

ISSN 2308-8796



ученые записки

Забайкальского
государственного
университета

2013/6(53)

серия
Профессиональное образование,
теория и методика обучения

Ученые записки

Забайкальского государственного
университета



Серия
Профессиональное образование,
теория и методика обучения

2013/6 (53)

Научный журнал

Основан в 1957 г.

Выходит шесть раз в год

Учредитель

ФГБОУ ВПО «Забайкальский государственный университет»

Журнал зарегистрирован

Федеральной службой по надзору
в сфере связи, информационных технологий
и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации

ПИ № ФС77-36625 от 24.05.2013 г.

Журнал входит

в Перечень ведущих рецензируемых научных
журналов и изданий, в которых должны быть
опубликованы основные научные результаты
диссертаций на соискание учёных степеней
доктора и кандидата наук

Авторы несут полную ответственность
за подбор и изложение фактов, содержащихся
в статьях; высказываемые ими взгляды
могут не отражать точку зрения редакции

Перепечатка материалов журнала допускается
только по согласованию с редакцией

Рукописи, присланные в журнал,
не возвращаются

Адрес редакции:

672007, г. Чита, ул. Бабушкина, 129
Телефон: 8 (3022) 35-24-79,
факс: 8 (3022) 41-64-447
E-mail: gumvector@zabspu.ru

Сайт журнала в Интернете

<http://www.uchzap.ru>

Подписной индекс журнала в «Пресса России» 42408

Электронная версия журнала
размещена на платформе
Российской универсальной
научной электронной библиотеки
www.elibrary.ru

© Забайкальский государственный
университет, 2013

Редакционный совет:

Пётр Сергеевич Атаманчук, доктор педагогических наук, профессор, академик АН ВО Украины, Каменец-Подольский национальный университет им. Ивана Огиенко (Каменец-Подольский, Украина); **Андре Буржо**, доктор социальных наук, академик, Национальный центр научных исследований Франции (Париж, Франция); **Борис Вáнданович Базáров**, доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии наук, Институт монголоведения, буддологии и тибетологии СО РАН (Улан-Удэ, Россия); **Валерий Павлович Горлачёв**, доктор педагогических наук, профессор, Забайкальский государственный университет (Чита, Россия); **Маргарита Ивановна Гомбоева**, доктор культурологии, профессор, Забайкальский государственный университет (Чита, Россия); **Людмила Герасимовна Гуслякова**, доктор социологических наук, профессор, Горно-Алтайский государственный университет (Горно-Алтайск, Россия); **Б. Жадамба**, академик, Монгольский государственный университет образования (Улан-Батор, Монголия); **Вера Кимовна Зубарева**, доктор филологических наук, профессор, Пенсильванский университет (Филадельфия, США); **Кэйдзи Идэ**, заместитель главы миссии, министр Посольства Японии в Российской Федерации (Япония); **Михаил Васильевич Константинов**, доктор исторических наук, профессор, Забайкальский государственный университет (Чита, Россия); **Владимир Викторович Мазалов**, доктор физико-математических наук, профессор, Институт прикладных математических исследований Карельского научного центра РАН (Петрозаводск, Россия); **Григорий Церенович Пюрбеев**, доктор филологических наук, профессор, академик РАЕН, Институт языковедения Российской академии наук (Москва, Россия); **Ли Чуаньсюн**, профессор (Харбин, КНР); **Владимир Дмитриевич Шадриков**, доктор психологических наук, профессор, академик Российской академии образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва, Россия); **Чжен Шуну**, доктор филологических наук, профессор (Харбин, КНР)

Редакционная коллегия серии:

Лариса Витальевна Черепанова (выпускающий редактор),
д-р пед. наук, профессор;
Светлана Иннокентьевна Десненко, д-р пед. наук,
профессор

Главный редактор объединённой редакции

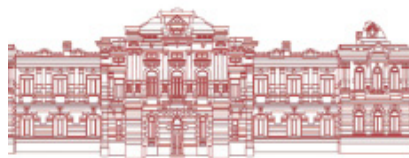
И. В. Ерофеева, доктор филологических наук, доцент,
e-mail: irina-jour@yandex.ru

Ответственный секретарь объединённой редакции

Е. В. Седина, кандидат культурологии,
e-mail: elvsed@mail.ru

Scholarly Notes

of Transbaikal State
University
Scientific Journal



Series
Vocational Education,
Theory and Methods of Education
2013/6 (53)

Founded in 1957 г.

Bimonthly

Founder

FSBEI HPE "Transbaikal State University"

The journal is registered

by the Federal Supervision Service in the Field of Communications, Information Technology and Mass Communications (Roskomnadzor)

Registration certificate

ПИ № ФС77-36625 jn 24.05.2013.

The journal

is in the list of the leading refereed scientific journals and editions which publish the main results of dissertations for academic degrees of doctors and candidates of sciences

The authors are fully responsible for the selection and presentation of the facts contained in their articles; the views expressed by them do not necessarily reflect the views of the editorial board

Reproduction of any materials from the journal is allowed only in coordination with the editorial board

The manuscripts submitted to the journal are not returned

Address:

672007, Chita, 129 Babushkina St.
Phone: 8 (3022) 35-24-79
Fax: 8 (3022) 41-64-44
E-mail: gumvector@zabspu.ru

Journal web site

<http://www.uchzap.ru>

Subscription index of the journal in "Press of Russia" 42408

The electronic version of the journal is placed on the platform of the Russian Universal Scientific Electronic Library: www.elibrary.ru

© Transbaikal State University, 2013

Editorial Board:

Petr Sergeevich Atamanchuk, Doctor of Pedagogy, Professor, Academician of the Academy of Sciences and Higher Education of Ukraine Ivan Ogienko Kamenets, Podolsky National University (Kamenets-Podolsky, Ukraine); **Andre Bourget**, Doctor of Sociology, Academician, French National Center for Scientific Research (Paris, France); **Boris Vandanovich Bazarov**, Doctor of History, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Institute of Mongolian, Buddhist and Tibetan Studies, Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences (Ulan-Ude, Russia) (Ulan-Ude, Russia); **Valeriy Pavlovich Gorlachev**, Doctor of Pedagogy, Professor, Transbaikal State University (Chita, Russia); **Margarita Ivanovna Gomboeva**, Doctor of Culturology, Professor, Transbaikal State University (Chita, Russia); **Lyudmila Gerasomovna Guslyakova**, Doctor of Sociology, Professor, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia); **B. Zhadambaa**, Academician, Mongolian State University of Education (Ulan Bator, Mongolia); **Vera Kimovna Zubareva**, Doctor of Philology, Professor, University of Pennsylvania (Philadelphia, PA, USA); **Keiji Ide**, Deputy Head of Mission, Minister of the Embassy of Japan in the Russian Federation (Japan); **Mikhail Vasil'evich Konstantinov**, Doctor of History, Professor, Transbaikal State University (Chita, Russia); **Vladimir Viktorovich Mazalov**, Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Institute of Applied Mathematical Research, Karelian Scientific Center, Russian Academy of Sciences (Petrozavodsk, Russia); **Grigoriy Tserenovitch Pyurbeev**, Doctor of Philology, Professor, Academician of the Russian Academy of Natural Sciences, Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia); **Li Chuangxiong**, Professor (Harbin, People's Republic of China); **Vladimir Aleksandrovich Il'in**, Doctor of Physics and Mathematics, Professor (Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia); **Vladimir Dmitrievich Shadrikov**, Doctor of Psychology, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, National Research University "Higher School of Economics" (Moscow, Russia); **Zhen Shupu**, Doctor of Philology, Professor (Harbin, People's Republic of China)

Editorial Board of the Volume:

Larisa. Vital'evna Cherepanova (editor),

Doctor of Pedagogy, Professor;

Svetlana Innokent'evna Desnenko, Doctor of Pedagogy, Professor

Editor-in-chief of the Unified Editorial Board

I. V. Erofeeva, Doctor of Philology, Associate Professor,

e-mail: irina-jour@yandex.ru

Executive Secretary of the Unified Editorial Board

E. V. Sedina, Candidate of Culturology e-mail: elvsed@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Атаманчук П. С., Чайковская И. А. Инноватика формирования профессиональных компетентностей будущих учителей	7
Васильев А. А. Внеаудиторная работа будущего педагога профессионального обучения в сетевом научно-методическом сообществе глобальной сети Интернет	13
Венславский В. Б., Козлов М. А., Пономарёв А. В. Педагогическое проектирование и реализация подготовки учителя к обучению электронике в школе на профильном уровне	19
Десненко С. И., Проклова В. Ю. Преимущество в подготовке бакалавров физического образования к осуществлению исследовательской деятельности	28
Черепанова Л. В. К проблеме оценивания результатов подготовки бакалавров и магистров педагогического образования в компетентностной парадигме	36

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бирюкова А. Н. Формирование у будущих врачей умения решать профессиональные задачи на основе физических знаний и умений как профессионального интегративного умения	45
Бордонская Л. А., Голобокова Г. И. Рабочая тетрадь студента современного вуза как многофункциональное дидактическое средство	51
Ваганова Т. Г. Развитие профессиональных компетенций бакалавров технического направления на основе взаимосвязи общеобразовательных и специальных дисциплин в информационно-образовательной среде вуза	67
Виноградова Н. И. Развитие компетентности будущего профессионала как процесс самосозидания	72
Дроботушенко Е. В., Мясникова Г. В., Пряженникова М. В., Яремчук О. А. Активизация познавательной деятельности студентов при изучении курса истории Древнего мира	78
Дугарова Д. Ц., Чупрова Д. В. Управление знаниями как организационная основа формирования новых отношений управления в образовательном процессе вуза	83
Калинина Л. И. Социально значимая деятельность как условие социализации и самореализации студенческой молодёжи	91
Никитенко А. В. Педагогические особенности влияния активизации познавательной деятельности студентов-математиков на их личностно-профессиональное становление	96
Раднаев Б. В. Технология формирования компетенций в условиях дистанционной поддержки обучения	103
Рогалёв А. В. Модель лабораторной работы по физике в аспекте развития технических способностей у студентов учреждений среднего профессионального образования железнодорожного транспорта	107
Федотова А. Ф. Система оценочных средств как инструмент подтверждения сформированности компетенции	117

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Ваганова В. И., Малунова Г. С. Подготовка педагога к реализации инновационных процессов в системе довузовского профессионального образования	125
Колоколова Н. И. Методика подготовки учителя к инновационной деятельности в условиях повышения квалификации	130
Мирошниченко В. В. Создание системы непрерывной этнорегиональной подготовки учителей: к постановке проблемы	137

Санжиева Я. Б. Разработка и применение программы мониторинга профессионального развития учителя	144
Холмогорова Е. И., Манухина О. В. Разработка информационной системы «Научно-исследовательская работа профессорско-преподавательского состава вуза»	150
Черкашина Т. В. Профессиональное самосовершенствование преподавателя высшей школы как субъекта самопознавательной деятельности	154
Широкова И. Э. Использование кластерного подхода в системе повышения квалификации педагогов в учреждениях ДПО	162

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКАМ

Гусевская Н. Ю. Эволюция методов обучения иностранному языку	167
Ерёмина В. М. Применение проблемных заданий в процессе обучения чтению художественной литературы на иностранном языке	172
Смолякова Е. Е. Программа формирования субъекта учения средствами рекламных текстов при обучении русскому языку.....	178
Тараскина Я. В. Иноязычное образование в Германии: история и современность.....	184
Шахова Т. М. Формирование познавательных и регулятивных универсальных учебных действий средствами тематического и рефлексивного языкового портфеля	193

CONTENTS

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION

Atamanchuk P. S., Chaykovskaya I. A. Innovation in Formation of Professional Competence of Future Teachers.....	7
Vasilyev A. A. Out-Of-Class Work of Future Teacher of Vocational Training in Network Scientific and Methodical Community of the Internet	13
Venslavskiy V. B., Kozlov M. A., Ponomaryov A. V. Pedagogical Projecting and Realization of Teacher's Training For Electronics Teaching at School at Profession-Oriented Level	19
Desnenko S. I., Proklova V. Yu. Continuity in Training of Bachelors (Undergraduate Students) of Physics to Carry Research Activity	28
Cherepanova L. V. On Assessing Learning Outcomes for Bachelor's and Master's Degree Programs in Education within Competence Paradigm	36

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Biryukova A. N. Forming Future Doctors' Skills to Fulfill Professional Tasks in Trained Doctors Based on Knowledge and Skills in Physics as an Integrated Approach.....	45
Bordonskaya L. A., Golobokova G. I. Workbook of University Student as a Multifunctional Didactic Means	51
Vaganova T. G. The Development of Professional Competencies of Technical Direction Bachelors on the Basis of the Relationship of General and Special Subjects in the Information Educational Environment of the University.....	67
Vinogradova N. I. Development of Competence of the Future Professional as a Self-Creation Process.....	72
Drobotushenko E. V., Myasnikova G. V., Pryazhennikova M. V., Yaremchuk O. A. Activation of Students' Cognitive Activity in the Study of History Course of the Ancient World	78
Dugarova D. T., Chuprova D. V. Knowledge Management as an Organizational Basis for the Formation of New Relations Management in the University Educational Process	83
Kalinina L. I. Socially Significant Activity as a Condition of Students' Socialization and Self-Realization	91
Nikitenko A. V. Pedagogical Features of Effects of Mathematics Students' Cognitive Activity on their Personal and Professional Development.....	96
Radnaev B. V. Technology of Competences Formation with Distance Learning Support	103
Rogalyov A. V. Model of the Laboratory Work on Physics in the Aspect of Development of Students' Technical Skills in Secondary Professional Educational Institutions of Railway Transport.....	107
Fedotova A. D. The System of Assessment Means as an Instrument of Formed Competence Confirmation	117

THEORY AND METHODS OF CONTINUOUS EDUCATION AND FURTHER TRAINING

Vaganova V. I., Malunova G. S. Teachers' Preparing to the Implementation of Innovative Processes in Pre-University Vocational Education.....	125
Kolokolova N. I. Methods of Teachers Training for Innovation Activity in the Condition of Professional Skill Mastering	130
Miroshnichenko V. V. Creating the System of Continuous Ethno-Regional Teachers' Training: Problem Discussion	137
Sanzhieva Ya. B. Creating and Using the Monitoring Program of Teacher's Professional Development	144
Kholmogorova E. I., Manukhina O. V. Development of Information System "Research Work of Higher Education Institution Teaching Staff"	150

Cherkashina T. V. Professional Self-Perfection of a Higher School's Teacher as a Subject of Self-Cognitive Activity	154
Shirokova I. E. The Cluster Approach Usage in the Training of Teachers in Institutions of Continuous Professional Education.....	162

THEORY AND METHODS OF LANGUAGE TEACHING

Gusevskaya N. Yu. Evolution of Methods in Foreign Language Teaching.....	167
Eremina V. M. Use of Problem-Solving Tasks in the Process of Teaching Fiction Reading in a Foreign Language.....	172
Smolyakova E. E. The Program of Teaching Subject's Formation by Means of Advertising Texts in the Russian Language Teaching	178
Taraskina Ya. V. Foreign Languages Teaching in Germany: Past and Present.....	184
Shakhova T. M. The Cognitive and Regulatory ULA Formation by the Means of Thematic and Reflective Language Portfolio.....	193

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION

УДК 378.011.3–051:53

ББК 74.580+22.3

Пётр Сергеевич Атаманчук,
д-р пед. наук, проф., академик АНВО Украины,
Каменец-Подольский национальный университет им. Ивана Огиенко
(Каменец-Подольский, Украина), e-mail: aps2005@mail.ru

Инна Анатольевна Чайковская,
аспирант,
Каменец-Подольский национальный университет им. Ивана Огиенко
(Каменец-Подольский, Украина), e-mail: i_ch_a@rambler.ru

Иноватика формирования профессиональных компетентностей будущих учителей

Статья посвящена исследованию и решению проблемы управления в обеспечении компетентностного и мировоззренческого становления будущих учителей на основе принципов лично ориентированной учёбы. Материалы публикации являются отражением коллективного интеллектуального продукта по созданию целостной дидактической системы формирования компетентностного и мировоззренческого становления будущего учителя физики на основе заданных личностных целеориентаций. В статье рассматриваются пути инновационного решения проблемы менеджмента качества результатов обучения учащихся в условиях лично ориентированного обучения и современной образовательной парадигмы, а также объективного контроля учебно-познавательной деятельности. В данной статье проиллюстрирован механизм внедрения технологий бинарных целевых программ для формирования прогнозируемых профессиональных компетентностей и мировоззрения будущего учителя физики (собственного педагогического кредо). В целом установлено, что только объективный контроль результатов обучения и реальное управление процедурой формирования компетентностей способны обеспечить прогнозируемость и качество в профессиональном становлении будущего учителя.

Ключевые слова: лично ориентированное обучение, образовательный прогноз, объективный контроль, управление, физика, методика обучения физике, менеджмент качества обучения, результативность, компетенция, компетентность, мировоззрение, педагогическое кредо.

Petr Sergeyevich Atamanchuk,
Doctor of Pedagogy, Professor, Academician
Kamenets-Podolsky National University named after Ivan Ogiyenko
(Kamenets-Podolsky, Ukraine), e-mail: aps2005@mail.ru

Inna Anatolyevna Chaykovskaya,
Postgraduate Student,
Kamenets-Podolsky National University named after Ivan Ogiyenko
(Kamenets-Podolsky, Ukraine), e-mail: i_ch_a@rambler.ru

Innovation in Formation of Professional Competence of Future Teachers

The article deals with research and problem solving in ensuring the competence and world view formation of future teachers on the basis of personal-oriented education. Materials are the reflection of the collective intellectual product to create a complete didactic system to form competence and world outlook formation of future physics teachers based on certain personal goal orientations. The ways of innovative solution of the problem quality management of students'

learning results in the condition of personal-oriented teaching and modern educational paradigm and objective monitoring of educational-cognitive activity are considered in the article. This article illustrates the implementation mechanism of technology of binary target programs as an important mechanism for the formation of the professional competence and outlook of future physics teachers (teacher's own credo). In general, it is found that the only objective monitoring learning results and real procedure management of competencies formation can provide predictability and quality of the future teachers' professional development.

Keywords: personal-oriented education, objective control, management, methods of Physics teaching, management of quality in education, results, competence, world outlook, pedagogical credo.

Цель статьи состоит в иллюстрации возможностей практического внедрения методологии управления процессом формирования профессиональных компетентностей и обеспечении научно-методической поддержки процесса формирования будущих учителей физико-технологических специальностей в высших педагогических учебных заведениях в соответствии с требованиями (основное требование – ориентация на результат) современной образовательной парадигмы и ориентиров Национальной рамки квалификаций.

Впервые в отечественной и мировой практике на основе целостного пакета средств поддержки учебной процедуры проиллюстрирована возможность внедрения технологий бинарных целевых программ как важного механизма формирования прогнозируемых профессиональных компетентностей и мировоззрения будущего учителя физики (собственного педагогического кредо). Престижность педагогической деятельности, направленной на подготовку будущих учителей физики, не вызывает сомнений, поскольку именно эти специалисты являются носителями и популяризаторами идеологии научно-технического прогресса, толкователями и комментаторами современных представлений о научной картине мира, новаторами и трансляторами различных технических инноватик. Основным лейтмотив в подготовке будущих учителей – постижение такой методологии влияния на процедуру обучения, которая гарантированно обеспечит возможность постижения научных и прикладных основ физики и методики её обучения на действенном (а не на формальном) уровне. Материализация инноватики в профессиональном становлении будущих специалистов происходила и происходит на основе использования методических, технологических находок, которые отражены в

коллективном, интеллектуальном продукте (специфическом, интегративном учебно-методическом комплексе): монографии, учебники, пособия, сборники, методические рекомендации, сценарии различных видов учебной деятельности, инструктивные материалы, модели, программы, методы обучения и т. п.

Краткое изложение инноватики. В соответствии с компетентным подходом возникает необходимость в новом понимании сущности предметной подготовки, в выявлении условий, при которых постижение предметных знаний органически включено в процесс формирования профессиональной компетентности учителя. Рассматривая формирование профессиональной компетентности учителя физики как качественно новый тип образования, необходимо выявить и качественно новые характеристики собственно предметной подготовки по физике. Вместе с тем реализация компетентного подхода в профессиональной подготовке учителя требует внесения существенных коррективов в содержание и процесс специальной предметной подготовки. Приоритетное и принципиальное значение приобретает понятие «результат обучения», которое означает совокупность необходимых знаний, умений, отношений и опыта. По этому определению результаты обучения связаны с понятием «компетентность». Ориентация на результат обучения приводит к переосмыслению и пересмотру традиционного понятия квалификация, которое начинает напрямую ассоциироваться с теми компетентностями, что есть у человека и которые он сможет эффективно использовать в трудовой деятельности. Определённые таким образом квалификации описаны и систематизированы Национальной рамкой квалификаций. В данном документе содержится системное и структурированное по

уровням описание официально признанных государством квалификаций в различных областях профессиональной деятельности.

Проблему результативного обучения каждого, кто обучается, следует трактовать, как науку об оптимизации и закономерности организации, контроля, управления такой учебно-познавательной деятельностью, предмет которой соотносится с процессами заданности полезных установок, прогнозируемой степени осведомлённости, собственной системы ценностей, профессионального компетентностного опыта. Если же указанную проблему рассмотреть с позиций компетентностного подхода [1; 3] (*компетенция* – это потенциальная мера интеллектуальных, духовно-культурных, и креативных возможностей индивида; *компетентность* – выявление этих возможностей через действие: решение проблемы (задачи), креативная деятельность, создание проекта, отстаивание точки зрения и т. д.), то этот процесс прогнозируется как целостный цикл (рис. 1).

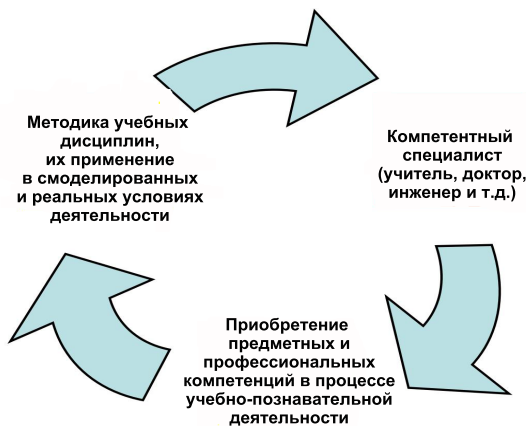


Рис. 1. Процедура формирования предметных и профессиональных компетенций

Фигура 1

И уже на основании осмысления факта неотвратимости протекания (а, следовательно, и определённой степени результативности) процедуры формирования предметных и профессиональных компетентностей как завершённого цикла приходим к единому выводу о том, что в основе менеджмента качества подготовки специалистов должна быть деятельность по применению предметных и профессиональных компетентностей в смоделированных и реальных профессиональных условиях (эта деятельность и является средством выявления

степени приобретённых индивидом компетентностей, т. е. показателем достижения прогнозируемых результатов обучения). Только объективный контроль результатов обучения и реальное управление (прогнозирование, сопоставление, корректирование, регулирование) процедурой формирования компетентностей способны обеспечить прогнозируемость и качество в профессиональном становлении будущего учителя. Трактую качество как системную методологическую категорию, отражающую степень соответствия результата поставленной цели, легко определить траекторию решения указанной проблемы (рис. 2) как в целом, так и в применении к образовательной области «физика», а точнее – профессионального становления будущего учителя физики.

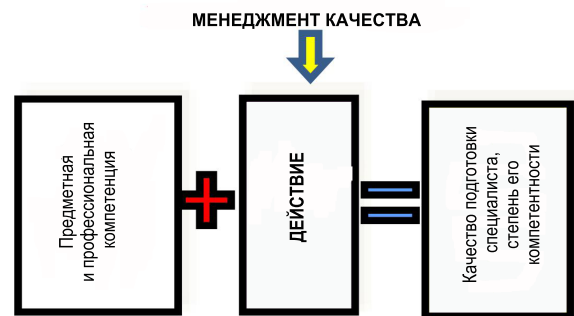


Рис. 2. Механизм выявления и обеспечение компетенций

Фигура 2

Понимая, что подготовка такого специалиста – это одновременно приобретение чётко прогнозируемых мер осведомлённости по предмету физики и методики её обучения, необходимо эту бинарность [1; 2] заложить в систему его обучения. Основой формирования профессиональных качеств будущего специалиста является его привлечение (древняя мудрость гласит: «Скажи мне – и я забуду; покажи мне – и я запомню; привлеки меня – и я научусь») к активной учебно-познавательной деятельности, причём такой, чтобы «теоретик» больше практиковал, а «эмпирик» – теоретизировал [2]. Есть основания утверждать, что действенный уровень осведомлённости, приобретения профессиональных компетенций и мировоззрения специалиста (его педагогическое кредо) формируется только через надлежащее внушение отношений к объекту познания в сочетании с принципом дина-

мического баланса между рационально-логическим, чувственно-эмоциональным и деятельно-мыслительным началами индивида (рис. 3).



Рис. 3. Иерархическая схема установления целе-этапов

Фигура 3

Сегодня нами точно установлены, обоснованы и доказаны следующие технологические и методические возможности:

- построения образовательного прогноза и разработки структурно-логической схемы содержания модели образования;
- создания схемы-матрицы целевой учебной программы и использования её как средства целеориентаций для соответствующей образовательной модели обучения;
- результативности системы управления учебно-познавательной деятельностью, обслуживаемой разными отраслями знаний (психология, педагогика, нейрофизиология, кибернетика, философия и т. д.), которая

проявляется в постепенном переводе этого процесса в режим саморегулирующегося протекания;

– значимости образовательной (учебной) среды в обучении по дидактической схеме, которая ориентирует на фиксированный результат-эталон, также она определяется адресной информационно-технологической, материально-технической и ресурсной поддержкой учебно-познавательной деятельности и т. д.

В целом установлено, что при условии корректно заданных установок (должной мотивации), если профессиональную подготовку осуществлять на ориентировочной основе целевой образовательно-профессиональной программы, построенной по бинарному принципу, суть которого заключается в чётком определении и обеспечении возможностей достижения прогнозируемых уровней содержательной (по конкретному учебному предмету) и профессиональной (методической) компетентности и мировоззрения, способствует эффективной профессиональной подготовке будущего учителя.

Уровень компетентности можно рассматривать и как степень достижения цели, и как стимул деятельности, и как критерий оценки, и как ценностные достижения личности. Также он характеризует контрольно-стимулирующий компонент процесса учебно-познавательной деятельности, который реализуется на этапах объективизации контроля и проектирования последующей деятельности (табл. 1).

Уровень	Признаки компетентности	Обозначения	Ценностные новообразования (компетентности)
Низкий	Заученные знания	ЗЗ	Студент механически воспроизводит содержание познавательной задачи в объёме и структуре ее усвоения
	Подражание	П	Студент копирует главные моторные или умственные действия, связанные с усвоением познавательной задачи, под влиянием внутренних или внешних мотивов
	Понимание главного	ПГ	Будущий специалист сознательно воспроизводит главную суть в постановке и решении познавательной задачи
Оптимальный	Полное владение знаниями	ПВЗ	Студент не только понимает главную суть познавательной задачи, но и способен воспроизвести все её содержание в любой структуре изложения
Высокий	Навыки	Н	Будущий специалист способен использовать содержание конкретной познавательной задачи на познавательном уровне как автоматически выполняемую мыслительную или моторную операцию по решению конкретной учебной проблемы (это единственное качество осведомлённости, выявление которой регламентируется во времени и сопровождается категорическим запретом использования любых учебных источников или конструкций)

Умение применять знания	УПЗ	Способность сознательно применять полученные знания в нестандартных учебных ситуациях
Убеждение	У	Степень осведомлённости для личности, которую она сознательно привлекает в свою жизнедеятельность, в истинности которой она уверена и готова её отстаивать, защищать в рамках действия механизма диалектического сомнения (новые научные факты могут скорректировать точку зрения)
Привычка	П.	Автоматизированное поведенческое действие, которое выступает психологическим элементом структуры поступка

Действие механизма формирования прогнозируемых знаний [1] в личностно ориентированном обучении сводится к постепенному и гарантированному повышению уровня осведомлённости обучаемого в рамках пяти возможных уровней учебно-познавательных достижений: *обыденного знания, низшего, оптимального, высшего, объективно-нового научного знания.*

Репродуктивная активность студентов во время изучения естественно-технологических дисциплин ещё как-то способна себя проявлять на рационально-логическом уровне познавательной деятельности, однако поисковая и креативная активность немислима без сочетания обеих сторон познавательного акта – рационально-логического и эмоционально-ценностного (духовного). Только в результате такого сочетания воздействий на активность студента в обучении есть шанс формировать его осведомлённость, начиная с уровня обыденных знаний и заканчивая соответствующим высшему уровню компетентности и мировоззрения.

Фигура 4

Не трудно доказать, что во многих педагогически ориентированных, образовательно-профессиональных программах (ОПП) и образовательно-квалификационных характеристиках (ОКХ) прогнозируемые уровни профессиональных компетентностей и мировоззрения детерминируются объективными факторами, которые должны настраивать учебный процесс на формирование у студента профессионально значимых качеств. Для устранения такого противоречия – содержание учебно-познавательной деятельности, с одной стороны, и отсутствие конкретизированных целей этой деятельности, с другой, – стоит ориентироваться на бинарную целевую программу, которая обеспечивает возможность одновременного сопоставления содержания конкретной

учебной дисциплины с содержанием методической подготовки будущего педагога.

В рамках деятельности авторской научной школы осуществлено теоретическое обоснование, апробация и внедрение методологии управления учебно-познавательной деятельностью в условиях личностно ориентированного обучения [1; 2]. Считаю крайне важным, чтобы переход на европейские стандарты и Национальную рамку квалификаций (сегодня!) [3] побудил отечественное образование наращивать свой потенциал по обеспечению качественного обучения (за счёт эффективного управления этим процессом) и обогащал имеющиеся приоритеты.

Инновационные технологии компетентностного становления будущего учителя физики формировались в ходе их внедрения в деятельность высших учебных заведений Украины и одновременно проходили серьёзную экспертизу через выполнение совместных проектов кафедры методики преподавания физики и дисциплин технологической образовательной отрасли Каменец-Подольского национального университета им. Ивана Огиенко с соответствующими международными структурными подразделениями:

- Московского педагогического государственного университета (Российская Федерация – с 2007 г.);
- Технического университета – Варна (Болгария – с 2011 г.);
- Московского государственного университета технологий и управления (Российская Федерация – с 2007 г.);
- Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Российская Федерация – с 2009 г.)
- Калужского государственного педагогического университета им. К. Э. Циолковского (Российская Федерация – с 2009 г.);

– Международного академического общества им. Михаила Балудянского (Словакия – с 2010 г.);

– Молдавского государственного университета (Молдова – с 2012 г.).

В целом же можем констатировать, что внедрение целостной дидактической систе-

мы формирования и становления будущего учителя физики на основе заданных личностных целеориентаций и поисково-креативных схем обучения является важнейшим средством создания инновационных технологий обеспечения надлежащего менеджмента качественного обучения.

Список литературы

1. Атаманчук П. С., Панчук О. П. Дидактичні основи формування фізико-технологічних компетентностей учнів: монографія. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ, 2011. 252 с.
2. Атаманчук П. С., Самойленко П. И. Дидактика физики (основные аспекты): монография. М.: Московск. гос. ун-т технологий и управления; РИО, 2006. 245 с.
3. Національна рамка кваліфікацій // Освіта. 2012. № 1–2 (5488 – 5489). С. 11–13.

References

1. Atamanchuk P. S., Panchuk O. P. Didaktichni osnovi formuvannya fiziko-tehnologichnikh kompetentnostey uchniv: monografiya. Kam'yanets-Podilsky: K-PNU, 2011. 252 s.
2. Atamanchuk P. S., Samoilenko P. I. Didaktika fiziki (osnovnye aspekty): monografiya. M.: Moskovsk. gos. un-t tekhnology i upravleniya; RIO, 2006. 245 s.
3. Natsionalna ramka kvalifikatsiy // Osvita. 2012. № 1–2 (5488 – 5489). S. 11–13.

Статья поступила в редакцию 19 февраля 2013 г.

УДК 378
ББК 74.58

*Аркадий Александрович Васильев,
специалист,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: aspirant_zabspu@mail.ru*

Внеаудиторная работа будущего педагога профессионального обучения в сетевом научно-методическом сообществе глобальной сети Интернет¹

Данная статья посвящена разработке механизмов организации по отбору знаний для внеаудиторной работы будущих педагогов профессионального обучения с использованием ресурсов сети Интернет (медиаресурсы) в сфере нанотехнологий. Автор рассматривает управление ресурсами знаний в сетевом научно-методическом сообществе глобальной сети Интернет для организации внеаудиторной учебной деятельности будущих педагогов профессионального обучения. Основой исследования является управление знаниями в вузе, при реализации компетентностного и личностно ориентированного подходов к организации внеаудиторной учебной деятельности будущих педагогов профессионального обучения. В условиях дефицита педагогических ресурсов знаний в области нанотехнологий одним из приоритетных направлений в профессиональной подготовке будущих педагогов профессионального обучения является использование сетевых ресурсов. Внеаудиторная работа направлена на поиск, сохранение, переработку информации о нанотехнологиях и наноматериалах. Выделение внеаудиторной работы как управления знаниями способствует самообучению «до изучения» материалов по нанотехнологиям, «в процессе» обучения конкретным профессиональным действиям, а также анализу и оценке полученных научно-методических знаний в глобальной сети Интернет.

Ключевые слова: управление знаниями, сетевое сообщество, внеаудиторная работа, профессиональное обучение, научно-методическое сообщество в глобальной сети Интернет.

*Arcadiy Aleksandrovich Vasilyev,
Expert,
Transbaikal State University
(Chita, Russia), e-mail: aspirant_zabspu@mail.ru*

Out-Of-Class Work of Future Teacher of Vocational Training in Network Scientific and Methodical Community of the Internet

The article is devoted to the development of mechanisms for selecting knowledge for out-of-class work, training future teachers of vocational training with resources of the Internet (media-resources) in the field of nanotechnology. The author examines the management of knowledge in network didactic-scientific community of the Internet to organize out-of-class work training of future teachers of vocational training. The basis of research is management of knowledge in higher education institution, in realization of competence-based and person-oriented approaches to the organization of out-of-class educational activity of future teachers of vocational training. In the conditions of deficiency of pedagogical resources of knowledge in the field of nanotechnologies one of the priority directions in vocational training of future teachers of vocational training is use of network resources. Out-of-class work is directed to search, preservation, processing of information on nanotechnologies and nanomaterials. Choosing out-of-class work as management of knowledge contributes self-training "to studying" materials on nanotechnologies, "in process" of learning in specific professional actions, and also the analysis and an assessment of the received scientific and methodical knowledge on the Internet.

Keywords: management of knowledge, network community, out-of-class work, vocational training, scientific and methodical community of the Internet.

¹ Статья выполнена в рамках Государственного задания вузу на выполнение НИР № 6.4759.2011 по теме: «Модернизация профессионально-педагогического образования».

Развитие информационно-коммуникационных технологий послужило толчком к формированию сетевых интернет-сообществ, в мире широко начинают использоваться технологии WEB 2,0. Эти технологии позволяют связывать людей в сообщества по интересам. Технологии WEB 2,0 выставляют информационный материал на общее обсуждение, создают групповые и индивидуальные странички пользователей, собирают комментарии и суждения различных людей в режиме offline, проводят обсуждение в режиме online, устраивают аудио- и видеоконференции, осуществляют массовые информационные рассылки и производят некоторые другие действия. Использование этих технологий в сфере образования позволяет связывать различных людей, проживающих далеко друг от друга, в единые сообщества по профессиональному признаку. Именно на основе этих технологий и стали возникать сообщества учёных по нанотехнологиям и наноматериалам.

Выпускник вуза уже сейчас понимает, что его трудоустройство зависит от уровня развития способностей как общих, так и профессиональных. Изменения современного образования приведут к смещению акцентов в образовательном процессе: с аудиторных занятий под руководством преподавателя на внеаудиторную и самостоятельную работу, содержание которых будет определяться индивидуальной траекторией обучения. Но это, в свою очередь, потребует внедрения новых технологий оценки всех видов деятельности студента, включая научно-исследовательскую работу, практику, аудиторную и самостоятельную работу в рамках конкретной дисциплины или модуля и др. [4].

Целью данного исследования выступает разработка механизмов организации по отбору знаний для внеаудиторной работы будущих педагогов профессионального обучения с использованием ресурсов сети Интернет (медиа-ресурсы) в сфере нанотехнологий. Основой исследования является управление знаниями в вузе [2] при реализации компетентностного и личностно ориентированного подходов к организации внеаудиторной учебной деятельности будущих педагогов профессионального обучения. Внеаудиторная работа обучающихся как

элемент системы профессиональной подготовки будущего педагога профессионального обучения, является наиболее благоприятной сферой развития личности, т. к. обеспечивает активизацию субъектной позиции будущего педагога, стимулирует взаимодействие и общение со сверстниками и однокурсниками, даёт опыт применения знаний, полученных в учебное время, способствует выработке и коррекции профессиональных компетенций, в первую очередь, – по организации внеучебной деятельности обучающихся.

Реализация компетентностно ориентированного федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования предусматривает широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся. Внеаудиторная работа обучающихся должна сопровождаться методическим обеспечением и обоснованием времени, затрачиваемого на её выполнение [4].

Знания следует активизировать и включить в деятельность, только тогда они станут силой, а для этого необходимо научиться управлять ими. Управление знаниями – это систематический процесс идентификации, использования и передачи знаний, которые участники образовательного процесса могут создавать, совершенствовать и применять [1]. Актуальным становится включение самого студента в процесс управления своей познавательной деятельностью и, следовательно, личностным знанием, поскольку ему необходимо в органичном единстве осваивать предметную и организационную сторону учения. Основным путём разрешения указанной проблемы является практическое обучение студентов самостоятельному получению знаний, приобретению индивидуального опыта учебно-познавательной деятельности и формирование навыков самоуправления личностным знанием.

Профессиональное обучение направлено на приобретение лицами различного возраста профессиональной компетенции, в том числе для работы с конкретным оборудованием, технологиями, аппаратно-программными и иными профессиональными

средствами, получение указанными лицами квалификационных разрядов, классов, категорий по профессии рабочего или должности служащего без изменения уровня образования [6]. Подготовка будущего педагога профессионального обучения в условиях третьей научно-технической революции, качественного перехода от микросистем к наносистемам в подавляющем большинстве научных направлений требует от специалиста соответствующих междисциплинарных знаний, умений и способностей.

Обучение в области нанотехнологий педагогов профессионального обучения в процессе внеаудиторной работы следует осуществлять по образовательным программам, построенным на компетентностной основе, междисциплинарным по содержанию, гибким (модульным), личностно ориентированным по структуре, с либеральной организацией обучения [5].

В условиях дефицита педагогических ресурсов знаний в области нанотехнологий одним из приоритетных направлений в профессиональной подготовке будущих педагогов профессионального обучения является использование сетевых ресурсов. Внеаудиторная работа направлена на поиск, сохранение, переработку информации о нанотехнологиях и наноматериалах. Цикл научно-популярных видеолекций «Мир нанотехнологий», размещённых на сайте <http://ropapo.ru>, выступает образцом разработки научно-методического обеспечения будущими педагогами профессионального обучения организации мотивации обучающихся. Отбор содержания лекций будет накапливать содержание портфолио будущего педагога к профессиональной деятельности.

В процессе внеаудиторной работы студенты получают в сети Интернет лучшие образцы отбора содержания лекций для мотивации обучающихся по вопросам нанотехнологий и наноматериалов. Это такие лекции по теме «Что такое «нано»?» (автор: Евгений Алексеевич Гудилин, д-р хим. наук, проф.); материалы о классификациях, способах получения и применения наиболее ярких примеров из наномира на тему: «Наночастицы, наноструктурированные материалы. Методы их получения. Использование наноструктурированных материалов в современных тех-

нологиях» (автор: Вадим Владимирович Ерёмин, проф., д-р физ.-мат. наук); на тему: «Нанотехнологии вокруг нас. Современные применения нанотехнологий» (автор: Константин Юрьевич Богданов, д-р биол. наук, канд. физ.-мат. наук). Интересными являются узкоспециализированные лекции по индивидуальной траектории обучения, выбранной обучающимися: «Возможности использования знаний наномира в медицине и фармакологии настоящего и будущего», «Магнитные устройства с высокой плотностью записи», «Магнитная стеклокерамика», «Энергосберегающие технологии», «Ядерные технологии», «Нанотехнологии: оптимизм и опасение» и др.

Во внеаудиторной работе будущего педагога профессионального обучения предусматриваются следующие характерные особенности образовательного процесса: индивидуализация процесса обучения, междисциплинарность знаний по нанотехнологиям и наноматериалам. Индивидуальные психологические особенности восприятия учебного материала недостаточно учитываются в большинстве случаев традиционного обучения. Возможность выбора видео материалов по одним и тем же фундаментальным вопросам науки способствует восприятию материала каждым обучающимся. Проблема междисциплинарности – одна из ключевых в науке рубежа XX–XXI вв. Сегодня все значимые открытия совершаются на пересечении разных отраслей знания, границы между ними становятся всё более прозрачными, возникают так называемые «гибридные» направления исследований. Поэтому необходимо ещё со студенческой скамьи обучать будущих педагогов профессионального обучения методикам междисциплинарного исследования [3].

Совокупность внеаудиторной работы обучающихся и аудиторной практической работы с использованием метода проектов позволит выстроить индивидуальный маршрут организации внеаудиторной работы в междисциплинарном русле организации образовательного процесса в сфере нанотехнологий. Использование метода проектов в совокупности с индивидуальным маршрутом внеаудиторной работы студентов позволит выполнять проект на высоком уровне. Технологии работы над материалом, пред-

ставление фрагментов проекта, источники педагогических идей, составление линейной, разветвлённой и смешанных программ основываются на источниках знаний, полученных из общедоступных интернет-порта-

лов, содержащих большое количество как научно-популярных, так и узкоспециализированных материалов, раскрывающих различные аспекты использования нанотехнологий (табл.).

Таблица

№ п/п	Адрес интернет ресурса	Наименование ресурса
<i>Новостные сайты, порталы, сообщества по нанотехнологиям</i>		
	http://www.nanonewsnet.ru	Новостной нанотехнологический портал
	http://www.nanoindex.ru	Нанотехнология и всё, что с нею связано
	http://www.nanometer.ru	Нанотехнологическое сообщество «Нанометр»
	http://www.ntsru.ru	Нанотехнологическое общество России
	http://www.nano.msu.ru	Образовательный сайт МГУ
	http://www.ntmdt.ru	Сайт компании «НТ-МДТ»
	http://www.nanotex.ru	Сообщество «Nano.Tex»
	http://www.iacnano.ru	Национальный информационно-аналитический центр «Нанотехнологии и наноматериалы»
	http://www.nanoworld.org	Российское общество сканирующей зондовой микроскопии и нанотехнологий
	http://www.ferra.ru	Аналитические обзоры компьютеров и комплектующих
	http://rusnano-mc.com/ru	Сайт метрологического центра РОСНАНО
	http://www.nano.gov	Сайт «Национальная нанотехнологическая инициатива» США (на англ. языке)
	http://www.nantero.com	Сайт японской компании «Nantero» (на англ. языке)
<i>Журналы</i>		
	http://www.nanorf.ru	Российский электронный наножурнал (нанотехнологии и их применение)
	http://www.nanoru.ru	Электронный журнал «Российские нанотехнологии»
	http://www.nanotech.ru/journal/	Электронный журнал «Нанотехника»
	http://www.nanoindustry.su/	Электронный журнал «Наноиндустрия»
	http://www.ichip.ru	Электронная версия журнала «CHIP»
	http://www.computerra.ru	ООО «Компьютера-Онлайн»
	http://pubs.acs.org/journal/nalefd	Электронный журнал «Nano Letters» (на англ. языке)
	http://www.journals.elsevier.com/nanotoday/	Электронный журнал «Nanotoday» (на англ. языке)
	http://iopscience.iop.org/0957-4484	Электронный журнал «Nanotechnology» (на англ. языке)
	http://pubs.acs.org/journal/ancac3	Электронный журнал химической направленности «ACR Nano» (на англ. языке)
	http://www.informaworld.com/TJEN	Электронный журнал «Journal of Experimental Nanoscience» (на англ. языке)
	http://www.sciencedirect.com/science/journal/	Электронный журнал «Nano Energy» (на англ. языке)

Будущий педагог профессионального обучения должен освоить педагогические знания, как учить и как учиться, научиться осваивать формализованные, созданные и представленные источники знаний для всеобщего пользования другими людьми. В современных условиях актуальна проблема педагогики «быстрого» обучения, которым должен обладать педагог профессионального обучения и научить обучающихся. Это является требованием текущего века высо-

ких скоростей. Применительно к подготовке будущих педагогов профессионального обучения в сфере нанотехнологий «интеллектуальные ресурсы» обладают особенностью получения единицы количества информации на единицу времени.

Интеллектуальными ресурсами по нанотехнологиям, найденными в сети, выступают организационные знания, в которые включены три категории знаний: знать что (стратегические знания), знать почему (тео-

ретические знания), знать как (практические знания). Такие знания студентами изучались в следующих изданиях:

1. 100 ведущих зарубежных нанотехнологических научно-образовательных центров: каталог; справ. электрон. изд. / сост. Г. Л. Азоев, Е. В. Сумарокова. – М.: БИНОМ; Лаборатория знаний, 2010. 417 с.

2. 200 ведущих нанотехнологических компаний мира: справ. электрон. изд. / сост. Г. Л. Азоев, Н. П. Ларина, Е. В. Сумарокова. М.: БИНОМ; Лаборатория знаний, 2010. 164 с.

3. Наноматериалы: справ. электрон. изд. / сост. Г. Л. Азоев, Н. П. Ларина, Е. В. Сумарокова. М.: БИНОМ; Лаборатория знаний, 2010. 105 с.

4. Нанопродукты в обрабатывающей промышленности: справ. электрон. изд. / сост. Г. Л. Азоев, Н. П. Ларина, Е. В. Сумарокова. М.: БИНОМ; Лаборатория знаний, 2010. 183 с.

5. Нанопродукты в энергетике: справ. электрон. изд. / сост. Г. Л. Азоев, Н. П. Ларина, Е. В. Сумарокова. М.: БИНОМ; Лаборатория знаний, 2010. 55 с.

6. Нанопродукты в медицине и биотехнологиях: справ. электрон. изд. / сост. Г. Л. Азоев, Н. П. Ларина, Е. В. Сумарокова. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2010. 140 с.

7. Нанопродукты в электронике и IT: справ. электрон. изд. / сост. Г. Л. Азоев, Н. П. Ларина, Е. В. Сумарокова. М.: БИНОМ; Лаборатория знаний, 2010. 118 с.

8. Мировой и российский рынок нанопродуктов в иллюстрациях: электрон. изд. / сост. Г. Л. Азоев, Е. В. Сумарокова. М.: БИНОМ; Лаборатория знаний, 2010. 227 с.

9. Нанотехнологии и нанопродукты: словарь-справ.; электрон. изд. / сост. Г. Л. Азоев, Н. П. Ларина, Е. В. Сумарокова. М.: БИНОМ; Лаборатория знаний, 2010. 85 с.

10. Флэш-презентация «Классификатор нанопродуктов»: электрон. изд. / сост. Г. Л. Азоев, Н. П. Ларина. М.: БИНОМ; Лаборатория знаний, 2010.

11. Флэш-презентация «Мировой рынок нанопродуктов: объём, структура, тенденции развития»: электрон. изд. / сост. Г. Л. Азоев, Е. В. Сумарокова. – М.: БИНОМ; Лаборатория знаний, 2010.

12. Флэш-презентация «Рынок нанопродуктов РФ: состояние и перспективы развития»: электрон. изд. / сост. Г. Л. Азоев, Е. В. Сумарокова. – М.: БИНОМ; Лаборатория знаний, 2010.

Этап фиксации и передачи знаний включает в себя формализацию полученных знаний для получения возможности многократного применения, а также проверку полученных новых знаний на практике, их отбор и практическое внедрение. Для контроля за качеством выполнения внеаудиторной работы в первую очередь выступает защита проекта, анализ полученных знаний происходит через следующие формы и методы:

– моделирование реальных процессов предметно-профессиональной деятельности будущего педагога;

– олимпиада по методике преподавания дисциплины «Нанотехнологии и наноматериалы»;

– конкурсы компьютерных проектов (презентаций), видеороликов, фотоподборки и т. д.;

– интерактивные игры и турниры, фотоконкурс и др.

Выделение внеаудиторной работы как механизма управления знаниями способствует самообучению «до изучения» материалов по нанотехнологиям, «в процессе обучения» конкретным профессиональным действиям, а также анализу и оценке полученных результатов. Меняется роль преподавателя: из наставника он становится тьютором.

Проблемой для активной и результативной внеаудиторной работы является регламентация работы преподавателей по управлению ресурсами знаний во внеаудиторной работе будущих педагогов профессионального обучения и стимулирование этой деятельности.

Список литературы

1. Богословский В. И., Глубокова Е. Н. Управление знаниями в образовательном процессе современного университета: науч.-метод. материалы. СПб.: Книжный Дом, 2008. 288 с.

2. Дугарова Д. Ц. Управление ресурсами знаний в образовательном кластере повышения квалификации профессорско-преподавательского состава // Ученые записки ЗабГУ. 2013. № 4. С. 24–31.

3. Корневский А. В., Узнародов И. М. Модернизация образования: индивидуализация и междисциплинарность // Высшее образование в России. 2010. № 11. С. 113–118.

4. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 – Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»): Приказ Министерства образования и науки РФ от 22.12.2009. № 788. URL:<http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207164014.pdf> (дата обращения: 16.09.2013).

5. Похолков Ю. П., Агранович Б. Л. Опережающая подготовка элитных специалистов и команд профессионалов мирового уровня в области техники и технологий // Инженерное образование. 2007. № 4. С.17–22.

6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012. № 273-ФЗ. URL:<http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 16.09.2013).

References

1. Bogoslovsky V. I., Glubokova Ye. N. Upravleniye znaniyami v obrazovatelnom protsesse sovremennogo universiteta: nauch.-metod. materialy. SPb.: Knizhny Dom, 2008. 288 s.

2. Dugarova D.Ts. Upravleniye resursami znany v obrazovatelnom klasterе povysheniya kvalifikatsii professorsko-prepodavatel'skogo sostava // Uchyonye zapiski ZabGU. 2013. № 4. S. 24–31.

3. Korenevsky A. V., Uznarodov I. M. Modernizatsiya obrazovaniya: individualizatsiya i mezhdistsiplinarnost // Vyssheye obrazovaniye v Rossii. 2010. № 11. S. 113–118.

4. Ob utverzhenii i vvedenii v deystviye federalnogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050100 – Pedagogicheskoye obrazovaniye (kvalifikatsiya (stepen) «bakalavr»): Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 22.12.2009. № 788. URL:<http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207164014.pdf> (data obrashcheniya: 16.09.2013).

5. Pokholkov Yu. P., Agranovich B. L. Operezhayushchaya podgotovka elitnykh spetsialistov i komand professionalov mirovogo urovnya v oblasti tekhniki i tekhnology // Inzhenernoye obrazovaniye. 2007. № 4. S.17–22.

6. Federalny zakon «Ob obrazovanii v Rossyskoy Federatsii» ot 29.12.2012. № 273-FZ. URL:<http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (data obrashcheniya: 16.09.2013).

Статья поступила в редакцию 10 сентября 2013 г.

УДК 378.016
ББК Ч 480.26

Владимир Борисович Венславский,
канд. физ.-мат. наук, доц., Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: venslav@mail.ru

Михаил Александрович Козлов,
студент, Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: mihail-kozlov@bk.ru

Андрей Викторович Пономарёв,
студент, Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: andrey.ponomarev90@mail.ru

Педагогическое проектирование и реализация подготовки учителя к обучению электронике в школе на профильном уровне

Модель системы подготовки будущих учителей физики, технологии и информатики к обучению электронике в школе на профильном уровне авторы предлагают реализовать на основе компетентностных моделей выпускника, дополненных специальными компетенциями, и других вспомогательных моделей. На уровне бакалавриата подготовка строится с акцентом на формирование специальной предметной компетенции – способности к *учебному проектированию* электронных элементов и систем. На уровне магистратуры акцент переносится на формирование специальной профессиональной компетенции – готовности к *педагогическому проектированию* учебно-методических комплексов дисциплин (УМКД) и разделов электроники. Эффективность формирования специальных компетенций у студентов авторы связывают: с вариативностью использования форм непрерывной подготовки по электронике с акцентом на внеаудиторную и самостоятельную работу, с участием в *педагогическом проектировании* элементов УМКД. Внедрение модели подготовки в образовательный процесс представлено на примере *работы в партнёрстве* по разработке элементов УМКД «Основы электроники», которые могут быть использованы в профильной школе или послужить прототипом проектов будущего учителя.

Ключевые слова: учебное проектирование электронных элементов и систем, педагогическое проектирование учебно-методического комплекса дисциплины, работа в партнёрстве.

Vladimir Borisovich Venslavsky,
Candidate of Physics and Mathematics, Associate Professor,
Transbaikal State University
(Chita, Russia), e-mail: venslav@mail.ru

Mikhail Aleksandrovich Kozlov,
Student, Transbaikal State University
(Chita, Russia), e-mail: mihail-kozlov@bk.ru

Andrey Viktorovich Ponomaryov,
Student, Transbaikal State University
(Chita, Russia), e-mail: andrey.ponomarev90@mail.ru

Pedagogical Projecting and Realization of Teacher's Training for Electronics Teaching at School at Profession-Oriented Level

The authors suggest that realization of the model of training of future physics, technology and informatics teachers for electronics teaching at school at the profession-oriented level on the basis of graduates' competence models should be completed with some other special competencies and models. At the undergraduate level, the training is concentrated on special subject competence formation, i. e. ability for educational projecting of electronic elements and systems. At graduate level, the attention is focused on formation of special professional competence, i. e.

readiness to pedagogical projecting of educational-methodical complexes of academic disciplines and areas of electronics.

The authors connect the effectiveness of students' special competence formation with variability of continuous training forms for electronics emphasizing extracurricular and independent work, and also with participation in pedagogical projecting of educational-methodical complexes elements. Implementation of the training model into educational process is exemplified by partnership work on developing of the elements of educational-methodical complex "Basics of Electronics" that can be used in profession-oriented school and serve as the prototype of future teacher's projects.

Keywords: educational projecting of electronic elements and systems, pedagogical projecting of educational-methodical complexes, partnership work.

Процесс перехода на ФГОС ВПО 3-го поколения связан с повышением эффективности системы подготовки будущих учителей, с новыми вызовами и требованиями к профессиональной деятельности преподавателя вуза в направлении организации профессионально направленной предметной подготовки на основе различных форм обучения [4]. Целью исследования является разработка и апробация основной и вспомогательных моделей подготовки будущих учителей физики, технологии и информатики к обучению электронике в общеобразовательной школе на профильном уровне. Основными задачами исследования являются дополнение компетентностных моделей выпускника бакалавриата и магистратуры (будущего учителя электроники) и на этой основе – построение и реализация моделей профессиональной подготовки. Разработка и апробация моделей подготовки осуществлялась в процессе экспериментального преподавания различных разделов электроники, сопровождения индивидуальных и коллективных профессионально направленных проектов, организации всех форм работы студентов, научной работы в партнёрстве.

Методологической основой для создания системы подготовки будущих учителей физики, технологии и информатики к обучению старшеклассников электронике в школе на профильном уровне были выделены *компетентностный, деятельностный и синергетический подходы*, базирующиеся на *системном подходе*. Системный подход используется нами в проектировании методической системы подготовки студентов и в технологии проектирования «снизу вверх» и «сверху вниз» элементов и систем современной электроники. Подходами второго плана в подготовке будущего учителя

выделены – *исторический и герменевтический*. Исторический подход позволяет внести эмоциональную окраску в учебный процесс, представить наукоёмкий учебный материал «через судьбы» первооткрывателей, разработчиков электронных элементов и систем. Для освоения студентами физики, технологии и информатики специальных терминов и наукоёмких понятий, учебных текстов современной электроники и интерпретации данных требуется использование герменевтического подхода. Эти особенности освоения студентами основ электроники решаются более успешно, как показывает опыт работы, если изучение предмета начинается на младшей ступени обучения в вузе и за счёт межпредметных связей с дисциплинами гуманитарного цикла.

Подготовка будущих учителей физики, технологии и информатики к обучению электронике в школе на профильном уровне связана с освоением специальных предметных и профессиональных компетенций. Компетентностную модель выпускника, подготовленного осуществлять обучение электронике в общеобразовательной школе на профильном уровне, целесообразно, на наш взгляд, дополнить следующими специальными (предметными и профессиональными) компетенциями:

1) способен осуществлять *учебное проектирование* электронных элементов и систем;

2) готов выполнять *педагогическое проектирование* учебно-методических комплексов дисциплин разделов электроники и коллективных курсов профильного уровня.

Требование к способности будущего учителя осуществлять *учебное проектирование* электронных элементов и систем связано с освоением наукоёмкой дисциплины «Основы электроники». Это означает, что

не каждый выпускник способен достичь такого профессионального уровня *учебного проектирования*, чтобы выдержать конкуренцию на место учителя электроники, зарабатывать и реализовывать элективные курсы по электронике индустриально-технологической профилизации в общеобразовательной школе. Понятие *учебное проектирование* позволяет сместить акцент направленности проектной деятельности с создания документации на производство реального продукта на приобретение опыта проектной деятельности, что не исключает этап технического конструирования и создания образца изделия. Погружение студента в *учебное проектирование* электронных элементов и простейших систем, как показывает опыт экспериментального преподавания, целесообразно проектировать и реализовывать на младшей ступени бакалавриата. Предпочтительной формой на этом этапе является аудиторная работа, организация которой возможна в рамках вариативного компонента цикла Б.2 на основе модели вводного курса «Введение в электронику» и учебного пособия «Учебное проектирование электронных устройств» [4]. Целью вводного курса является подготовка к изучению основного курса «Основы электроники». Задачей вводного курса является знакомство с основами электроники: на компонентном уровне – с моделированием элементной базы (за счёт межпредметных связей с курсом физики этот раздел может быть минимизирован); на системном уровне – с *моделированием цепей смещения в графической форме* (модели Кирхгофа для нелинейных цепей не позволяют выполнять расчёт требуемого режима). К решаемым задачам вводного курса можно отнести: знакомство студентов с технологией *учебного проектирования* электронных цепей как целостных систем; развитие мотивации к занятию электроникой за счёт внеаудиторной и самостоятельной работы студента (СРС). Спецификой в организации СРС по электронике является, с нашей точки зрения, рекомендация для студентов по созданию *домашней лаборатории*. Этот шаг для общетехнической и общеинженерной подготовки будущего учителя также необходим, как приобретение компьютера и доступ в интернет. Простейшие мультиметры и инструмент

монтажа простейших электрических цепей вполне доступны для начала формирования *домашней лаборатории* студента. Студент-исследователь заинтересован постоянно дополнять свою домашнюю лабораторию различными приборами элементной базы, USB-приставками (2-канальный осциллограф / генератор) и модульными конструкторами учебных стендов.

Второй сценарий введения в электронику связан с новыми вызовами для преподавателя, когда в рамках вариативной части цикла Б.2 не разработан конкурентно-способный УМКД «Введение в электронику» или вузом не утверждена соответствующая учебная программа вводного курса. Решением вопроса погружения в электронику в этом случае может быть организация преподавателем коллективных и индивидуальных внеаудиторных форм работы. Востребованной формой внеаудиторной работы в вузе является *студенческое конструкторское бюро* (СКБ), в рамках работы которого может быть реализована непрерывная исследовательская деятельность, работа по выполнению гранта или госзаказа.

Более 10 лет на факультете естественных наук, математики и технологий ЗабГУ функционирует СКБ «Квантор», деятельность которого специализирована на подготовке будущих учителей физики, технологии и информатики к обучению электронике в общеобразовательной школе на профильном уровне. Проектная деятельность студентов в СКБ начинается с углублённого вводного курса, построенного на основе модели курса «Введение в электронику». Дальнейшая траектория подготовки по электронике в СКБ ориентирована на индивидуальную и коллективную проектную деятельность, *научно-исследовательскую работу студента* (НИРС) в партнёрстве с научным руководителем.

В рамках основного курса «Основы электроники» акцент подготовки студентов также сфокусирован на формирование специальной предметной компетенции с учётом специальной профессиональной компетенции для подготовки к исследовательской деятельности в магистратуре. Сформированная в бакалавриате специ-

альная предметная компетенция далее в магистратуре является опорой подготовки к педагогическому проектированию УМКД и элективных курсов по электронике. На основе синергетического подхода целесообразно, на наш взгляд, проектировать направленность подготовки в бакалавриате и магистратуре на самоуправление и самоконтроль, используя обратные связи с прототипами (Примерными УМКД, собственными элементами УМКД).

Вспомогательная модель формирования специальных профессиональных компетенций отражает обратные связи в системе подготовки через использование Примерных УМКД и модулей курсов электроники как средств и предметов обучения (рис. 1). Самоконтролируемая и самоорганизуемая учебная деятельность студента является ожидаемым результатом, критерием сформированности специальных компетенций.

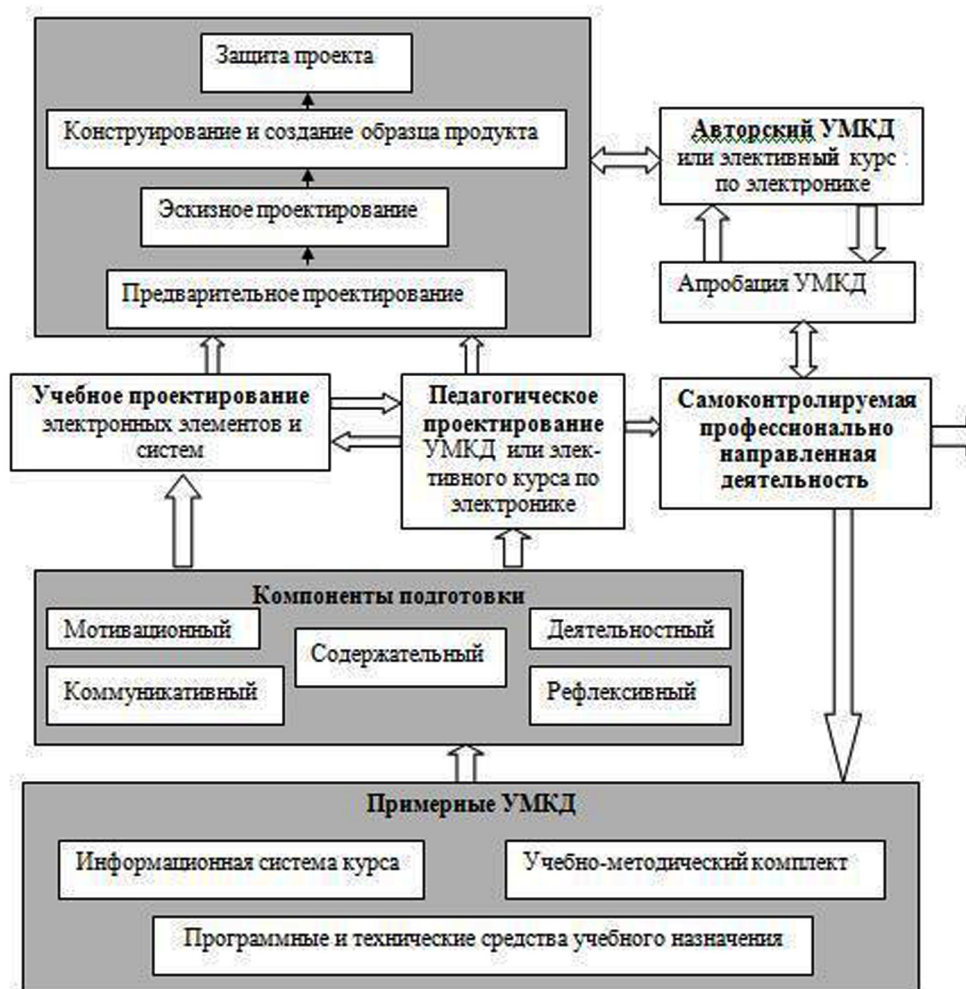


Рис. 1. Схема вспомогательной модели формирования специальных компетенций будущего учителя при подготовке к обучению электронике в общеобразовательной школе на профильном уровне

Вспомогательная модель формирования специальных компетенций реализуется в процессе педагогического проектирования УМКД и курсов по электронике на основе мотивационно-целевого, содержательного, коммуникативного, деятельностного и рефлексивного компонентов. Основная модель системы подготовки будущих учителей фи-

зики, технологии и информатики к обучению электронике в школе на профильном уровне должна определять цели (становление профессиональной компетентности), варианты структуры подготовки, содержание дисциплин, методы, контроль, формы и средства подготовки (рис. 2).



Рис. 2. Схема модели системы подготовки студентов к обучению электронике в общеобразовательной школе на профильном уровне

Мотивационно-целевой аспект модели системы подготовки должен отражать стремление к *трудовому воспитанию* школьников через отраслевую подготовку по электронике в системе школа–вуз–производство. Содержательный аспект модели системы подготовки в бакалавриате дол-

жен строиться с акцентом на формирование специальной предметной компетенции, в магистратуре – на специальную профессиональную компетенцию. Критерием отбора содержания дисциплин подготовки по электронике в бакалавриате и магистратуре должно быть соответствие современ-

ным достижениям электроники, феномену *NBIC*-конвергенции [5], направленности на формирование у студентов ОК, ОПК и ПК и специальных компетенций. Ведущими принципами конструирования дисциплин электроники должны быть принципы научности, единства фундаментальности и профессиональной направленности, межпредметных связей, наглядности, доступности, единства теории и практики.

В технологическом аспекте модель подготовки должна предусматривать индивидуальную и коллективную подготовку по электронике с использованием технологий модульного, эвристического, критичного и контекстного обучения на основе использования современной элементной базы, учебных стендов, аппаратно-программных измерительных комплексов, вычислительной техники и информационных технологий.

В организационно-методическом аспекте модель подготовки студентов должна предусматривать вариативность форм работы – аудиторную форму обучения в вузе (лекция-дискуссия, лабораторная работа, семинар), внеаудиторную работу (СКБ, НИРС, сетевое взаимодействие) и самостоятельную работу с выходом на *самоорганизуемый* процесс *учебного проектирования* электронных систем и *педагогическое проектирование* УМКД и курсов электроники.

Успешность применения основной модели (рис. 2) во многом зависит от творческой деятельности преподавателя, организации межпредметных связей, создания системы аудиторной, внеаудиторной и самостоя-

тельной работы студентов. Реализация модели непрерывной отраслевой подготовки студентов по электронике неразрывно связана с применением и постоянной модернизацией вспомогательных моделей учебных курсов разделов электроники на основе моделей в форме учебных пособий [7; 2].

Разработка элементов УМКД осуществляется преимущественно в процессе внеаудиторной и самостоятельной работы студентов. В качестве примера реализации основной модели подготовки представим результаты проектной деятельности студентов в СКБ «Квантор» с использованием технологии *работы в партнёрстве* преподавателя и студентов в рамках Государственного задания вузу № 23.8.3589.2011.

В состав УМКД «Основы электроники» вошли технические и программные средства учебного назначения, которые могут быть использованы в качестве «кейса лектора» и *домашней лаборатории* студента или школьника, в качестве прототипа продукта *учебного проектирования*. В рамках внеаудиторной работы в СКБ «Квантор» был разработан вариант образца «Модульного конструктора цифрового стенда», который представляет собой портативный набор специализированных модулей для *учебного проектирования* цифрового стенда и сборки цифровых схем комбинационного и последовательного типа [6; 1]. Конструктивной особенностью образца изделия (рис. 3) является соединение модулей с помощью разъёмов для подключения электропитания на четыре пальчиковых аккумулятора.



Рис. 3. Модульный конструктор цифрового стенда

«Модуль генератора цифровых сигналов» представляет собой двухразрядное устройство, позволяющее задать логический уровень сигналов и обеспечить индикацию на светодиодах. «Модуль наборного поля» предназначен для установки соответствующей микросхемы (2И-НЕ, 2ИЛИ-НЕ) и осуществления коммутации контактов цифровых элементов. «Модуль выходной световой индикации» включает двухразрядную индикацию сигналов на светодиодах. Модульный конструктор цифрового стенда позволяет выполнять оптимизацию набора или развивать схему за счёт подключения дополнительных модулей.

В процессе *учебного проектирования* творческой группой СКБ использовалась технология индивидуальной и групповой проектной деятельности, работы в партнёрстве, были освоены процедуры моделирования, принятия проектных решений, конструирования и подготовки образца изделия, патентования полезной модели и защиты проекта.

В составе УМКД «Основы электроники» творческой группой СКБ разработана компьютерная программа «Syntheses-4» (рис. 4), позволяющая выполнять имитационную сборку модульного конструктора цифрового стенда и виртуальную проверку работы цифровой схемы [3].

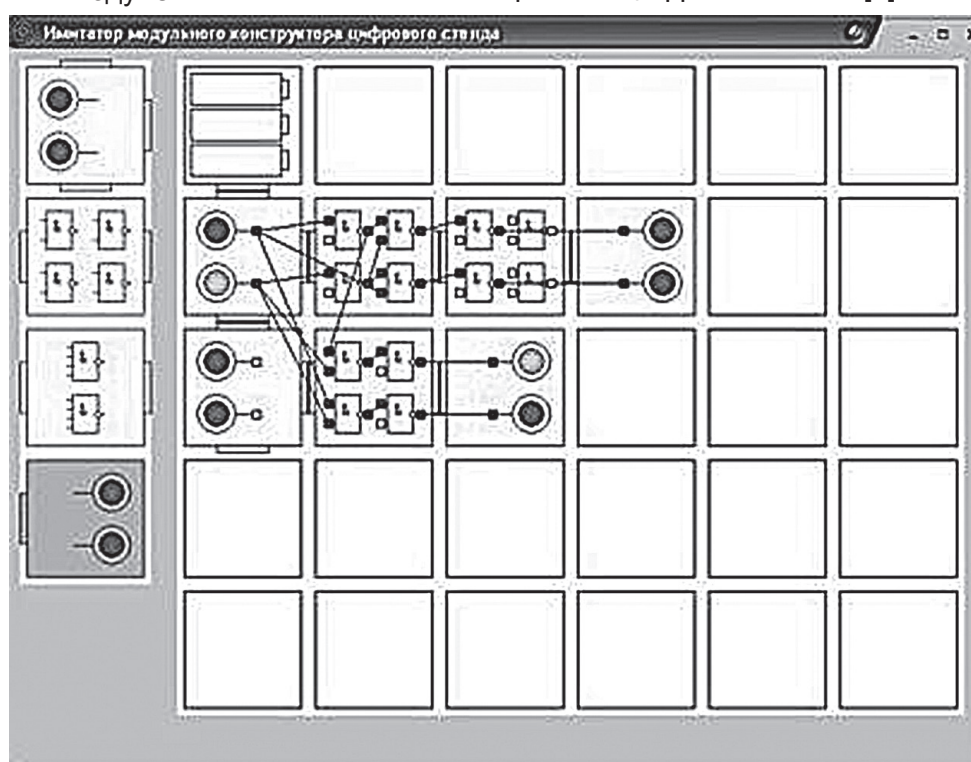


Рис. 4. Интерфейс программы «Syntheses-4»

Интерфейс программы «Syntheses-4» состоит из двух полей – библиотеки модулей и наборного поля конструктора, контакты на котором можно виртуально соединять и выполнять отмену соединений. Имитация включения и выключения высокого уровня осуществляется по щелчку на индикаторе и сопровождается визуальным эффектом. Все этапы *учебного проектирования* программного средства учебного назначения (постановка технического задания, техническое предложение, эскизный проект, апробация) выполнены в партнёрстве.

Следующим этапом *педагогического проектирования* для творческой группы СКБ была разработка лабораторного практикума и отдельных уроков элективного курса «Моделирование цифровых устройств». В процессе изучения литературы и подготовки учебных текстов творческой группой СКБ обсуждались основы герменевтического подхода, анализировались термины и понятия для составления глоссария. В качестве прототипа проектного задания был использован раздел учебного пособия [3]. Выполнение студентами проектных зада-

ний по разработке учебных текстов связано с преодолением трудностей коммуникативного характера и заметно активизируется на этапе создания электронных версий (гипертекста формата .html, слайд-фильмов и др.).

Процесс подготовки более продуктивен и мотивирован (по оценкам выполненных наблюдений), если студент работает в СКБ, участвует в педагогическом проектировании элементов УМКД, приобретает практический опыт учебного проектирования электронных систем, добивается собственных результатов, которыми можно будет воспользоваться в будущей профессиональной деятельности. Прототипом продукта педагогического проектирования в магистратуре может служить Примерный

УМКД «Введение в электронику», позволяющий решать проблемы введения в мир электроники. Примерный УМКД раздела «Моделирование цифровых устройств» курса «Основы электроники», дополненный в рамках настоящей работы в партнёрстве, также является прототипом продукта педагогического проектирования как для студента, так и для будущего учителя профильной школы.

Предложенные в работе модели подготовки будущего учителя к обучению электронике в общеобразовательной школе на профильном уровне позволяют обеспечить формирование специальных компетенций, задать вектор самоуправляемой педагогической деятельности.

Список литературы

1. Венславский В. Б. Патент №110859 на полезную модель. Устройство для учебного моделирования цифровых схем / патентообладатель ЗабГГПУ им. Н. Г. Чернышевского. № 2011128067; заявл. 07.07.2011.
2. Венславский В. Б. Введение в учебное проектирование электронных устройств: учеб. пособие для студ. пед. ун-тов. Чита: Экспресс-издательство; ЗабГГПУ, 2008. 132 с.
3. Венславский В. Б. Учебное проектирование устройств вычислительной техники: учебное пособие для студ. ун-тов. Чита: ЧитГУ, 2010. 140 с.
4. Козлов М. А. Имитатор модульного конструктора цифрового стенда // Научный потенциал факультета – основа академической мобильности студентов: сб. ст. по материалам вузовской студ. конф. в рамках Междунар. образовательного форума «Модернизация профессионального образования в России, Китае и Монголии». Ч. I. Чита: ЗабГУ, 2013. С. 137–145.
5. Пономарёв А. В., Машукова И. А., Венславский В. Б. Модульный конструктор для обучения моделированию цифровых схем // Электронное правительство: сб. тезисов Всерос. науч.-практ. конф. 17–18 мая 2012. Чита: ЗабГУ, 2012. С. 38–41.
6. Прайд В., Медведев Д. А. Феномен NBIC-конвергенции: реальность и ожидания // Философские науки. 2008. № 1. С. 97–117.
7. Старостина С. Е. Проектирование процесса естественно-научного образования в вузе в условиях повышения его эффективности // Школа будущего. 2011. № 1. С. 23–32.

References

1. Venslavsky V. B. Patent №110859 na poleznuyu model. Ustroystvo dlya uchebnogo modelirovaniya tsifrovyykh skhem / patentoobladatel ZabGGPU im. N. G. Chernyshevskogo. № 2011128067; zayavl. 07.07.2011.
2. Venslavsky V. B. Vvedeniye v uchebnoye proyektirovaniye elektronnykh ustroystv: ucheb. posobiye dlya stud. ped. un-tov. Chita: Ekspress-izdatelstvo; ZabGGPU, 2008. 132 s.
3. Venslavsky V. B. Uchebnoye proyektirovaniye ustroystv vychislitel'noy tekhniki: uchebnoye posobiye dlya stud. un-tov. Chita: ChitGU, 2010. 140 s.
4. Kozlov M. A. Imitator modul'nogo konstruktora tsifrovogo stenda // Nauchny potentsial fakulteta – osnova akademicheskoy mobilnosti studentov: sb. st. po materialam vuzovskoy stud. konf. v ramkakh Mezhdunar. obrazovatel'nogo foruma «Modernizatsiya professional'nogo obrazovaniya v Rossii, Kitaye i Mongolii». Ch. I. Chita: ZabGU, 2013. S. 137–145.
5. Ponomaryov A. V., Mashukova I. A., Venslavsky V. B. Modulny konstruktor dlya obucheniya modelirovaniyu tsifrovyykh skhem // Elektronnoye pravitelstvo: sb. tezisov Vseros. nauch.-prakt. konf. 17–18 maya 2012. Chita: ZabGU, 2012. S. 38–41.

6. Prayd V., Medvedev D. A. Fenomen NBIC-konvergentsii: realnost i ozhidaniya // Filosofskiye nauki. 2008. № 1. S. 97–117.

7. Starostina S. E. Proyektirovaniye protsessa estestvenno-nauchnogo obrazovaniya v vuze v usloviyakh povysheniya ego effektivnosti // Shkola budushchego. 2011. № 1. S. 23–32.

Статья поступила в редакцию 23 июня 2013 г.

УДК 378
ББК Ч 489.8

Светлана Иннокентьевна Десненко,
д-р пед. наук, проф.,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: desnenkochita@rambler.ru

Виктория Юрьевна Проклова,
канд. пед. наук, доц.,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: PVictoria78@mail.ru

Преимственность в подготовке бакалавров физического образования к осуществлению исследовательской деятельности¹

В статье описана уровневая модель подготовки будущего учителя физики к осуществлению исследовательской деятельности (аспектный уровень) как теоретическая основа преимущественности подготовки бакалавров физического образования к осуществлению исследовательской деятельности. Рассмотрены особенности данной подготовки в рамках методических курсов федерального и вариативного компонентов ФГОС ВПО, элективных методических курсов, в период учебной/педагогической практики, педагогической практики в школе, при написании курсовых и выпускных квалификационных работ. Раскрыто содержание исследовательских умений обобщённого характера как практической основы подготовки будущего учителя физики к осуществлению исследовательской деятельности. Охарактеризован комплекс учебно-исследовательских заданий как специальное средство, способствующее овладению будущими учителями физики исследовательскими умениями. Проиллюстрировано примерами использование комплекса учебно-исследовательских заданий на каждом из уровней подготовки будущего учителя физики к исследовательской деятельности.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, преимущественность, подготовка бакалавров физического образования к осуществлению исследовательской деятельности.

Svetlana Innokentyevna Desnenko,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Transbaikal State University
(Chita, Russia), e-mail: desnenkochita@rambler.ru

Viktoriya Yuryevna Proklova,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Transbaikal State University
(Chita, Russia), e-mail: PVictoria78@mail.ru

Continuity in Training of Bachelors (Undergraduate Students) of Physics to Carry Research Activity

The article describes a layered model of Physics teachers' training to carry out research activities (aspect level) as a theoretical basis of continuity to train Bachelors of Physics to do research activities. The specific features of the training within methodical courses of federal and variable components of Federal State Educational Standard of Higher Professional Education, elective teaching courses during the academic /teaching practices, teaching practices at schools and term papers and graduate qualification works writing are considered.

The content of general research skills as a practical basis for Physics teachers to carry research activities is dicctosed. A complex of educational and research assignments as a special means which helps Physics teachers to gain research skills is charecterized. Also, there are examples of use the complex of teaching and research assignments at each level in order to train Physics teachers to carry out research activities.

Keywords: research activities, continuity, training of Bachelors of Physics for research activities.

¹ Работа выполнена в рамках Государственного заказа вузу Минобрнауки РФ № 6.3666.2011.

В настоящее время перед системой высшего педагогического образования стоят цели и задачи, направленные на подготовку педагога нового типа, способного успешно, творчески работать в современной, постоянно изменяющейся школе. Одним из важнейших компонентов подготовки учителей, способных к самообразованию, самовоспитанию, рефлексии, обладающих достаточным уровнем профессионально-педагогической, исследовательской культуры, является *исследовательская деятельность*. Соответственно, исследовательскую деятельность следует рассматривать как компонент профессиональной подготовки бакалавров физического образования. Исследовательская деятельность побуждает у студента потребность в обновлении знаний, их углублении и систематизации, формировании умений осмысливать свою работу с научных позиций как составляющей методологической культуры будущего педагога.

Введение в образовательный процесс российских вузов стандартов нового поколения (ФГОС ВПО) способствовало изменению требований к образованию учителя, в том числе учителя физики как будущего специалиста. В соответствии с ФГОС ВПО по направлению подготовки 05100 – *Педагогическое образование* (квалификация (степень) «бакалавр») процесс подготовки студентов-бакалавров физического образования к исследовательской деятельности направлен на формирование ряда компетенций, в том числе: *общекультурных компетенций* (ОК-1, ОК-4), *общепрофессиональных компетенций* (ОПК-1), *компетенций в области педагогической деятельности* (ПК-2) и др. [7].

Будущим учителям физики при обучении в вузе необходимо научиться самостоятельно применять усвоенные знания и способы действия в новых условиях, осуществлять перенос усвоенного на решение новых учебных и практических задач, т. е. быть готовыми в будущей профессиональной деятельности выполнять не воспроизводящую, а преобразующую исследовательскую деятельность.

На рисунке представлена уровневая модель подготовки будущего учителя физики

к осуществлению исследовательской деятельности (аспектный уровень) как теоретическая основа преемственности подготовки бакалавров физического образования к осуществлению исследовательской деятельности. При построении данной модели мы опирались на уровневую модель профессионально-методической подготовки будущего учителя физики к решению задачи развития личности учащихся при обучении физике в школе (аспектный уровень) [2]. В данной модели выделены три аспекта подготовки: *содержательный, организационно-процессуальный, личностно-уровневый*.

Дадим пояснения к рисунку:

Содержательный аспект подготовки представлен блоками проблем, составляющих содержание подготовки будущего учителя физики к осуществлению исследовательской деятельности: цели и задачи подготовки будущего учителя физики к осуществлению исследовательской деятельности; теоретико-методические основы подготовки будущего учителя физики к исследовательской деятельности; теоретические основы подготовки будущего учителя физики, направленной на решение исследовательских задач; теоретические основы технологий контекстного обучения и личностно ориентированных технологий.

Организационно-процессуальный аспект подготовки позволяет определить возможности организации данной подготовки: учебно-познавательная и учебно-профессиональная деятельность как виды индивидуально-творческой деятельности будущего учителя физики [1]; специально-организованная деятельность учителя физики, осуществляемая вначале во внутреннем плане через осмысление цели действий, ожидаемых результатов, предполагаемых действий, условий их выполнения, а затем во внешней предметной деятельности (по С. Л. Рубинштейну); формирование исследовательских умений как основы специально-организованной деятельности учителя физики; содержание исследовательской деятельности будущего учителя физики.

Личностно-уровневый аспект подготовки позволяет рассматривать подготовку будущего учителя физики к осуществлению исследовательской деятельности с учётом личностных особенностей студентов. Это

даёт возможность каждому студенту овладеть основами исследовательской деятельности и способствует формированию готовности будущего учителя физики осуществлять исследовательскую деятельность на достаточном уровне, соответствующем его личностному потенциалу, интересам и потребностям [3]. Организационно это возможно, если подготовка будущего учителя физики к исследовательской деятельности имеет уровневый характер: *I уровень* (уровень общей базовой подготовки) – в рамках базовой дисциплины федерального компонента ФГОС ВПО «Теория и методика обучения (физика)» (на схеме обозначена как ТиМОФ) и в период учебной/педагогической

практики на 3-м курсе и педагогической практики в школе на 4-м курсе; *II уровень* (уровень групповой подготовки) – в рамках дисциплины вариативного компонента ФГОС ВПО «Основы исследований в физическом образовании» (на схеме обозначена как ОИвФО) и элективных методических курсов; *III уровень* (уровень индивидуальной подготовки) – организация работы с отдельными студентами при выполнении курсовых и выпускных квалификационных работ бакалавров методического характера. Таким образом, данная модель имеет личностно ориентированный характер, т. к. студент (будущий учитель физики) является субъектом обучения и собственного развития.



Рис. Схема уровневой модели подготовки будущего учителя физики к осуществлению исследовательской деятельности (аспектный уровень)

Согласно данной модели развитие исследовательской деятельности у будущих учителей физики осуществляется посредством формирования исследовательских умений, объединенных в четыре группы (методологические, предметные, методические, рефлексивно-оценочные) в соответствии с их назначением. В табл. 1 в качестве примера раскрыто содержание исследовательских умений обобщённого характера, формируемых у будущих учителей физики в

рамках дисциплины «Теория и методика обучения (физика)».

Состав исследовательских умений обобщённого характера, формируемых у студентов в рамках дисциплины «Основы исследований в физическом образовании», специальных методических курсов и в период учебной/педагогической практики на 3-м курсе и педагогической практики в школе на 4-м курсе, определяется подобным образом [5].

Исследовательские умения обобщённого характера, формируемые у будущего учителя физики в рамках дисциплины «Теория и методика обучения (физика)»

№ п/п	Исследовательские умения (состав)	Содержание исследовательских умений
1	Методологические исследовательские умения	<ul style="list-style-type: none"> – выявлять и характеризовать сущность и особенности физического образования в общем (среднем) образовании; – раскрывать значимость школьного физического образования в системе общего (среднего) образования; – характеризовать суть дидактических и методологических принципов осуществления педагогического процесса по физике в школе; – раскрывать значимость исследовательской деятельности учащихся по физике
2	Предметные исследовательские умения	<ul style="list-style-type: none"> – планировать и проектировать деятельность учителя физики по осуществлению педагогического процесса в школе; – выбирать и обосновывать на основе определённых критериев методы, формы, средства обучения для конкретного урока физики или внеклассного мероприятия; – отбирать на основе дидактических принципов содержание физического материала для конкретного урока физики; – проектировать исследовательскую деятельность школьников по физике
3	Методические исследовательские умения	<ul style="list-style-type: none"> – раскрывать суть планирования работы учителя физики; – раскрывать содержание работы учителя физики в современной школе; – планировать деятельность учителя физики в школе; – разрабатывать уроки физики, организовывать внеурочную работу учащихся; – планировать и организовывать исследовательскую деятельность школьников в рамках учебного предмета «физика»
4	Рефлексивно-оценочные исследовательские умения	<ul style="list-style-type: none"> – проводить анализ уроков физики (внеурочных мероприятий) и делать выбор оптимального варианта проведения урока (организации внеурочной работы); – осуществлять само- и взаимоконтроль при организации и реализации исследовательской деятельности учащихся; – оценивать собственный достигнутый уровень образования по проблемам методики обучения и воспитания по физике в школе; – оценивать собственный достигнутый уровень преподавания учебного предмета «физика» в школе; – оценивать собственный достигнутый уровень способностей к организации исследовательской деятельности учащихся по физике

Наиболее эффективно формирование методологических и предметных умений может происходить при выполнении студентами учебно-познавательной деятельности, методических и рефлексивно-оценочных умений соответственно при выполнении учебно-профессиональной деятельности.

Специальным средством, способствующим овладению студентами исследовательскими умениями, может служить комплекс учебно-исследовательских заданий (далее УИЗ), типы которых определены в соответствии с исследовательскими умениями, на формирование которых данный комплекс направлен. Более подробно комплекс УИЗ представлен в учебном пособии, написанном авторами [5].

Применение на занятиях комплекса УИЗ как специального дидактического средства обеспечивает целенаправленное овладение будущими учителями физики теоретическими основами исследовательской деятельности через формирование у них исследовательских умений и специальную подготовку будущих учителей физики к осуществлению исследовательской деятельности по проблемам физического образования в их будущей профессиональной деятельности. УИЗ можно воспринимать как проблемную ситуацию, требующую от студента применения исследовательских умений. Объективной характеристикой учебно-исследовательского задания, входящего в комплекс УИЗ, является уровень его сложности: базовый (Б), повышенный (П), углублённый (У). Уровень

сложности УИЗ определяется количеством частных и обобщённых исследовательских умений, необходимых для его решения.

При составлении комплекса УИЗ были приняты во внимание виды исследовательских умений (методологические, предметные, методические, рефлексивно-оценочные), на формирование которых данный комплекс направлен. Выделим и опишем четыре группы УИЗ.

Первая группа заданий направлена на формирование у будущих учителей физики обобщённых методологических умений, обеспечивающих овладение содержанием методологических основ педагогического исследования.

Содержание заданий, входящих во вторую группу, способствует формированию у студентов обобщённых предметных умений, направленных на овладение содержанием теоретических основ педагогического исследования.

Третья группа заданий ориентирована на формирование у будущих учителей физики обобщённых методических умений, обеспечивающих овладение теоретическими основами методики педагогического эксперимента и теоретическими основами организации научно-экспериментальной работы в образовательном учреждении.

Четвёртая группа заданий направлена на формирование у студентов обобщённых рефлексивно-оценочных умений, обеспечивающих диагностику самими студентами развития собственной исследовательской деятельности и специальной подготовки к осуществлению исследовательской деятельности по проблемам физического образования.

В комплекс УИЗ входят задания различных видов: тактические, оперативные, элементарные; типов: а) гностические, проектировочные, конструктивные, интегральные, б) базового, повышенного, углублённого уровня сложности.

Кратко охарактеризуем возможности применения комплекса УИЗ на каждом из уровней подготовки будущего учителя физики к исследовательской деятельности.

I уровень. *Дисциплина «Теория и методика обучения (физика)»*

Подготовка бакалавров физического образования к осуществлению исследователь-

ской деятельности в школе на специальном занятии «Проектная и исследовательская деятельность учащихся при изучении физики» в рамках дисциплины «Теория и методика обучения (физика)» направлена на расширение представлений студентов о проектной и исследовательской деятельности учащихся при изучении физики в основной школе.

Ниже приведены примеры *учебно-исследовательских заданий к занятию*: УИЗ (П). Составьте подборку примеров проектных и исследовательских заданий по физике для учащихся основной школы. УИЗ (У). Напишите план-конспект урока физики с использованием проектной и (или) исследовательской деятельности учащихся (тема урока выбирается студентами самостоятельно).

Учебная / педагогическая практика, педагогическая практика в школе

Значение всех видов практик обусловлено тем, что они являются компонентом практической подготовки бакалавров физического образования к исследовательской деятельности. С целью овладения практическими основами исследовательской деятельности в период практик студентам также предлагается выполнить *комплекс учебно-исследовательских заданий*. При этом УИЗ выступает дидактической единицей содержания программы исследования на период практики. Программа исследования может быть реализована студентами на разных уровнях: базовом или повышенном. Выбор студентом уровня реализации программы позволяет ему выстраивать индивидуальный образовательный маршрут на период практики.

Приведём примеры УИЗ, предлагаемых для выполнения студентам как будущим учителям физики в период практик. УИЗ (Б). В ходе беседы с учителем физики и посещения не менее 10 уроков по физике в различных классах (7–11 классы) выясните, а) над какой проблемой работает учитель, б) находится ли данная проблема в русле проблемы школы или это индивидуальное исследование учителя физики. Результат выполнения задания представьте в виде таблицы, дайте к ней пояснения. УИЗ (П). На основе предложенной схемы анализа урока

проведите анализ личностно ориентированного урока физики.

II уровень. *Дисциплина «Основы исследований в физическом образовании»*

Содержание дисциплины «Основы исследований в физическом образовании» предусматривает ознакомление бакалавров физического образования с теоретическими основами исследований в физическом образовании, предполагает развитие у студентов исследовательской деятельности через формирование у них исследовательских умений.

Выделяются следующие разделы дисциплины: 1. Основы методологии педагогического исследования. 2. Методы педагогического исследования. 3. Этапы педагогического исследования. 4. Основы методики педагогического эксперимента. 5. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении.

Организация исследовательской деятельности студентов в рамках конкретных разделов дисциплины «Основы исследований в физическом образовании» складывается из нескольких элементов: выполнение УИЗ различного уровня сложности к самостоятельно изученным темам; выполнение УИЗ различного уровня сложности (базовый, повышенный, углублённый) к лекциям, к семинарско-практическим занятиям (при подготовке к занятию, во время проведения занятия, после занятия).

Ниже приведены примеры *учебно-исследовательских заданий к самостоятельно изученным темам*: УИЗ (П): Приведите примеры педагогических исследований, проводимых в системе физического образования. УИЗ (У): Как Вы думаете, необходимо ли каждому учителю физики проводить исследование? Ответ обоснуйте.

Элективные методические курсы

Особое место в подготовке бакалавров физического образования к осуществлению исследовательской деятельности в школе занимают элективные методические курсы, например, «Технологии личностно ориентированного обучения физике в школе», «Развитие личности учащихся при обучении физике в школе», «Моделирование в физике и в школьном курсе физики», «Методы познания в школьном курсе физики» [4]; «Руководство проектно-исследовательской деятельностью учащихся», «Проектная де-

ятельность школьников в рамках предпрофильной подготовки учащихся основной школы» [6] и др.

В рамках курсов студенты выполняют учебно-исследовательские задания. Например, УИЗ (Б). Изучите соответствующую методическую литературу, составьте обобщающую таблицу «Типы исследовательских работ учащихся по физике». УИЗ (П). Предложите и обоснуйте свои критерии оценки проектов учащихся по физике. УИЗ (У). Напишите эссе «Роль проектной деятельности в предпрофильной подготовке по физике учащихся основной школы».

III уровень. *Курсовые и выпускные квалификационные работы*

Возможна следующая тематика курсовых работ: «Исследовательская деятельность школьников в рамках курсов по выбору и элективных курсов», «Развитие учащихся при организации исследовательской деятельности в процессе обучения физике в основной школе», «Межпредметные проекты школьников (физика и экология) в предпрофильной подготовке», «Организация проектно-исследовательской деятельности учащихся на уроках физики» и т. п.

Тематика выпускных квалификационных работ бакалавров физического образования по проблеме подготовки бакалавров физического образования к осуществлению исследовательской деятельности может быть следующей: «Исследовательская деятельность учащихся по физике: теория и практика», «Развитие творческого мышления школьников в ходе исследовательской деятельности по физике», «Современные средства оценивания достижений школьников по физике в рамках проектно-исследовательской деятельности» и т. п.

При выполнении курсовых и выпускных квалификационных работ студенты также выполняют УИЗ. Например, УИЗ (Б). Проведите анкетирование учителей и учащихся в аспекте темы ВКР. УИЗ (У). Проведите сравнительно-сопоставительный анализ материалов, публикуемых в периодической печати по методике обучения физике в аспекте темы ВКР. Результат выполнения задания представьте в виде таблицы. УИЗ (У). Напишите научную статью в аспекте темы ВКР.

Отметим, что формирование исследовательских умений обобщенного характера осуществляется непрерывно на протяжении всех описанных выше уровней подготовки. В табл. 2 показана реализация преемственности в формировании методических исследовательских умений у будущих учителей физики при их подготовке к осуществлению

исследовательской деятельности. Таким образом, преемственность в подготовке будущих учителей физики к осуществлению исследовательской деятельности рассматривается как необходимый элемент целостной системы подготовки будущих учителей физики. В табл. 3 представлена временная развёртка данной подготовки.

Таблица 2

Преемственность в формировании методических исследовательских умений у будущих учителей физики

3-й курс				4-й курс			
Курс «Теория и методика обучения (физика)»		Учебная/педагогическая практика		Курс «Основы исследований в физическом образовании»		Педагогическая практика в школе	
Учебно-профессиональная деятельность будущего учителя физики: базовая составляющая	Учебно-профессиональная деятельность будущего учителя физики: исследовательская составляющая	Педагогическая деятельность будущего учителя физики: базовая составляющая	Педагогическая деятельность будущего учителя физики: исследовательская составляющая	Учебно-профессиональная деятельность будущего учителя физики: базовая составляющая	Учебно-профессиональная деятельность будущего учителя физики: исследовательская составляющая	Педагогическая деятельность будущего учителя физики: базовая составляющая	Педагогическая деятельность будущего учителя физики: исследовательская составляющая
1. Теоретически разрабатывать план-конспект урока физики в соответствии с нормативными требованиями к уроку физики	1. Отражать в плане-конспекте урока физики самостоятельно предложенные требования к современному уроку физики	1. Разрабатывать развёрнутый план-конспект урока физики в соответствии с нормативными требованиями к уроку физики с последующим проведением фрагмента урока	1. Разрабатывать развёрнутый план-конспект урока физики с учётом возрастных особенностей учащихся с последующим проведением фрагмента урока	1. Теоретически разрабатывать план-конспект лично ориентированного урока физики в соответствии с нормативными требованиями, предъявляемыми к лично ориентированному уроку физики	1. Отражать в плане-конспекте лично ориентированного урока физики самостоятельно предложенные требования к лично ориентированному уроку физики	1. Разрабатывать развёрнутый план-конспект урока физики с учётом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся с последующим его проведением	1. Отражать в конспекте урока физики цели, задачи, планируемые результаты конкретного педагогического исследования в рамках ВКР

Таблица 3

Подготовка будущих учителей физики к осуществлению исследовательской деятельности

Уровень подготовки	5-й семестр	6-й семестр	7-й семестр	8-й семестр
	III	→		
II			Курсовая работа	ВКР
I		Учебная/ педагогическая практика	Дисциплина «Основы исследований в физическом образовании»	Элективные методические курсы
Дисциплина «Теория и методика обучения (физика)»				

Список литературы

1. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Гуманизация и компетентность: контексты интеграции. М.: МГОПУ, 2006. 172 с.
2. Десненко С. И. Система методической подготовки будущих учителей к развитию личности учащихся при обучении физике в школе // Физика в школе. 2012. №4. С. 17–22.
3. Десненко С. И. Личностно ориентированные технологии как основа методической подготовки будущих учителей физики к развитию личности учащихся при обучении физике в школе // Учёные записки ЗабГГПУ. Сер. «Профессиональное образование, теория и методика обучения». 2011. №6 (41). С. 12–17.
4. Десненко С. И., Десненко М. А. Физика. Образование. Личность: сб. программ. Чита: Изд-во ЗабГГПУ, 2006. 152 с.
5. Десненко С. И., Проклова В. Ю. Исследовательская деятельность студентов: пед. образование. Чита: Изд-во ЗабГГПУ, 2012. 171 с.
6. Проклова В. Ю. Особенности подготовки студентов-бакалавров физико-математического образования к реализации предпрофильной подготовки учащихся по физике // Учёные записки ЗабГГПУ им. Н. Г. Чернышевского. Сер. «Физика, математика, техника, технология». 2010. №2(31). С. 77–81.
7. Федеральный государственный стандарт ВПО по направлению подготовки 050100 – Педагогическое образование. URL: <http://www.edu.ru> (дата обращения: 20.12.2012).

References

1. Verbitsky A. A., Larionova O. G. Gumanizatsiya i kompetentnost: konteksty integratsii. M.: MGPU, 2006. 172 s.
2. Desnenko S. I. Sistema metodicheskoy podgotovki budushchikh uchiteley k razvitiyu lichnosti uchashchikhsya pri obuchenii fizike v shkole // Fizika v shkole. 2012. №4. S. 17–22.
3. Desnenko S. I. Lichnostno oriyentirovannyye tekhnologii kak osnova metodicheskoy podgotovki budushchikh uchiteley fiziki k razvitiyu lichnosti uchashchikhsya pri obuchenii fizike v shkole // Uchyonye zapiski ZabGGPU. Ser. «Professionalnoye obrazovaniye, teoriya i metodika obucheniya». 2011. №6 (41). S. 12–17.
4. Desnenko S. I., Desnenko M. A. Fizika. Obrazovaniye. Lichnost: sb. programm. Chita: Izd-vo ZabGGPU, 2006. 152 s.
5. Desnenko S. I., Proklova V. Yu. Issledovatel'skaya deyatelnost studentov: ped. obrazovaniye. Chita: Izd-vo ZabGGPU, 2012. 171 s.
6. Proklova V. Yu. Osobennosti podgotovki studentov-bakalavrov fiziko-matematicheskogo obrazovaniya k realizatsii predprofilnoy podgotovki uchashchikhsya po fizike // Uchyonye zapiski ZabGGPU im. N. G. Chernyshevskogo. Ser. «Fizika, matematika, tekhnika, tekhnologiya». 2010. №2(31). S. 77–81.
7. Federalny gosudarstvenny standart VPO po napravleniyu podgotovki 050100 – Pedagogicheskoye obrazovaniye. URL: <http://www.edu.ru> (data obrashcheniya: 20.12.2012).

Статья поступила в редакцию 24 мая 2013 г.

УДК 378
ББК Ч 489.8

Лариса Витальевна Черепанова,
д-р пед. наук, проф.,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: cherepanovalara@mail.ru

К проблеме оценивания результатов подготовки бакалавров и магистров педагогического образования в компетентностной парадигме¹

В статье поднята одна из актуальных проблем высшего профессионально-педагогического образования на современном этапе – поиска и разработки методов, приёмов и технологий формирования и оценивания у бакалавров и магистров педагогического образования профессиональных компетенций. Компетентностный подход, утвердившийся сегодня в качестве стратегии профессиональной подготовки, диктует необходимость использования в образовательном процессе таких средств, которые бы смогли сформировать у студентов опыт разнообразных видов деятельности и способность его использовать в профессиональных ситуациях. Одним из методов формирования компетенций могут стать компетентностно ориентированные задачи. Статья содержит описание разнообразных компетентностно ориентированных задач, посредством которых возможно не только формирование, но и оценивание профессиональных компетенций в области педагогической деятельности у бакалавров и магистров педагогического образования. Представлен возможный подход для типологии компетентностно ориентированных задач.

Ключевые слова: ФГОС ВПО третьего поколения, высшее профессиональное педагогическое образование, бакалавр педагогического образования, магистр педагогического образования, компетентностный подход, компетенция, профессиональная компетенция, компетентностно ориентированная задача, итоговый контроль, промежуточный контроль, методы оценивания результатов образования.

Larisa Vitalyevna Cherepanova,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Transbaikal State University
(Chita, Russia), e-mail: cherepanovalara@mail.ru

On Assessing Learning Outcomes for Bachelor's and Master's Degree Programs in Education within Competence Paradigm

The article reveals one of the most debatable issues of contemporary higher teacher training education, i. e. the elaboration of methods, techniques and technologies of developing and assessing professional competences of Bachelors and Masters of Education. The competence approach possessing the status of a professional training strategy requires the use of such educational means that could enable students to gain their experience in various activities and develop their ability to apply this knowledge in professional situations. Competency-oriented tasks might be viewed as one of the competence developing methods. The article contains the description of various competency-oriented tasks that serve as a means of professional competence development and assessment in the course of training Bachelors' and Masters' of Education. A certain approach to the typology of competency-oriented tasks has been suggested.

Keywords: Federal State Standards for Higher Education, higher professional teachers training education, Bachelor of Education, Master of Education, competence approach, competence, professional competence, competency-oriented task, final control, intermediate control, methods of learning outcomes assessment.

Переход в России высшей школы на федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения окончательно утвердил в качестве системообразующего компетентностный подход.

При компетентностном подходе обучение ориентировано на результат, значимый в практической, учебной, профессиональной деятельности человека, его повседневной жизни – опыт разных видов деятельно-

¹ Работа выполнена в рамках Государственного задания вузу Минобрнауки РФ, № 6.3687. 2011.

сти и способность его использовать в разных жизненных ситуациях [4].

Результатом высшего педагогического образования выступают сформированные компетенции в педагогической и культурно-просветительской деятельности (на ступени бакалавриата); в педагогической, научно-исследовательской, управленческой, проектной, методической и культурно-просветительской деятельности (на ступени магистратуры). Подготовка бакалавров и магистров педагогического образования в компетентностной парадигме требует решения множества задач, одна из которых – создание методов, приёмов и технологий промежуточного и итогового оценивания качества образования.

Цель данной статьи – представить компетентностно ориентированную задачу как один из методов формирования профессиональных компетенций и оценивания результатов подготовки бакалавров и магистров педагогического образования в компетентностной парадигме.

Согласно ФГОС ВПО третьего поколения [1] бакалавр педагогического образования по профилю «русский язык и литература» должен владеть целым рядом профессиональных компетенций в области педагогической деятельности:

– реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях (ПК-1);

– применять современные методики и технологии для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения (ПК-2);

– применять современные методы диагностирования достижений учащихся (ПК-3);

– использовать возможности образовательной среды для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-4);

– включаться во взаимодействие с родителями, коллегами, социальными партнёрами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса (ПК-5);

– организовывать сотрудничество обучающихся (ПК-6);

– обеспечивать охрану жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитатель-

ном процессе и внеурочной деятельности (ПК-7).

На ступени бакалавриата одна из дисциплин, направленная на формирование, прежде всего, профессиональных компетенций, – «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык)». Призванная решить множество задач, связанных с профессиональным становлением будущего учителя русского языка, эта дисциплина в первую очередь направлена на формирование компетенций в области педагогической деятельности. Индикаторами их сформированности служит целая система знаний и умений. Назовём из них, на наш взгляд, базовые.

Знания:

– методологии педагогических исследований, проблем образования, обучения, воспитания, социализации;

– теории и технологии обучения и воспитания;

– содержания преподаваемого предмета.

Умения:

– использовать методы педагогической диагностики для решения различных профессиональных задач;

– учитывать в педагогическом взаимодействии различные особенности учащихся;

– проектировать образовательный процесс с использованием современных технологий;

– осуществлять педагогический процесс в различных возрастных группах и различных типах образовательных учреждений.

Методами как формирования умений, так и диагностики их сформированности в компетентностной парадигме современного профессионально-педагогического образования могут служить компетентностно ориентированные задачи.

Под компетентностно ориентированной задачей мы понимаем объект мыслительной деятельности, требующий получения искомого результата в новых профессионально ориентированных условиях на основе использования имеющегося опыта, прогнозирования, сопровождаемые рефлексией.

Покажем, какие компетентностно ориентированные задачи могут служить методами формирования и промежуточного контроля

профессионально-педагогических умений, в частности умения проектировать образовательный процесс с использованием современных технологий:

- Даны 2 варианта объяснения нового материала по теме «Правописание НЕ с прилагательными» (6 класс). Какой метод объяснения нового материала использовал учитель? Правильно ли он организован? Если нет, то какие изменения Вы бы внесли? Какой вариант Вы выберете для себя? Объясните почему.

Вариант I

Читаем теоретические положения параграфа «Правописание НЕ с прилагательными», составляем вопросы к нему:

1. С какими прилагательными употребляется НЕ? (Важно не пропустить первую строчку правил).

2. Когда с полными и краткими качественными прилагательными НЕ пишется слитно?

3. Когда – раздельно?

4. Сколько предложений мы должны записать, чтобы подтвердить положение параграфа? Запишите их и графически обозначьте орфограмму.

1) В дожде и непроглядном тумане выли волки.

2) Солотча – извилистая неглубокая река.

3) Небо над ними было уже не серебряное, а невыразимого цвета весенней сирени.

Вариант II

1. Работа по таблице. Повторяется правописание НЕ с существительными (правая часть табл. закрыта).

Таблица

Правописание не с существительными и прилагательными	
Небрежность, ненастье, неряха	Небрежный, ненастный, неряшливый
Неправда, нездоровье	Неправдивый, нездоровый
Это была не правда, а ложь	Мальчик был не правдивый, а лживый
Пребывание на юге принесло ему не здоровье, а болезнь	Не здоровому человеку, а больному нужен врач

1) Прочитайте первые примеры. Почему НЕ пишется слитно с существительными *небрежность, ненастье, неряха*?

2) Как образовались существительные *неправда, нездоровье*? Почему они пишутся с НЕ слитно?

3) Почему в последних примерах эти же существительные пишутся с НЕ раздельно?

2. Открывается правая часть таблицы. Учащиеся самостоятельно (по аналогии с существительными) делают вывод о правописании НЕ с прилагательными.

3. Работа с учебником.

Учащиеся читают, подбирают примеры к каждому пункту правила из упражнений и, пользуясь образцом рассуждения, обосновывают правильность правописания.

- Прочитайте и подумайте, какой из вариантов подведения итогов кажется Вам более эффективным? Обоснуйте своё мнение.

а) Что нового вы узнали на уроке? Приведите примеры.

б) Сформулируйте правила написания НЕ с прилагательными.

в) Когда НЕ с полными и краткими прилагательными пишется слитно? Раздельно?

- Подберите из любого школьного учебника русского языка упражнения, которые бы формировали у школьников опознавательные, классификационные, аналитические, синтетические, творческие умения. Обоснуйте свой выбор.

- Изучите материал темы «Имя существительное» по учебнику В. В. Бабайцевой, Л. Д. Чесноковой «Русский язык. Теория. Учебник для 5–9 классов» и по сборнику упражнений и задач для 5 класса. Распределите материал сборника упражнений и задач по этапам работы с языковым понятием. Объясните, почему Вы распределили материалы именно так, а не иначе.

- Изучите материал темы «Определение» по учебнику В. В. Бабайцевой, Л. Д. Чесноковой «Русский язык. Теория. Учебник для 5–9 классов» и по сборнику упражнений и задач для 8–9 классов. Распределите материал сборника упражнений и задач по этапам работы с языковым понятием. Объясните, почему Вы распределили материалы именно так, а не иначе.

- Подберите текст для контрольного диктанта (из любого сборника текстов диктантов) и проанализируйте его с точки зрения содержания, объёма и насыщенности орфограммами и пунктограммами.

Сделайте вывод о соответствии данного текста нормативам. Подготовьте текст к диктовке (разделите предложения на синтагмы, продумайте интонацию). Проведите контрольный диктант в своей группе.

Использование таких задач на практических и лабораторных занятиях поможет бакалаврам освоить методики и технологии формирования предметных компетенций (лингвистической (языковедческой), языковой, коммуникативной и культуроведческой) и универсальных учебных действий.

На этапе итогового контроля, в том числе государственной итоговой аттестации (государственного экзамена), могут быть использованы следующие компетентностно ориентированные задачи. Их специфика состоит в том, что они выполняются выпускниками-бакалаврами на материале текстов (художественных, публицистических или научных), которые им предлагаются для филологического анализа в качестве практической части билетов междисциплинарного экзамена.

- Подготовьте текст к диктовке для проведения контрольного диктанта в классе. Расскажите, в чём заключается такая подготовка и в чём особенность подготовки данного текста.

- Покажите, как на данном текстовом материале организуются разнообразные упражнения по орфографии (специальные и неспециальные).

- Покажите, как на данном текстовом материале организуются разнообразные упражнения по пунктуации (специальные и неспециальные).

- Покажите, как можно провести на материале данного текста изучение темы школьного курса русского языка (тема на выбор студента). Как вы считаете, определяет ли текст выбор учителем темы для изучения?

- Покажите, как можно организовать сопутствующее повторение, используя данный текст. Расскажите, в чём сущность такого повторения.

- Сформулируйте задания по синтаксису, направленные на формирование у учащихся опознавательных, аналитических и творческих умений. Расскажите, в чём сущность этих умений и особенность их формирования.

- Сформулируйте задания по морфологии, направленные на формирование у учащихся опознавательных, аналитических и творческих умений. Расскажите, в чём сущность этих умений и особенность их формирования.

- Сформулируйте задания по словообразованию, направленные на формирование у учащихся опознавательных, аналитических и творческих умений. Расскажите, в чём сущность этих умений.

- Покажите, как вы будете проводить словарно-семантическую работу со словом «гипнотизёр» (слово из предложенного студентам текста). Сформулируйте задания по актуализации этого слова. Определяет ли текст выбор учителем приёма семантизации слова? Своё мнение обоснуйте.

- Подберите слова (2–3) для словарно-орфоэпической и словарно-орфографической работы. Покажите, как вы будете проводить такую работу на уроке. Как текст определил выбор слов? Своё мнение обоснуйте.

- Покажите, как, используя данный текст, учитель знакомит учащихся с речеведческим понятием «текст». Назовите этапы работы с понятием.

- Покажите, используя данный текст, организацию и проведение содержательного и структурного анализа текста на подготовительном этапе изложения. Как текст определяет организацию учителем работы с ним?

- Сформулируйте темы (2) сочинений на основе данного текста. Предложите учащимся возможный план будущего сочинения (для каждой темы). Объясните, почему вы сформулировали именно эти темы.

Таким образом, компетентностно ориентированные задачи могут быть эффективным средством формирования профессиональных компетенций в области педагогической деятельности, и оценивания их сформированности на ступени бакалавриата.

На ступени магистратуры по направлению подготовки 050100 – *Педагогическое образование* согласно ФГОС ВПО третьего поколения [2] магистр педагогического образования должен быть подготовлен к решению профессиональных задач в соответствии с профильной направленностью ООП магистратуры и видами профессиональной деятельности в области педагогической, на-

учно-исследовательской, управленческой, проектной, методической и культурно-просветительской деятельности.

Компетентностный подход реализуется всеми дисциплинами, составляющими учебный план. В магистерской программе «Методические технологии в филологическом образовании», направленной на подготовку специалиста в области преподавания русского языка, способного и готового проектировать и осуществлять профессиональную деятельность в условиях современной парадигмы образования, профильного и многоуровневого обучения, а также научно-исследовательскую деятельность в области лингводидактики, особую роль играют дисциплины профессионального цикла учебного плана: «Методология филологического образования в основной и средней школе», «Компетентностный подход как стратегия филологического образования», «Текстоцентрический подход в обучении языку», «Преподавание языка на профильном уровне», «Виды речевой деятельности и их формирование», «Инновационные технологии в обучении языку».

Дисциплина «Методология филологического образования в основной и средней школе» направлена на формирование следующих профессиональных компетенций в области педагогической деятельности:

- готовность к разработке и реализации методических моделей, методик, технологий и приёмов обучения, к анализу результатов процесса их использования в образовательных заведениях различных типов (ПК-8);

- готовность проектировать новое учебное содержание, технологии и конкретные методики обучения (ПК-16).

Средствами их формирования у магистров также могут служить компетентностно ориентированные задачи. Например:

- Подготовьте по теме «СПП с придаточным изъяснительным» (9 класс) разные виды беседы:

- подготовительную (перед объяснением темы),

- сообщающую (метод объяснения нового материала),

- воспроизводящую (при закреплении и в процессе выполнения упражнений),

- обобщающую (в конце изучения темы «СПП с придаточным изъяснительным»),

- повторительную (в конце изучения темы «СПП»),

- эвристическую.

Покажите, когда и при каких условиях целесообразно использовать эти виды бесед.

- Подготовьте по теме «СПП с придаточным изъяснительным» (9 класс) разные методы объяснения нового материала (слово учителя, чтение текста параграфа). Ответьте на вопрос, в каких случаях целесообразно использование каждого из методов объяснения нового материала. Своё мнение обоснуйте.

- Подумайте и ответьте на вопрос, какие приёмы вы использовали в разных методах объяснения нового материала по теме «СПП с придаточным изъяснительным» (9 класс). Обоснуйте своё решение.

- Составьте алгоритм распознавания СПП с придаточным изъяснительным. Покажите, как этот алгоритм помогает учащимся освоить способ действия.

- Найдите и прочитайте в журналах «Русский язык в школе», «Русская словесность» за 2000–2013 гг. 1 статью, в которой рассказывается о новом методе или приёме обучения русскому языку. Подготовьте о нём реферативный рассказ.

- Попробуйте определить (кратко или развёрнуто, на ваше усмотрение) содержание обучения в аспекте темы вашей магистерской диссертации. Его можно оформить в виде табл.:

<i>компоненты содержания</i>	<i>содержание компонента</i>
знания	
умения, навыки	
способы действия	

- Попробуйте определить (кратко или развёрнуто, на ваше усмотрение) результаты обучения в виде требований к уровню подготовки в аспекте темы вашей магистерской диссертации. Их можно оформить в виде табл.:

<i>Критерии требований</i>	<i>Требования к уровню подготовки</i>
Что должны знать /понимать	
Что должны уметь, быть способными делать	
Какими способами действия должны владеть (как должны уметь что-то делать)	

Дисциплина «Инновационные технологии в обучении языку» направлена на формирование следующих профессиональных компетенций в области педагогической деятельности:

– способность применять современные методики и технологии организации и реализации образовательного процесса на различных образовательных ступенях в различных образовательных учреждениях (ПК-1);

– готовность использовать современные технологии диагностики и оценивания качества образовательного процесса (ПК-2);

– способность руководить исследовательской работой обучающихся (ПК-4);

– готовность к разработке и реализации методических моделей, методик, технологий и приёмов обучения, к анализу результатов и процесса их использования в образовательных заведениях различных типов (ПК-8);

– способность проектировать формы и методы контроля качества образования, а также различные виды контрольно-измерительных материалов, в том числе на основе информационных технологий и на основе применения зарубежного опыта (ПК-15);

– готовность проектировать новое учебное содержание, технологии и конкретные методики обучения (ПК-16).

Формирование данных компетенций возможно средствами таких компетентностно ориентированных задач:

• Познакомьтесь с содержанием ступеньки Дневника достижений учащегося по русскому языку. 6 класс / Л. В. Черепанова. – М.: Мнемозина, 2010. Выполните задания и оцените себя (заполните таблицы самооценивания). Ответьте на вопросы:

– С какими трудностями при самооценении вы столкнулись?

– Попробуйте выяснить, с чем это связано.

– Как вы считаете, возможно ли таким методом научить школьника самооценке на основе развития рефлексии?

• Разработайте рефлексивный языковой портфель по модели, данной в кн. Л. В. Черепановой «Формирование лингвистической компетенции при обучении русскому языку», по темам (один на выбор):

1) Структура предложения (§ 15–19) (к учебнику С. И. Львовой и В. В. Львова «Русский язык. 8 класс», ч. 1).

2) Структура предложения (§ 20–24) (к учебнику С. И. Львовой и В. В. Львова «Русский язык. 8 класс», ч. 1).

3) Односоставные предложения (§ 25–30) (к учебнику С. И. Львовой и В. В. Львова «Русский язык. 8 класс», ч. 1).

4) Предложения с однородными членами (§ 31–35) (к учебнику С. И. Львовой и В. В. Львова «Русский язык. 8 класс», ч. 1).

5) Предложения с обособленными членами (§ 36–42) (к учебнику С. И. Львовой и В. В. Львова «Русский язык. 8 класс», ч. 1).

• Разработайте тематический языковой портфель по своей, выбранной в предыдущем задании теме.

• Подготовьте материалы, которые могли бы быть в исследовательском языковом портфеле по своей, выбранной в предыдущем задании теме.

• Разработайте 2–3 темы моно проектов (по темам русского языка, связанным с магистерской диссертацией). При разработке помните, что монопроект выполняется одним учеником, двумя или проектной группой на уроке.

Разработка должна включать:

1) формулировку задания;

2) сформулированные задачи (задачу) деятельности;

3) план предполагаемых действий;

4) определённый продукт деятельности;

5) вид презентации проектов.

• Сформулируйте по одному проектно-му заданию (теме) для практико ориентированного, исследовательского, информационного, творческого, ролевого проектов. Задания (темы) должны быть связаны с магистерской диссертацией.

• Создайте памятку для своих учеников «Как организовать себя при работе над проектом». Последовательность действий в Памятке должна соответствовать структуре деятельности.

• Проанализируйте любой школьный учебник русского языка для любого класса на предмет того, как учебник реализует дифференцированный подход

а) на уровне содержания обучения;

б) на уровне методов (упражнений и задач) обучения.

• Составьте план-конспект урока русского языка (класс, тема, учебник по выбору магистранта) дифференцированного обучения. Помните: дифференциация должна

просматриваться на каждом структурном компоненте урока.

Компетентностно ориентированные задачи в системе магистерской подготовки могут быть классифицированы по разным основаниям. Мы полагаем, что в качестве таких оснований в компетентностной парадигме образования могут выступать: 1) вид компетенции, 2) вид профессиональной деятельности.

В соответствии с этими основаниями первую группу задач составляют ситуации общекультурной компетенции, при решении которых необходимо продемонстрировать определённый общеинтеллектуальный и общекультурный уровень, способность использовать знание современных проблем науки и образования, преобразовывать и интерпретировать это знание. Примерами таких задач могут послужить следующие:

- Данными каких антропоцентрических парадигм филологической науки вы будете иллюстрировать функции языка на уроках русского языка. Свой выбор парадигм обоснуйте.

- Какой метод лингвистической компаративистики вы выберете для доказательства родства русского языка и славянских языков. Свой выбор обоснуйте.

- Какой метод структурной лингвистики вы выберете для проведения учащимися лингвистического эксперимента с целью установления различий/сходства синтаксических структур (на уроке синтаксиса в 9 классе). Докажите, что именно этот метод целесообразно использовать в данной ситуации.

Во вторую группу входят ситуации общепрофессиональной компетенции, решение которых свидетельствует о наличии у магистров готовности осуществлять профессиональную коммуникацию, профессиональное и личностное самообразование, проектировать дальнейший образовательный маршрут и профессиональную карьеру.

- Представьте, что вы руководитель кафедры русского языка в школе (руководитель методического объединения учителей русского языка). Сформулируйте для учителей русского языка темы для самообразования. Объясните, чем вы руководствовались при их определении.

- Определите тему «круглого стола» по обсуждению подходов в обучении русскому

языку, обозначенных во ФГОС по русскому языку второго поколения. Расскажите о том, что Вы хотели бы обсудить со своими коллегами.

Третья группа – ситуаций профессиональной компетенции. Её, в свою очередь, составляют задачи, связанные с видами профессиональной деятельности магистра педагогического образования: 1) ситуации профессиональной компетенции в области педагогической деятельности, решение которых указывает на сформированные у магистров способности и готовности использовать современные методики и технологии организации, реализации, диагностики и оценивания качества образовательного процесса на различных образовательных ступенях в различных образовательных учреждениях, руководить исследовательской работой обучающихся, формировать образовательную среду и реализовывать задачи инновационной образовательной политики; 2) ситуации профессиональной компетенции в области научно-исследовательской деятельности, решение которых говорит о сформированных у выпускников готовности и способностях анализировать результаты научных исследований и применять их при решении конкретных образовательных и исследовательских задач, самостоятельно осуществлять научное исследование, используя собственные креативные способности и современные методы науки; 3) ситуации профессиональной компетенции в области методической деятельности, при решении которых необходимо показать готовности к систематизации, обобщению и распространению методического опыта (отечественного и зарубежного) в профессиональной области, разработке и реализации методических моделей, методик, технологий и приёмов обучения, к анализу результатов процесса их использования в образовательных заведениях различных типов; 4) ситуации профессиональной компетенции в области управленческой деятельности, решение которых свидетельствует о наличии у магистра готовности исследовать, проектировать, оценивать эффективность технологий менеджмента, применять комплекс методов стратегического и оперативного анализа, использовать индивидуальные и групповые технологии принятия решений в управлении образовательным учрежде-

нием, организовывать и реализовывать управленческий процесс с использованием инновационных технологий, соответствующих общим и специфическим закономерностям развития управляемой системы; 5) ситуации профессиональной компетенции в области проектной деятельности, решение которых свидетельствует о наличии готовности и способностей проектирования образовательной среды, образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов; технологий и методик обучения; форм, методов контроля качества образования; 6) ситуации профессиональной компетенции в области культурно-просветительской деятельности, решение которых указывает на сформированность у магистров педагогического образования способностей и готовности разрабатывать, реализовывать стратегии и программы просветительской деятельности.

Покажем примеры компетентностно ориентированных задач, которые могут служить средством как текущего и промежуточного, так и итогового контроля сформированности профессиональной компетенции в разных сферах профессиональной деятельности.

• Докажите, что часть «С» ЕГЭ по русскому языку является средством диагностики и оценивания качества сформированности предметных компетенций (языковой, коммуникативной, культуроведческой) и универсальных учебных действий (личностных, познавательных, регулятивных и коммуникативных).

• Обоснуйте правомерность тезиса: ГИА по русскому языку направлена на оценивание предметных компетенций.

• Сформулируйте темы проектов, направленных на формирование одной из предметных компетенций (компетенция по выбору магистранта). Докажите, что сформулированная тема содействует формированию данной предметной компетенции.

• Предложите методы и технологии обучения, обоснуйте целесообразность их использования на профильном этапе обучения.

• Предложите свои мероприятия (действия), направленные на изучение культурных потребностей ваших учеников, связанных с осознанием различных функций языка.

• Предложите в рамках Недели русского языка в школе темы для

а) тематического вечера по современной лингвистике/ культуре ораторской речи (риторике);

б) лектория «Современная лингвистика: какая она?».

Обоснуйте свои предложения. В обосновании укажите, как предложенные вами темы вечера или лектория выполняют просветительскую функцию.

• Составьте содержание Интернет-странички (12 выпусков в год) на школьном сайте (одной странички на выбор).

а) Интернет-страничка «Лингвистика в лицах».

б) Интернет-страничка «Отражение в языке культуры русского народа».

Объясните, как материалы этой странички будут содействовать популяризации научных знаний и культурных традиций.

• Предложите темы (не менее 2) для общешкольных проектов (на месяц, учебный год и др. сроки), направленных на формирование художественно-культурной среды средствами предмета «Русский язык». Покажите возможности каждой темы проекта.

• Предложите свои мероприятия по организации учителей русского языка в школе для участия в опытно-экспериментальной работе по теме вашего магистерского исследования.

Подобные компетентностно ориентированные задачи стимулируют креативное мышление бакалавров и магистров, побуждают их к переносу знаний и опыта деятельности, полученных в обучении, в разные моделируемые виды своей будущей профессиональной деятельности, убеждают в необходимости такого освоения содержания курсов магистратуры, которое позволит им использовать приобретённый опыт в реальной жизни, т. е. компетентности.

Компетентностно ориентированные задачи – один из практических методов формирования и оценивания сформированности компетенций выпускников на ступени бакалавриата и магистратуры. Создание целостной системы методов промежуточного и итогового оценивания результатов высшего профессионально-педагогического образования в русле компетентностного подхода – одна из актуальных на современном этапе перехода на ФГОС ВПО третьего поколения проблема.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 – Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»). URL: <http://www.isobr.uspu.ru/doki/article/241> (дата обращения: 25.08.2013).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 – Педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр»). URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/prm35-1.pdf (дата обращения: 10.02.2013).
3. Черепанова Л. В. Формирование лингвистической компетенции при обучении русскому языку. Новосибирск: Наука, 2006. 324 с.
4. Черепанова Л. В. Теоретические основы оценки уровня квалификации учителя в условиях компетентностной парадигмы современного образования // Вектор науки Тольяттинск. гос. ун-та. Тольятти: Изд-во ТГУ. 2011. №2(5). С. 206–209.
5. Черепанова Л. В. Дневник достижений учащегося по русскому языку. 6 класс. М.: Мнемозина, 2010. 109 с.

References

1. Federalny gosudarstvennyy obrazovatelnyy standart vysshego professionalnogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050100 – Pedagogicheskoye obrazovaniye (kvalifikatsiya (stepen) «bakalavr»). URL: <http://www.isobr.uspu.ru/doki/article/241> (data obrashcheniya: 25.08.2013).
2. Federalny gosudarstvennyy obrazovatelnyy standart vysshego professionalnogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050100 – Pedagogicheskoye obrazovaniye (kvalifikatsiya (stepen) «magistr»). URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/prm35-1.pdf (data obrashcheniya: 10.02.2013).
3. Cherepanova L. V. Formirovaniye lingvisticheskoy kompetentsii pri obuchenii russkomu yazyku. Novosibirsk: Nauka, 2006. 324s.
4. Cherepanova L. V. Teoreticheskiye osnovy otsenki urovnya kvalifikatsii uchitelya v usloviyakh kompetentnostnoy paradigmy sovremennogo obrazovaniya // Vektor nauki Tolyattinsk. gos. un-ta. Tolyatti: Izd-vo TGU. 2011. № 2(5). S. 206–209.
5. Cherepanova L. V. Dnevnik dostizheny uchashchegosya po russkomu yazyku. 6 klass. M.: Mnemozina, 2010. 109 s.

Статья поступила в редакцию 28 августа 2013 г.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

УДК 378
ББК Ч 481.20

Антонина Николаевна Бирюкова,
соискатель,
Читинская государственная медицинская академия
(Чита, Россия), e-mail: antonina1303@gmail.com

Формирование у будущих врачей умения решать профессиональные задачи на основе физических знаний и умений как профессионального интегративного умения¹

Для оказания максимально гуманной помощи пациенту врач должен уметь решать задачи профессиональной деятельности, используя, в том числе, знания в области физики. В статье показана роль физики в медицинском вузе для формирования у будущих врачей умения решать задачи профессиональной деятельности. Подробно представлены профессиональные задачи врача с точки зрения возможности их решения на основе физических знаний и умений. Конкретизированы задачи профилактической, диагностической и лечебной деятельности врача, которые могут быть решены на основе физических знаний и умений. В статье умение решать профессиональные задачи на основе физических знаний и умений рассматривается как профессиональное интегративное умение. Предложена структура и состав данного умения. В качестве специального средства формирования умения решать профессиональные задачи на основе физических знаний и умений у будущих врачей при обучении физике в медицинском вузе предлагаются профессионально ориентированные физические задачи.

Ключевые слова: будущий врач, физика, задачи профессиональной деятельности, профессиональное интегративное умение.

Antonina Nikolaevna Biryukova,
Doctoral Candidate,
Chita State Medical Academy
(Chita, Russia), e-mail: antonina1303@gmail.com

Forming Future Doctors' Skills to Fulfill Professional Tasks in Trained Doctors Based on Knowledge and Skills in Physics as an Integrated Approach

In order to provide maximum humanitarian help to a patient, a doctor has to be skilled to fulfill tasks of their professional activity using knowledge including knowledge in Physics. In the article the author shows the role of Physics as a way to form future doctors' skills to fulfill tasks of their professional activity in a Medical Institution of Higher Education. Detailed professional tasks of a doctor are presented focusing on the ways to fulfill them based on knowledge and skills in Physics. There are outlined tasks of preventative, diagnostic and treatment activities of a doctor which could be fulfilled by knowledge and skills in Physics. In the article the skills to fulfill professional tasks based on knowledge and skills in Physics are considered as a professional integrated approach. Structures and contents of these skills are presented in the article. As a special way of forming skills to fulfill professional tasks in trained doctors based on knowledge and skills in Physics, when they are studying at Medical Institution of Higher Education, professionally oriented exercises in Physics are offered.

Keywords: future doctors, Physics, problems of professional activity, professional skills.

¹ Работа выполнена в рамках Государственного задания вузу Минобрнауки РФ, № 6.3666.2011.

Реформирование современной системы медицинского образования направлено на повышение эффективности подготовки будущих врачей, обладающих не только теоретическими знаниями и умениями, но и готовых их применять при решении задач профессиональной деятельности. Согласно ФГОС ВПО [4; 5] специалист-медик должен быть готов к решению основных задач профессиональной деятельности. В стандарте приводятся следующие виды профессиональной деятельности врача: профилактическая, диагностическая, лечебная, реабилитационная, психолого-педагогическая, организационно-управленческая, научно-исследовательская.

Подготовка будущих врачей к решению задач профессиональной деятельности должна осуществляться не только при изучении специальных и профильных дисциплин, но и при обучении студентов-медиков естественно-научным дисциплинам, в частности при обучении физике. В медицинском вузе физика представлена в федеральном компоненте стандартов второго поколения

и включена в базовую часть стандартов третьего поколения. Это объясняется тем, что изучение физики в медицинском вузе вооружает будущего врача знанием основ современных физических, биофизических методов диагностики и лечения пациентов, знанием принципов устройства приборов и аппаратов, являющихся по своей сути физическими приборами.

Анализ ФГОС ВПО [4; 5], содержания учебных программ по физике для медицинских вузов [6] позволил обосновать значительный вклад, который может внести изучение физики в подготовку будущих врачей к решению задач профилактической, диагностической и лечебной деятельности, соответственно в формирование у будущих врачей умения решать задачи профилактической, диагностической и лечебной деятельности. Это позволило конкретизировать задачи профилактической (П 1, П 2), диагностической (Д 1, Д 2) и лечебной (Л 1, Л 2) деятельности врача с точки зрения возможности их решения на основе физических знаний и умений (табл. 1).

Таблица 1

Профессиональные задачи врача, которые могут быть решены на основе физических знаний и умений

		<i>Перечень профессиональных задач врача</i>
Виды профессиональной деятельности врача	Профилактическая	<p>1. Профилактика заболеваний, обусловленных негативным воздействием внешних физических факторов окружающей среды на организм человека в условиях его жизнедеятельности (например, ультрафиолетовое, ионизирующее излучение, шум и др.; через проведение просветительской работы по усвоению знаний о физических воздействиях, их предотвращении, через формирование мотивации к сохранению здоровья) – П 1.</p> <p>2. Профилактика заболеваний, обусловленных неблагоприятными условиями труда специалиста медицинского профиля (освещённость и др.), профилактика производственного травматизма при работе с медицинской (физической) аппаратурой – П 2</p>
	Диагностическая	<p>3. Диагностика процессов жизнедеятельности в организме здорового человека (нормальное функциональное состояние организма, беременность и т. п.) на основе владения лабораторно-инструментальными методами исследования (с использованием физических знаний и умений) – Д 1.</p> <p>4. Диагностика заболеваний у пациента на основе владения лабораторно-инструментальными методами исследования (с использованием физических знаний и умений) – Д 2</p>
	Лечебная	<p>5. Лечение пациента с использованием различных методов (терапевтических, хирургических и др.), основанных на применении физических явлений и процессов – Л 1.</p> <p>6. Лечение пациента с применением медицинских (физических) приборов – Л 2</p>

Умение решать профессиональные задачи на основе физических знаний и умений (далее УРПЗ) – это профессиональное интегративное умение, включающее совокупность профессионально значимых (умственных и практических) действий будущего врача, базирующихся на знаниях и понимании им основных физических понятий и законов, направленных на решение задач профилактической, диагностической и лечебной деятельности в новых, изменяющихся условиях. Данное умение следует рассматривать как результат подготовки будущего врача при обучении физике в медицинском вузе в условиях интеграции физики с медико-биологическими дисциплинами (например, физиологией, анатомией и т. п.).

На основе анализа ФГОС ВПО, учебных программ по физике для медицинского вуза была определена структура (рис.) и на основе экспертной оценки практикующих врачей, преподавателей физики в медицинском вузе был выделен состав (табл. 2) УРПЗ как профессионального интегративного умения будущего врача.

При определении состава УРПЗ были учтены профессионально ориентированные вопросы физики в медицинском вузе, выделенные нами ранее [1]. Структурно УРПЗ представлено как совокупность трёх частных профессиональных интегративных умений: *умение решать задачи профилактической деятельности; умение решать задачи диагностической деятельности; умение решать задачи лечебной деятельности* (рис.). Каждое из указанных частных умений, входящих в состав УРПЗ, включает содержательную и процессуальную составляющие. *Содержательная* составляющая умения представлена *инвариантным* компонентом (физические знания, общие для решения задач профилактической, диагностической и лечебной деятельности) и *вариативным* компонентом (физические знания для решения задач профилактической, диагностической, лечебной деятельности соответственно). *Процессуальная* составляющая умения представлена *инвариантным* компонентом (физические умения, общие для решения задач профилактической, диа-

гностической и лечебной деятельности) и *вариативным* компонентом (физические умения для решения задач профилактической, диагностической, лечебной деятельности соответственно).

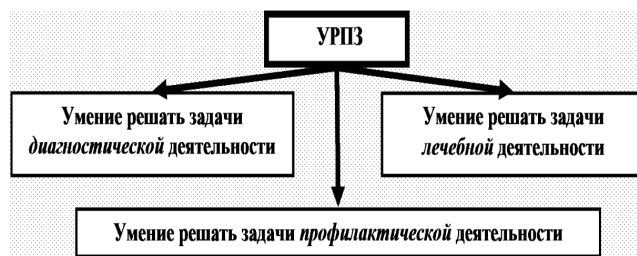


Рис. Общая структура УРПЗ

Нами была разработана и апробирована *система профессионально ориентированных физических задач* (далее ПОФЗ – физические задачи, содержание которых имеет ярко выраженный профессионально ориентированный характер, а решение может оказаться полезным в будущей профессиональной деятельности врача), которые целесообразно использовать как специальное средство в процессе подготовки будущих врачей к решению профессиональных задач при обучении физике в медицинском вузе [2; 3]. Система ПОФЗ согласуется с частными умениями, составляющими профессиональное интегративное УРПЗ. Основу *условия ПОФЗ* составляет информация физического и медицинского содержания. *Информация медицинского содержания* имеет соответствующую специфику: *познавательная* информация об истории, сущности медицинского метода; о перспективах современного развития медицины и т. д.; *информация, уточняющая, конкретизирующая* содержание задачи, характер результатов, выводов, полученных в процессе решения задачи и применения в медицинской практике и т. п.; *объяснительная* информация о принципе действия медицинского прибора; о специфике процессов, происходящих в организме человека; особенностях медицинского воздействия на организм человека и др.

Состав профессионального интегративного умения решать профессиональные задачи на основе физических знаний и умений

		Умение решать профессиональные задачи на основе физических знаний и умений		
		умение решать задачи профилактической деятельности	умение решать задачи диагностической деятельности	умение решать задачи лечебной деятельности
Содержательная составляющая умения	Инвариантный компонент	<p>знание специфики физических величин в медицине (физические величины, характеризующие процесс функционирования организма человека, условия его жизнедеятельности и т. д.) и специфики методов их определения в медицинской практике (ФЗ-1);</p> <p>знание специфики физических явлений, процессов в медицине (знание особенностей протекания в здоровом организме человека; знание особенностей воздействия на организм человека, в том числе и неблагоприятного воздействия и т. д.) (ФЗ-2);</p> <p>знание специфики функционирования медицинских (физических) приборов (знание устройства, принципа действия, общее назначение приборов, техники безопасности и т. д.) (ФЗ-3);</p> <p>знание специфики использования медицинских (физических) приборов в медицинской практике (общее назначение приборов, последствия неисправной работы прибора и т. д.) (ФЗ-4);</p> <p>знание гуманистического аспекта использования прибора в медицине и т. п. (ФЗ-5)</p>		
	Вариативный компонент	<p>знание наиболее распространённых профилактических методов, основанных на применении в медицине физических знаний (ФЗ-6);</p> <p>знание специфики физических величин в профилактической деятельности (осуществление количественной оценки условий жизнедеятельности человека, а именно, негативного воздействия внешних физических факторов окружающей среды на организм человека или неблагоприятных условий деятельности врача) (ФЗ-7);</p> <p>знание специфики физических явлений, процессов, обуславливающих возможность их негативного воздействия на организм человека в условиях его жизнедеятельности (ФЗ-8);</p> <p>знание специфики функционирования медицинских (физических) приборов с точки зрения возможности и предотвращения производственного травматизма при работе с ними (ФЗ-9)</p>	<p>знание наиболее распространённых диагностических методов исследования, основанных на применении в медицине физических явлений, процессов, приборов (ФЗ-10);</p> <p>знание специфики физических величин в диагностической деятельности (осуществление количественной оценки в рамках конкретного диагностического метода исследования и способов измерения) (ФЗ-11);</p> <p>знание специфики физических явлений, процессов в диагностической практике (знание особенностей протекания физического явления, процесса в организме человека: в норме, при наличии патологий и т. д.) (ФЗ-12);</p> <p>знание специфики функционирования и использования медицинских (физических) приборов в диагностике, (например, знание назначения прибора и т. д.) (ФЗ-13)</p>	<p>знание наиболее распространённых лечебных методов, основанных на применении в медицине физических явлений, процессов, приборов (ФЗ-14);</p> <p>знание необходимых (достаточных) значений физических величин, характеризующих применяемый лечебный метод воздействия на организм человека (технические параметры приборов, необходимые внутренние параметры состояния организма человека при его лечении и т. д.) (ФЗ-15);</p> <p>знание специфики физических явлений, процессов, позволяющих использовать их для воздействия на организм человека с лечебной целью (например, благоприятные последствия воздействия на организм и т. д.) (ФЗ-16);</p> <p>знание специфики функционирования и применения медицинских (физических) приборов в лечебной практике (последовательность процедуры, последствия лечебного воздействия с помощью прибора и т. д.) (ФЗ-17)</p>
	Инвариантный компонент	<p>умение определять физические величины, характеризующие условия и процесс жизнедеятельности организма человека (ФУ-1);</p> <p>умение оценивать последствия воздействия на организм человека физического явления, процесса, используемого в медицине (например, оценка последствия воздействия рентгеновского излучения по количественным показателям: значения поглощённой дозы излучения и т. п.) (ФУ-2);</p> <p>умение работать с медицинскими (физическими) приборами (умение соблюдать порядок эксплуатации прибора, технику безопасности при работе с прибором в соответствии с его назначением, умение задавать необходимые числовые параметры (числовое значение физической величины), характеризующие процесс функционирования прибора, и т. д.) (ФУ-3)</p>		

Процессуальная составляющая умения	Вариативный компонент	<p>умение определять необходимый профилактический метод с точки зрения физической специфики и гуманного отношения к пациенту (ФУ-4);</p> <p>умение осуществлять количественную оценку условий жизнедеятельности человека, измеряя необходимые физические величины (ФУ-5);</p> <p>умение оценивать физические явления, процессы с точки зрения их негативного воздействия на организм человека и предотвращать данное негативное воздействие на организм человека в условиях его жизнедеятельности (ФУ-6);</p> <p>умение предотвращать производственный травматизм при работе с медицинскими (физическими) приборами (ФУ-7)</p>	<p>умение определять необходимый диагностический метод с точки зрения физической специфики и гуманного отношения к пациенту (например, умение определять необходимый физический прибор для диагностического исследования) (ФУ-8);</p> <p>умение измерять необходимые физические величины с целью диагностики (например, умение измерять температуру, кровяное давление) (ФУ-9);</p> <p>умение определять необходимое физическое явление, процесс для использования в диагностике с точки зрения физической специфики и гуманного отношения к пациенту (ФУ-10);</p> <p>умение определять необходимый диагностический (физический) прибор с точки зрения физической специфики и гуманного отношения к пациенту (ФУ-11)</p>	<p>умение определять необходимый лечебный метод с точки зрения физической специфики и гуманного отношения к пациенту (например, умение определять необходимый физический прибор для лечебного воздействия на пациента) (ФУ-12);</p> <p>умение задавать необходимые значения физических параметров лечебной процедуры (например, числовые характеристики параметров прибора) (ФУ-13);</p> <p>умение проводить воздействие на организм человека на основании физического явления, процесса с лечебной целью (умение задавать необходимые параметры процедуры воздействия, умение осуществлять процедуру воздействия и т. д.) (ФУ-14);</p> <p>умение проводить воздействие на организм человека с помощью физического прибора с лечебной целью (умение задавать необходимые параметры прибора для воздействия, умение осуществлять процедуру воздействия и т. д.) (ФУ-15);</p>

Соответственно, можно указать следующие виды работы студентов-медиков с информацией медицинского содержания, содержащейся в условии ПОФЗ по физике в медицинском вузе:

– включение в условие задачи фактов, полученных на основе указанной информации медицинского содержания объяснительного характера, последующее решение данной задачи. Например, при решении следующей ПОФЗ (*Найдите, какой объём крови проходит у взрослой женщины через капилляр диаметром 8 мкм и длиной 0,5 мм в течение часа, если давление на артериальном конце капилляра 40, а на венозном 13,3зПа. Вязкость крови 5000 мкПа*с. Какое количество эритроцитов будет содержаться в данном объёме крови (в норме)?* [2]) студентам-медикам следует предварительно обратиться к справочной информации для получения дополнительных данных, необходимых в процессе решения задач;

– самостоятельная познавательная исследовательская деятельность будущих врачей по расширению знаний об истории, сущности профилактического, диагностического, лечебного метода, специфике функционировании медицинского прибора;

о перспективах современного развития медицины. Например, при решении ПОФЗ (*К какому типу физиотерапевтической аппаратуры в зависимости от целевого назначения, габаритных размеров, области воздействия (передвижной, портативный, переносной) относится аппарат УВЧ-30? Оцените, какое количество теплоты выделяется в тканях пациента в течение 10-минутной процедуры воздействия УВЧ, если в его теле поглощается мощность 16 Вт (параметры тока, потребляемого УВЧ: 220 В, 0,7 А)? Какой при этом может наблюдаться лечебный эффект?* [2]) студентам-медикам следует предварительно изучить особенности физиотерапевтической аппаратуры в зависимости от целевого назначения, габаритных размеров и т. д.

В процессе организации работы студентов-медиков с системой ПОФЗ существует возможность выстраивания индивидуальной образовательной траектории, реализации идеи вариативности и уровневой дифференциации в процессе подготовки будущих врачей на практических и лабораторных занятиях по физике через возможность выбора студентами ПОФЗ базового, повышенного и творческого уровня в соот-

ветствии с их личностным потенциалом, интересами и потребностями, возможность осуществления рейтинговой системы организации образовательного процесса.

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы позволяет сделать вывод о том, что профессионально ориен-

тированные физические задачи являются эффективным средством формирования у будущих врачей в процессе обучения физике в медицинском вузе умения решать профессиональные задачи на основе физических знаний и умений как профессионального интегративного умения.

Список литературы

1. Бирюкова А. Н. Физика в медицинском вузе как профессионально ориентированный курс // Гуманитарный вектор. 2011. № 1 (25). С. 86–89.
2. Бирюкова А. Н. Физика в медицинском вузе: учеб.-метод. пособие / под ред. С. И. Десненко. Чита: РИЦ ЧГМА, 2012. 83 с.
3. Десненко С. И., Бирюкова А. Н. Формирование у студентов-медиков умений решать задачи профессиональной деятельности как основа реализации профессионально ориентированного обучения физике в медицинском вузе // Учёные записки ЗабГГПУ им. Н. Г. Чернышевского. Сер. «Профессиональное образование, теория и методика обучения». 2012. № 6 (47). С. 129–136.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 060101 – *Лечебное дело*. Квалификация «врач-лечебник». М., 2009.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 060103 – *Педиатрия*. Квалификация «врач-лечебник». М., 2009.
6. ФГОУ «ВУНМЦ РОСЗДРАВА»: рабочие проекты примерных программ учебных дисциплин. URL: <http://fgou-vunmc.ru/fgos/fgosvpo.php> (дата обращения: 13. 08. 2011).

References

1. Biryukova A. N. Fizika v meditsinskom vuze kak professionalno oriyentirovanny kurs // Gumanitarny vektor. 2011. № 1 (25). S. 86–89.
2. Biryukova A. N. Fizika v meditsinskom vuze: ucheb.-metod. posobiye / pod red. S. I. Desnenko. Chita: RITs ChGMA, 2012. 83 s.
3. Desnenko S. I., Biryukova A. N. Formirovaniye u studentov-medikov umeny reshat zadachi professionalnoy deyatelnosti kak osnova realizatsii professionalno oriyentirovannogo obucheniya fizike v meditsinskom vuze // Uchyonye zapiski ZabGGPU im. N. G. Chernyshevskogo. Ser. «Professionalnoye obrazovaniye, teoriya i metodika obucheniya». 2012. № 6 (47). S. 129–136.
4. Federalny gosudarstvennyy obrazovatelny standart vysshego professionalnogo obrazovaniya. Spetsialnost 060101 – Lechebnoye delo. Kvalifikatsiya «vrach-lechebnik». M., 2009.
5. Federalny gosudarstvennyy obrazovatelny standart vysshego professionalnogo obrazovaniya. Spetsialnost 060103 – Pediatriya. Kvalifikatsiya «vrach-lechebnik». M., 2009.
6. FGOU «VUNMTs ROSZDRAVA»: rabochiye proyekty primernykh programm uchebnykh distsiplin. URL: <http://fgou-vunmc.ru/fgos/fgosvpo.php> (data obrashcheniya: 13. 08. 2011).

Статья поступила в редакцию 14 октября 2013 г.

УДК 371.3
ББК 74.0280.122

Лидия Александровна Бордонская,
д-р пед. наук, проф.,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: gsbord@chitaonline.ru

Галина Ивановна Голобокова,
канд. пед. наук, доц.,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: _gigol@mail.ru

Рабочая тетрадь студента современного вуза как многофункциональное дидактическое средство¹

Самостоятельная работа студента – важнейшая составляющая образовательного процесса в современном вузе. Использование дидактических средств в системе СРС обеспечивает организацию активной познавательной деятельности студентов, содействует освоению содержания учебных дисциплин, формированию компетенций, предусмотренных ФГОС ВПО. Одним из современных дидактических средств в системе СРС может быть рабочая тетрадь студента по учебной дисциплине.

В статье рассматривается РТС как многофункциональное дидактическое средство, обосновываются подходы к моделированию, описывается логика проектирования РТС, структурное содержание модели рабочей тетради. На основе анализа функций учебной книги определены основные функции РТС как современного дидактического средства, которые рассматриваются как комплексные, включающие отдельные элементарные функции. РТС представлена как системообразующий элемент образовательных средств в СРС.

Ключевые слова: самостоятельная работа студента (СРС), система СРС, дидактические средства, функции дидактических средств, рабочая тетрадь студента (РТС), модель рабочей тетради студента (РТС).

Lidiya Aleksandrovna Bordonskaya,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Transbaikal State University
(Chita, Russia), e-mail: gsbord@chitaonline.ru

Galina Ivanovna Golobokova,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Transbaikal State University
(Chita, Russia), e-mail: _gigol@mail.ru

Workbook of University Student as a Multifunctional Didactic Means

Independent work of a student is the most important component of the educational process in a modern higher school. The use of teaching resources in the system of the IWS provides the organization of active cognitive activity of students, contributes to the development of the academic disciplines content, competences formation stipulated by the Federal State Educational standards. Workbook for the student on academic discipline can be one of the modern teaching resources in IWS system.

The authors consider IWS as a multifunctional didactic tool, they justify the modeling approaches; describe the logic of WS design, the structural content of the workbook model. On the basis of analysis of the educational books functions the main functions of IWS as a modern didactic tool are defined, which are considered as a complex ones, including some elementary functions. Student's workbook is presented as a strategic element of educational means in IWS.

Keywords: independent work of students (IWS), IWS system, didactic means, functions of didactic means, workbook for students (WS), model of students' workbook (MSW).

¹ Работа выполнена в рамках Государственного задания Министерства образования и науки РФ вузу № 6. 2266.2011.

Особое внимание в современном образовании на уровне высшей школы уделяется самостоятельной работе студентов (СРС), что связано с необходимостью подготовки образованных, компетентных, конкурентоспособных специалистов, способных свободно ориентироваться в потоке информации, самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, осуществлять непрерывное самообразование.

При реализации новых образовательных стандартов (ФГОС ВПО) необходимо не только увеличение доли СРС, но и понимание СРС как важнейшей составляющей образовательного процесса: представление СРС как системы; раскрытие возможностей разнообразных дидактических средств, их обоснованный выбор; реализация новых форм взаимодействия преподавателя и студента; поиск инновационных методов обучения и образовательных технологий.

Понятие «самостоятельная работа студента» – сложное, многогранное, многоплановое, оно допускает различные подходы к его трактовке (Ю. К. Бабанский, Н. В. Бордовская, И. А. Зимняя, О. Н. Крылова, П. И. Пидкасистый, А. П. Тряпицына и др.) [1;5;8;9;10;14]. Самостоятельная работа

понимается как метод, способ, форма обучения и вид учебного труда; как средство вовлечения в самостоятельную познавательную деятельность и средство формирования методов организации самостоятельной познавательной деятельности; как средство развития активности и самостоятельности; как способ организации образовательного процесса; как условие самоорганизации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности; как современная образовательная технология и т. п.

Анализ многочисленных работ по проблемам самостоятельной работы учащихся и студентов даёт основания для обобщения. В табл. 1 представлена комплексная характеристика СРС.

На наш взгляд, наиболее полно современные подходы к СРС отражены в исследованиях учёных РГПУ им. А. И. Герцена [9]. Они определяют СРС как вид учебно-познавательной деятельности, направленной на освоение профессиональной образовательной программы, осуществляемой в определённой системе, при партнёрском участии преподавателя в её планировании и оценке достижения качественных результатов [9].

Таблица 1

Комплексная характеристика самостоятельной работы студентов

Составляющие (признаки) СРС	Сущность и проявления
Цели самостоятельной работы	– качественное усвоение учебного материала; – выработка умений и навыков учебной деятельности; – формирование познавательных способностей и интереса к изучаемому материалу; – формирование готовности к самообразованию; – формирование самостоятельности как качества личности; – формирование компетентностного специалиста
Место (виды)	1 – аудиторные; 2 – внеаудиторные
Взаимодействие участников образовательного процесса	– индивидуальная СРС; – групповая СРС; – коллективная СРС
Показатели умственной самостоятельности	– перенос знаний и способов действий в новую ситуацию; – возможность применения общих принципов при решении задач
Характер учебной деятельности	– теоретическая работа; – практическая деятельность; – исследовательская деятельность; – творческая деятельность
Задания для самостоятельной работы	– по дидактической цели: познавательные, практические, обобщающие; – по уровню проблемности: репродуктивные, репродуктивно-исследовательские, исследовательские (творческие); – по методам научного познания: теоретические, экспериментальные, на моделирование, на наблюдение, на классификацию, на обобщение, на систематику; – по типам решаемых задач

Виды деятельности	<ul style="list-style-type: none"> – анализ технической и научной литературы; – поиск информации по определённой проблеме; – переработка информации (в текстовом и графическом виде); – решение задач; – построение графиков, моделей; – выполнение тестовых заданий, создание тестов; – подготовка и выполнение лабораторных работ; – выполнение реферата; – подготовка доклада; – выполнение ВКР с элементами научного исследования
Результаты самостоятельной работы	<ul style="list-style-type: none"> – обучающий – накопление фактического материала и опыта его личностного осмысления и оценки; – развивающий – предельная активность и напряжение психических сил обучаемых, формирование умений и навыков самостоятельного труда; – воспитывающий – воспитание качеств (добросовестность, усидчивость, дисциплинированность, ответственность); – диагностический – выявление истинной картины усвоения обучаемым знаний, умений и навыков, развития их интеллектуальных и физических сил, способностей
Показатели эффективности СРС	<ul style="list-style-type: none"> 1) объём и глубина понимания и оперативность знаний; 2) степень развития интеллектуальной активности и самостоятельности в учебном познании; 3) степень овладения рациональными способами умственных действий (анализом, синтезом, обобщением) и умениями работать с учебным материалом; 4) степень овладения действиями по определению цели и выработке программы деятельности: – умение пользоваться методами науки при анализе задачи и её решения; – умение в незнакомой ситуации оперировать усвоенными теоретическими знаниями, выявлять возможности реорганизации их элементов для нового функционирования; – наличие навыков самоконтроля
Уровни познавательной активности	<ul style="list-style-type: none"> – 1-й уровень – воспроизводящие самостоятельные работы по образцу; – 2-й уровень – реконструктивно-вариативные работы; – 3-й уровень – эвристические работы; – 4-й уровень – творческие (исследовательские) работы

Итак, СРС в свете современных требований предполагает иное взаимодействие преподавателя и студента: субъект-субъектные отношения, когда и преподаватель, и студент являются партнёрами в образовательном процессе, а преподаватель сопровождает студента в организации продуктивной учебно-познавательной деятельности. Под сопровождением, как считает Н. В. Бордовская, надо понимать «взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на разрешение актуальных образовательных проблем» [1. С. 234].

Исследователи [9] выделяют следующие направления сопровождения преподавателем СРС:

- конструирование образовательной среды (разработка дидактических средств, комплекса заданий для самостоятельной работы, различающихся уровнем сложности, самостоятельности, характером деятельности, выработка критериев выполнения заданий);

- согласование индивидуальных планов СРС (виды заданий, сроки предоставления результатов);

- реализация функций консультирования, тьюторства и модерирования по образовательному запросу студентов;

- создание педагогических условий для оценивания и рефлексии СРС;

- осуществление индивидуальной педагогической поддержки студента в его самостоятельной работе [9].

Новое понимание сущности самостоятельной работы обуславливает необходимость соблюдения ряда условий при организации СРС:

- организационно-педагогические (создание развивающей образовательной среды, доступной для студента в любое время и включающей студента в продуктивную учебно-познавательную деятельность);

- материально-техническое обеспечение процесса СРС (учебные материалы, имеющие характер квазипрофессиональной или учебно-профессиональной дея-

тельности, учитывающие разнообразие форм и методов самостоятельной работы для придания ей дифференцированного и вариативного характера и более полного учёта индивидуальных возможностей, потребностей и интересов студентов);

– освоение преподавателями новых функций как основы партнёрского взаимодействия со студентами при переходе на обучение по индивидуальным маршрутам.

Кроме этого, необходима упорядоченная и системная организация СРС. Выстраивание системы СРС должно осуществляться в соответствии с общей логикой формирования компетенций, установленной в основных профессиональных

образовательных программах (ОПОП), учебных программах дисциплин, с учётом определённых в стандартах целей СРС, требований к её организации, содержанию и технологиям организации.

Система СРС – это система, характеризующаяся единством и взаимосвязью содержательно-деятельностного, организационно-технологического, рефлексивно-оценочного компонентов в организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов, для достижения поставленной цели и получения результата – освоения учебной дисциплины. Специфика СРС в современном образовательном процессе отражена в рис. 1.

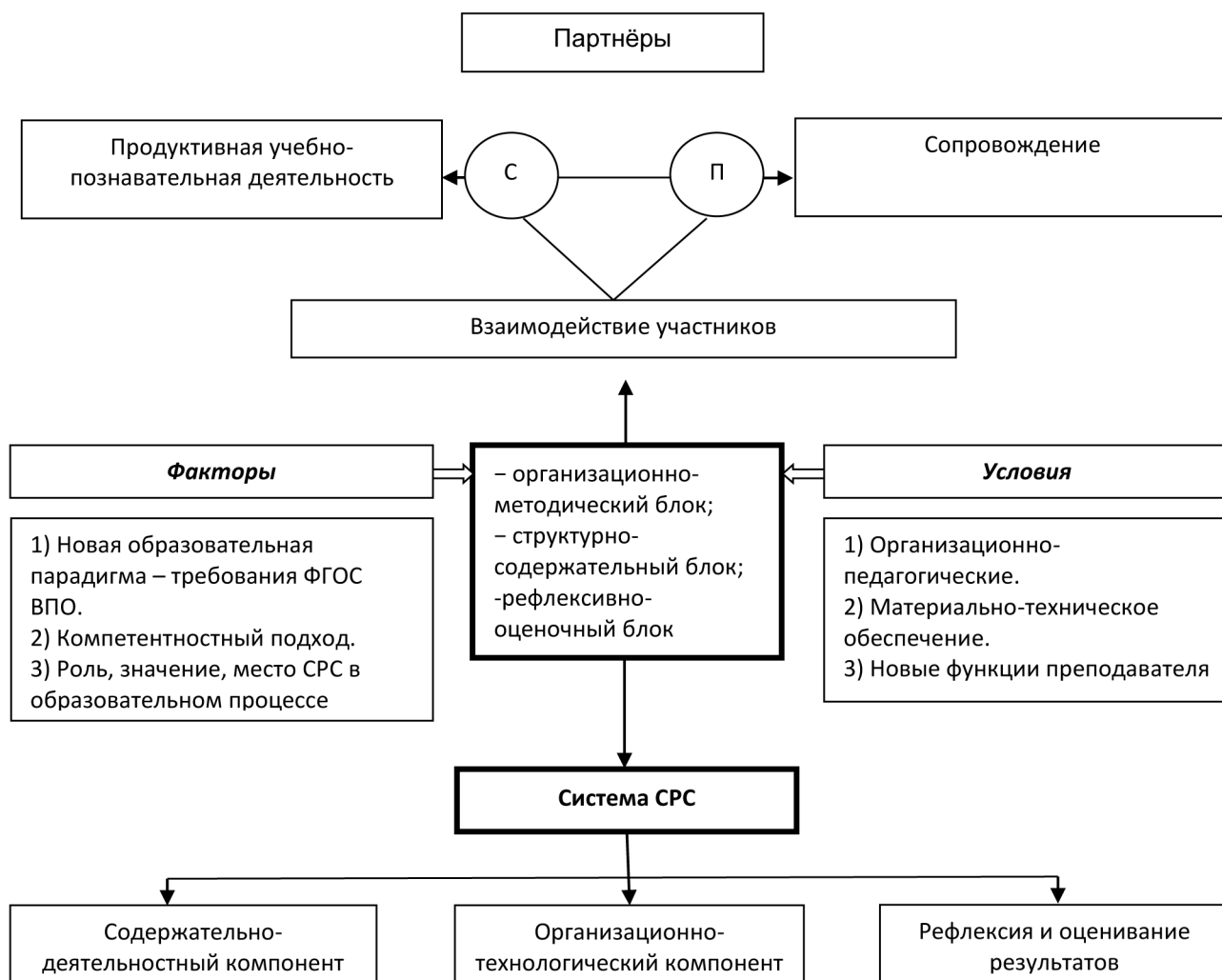


Рис. 1. СРС в современном образовательном процессе

Остановимся подробнее на системе СРС. Компонентный состав системы СРС представлен на рис. 2.

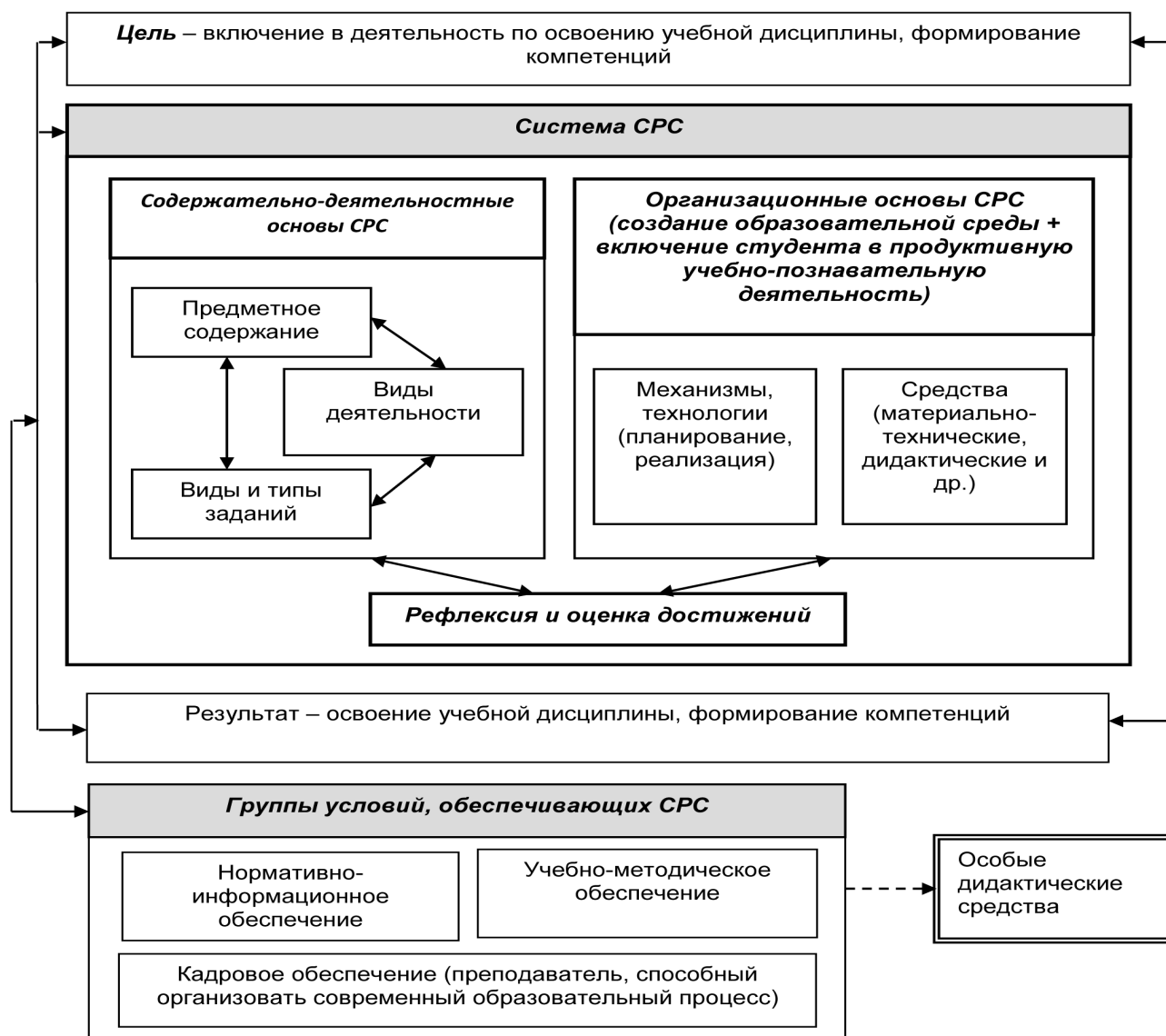


Рис. 2. Система самостоятельной работы студентов

Содержательный компонент системы – это содержательно-деятельностные основы СРС. Они предусматривают определение содержания педагогического процесса исходя из поставленных целей (предметное содержание, отражённое в различных видах и типах заданий, которые в свою очередь связаны с видами учебной деятельности).

Деятельностный компонент – это *организационные основы системы СРС*. Организация совместной деятельности педагогов и обучаемых реализуется через создание образовательной среды преподавателем и включением студента в учебно-по-

знавательную деятельность. Основная задача преподавателя сводится к разработке и реализации технологии СРС, к созданию средств материально-технического и дидактического обеспечения.

Рефлексивно-оценочный компонент системы СРС – это *рефлексия и оценка достижений*. Предполагается не только оценивание учебной деятельности студента со стороны преподавателя, но рефлексия и оценка студентом своих собственных достижений в процессе самостоятельной учебной деятельности.

Результативный компонент – результат продуктивной учебно-познавательной деятельности студента по освоению образовательной программы, который можно рассматривать как достижение поставленной цели. Он связан с основами СРС и условиями, её обеспечивающими.

К условиям, обеспечивающим продуктивную учебно-познавательную деятельность, относятся нормативно-информационное обеспечение СРС, учебно-методическое обеспечение, кадровое обеспечение.

Нормативно-информационное обеспечение СРС базируется на требованиях ФГОС ВПО к организации СРС в образовательном процессе, предполагает использование кредитно-зачётной системы с накопительной системой оценивания СРС, разработку технологической карты, учебной и рабочей программ изучаемой дисциплины.

Учебно-методическое обеспечение реализуется при создании образовательной среды, отражённой в учебно-методическом комплексе по изучаемой дисциплине, в разработке и использовании разнообразных дидактических средств.

Кадровое обеспечение – преподаватель, способный организовать современный образовательный процесс, т. е. преподаватель, освоивший новые функции профессиональной деятельности [11]. Они заключаются в поддержке, сопровождении самостоятельной деятельности студента, конструировании информационной образовательной среды, включающей в себя необходимые ресурсы в создании условий для оценивания и рефлексии СРС, а также выстраивания индивидуального образовательного маршрута студента.

Система СРС, отражающая специфику СРС на уровне назначения и средств, её обеспечивающих, предусматривает выделение трёх взаимосвязанных аспектов:

- целевого назначения и направления деятельности студентов во внеаудиторной самостоятельной работе (подготовка к аудиторным занятиям; повторение, углубление, расширение и применение знаний и умений; самостоятельное изучение материала);

- средств информационно-образовательной среды, обеспечивающих СРС (учебник, учебные пособия, учебные материалы, методические рекомендации, разнообразные дидактические материалы на печатной

и электронной основе; дополнительные источники информации, интернет-ресурсы);

- рейтинговой системы оценивания результатов освоения дисциплины, которая включает оценивание решения задач, выполнения работ практикума, анализа и результативности работы с дидактическими средствами; рубежный контроль (освоение материала отдельного раздела или модуля) и итоговый контроль.

Возрастание роли самостоятельной работы в высшей школе с необходимостью требует новых условий организации самостоятельной учебной деятельности студентов. Одно из важнейших условий – создание особых дидактических средств, способных упорядочить и активизировать процесс самостоятельного освоения дисциплин учебного плана. Дидактические средства, применяемые в СРС, должны обеспечивать достижение учебных целей, управлять учебной деятельностью студентов, активизировать познавательный процесс. Они должны отражать личностно деятельностный, дифференцированный, вариативный характер обучения, наиболее полно учитывать индивидуальные возможности и интересы обучающихся, выполнять ряд новых функций, обеспечивающих результативность обучения. Особое внимание следует обратить на предъявление информации, вид, форму, структуру и содержание дидактических средств.

В современном образовательном процессе на уровне высшей школы кроме традиционных дидактических средств (учебники, учебные пособия, справочники, задачки, практикумы, методические рекомендации) используется и ряд новых дидактических средств: опорный конспект, структурно-логические схемы, портфолио, технологические карты, рабочая тетрадь (Л. А. Бордонская, С. Е. Старостина, А. А. Вилладеберк, Н. Л. Шубина, А. П. Тряпцына, Н. Е. Эрганова и др. [1; 2; 4; 7; 9; 15]).

В качестве современного дидактического средства в системе СРС может быть рабочая тетрадь студента (РТС). Раскроем специфику и особенности данного дидактического средства как средства, включающего специальные учебные материалы, способствующие СРС при освоении учебной дисциплины.

В настоящее время рабочие тетради по ряду учебных предметов вошли в систему обучения полной средней школы. Однако широкого применения в профессиональной подготовке специалистов этот вид средств обучения пока не нашёл. Анализ имеющихся рабочих тетрадей показывает, что в образовательном процессе вуза они чаще всего играют роль методических указаний, предлагая систему заданий и контрольные вопросы, ориентируя на выполнение лабораторных работ и предлагая формы отчётности. Можно сказать, что традиционные РТС выполняют две основные функции: обучающую (тренировочную) и контролирующую; в них отсутствуют особым образом сконструированные задания с опорой на содержательную основу профессиональной деятельности, система самооценивания, они не могут способствовать развитию диагностических и профессиональных умений будущего специалиста.

Об использовании рабочей тетради в процессе подготовки специалиста в вузе пишет Н. Е. Эрганова в учебном пособии «Методика профессионального обучения» [15]. Исходя из целевого назначения и функций, автор выделяет три вида рабочих тетрадей: информационные, контролирующие и тетради смешанного типа (содержат информационный и контролирующий блоки) и три типа рабочих тетрадей: тетради для упражнений, или тренинговые тетради; тетради по графическому моделированию; семиотико-семантические тетради. Следует заметить, что предложения Н. Е. Эргановой представляют интерес и могут быть учтены при разработке РТС.

Рассматривая РТС как системообразующий элемент СРС, мы исходим из того, что РТС должна быть многофункциональным дидактическим средством, объединяющим в себе функции различных дидактических средств, содержательно и структурно отвечающим требованиям к современным дидактическим средствам.

Для создания конкретного варианта РТС первоначально необходимо разработать обобщённую модель РТС. Смоделируем РТС как многофункциональное дидактическое средство. На основе модели в дальнейшем могут быть созданы РТС по конкретным учебным дисциплинам. Причём, варианты

тетрадей будут иметь некоторую специфику, определяемую особенностями учебной дисциплины и направлениями подготовки, т. к. в ФГОС ВПО для них установлен свой набор компетентностей.

При моделировании РТС учтём несколько моментов.

1. Рабочие тетради могут различаться по типу и по виду, иметь различные функции и занимать определённое место в совместной учебной деятельности студента и преподавателя.

2. РТС как современное дидактическое средство предназначена для:

- организации учебно-познавательной деятельности студентов по овладению учебной дисциплиной и формированию компетенций;
- создания условий индивидуализации процесса обучения;
- включения студента в рефлексивно-оценочную деятельность;
- сопровождения студента в ходе самостоятельной работы;
- целостного отражения системы СРС по дисциплине;
- обеспечения выхода обучаемого в открытое образовательное пространство.

Основными требованиями к РТС будем считать её целевое назначение – освоение студентом изучаемой дисциплины за счёт реализации её функций, способствующих включению студента в продуктивную учебно-познавательную деятельность; способствующую процессу сопровождения студента в его самостоятельной работе, индивидуализации обучения и достижения результата – успешного освоения студентом учебной дисциплины и сформированности общепрофессиональных и профессиональных компетенций [2; 7; 8; 9].

РТС должна помогать студенту в самостоятельном изучении учебного материала, отражая в полной мере содержание учебной дисциплины, предлагать для выполнения различные виды заданий, различающиеся уровнем познавательной активности и характером деятельности, вести студента от простых к более сложным заданиям, вовлекая его тем самым в разнообразную учебно-познавательную деятельность.

Логика разработки РТС представлена на рис. 3.

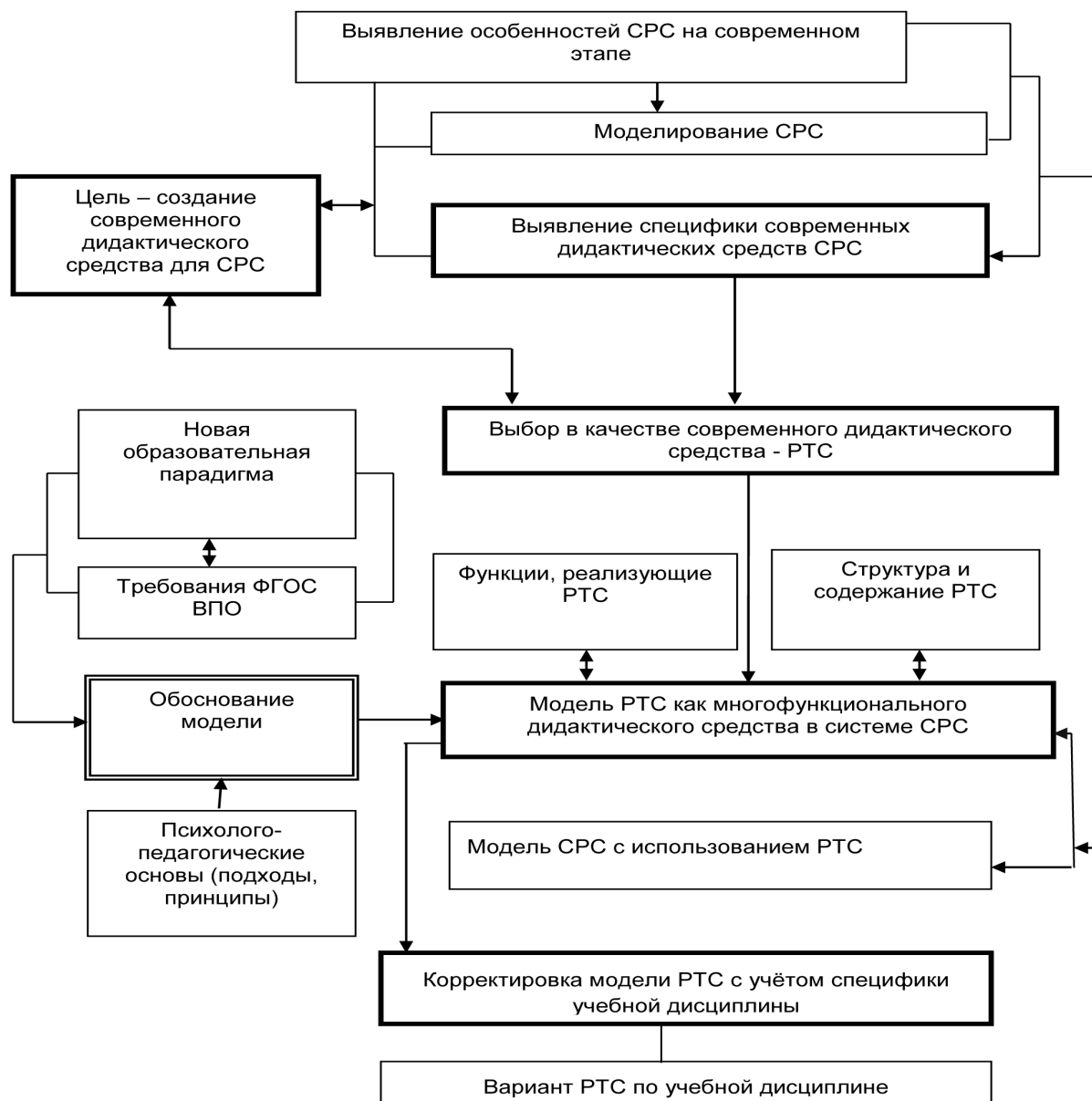


Рис. 3. Логика проектирования рабочей тетради студента (РТС)

При моделировании РТС как многофункционального дидактического средства опора делается на ряд подходов, принципов; требования ФГОС ВПО к содержанию образования и образовательному процессу, требования к современным дидактическим средствам.

Определяющими при разработке РТС будут два взаимосвязанных фактора: особенности СРС и особенности дидактических средств для СРС в условиях современного образования (назначение, функции).

В качестве основных методологических подходов при разработке РТС как много-

функционального дидактического средства выбраны: системный, компетентностный, контекстный, личностный.

Обоснованием применения системного подхода является понимание СРС как системы, а также обеспечение самостоятельной работы системой дидактических средств. Системный подход в РТС реализуется во взаимосвязи структурных элементов РТС как системы: инструктивно-методического, содержательно-деятельностного, рефлексивно-оценочного блоков.

Он влияет на целостное освоение дисциплины, организацию СРС в системе. РТС

как многофункциональное дидактическое средство отражает компоненты СРС, является центральным звеном учебно-методического комплекса и может считаться системообразующим фактором в организации СРС.

Компетентностный подход отражается в требованиях ФГОС ВПО к формированию компетенций и реализуется в результате включения студентов в учебно-познавательную деятельность по освоению учебной дисциплины.

Контекстный подход учитывает специфику профессиональной деятельности и реализуется при включении в РТС заданий квазипрофессионального характера.

Личностный подход обеспечивает учёт индивидуальных особенностей студента, возможность выстраивания индивидуального образовательного маршрута. Он реализуется при включении в РТС разнообразных заданий, имеющих вариативный характер, а также через предоставление студенту выбора заданий и порядка их выполнения, придания самостоятельной работе вариативного и дифференцированного характера, более полного учёта индивидуальных способностей студентов, через систему самооценки студентами собственных результатов обучения. Личностный подход влияет

на развитие личностных качеств студента – самостоятельности, самоорганизованности, самоконтроля.

Табл. 2 иллюстрирует реализацию подходов в РТС и их влияние на результат освоения дисциплины.

Основополагающими при разработке РТС являются три группы принципов:

– принципы отбора содержания, его представления и структурирования (научности, связи теории и практики, субъектности, доступности, систематичности, вариативности);

– принципы ориентации на личность обучаемого (индивидуализации, ценностно-смысловой направленности, прочности и действенности результатов образования, включения в личностно значимую деятельность, личностного целеполагания, выбора индивидуальной образовательной траектории, продуктивности обучения);

– принципы организации взаимодействия обучаемых с содержанием образования, педагогом и коллективом студентов (сочетание педагогического управления с развитием инициативы и самостоятельности, сознательности и активности, сотрудничества, положительной мотивации, образовательной рефлексии).

Таблица 2

Подходы, реализованные в модели РТС

<i>Подход</i>	<i>Обоснование применения подхода</i>	<i>Реализация подхода в рабочей тетради</i>	<i>Влияние на результат освоения дисциплины</i>
Системный	СРС как система; система дидактических средств	Структурные элементы РТС-блоки: инструктивно-методический, содержательно-деятельностный, рефлексивно-оценочный	Целостное освоение дисциплины, системность СРС
Компетентностный	Требования ФГОС ВПО	Система заданий, система самооценки и оценки результатов с учётом компетенций	Формирование ОК, ОПК, ПК
Контекстный	Учёт специфики профессиональной деятельности	Задания квазипрофессионального характера	Формирование ПК, ОПК
Личностный	Учёт индивидуальных особенностей студента, возможность выстраивания индивидуального образовательного маршрута	Разнообразие заданий, их вариативный характер, предоставление студенту выбора заданий и порядка их выполнения	Развитие личности

РТС – целостный системный конструкт, в котором выделяются взаимосвязанные и взаимообусловленные элементы. РТС может быть рассмотрена с трёх позиций: структуры, содержания, функций.

Структура РТС определяется требованиями образовательных программ к освоению дисциплины, содержанием учебной дисциплины, требованиями к СРС в условиях современного образования. РТС отражает структуру современных образовательных средств и представление в них информации: аппарат ориентировки, аппарат организации усвоения, общую структуру, структуру отдельных содержательных элементов, структурирование информации.

С позиций содержания в РТС выделяется информация предметного и организационно-методического характера. Раскрывается содержательно-деятельностный аспект по овладению учебной дисциплиной через организацию СРС, виды и характер деятельности, различные типы заданий, различающиеся уровнем сложности, самостоятельности, через самооценку и рефлексию достигнутых результатов освоения дисциплины. С функциональных позиций речь идёт о функциях, которые реализуются в РТС как в современном образовательном средстве.

При разработке РТС основное внимание было обращено на традиционную группу дидактических средств – учебники и учебные пособия, т. е. на дидактические средства группы «учебная книга».

В ходе моделирования учитывались требования к современному учебнику и другим образовательным средствам: ориентация на требования стандарта, фиксирующего содержательное наполнение формируемых компетенций; наличие контекста ведущих жизненно важных задач (предметно-познавательных, личностных и др.); взаимосвязь образовательных средств с открытой информационной образовательной средой; развитие самостоятельности и инициативы обучаемых; ориентация на диагностику достижений и поддержку обучаемых (О. Н. Крылова, Е. В. Пискунова и др.) [13].

Как известно, функции образовательных средств реализуются через их компоненты. Так, функции учебника реализуются через все компоненты учебника, а их изменение приводит к изменению структуры учебной

книги и появлению инновационных моделей (учебник фиксированного формата, многоуровневый учебник, электронный учебник и др.) [11; 12; 14].

В содержании учебника (Д. Д. Зуев, А. В. Хуторской и др.) выделяются следующие содержательные компоненты: информационный, репродуктивный (выполнение заданий), эмоционально-ценностный – и структурные компоненты: текстовый компонент, внетекстовый компонент, который содержит аппарат ориентировки, аппарат организации усвоения; иллюстративные материалы [5; 12; 14].

В рабочей тетради студента как образовательном средстве для организации СРС по освоению учебной дисциплины и формированию компетенций необходимы аппарат ориентировки и аппарат усвоения учебной дисциплины, аналогичные подобным компонентам учебника. Дополнительно в РТС должен быть отражён рефлексивно-оценочный и организационно-методический аспекты деятельности студента.

Материалы, включаемые в РТС, предлагается структурировать определённым образом – выделить три блока (рис. 4):

- инструктивно-методический;
- содержательно-деятельностный;
- рефлексивно-оценочный.

Каждый из блоков, исходя из его предназначения, имеет свою особую структуру.

Инструктивно-методический блок содержит элементы, раскрывающие целевое назначение дисциплины, её содержание, требования к освоению дисциплины (учебная программа и технологическая карта дисциплины), а также элемент, который выполняет роль навигатора, т. е. даёт студентам пояснения по работе с тетрадью в ходе самостоятельной работы. Навигатор включает аппарат ориентировки РТС, логическую структуру дисциплины и её разделов, структуру РТС в целом и её отдельных блоков, перечень основных и дополнительных источников информации, включая источники Интернет.

В инструктивно-методическом блоке студентам разъясняется технология работы с рабочей тетрадью, подробно указываются все требования к оформлению выполненных заданий, объективному подходу к самооцениванию достигнутых результатов, опре-

деляется место РТС в рейтинговой системе организации образовательного процесса при освоении учебной дисциплины.

В содержательно-деятельностном блоке три элемента: основной – задания (материал для СРС группируется по разделам и темам дисциплины), дополнительные задания по всей дисциплине, справочные материалы по дисциплине. Блок содержит также карту самооценки и оценки преподавателем работы студента по результатам освоения темы или раздела дисциплины. Основным элементом, организующим СРС по освоению дисциплины на материале отдельных разделов и тем, предлагает комплекс заданий по отдельным разделам и темам. Здесь же даются замечания по освоению материала и по выполнению заданий. Задания ориентированы на овладение различными видами знаний, они различаются уровнем сложности, самостоятельности, видами деятельности, ориентированы на формирование

компетенций. Это задания и задачи по освоению материала изучаемой дисциплины, задания квазипрофессионального характера. Заданиями по освоению материала могут быть задачи, задания-вопросы, задания тестового характера, индивидуально-творческие задания, задания на переработку информации, структурирование и систематизацию знаний. Необходимость формирования профессиональных компетенций в ходе СРС диктует включение в РТС заданий, имеющих характер квазипрофессиональной деятельности [3; 7].

Система заданий РТС разрабатывается с учётом возрастания уровня сложности самостоятельной работы студентов. Задания должны учитывать разнообразие форм и методов самостоятельной работы для придания ей дифференцированного и вариативного характера и более полного учёта индивидуальных возможностей, потребностей и интересов студентов.

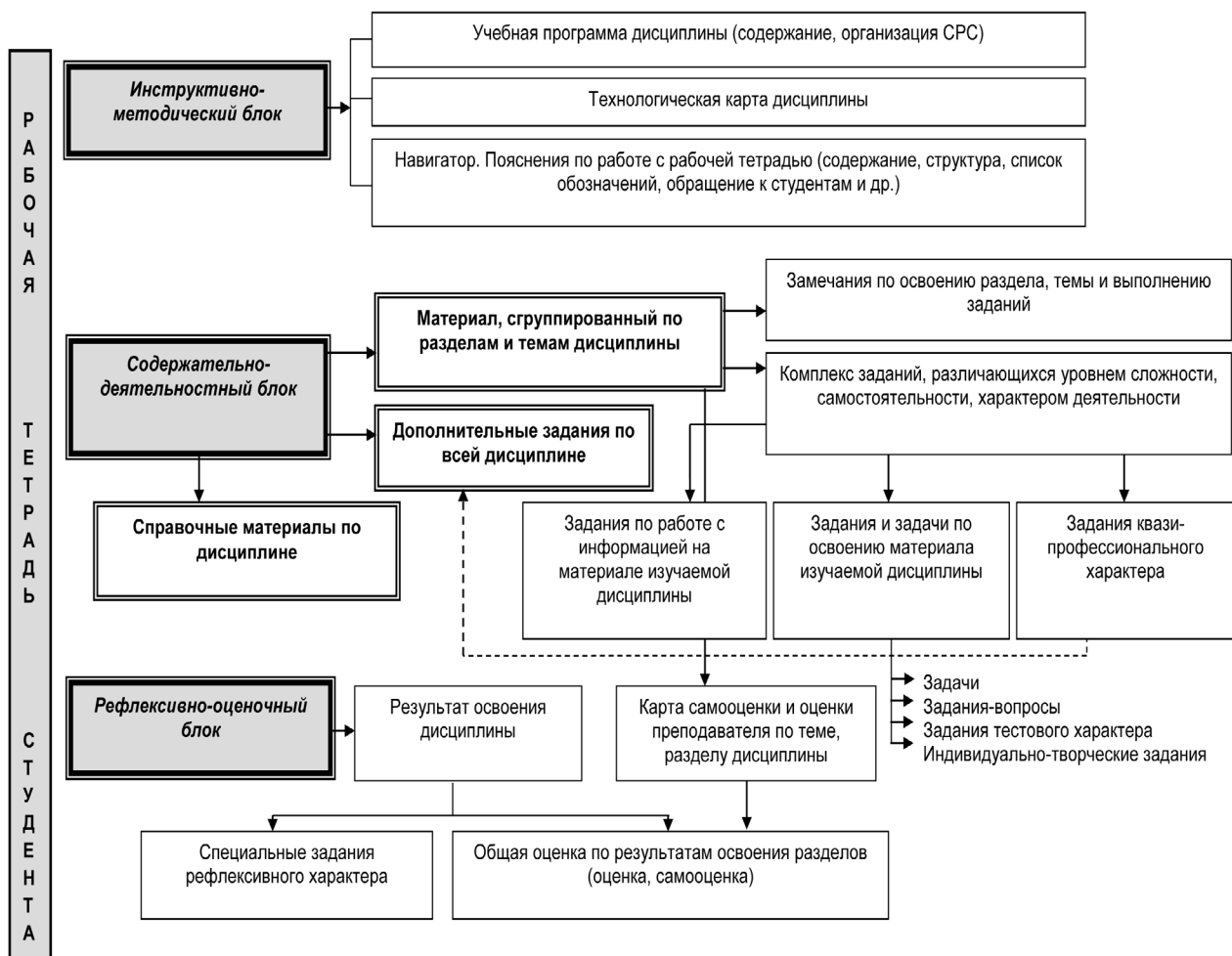


Рис. 4. Модель РТС как многофункционального дидактического средства

В содержательно-деятельностный блок включаются дополнительные задания по всей дисциплине (интегрированные задания). Они могут быть представлены как традиционными заданиями, так и заданиями типа кроссвордов, головоломок, ситуационные задачи и т. п.

Справочные материалы по дисциплине включают текстовую информацию, разнообразные таблицы, иллюстрации.

В рефлексивно-оценочном блоке представлены специальные задания рефлексивного характера, которые предполагают использование приёмов технологии развития критического мышления (синквейн, рефлексивный экран, бортовой журнал и др.) [6]. Рефлексивно-оценочный блок содержит и карту самооценки студентами собственных результатов выполнения заданий рабочей тетради, и оценку преподавателя по теме, разделу дисциплины; предполагает рефлекссию и подводит итог освоения дисциплины. При самооценке студент анализирует недостатки в освоении дисциплины, учится адекватно оценивать себя в процессе самостоятельной учебной работы. Результат освоения дисциплины студентом преподаватель определяет по качеству и по конечной оценке выполненных заданий рабочей тетради. Оценка полностью заполненной рабочей тетради может входить в систему рейтингового оценивания освоения учебной дисциплины.

Обратимся к функциям дидактических средств группы «учебник, учебные пособия». Ведущим элементом данной группы является учебник.

К традиционным функциям учебника относятся функции: информационная, систематизирующая, мотивационная, развивающая, воспитывающая. Сегодня выделяют и новые функции учебной книги: функции управления, координации, самоконтроля, развития предметных компетенций и т. п. [8; 13; 14].

При разработке РТС мы ориентировались на специфику современного учебника и реализуемые им функции, тем более что функции учебника, по мнению В. В. Краевского, «уже сейчас распределяются между элементами всего комплекса учебных книг: пособиями, книгами для учи-

теля, справочниками, задачками и т. п.» [13. С. 50].

Специфика функций рабочей тетради определяется новыми подходами к самостоятельной работе студентов: требованиями ФГОС ВПО к формированию компетенций, требованиями ООП к освоению дисциплины, выделением в ООП видов самостоятельной работы, новым пониманием СРС как средства вовлечения студентов в самостоятельную познавательную деятельность, осуществлением процесса сопровождения при переходе на обучение по индивидуальным образовательным маршрутам.

На основе анализа функций учебной книги, функций других современных дидактических средств (портфолио, структурно-логической схемы, опорного конспекта, технологической карты и т. п.) предназначения РТС, которая рассматривается как средство организации СРС по освоению учебной дисциплины и формированию компетенций, определены основные функции РТС:

- сопровождения СРС;
- обучающая;
- индивидуализации обучения;
- рефлексивно-оценочная;
- информационно-коммуникационная

функция.

Выделенные функции можно рассматривать как комплексные, включающие отдельные «элементарные» функции, характерные для всех дидактических средств и специфические для некоторых из них. Так, например, функция индивидуализации обучения объединяет функции: воспитывающую, формирующую, мотивационную; рефлексивно-оценочная – рефлексивную, диагностическую, контролирующую; функция сопровождения связана с функцией целеполагания, организующей, рейтинговой.

Эти функции реализуются через все компоненты РТС за счёт различных средств и форм деятельности студентов, видов заданий, способов их выполнения, видов и форм отчётности (табл. 3).

Функция сопровождения СРС является важнейшей функцией, которую выполняет РТС. При организации СРС с помощью рабочей тетради осуществляется особый диалог между субъектами образователь-

ного процесса: преподаватель – студент, преподаватель – дидактическое средство, студент – дидактическое средство обучения. Студент становится субъектом учебной деятельности, субъектом отношений. В про-

цессе СРС, осуществляемой без непосредственного вмешательства преподавателя, функцию сопровождения должна обеспечивать РТС, реализуя её через свои структурные компоненты.

Таблица 3

Функции РТС

Название функции	Характеристика функции	Средства, обеспечивающие реализацию функции
Функции сопровождения СРС	Субъект-субъектные взаимоотношения, организация СРС в системе. Создание условий для реализации субъект-субъектных отношений при организации СРС в системе	Инструктивно-методический блок (программа, технологическая карта, навигатор, рекомендуемые источники информации и т. д.); рефлексивно-оценочный блок
Обучающая функция	Овладение учебной дисциплиной, формирование компетенций	Содержательно-деятельностный блок
Функция индивидуализации обучения	Создание условий индивидуально ориентированного образовательного процесса; возможность выстраивания студентом индивидуального образовательного маршрута	Вариативный характер заданий. Индивидуальный образовательный маршрут
Рефлексивно-оценочная функция	Обеспечение рефлексии и самооценки в ходе освоения дисциплины	Карта самооценки, оценки преподавателя, задания рефлексивного характера, рейтинговая система оценки
Информационно-коммуникационная функция	Обеспечение СРС в открытом образовательном пространстве	Задания РТС по работе с информацией

Итак, *функция сопровождения СРС* характеризует субъект-субъектные взаимоотношения участников учебного процесса, отражает системную организацию СР. Реализация функции сопровождения в РТС обеспечивается через инструктивно-методический блок, рефлексивно-оценочный блок. Учебная программа дисциплины знакомит студента с содержанием, логикой его освоения; технологическая карта даёт представление студенту об организации учебного процесса, выделяя из него аудиторную и внеаудиторную самостоятельную работу, показывает требуемые уровни усвоения учебного материала. В навигатор включены подробные пояснения по работе с РТС, объяснены приёмы и правила выполнения заданий, приведён список условных обозначений, относящихся к типам заданий, уровню их сложности. Навигатор содержит список рекомендуемой обязательной и дополнительной литературы, источники Интернет. Кроме того, в рабочей тетради даются подробные инструкции к выполнению заданий. Справочные материалы, имеющиеся в РТС, помогут студенту в самостоятельном выполнении заданий. В рефлексивно-оценочном

блоке функция сопровождения реализуется наличием карты самооценки и оценки преподавателя, а также специальных заданий рефлексивного характера, помогающих студенту оценить свои достижения в освоении дисциплины и скорректировать их. Таким образом, РТС сопровождает самостоятельную деятельность студента по освоению учебной дисциплины, выполняя функции консультанта и тьютора, реализуя функции целеполагания, организующую, рейтинговую.

Обучающая функция РТС нацелена на овладение учебной дисциплиной, формирование компетенций, указанных в ОПОП. Реализацию функции обеспечивает содержательно-деятельностный блок РТС, включающий комплекс заданий, различающихся уровнем сложности, самостоятельности, характером деятельности и выстроенный в соответствии со структурой дисциплины и отвечающий логике освоения дисциплины. Комплекс заданий содержит задания и задачи по освоению материала (задачи, задачи-вопросы, тесты, индивидуально-творческие задания), задания по работе с информацией (работа с первоисточниками,

библиографический поиск, работа с материалами Интернет), задания квазипрофессионального характера (задания, отражающие будущую профессиональную деятельность). Дополнительные задания по всей дисциплине могут содержать разнообразные виды заданий комплексного характера как теоретические, практические, так и с элементами игры (кроссворды, головоломки и т. п.). Они способствуют освоению учебной дисциплины, развивают творческий подход к выполнению заданий.

Функция индивидуализации обучения – это создание условий индивидуально ориентированного образовательного процесса, предоставление студенту возможности выстраивания индивидуального образовательного маршрута. Функция реализуется при наличии в РТС заданий вариативного характера, что позволяет студенту выбрать темп, объём и характер выполняемой работы. За счёт построения индивидуального образовательного маршрута при самостоятельном освоении учебной дисциплины при помощи РТС осуществляется воспитывающая, формирующая, организующая, мотивационная функции.

Рефлексивно-оценочная функция РТС реализуется за счёт рефлексии и самооценки в ходе освоения дисциплины, а также наличия накопительной балльной системы оценивания и самооценивания результатов СРС по освоению учебной дисциплины в виде карты самооценки, оценки преподавателя, заданий рефлексивного характера, рейтинговой системы оценки. Наличие карты самооценивания и оценки, заданий рефлексивного характера позволяет осуществлять такие «элементарные» функции, как диагностическую, рефлексивную, рейтинговую, контролирующую функции дидактического средства.

Информационно-коммуникационная функция РТС обеспечивает СРС в открытом образовательном пространстве за счёт включения в рабочую тетрадь заданий, предусматривающих различные виды, формы, уровни работы с информацией.

Выполнение студентом заданий по работе с информацией реализует информационную, организующую, мотивационную, познавательную функции.

Таким образом, РТС можно считать многофункциональным дидактическим средством. Выделение комплексных функций в РТС и их реализация в системе СРС соответствует современным требованиям к организации СРС в вузе.

РТС является элементом учебно-методического комплекса, включающего учебник, учебно-методические пособия, электронные ресурсы. РТС предусматривает работу в системе с учебниками, задачами, первоисточниками, формирует навыки работы с информацией, даёт возможность освоить приёмы самооценивания собственных образовательных результатов, формируя при этом общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные компетенции. Следовательно, РТС можно считать центральным звеном учебно-методического комплекса по изучаемой дисциплине.

РТС является системообразующим элементом образовательных средств, обеспечивающих организацию СРС в целом.

Итак, под РТС как многофункциональным дидактическим средством понимается современное образовательное средство,

– являющееся важнейшим элементом в системе СРС;

– выполняющее комплексные функции: сопровождения, обучающую, индивидуализации обучения, информационно-коммуникационную, рефлексивно-оценочную;

– структурно представляющее собой единство трёх блоков: инструктивно-методического, содержательно-деятельностного, рефлексивно-оценочного;

– отражающее специфику учебной дисциплины через содержание элементов инструктивно-методического блока, через систему заданий в содержательно-деятельностном блоке, через материалы рефлексивно-оценочного блока, позволяющие подвести итоги освоения учебной дисциплины студентами.

Список литературы

1. Бордовская Н. В. Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методология проектирования: учеб. пособие. СПб.: Книжный дом, 2007. 408 с.

2. Бордонская Л. А., Старостина С. Е. Технологические аспекты естественно-научного образования студентов-гуманитариев в условиях перехода к ФГОС ВПО // Гуманитарный вектор. №1 (29). 2012. С.41–48.
3. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2009. 336 с.
4. Виландеберк А. А., Шубина Н. Л. Новые технологии оценки результатов обучения (уровневое образование): метод. пособие для преподавателей. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 91 с.
5. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 192 с.
6. Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 2011. 223 с.
7. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие. М.: Московск. психол.-соц. ин-т, 2005. 216 с.
8. Крылова О. Н. Инновационный подход к самостоятельной работе студентов в современной высшей школе // Трансграничье в изменяющемся мире: Россия–Китай–Монголия. Образование и международное сотрудничество: материалы Междунар. науч.-практ. конф. ЗабГГПУ. Чита, 2006. С. 20–25.
9. Организация самостоятельной работы студентов по педагогическим дисциплинам: учеб.-метод. комплекс / под ред. проф., чл.-кор. РАО А. П. Тряпицыной. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. Ч. 1. 123 с.
10. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теоретико-экспериментальное исследование. М.: Педагогика, 1980. 240 с.
11. Пискунова Е. В. Социокультурная обусловленность изменений профессионально-педагогической деятельности учителя: монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. 324 с.
12. Проблемы школьного учебника: XX век: итоги / под ред. Д. Д. Зуева. М., 2004.
13. Современная учебная книга: материалы науч.-практ. конф. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. 179 с.
14. Хуторской А. В. Современная дидактика: учеб. пособие. 2-е изд. М.: Высш. школа, 2007. 639 с.
15. Эрганова Н. Е. Методика профессионального обучения: учеб. пособие для студ. вузов. М.: Академия, 2007. 160 с.

References

1. Bordovskaya N. V. Gumanitarnye tekhnologii v vuzovskoy obrazovatelnoy praktike: teoriya i metodologiya proyektirovaniya: ucheb. posobiye. SPb.: Knizhny dom, 2007. 408 s.
2. Bordonskaya L. A., Starostina S. E. Tekhnologicheskiye aspekty estestvenno-nauchnogo obrazovaniya studentov-gumanitariyev v usloviyakh perekhoda k FGOS VPO // Gumanitarny vektor. №1 (29). 2012. S.41–48.
3. Verbitsky A. A., Larionova O. G. Lichnostny i kompetentnostny podkhody v obrazovanii: problemy integratsii. M.: Logos, 2009. 336 s.
4. Vilandeberk A. A., Shubina N. L. Novye tekhnologii otsenki rezultatov obucheniya (urovnevoye obrazovaniye): metod. posobiye dlya prepodavateley. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2008. 91s.
5. Zagvyazinsky V. I. Teoriya obucheniya: sovremennaya interpretatsiya: ucheb. posobiye dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeny. M.: Akademiya, 2001. 192 s.
6. Zair-Bek S. I., Mushtavinskaya I. V. Razvitiye kriticheskogo myshleniya na uroke: posobiye dlya uchiteley obshcheobrazovatelnykh uchrezhdeny. M.: Prosveshcheniye, 2011. 223 s.
7. Zeyer E. F., Pavlova A. M., Symanyuk E. E. Modernizatsiya professionalnogo obrazovaniya: kompetentnostny podkhod: ucheb. posobiye. M.: Moskovsk. psikhol.-sots. in-t, 2005. 216 s.
8. Krylova O. N. Innovatsionny podkhod k samostoyatelnoy rabote studentov v sovremennoy vysshey shkole // Transgranichye v izmenyayushchemsya mire: Rossiya–Kitay–Mongoliya. Obrazovaniye i mezhdunarodnoye sotrudnichestvo: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. ZabGGPU. Chita, 2006. S. 20–25.

9. Organizatsiya samostoyatelnoy raboty studentov po pedagogicheskim distsiplinam: ucheb.-metod. kompleks / pod red. prof., chl.-kor. RAO A. P. Tryapitsynoy. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2009. Ch. 1. 123 s.

10. Pidkasisty P. I. Samostoyatel'naya poznavatel'naya deyatelnost shkolnikov v obuchenii: teoretiko-eksperimentalnoye issledovaniye. M.: Pedagogika, 1980. 240 s.

11. Piskunova Ye. V. Sotsiokulturnaya obuslovlennost izmeneny professionalno-pedagogicheskoy deyatelnosti uchitelya: monografiya. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2005. 324 s.

12. Problemy shkolnogo uchebnika: KhKh vek: itogi / pod red. D. D. Zuyeva. M., 2004.

13. Sovremennaya uchebnaya kniga: materialy nauch.-prakt. konf. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2006. 179 s.

14. Khutorskoy A. V. Sovremennaya didaktika: ucheb. posobiye. 2-e izd. M.: Vyssh. shkola, 2007. 639 s.

15. Erganova N. E. Metodika professionalnogo obucheniya: ucheb. posobiye dlya stud. vuzov. M.: Akademiya, 2007. 160 s.

Статья поступила в редакцию 4 сентября 2013 г.

УДК 378.147:53
ББК 74.58:22.3

Татьяна Геннадьевна Ваганова,
канд. пед. наук, доц.,

Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления
(Улан-Удэ, Россия), e-mail: v_t_g@mail.ru

Развитие профессиональных компетенций бакалавров технического направления на основе взаимосвязи общеобразовательных и специальных дисциплин в информационно-образовательной среде вуза

В статье анализируются проблемы теории и практики компетентностно ориентированного образования, рассматривается классификация компетенций. При обучении физике формируются следующие компетенции: общие, предметные. Предметные компетенции по физике оказывают большое влияние на формирование профессиональных компетенций, поскольку неперенным для инженерной деятельности является умение анализировать возникающие проблемы и находить пути их решения, опираясь на базовые теоретические знания, полученные при изучении курса общей физики. Мы их определяем как основы профессиональных компетенций. В компетентностном обучении проблема рациональной организации учебного процесса и направленного руководства познанием студентов особенно актуальна и связана с организацией управляемой самостоятельной работы студентов. В качестве технологии реализации компетентностного подхода предлагается модульная технология с использованием информационно-образовательной среды вуза. Аргументируется необходимость создания информационно-образовательной среды на основе технологий традиционного и дистанционного обучения, ориентированной на самостоятельную работу студента. Одним из подходов развития профессиональных компетенций в современных условиях предлагается интеграция общеобразовательных и специальных дисциплин, с учётом требований работодателей, а также достижений современной науки.

Ключевые слова: компетентностно ориентированное образование, компетентностный подход, модульная технология, информационно-образовательная среда.

Tatyana Gennadyevna Vaganova,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
East Siberian State University of Technologies and Management
(Ulan-Ude, Russia), e-mail: v_t_g@mail.ru

The Development of Professional Competencies of Technical Direction Bachelors on the Basis of the Relationship of General and Special Subjects in the Information Educational Environment of the University

The article is devoted to the problem of the theory and practice of competence education. There is a classification of competencies such as general and subject ones. Subject competence in physics have a great influence on the formation of professional competencies because it is essential for engineering to have an ability to analyze problems and identify solutions, based on the basic theoretical knowledge gained from the study of general physics. We define them as the basis of professional competence. In competency training the problem of the rational organization of the educational process and the directional guidance of students' knowledge is especially important and is associated with the organization of guided independent work of students. As a technology of the competence-based approach realization, the modular technology with the use of educational environment of the university is proposed. The author underlines the necessity of educational environment creating based on the traditional technology and distance learning, focused on independent work of the student. The integration of general education and special subjects is proposed as one of the approaches to the development of professional competencies in modern conditions, taking into account the requirements of employers, as well as achievements of modern science.

Keywords: competence-oriented education, competence approach, modular technology, information and educational environment.

Модернизация высшего профессионального образования в Российской Федерации направлена на становление в образовательных учреждениях специалиста-профессионала, обладающего высоким уровнем сформированности профессионально-технологических компетенций, характеризующейся надпредметностью, междисциплинарностью, многофункциональностью.

Цель профессионального образования состоит в подготовке высококвалифицированного специалиста, способного ориентироваться в быстро меняющейся производственной обстановке, умеющего творчески мыслить, самостоятельно приобретать знания и применять их для решения практических задач. В связи с этим возникает необходимость повышения качества профессиональной подготовки будущих специалистов и усиления их фундаментальной подготовки [3. С. 61]. Подготовка высокопрофессионального специалиста в техническом университете напрямую связана с повышением эффективности процесса обучения физике, и «...первоочередным исследованием в данном направлении должно быть исследование, показывающее... принципы построения курса физики, критерии отбора содержания и особенности методики его преподавания»¹.

Современные исследователи и практики образования всё чаще обращаются к проблеме модернизации стратегических ориентиров развития образовательных систем. Трансформацию образовательной парадигмы и её составляющих, таких, как цели, содержание, результат, отмечают многие исследователи (В. И. Байденко, И. А. Зимняя, А. М. Новиков, Ю. Г. Татур и др.) [1; 2; 6; 7]. На смену существующей долгие годы знаниевой парадигме образования приходит компетентностно ориентированное образование, способное обеспечить более полный личностно- и социально-интегрированный образовательный результат [4. С. 8]. Компетентностный подход – одно из направлений индивидуализированного образования. Для российского образования индивидуальный подход не является прин-

ципально новым. Как и для большинства европейских стран, элементы этого подхода были неотъемлемой частью образовательного процесса.

В фокусе проекта *Tuning* находились две различные совокупности компетенций: во-первых, компетенции, относящиеся к предметной области. Они являются ключевыми для любой степени и тесно связаны со специфическим знанием области обучения. Такие компетенции называются академическими предметно-специализированными навыками и компетенциями. Они обеспечивают своеобразие и состоятельность конкретных программ на соискание степени. Во-вторых, общие компетенции, которые носят надпредметный, надпрофессиональный характер.

Группы предметных компетенций и сопровождающие их общие (ключевые) компетенции наиболее эффективно формируются на лекционных занятиях, на практических занятиях при решении задач, при организации лабораторного практикума и самостоятельной работы студентов.

По нашему мнению, предметные компетенции по физике оказывают большое влияние на формирование профессиональных компетенций, поскольку неперенным для инженерной деятельности является умение анализировать возникающие проблемы и находить пути их решения, опираясь на базовые теоретические знания, полученные при изучении курса общей физики. Мы их определяем как основы профессиональных компетенций. Например, при организации исследовательской деятельности на занятиях практикума по решению задач формируется умение постановки, исследования и анализа инженерных задач, способность к исследовательской работе, способность к практическому использованию результатов фундаментальных и прикладных исследований.

В компетентностном обучении проблема рациональной организации учебного процесса и направленного руководства познанием студентов особенно актуальна и связана с организацией управляемой самостоятельной работы студентов. Она играет ведущую роль в формировании навыков познавательной деятельности, вырабатывает

¹ Каменецкий С. Е. К проблеме инженерного образования в современной России // Образование в современной России // Наука и школа. 2007. №2. С. 6–8.

способность анализировать факты и явления, учит самостоятельно мыслить.

Оптимизация самостоятельной работы позволяет студенту, во-первых, получить необходимую совокупность знаний и умений и, во-вторых, приобрести навыки самостоятельного планирования и организации собственного учебного процесса. Правильно организованная СРС способствует выработке культуры умственного труда, формирует готовность к самообразованию, к постоянному совершенствованию квалификации, что является необходимым условием подготовки будущего инженера и способствует формированию общих компетенций.

В условиях инженерного образования организация СРС способствует углублению теоретической и практической подготовки. При минимальной учебной нагрузке самостоятельная работа должна обеспечить качество и глубину усвоения теоретического материала, формирования умений и навыков. В традиционном процессе обучения, основанном на передаче готовых знаний от преподавателя к студенту, достичь необходимого уровня развития будущего специалиста практически невозможно. Основная деятельность студента заключается в решении теоретических и практических задач, с чёткой формулировкой и готовым алгоритмом, не требует глубоких творческих размышлений и зачастую сводится к стандартным действиям. Таким образом, проблема заключается в необходимости качественной подготовки будущих специалистов, в формировании целостной и гармоничной личности. Этого можно достичь путём систематического включения студента в самостоя-

тельную деятельность, которая в учебной деятельности выражается в самостоятельной работе и приобретает характер проблемно-поисковой деятельности.

В связи с этим возникает необходимость создания информационно-образовательной среды на основе технологии традиционного и дистанционного обучения, ориентированной на самостоятельную работу студента. В условиях информационно-образовательной среды организация самостоятельной работы студента должна быть направлена на повышение эффективности качества образовательного процесса, в частности обеспечить высокий уровень подготовки к профессиональной деятельности, формировать культуру рационального мышления и готовность к решению инженерно-технических, исследовательских задач.

Информационно-образовательная среда как педагогическая система объединяет информационные образовательные ресурсы, компьютерные средства обучения, средства управления образовательным процессом, педагогические приёмы, методы и технологии, направленные на формирование личности [2]. Подобная среда должна включать в себя организационно-методические средства, совокупность технических и программных средств хранения, обработки, передачи информации, обеспечивающей оперативный доступ к педагогически значимой информации и создающей возможность для общения педагогов и обучаемых. Практическое внедрение методов организации обучения повлечёт за собой возможность широкого использования среды (рис.).

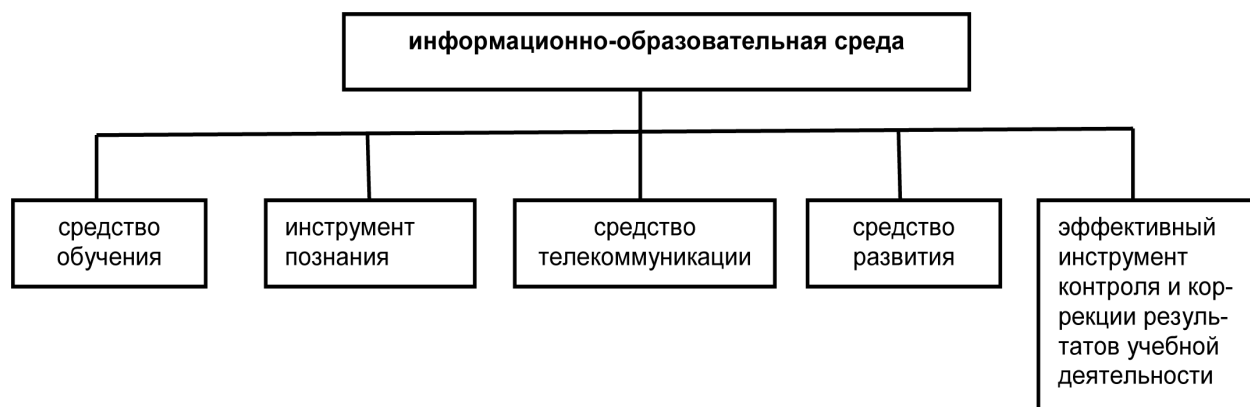


Рис. Использование информационно-образовательной среды

Информационно-образовательная среда как многокомпонентное системное образование включает разнообразные информационные ресурсы, предназначенные для решения образовательных задач. Поскольку информационно-образовательная среда проектируется и создаётся субъектами образования, то её можно рассматривать как саморазвивающуюся систему, в которой присутствуют программно-технический комплекс и компоненты образовательной системы. В соответствии с этим различают уровни информационно-образовательной среды (страны, региона, вуза, школы, блока дисциплин, отдельных дисциплин).

Методическая система обучения физике включает аудиторную и внеаудиторную работу на основе модульного подхода. Нами предлагается представить содержание курса физики в виде двух блоков: инвариантного и вариативного. Инвариантный блок содержит модули, обязательные для изучения.

Самостоятельная работа, на наш взгляд, более эффективно реализуется в информационной образовательной среде вуза (в частности, система дистанционного обучения Moodle 2). Самостоятельная работа в этом блоке организуется таким образом, что перед изучением лекции в аудиторное время, студент обязан более внимательно ознакомиться с её содержанием во внеаудиторное время, обращаясь к информационным образовательным ресурсам, которые предлагаются в его личном кабинете. Причём, эта самостоятельная работа является контролируемой, после самостоятельного изучения обучаемый отвечает на вопросы теста, при неудовлетворительной оценке вновь обращается к тексту лекции, число обращений не ограничено. Результаты теста отправляются преподавателю, фиксируются в журнале. Та же ситуация с подготовкой к занятиям по решению задач, которая заключается в том, что бакалаврам предлагаются алгоритмы решения задач, предлагается ознакомиться с примерами решения задач, решить задачи самостоятельно, результаты контрольных заданий также отправляются преподавателю. При подготовке к лабораторным работам во внеаудиторное время студент также отвечает на вопросы теста по данной работе. Таким образом, при изуче-

нии инвариантного блока нами выделяются частные дидактические цели, и на каждом этапе наблюдается степень их достижения. В результате студент через частные цели приходит к конечной, а приобретённые компетенции, таким образом, наслаиваются одна на другую.

Рост экономики привёл к тому, что работодатель стал предъявлять более высокие требования к работнику и, следовательно, к выпускнику вуза. Работодатели всё активнее идут на установление связей с вузами в поисках нужных им работников. Но не всегда качество подготовки выпускника вуза удовлетворяет этим требованиям. Налицо противоречие между требованием работодателя к компетентному работнику и недостаточно высоким уровнем подготовки выпускника технического вуза.

Вариативный блок должен соответствовать принципу профессиональной направленности, т. е., учитывая требования работодателей, осуществлять подготовку будущих бакалавров для конкретной области. Учитывая то, что пути развития любой отрасли современного производства тесно переплетаются с физикой, происходит активный процесс интеграции науки и производства, при этом смена техник и технологий (при современных темпах развития науки) происходит в некоторых отраслях в течение 5 лет, мы предлагаем формировать модули вариативного блока с учётом современных достижений физики и требований работодателей к выпускникам – бакалаврам технического направления. Для того чтобы это реализовать, необходимо отслеживать появление новых техник и технологий. Причём, учитывая специфику технического вуза, необходимо при отборе содержания выбирать ту или иную отрасль производства (машиностроительная, строительная, электротехническая), те инновации, которые связаны с развитием физики, и обязательно учитывать требования работодателя. На сегодняшний день это, к сожалению, не учитывается. Именно в связи с этим для формирования модулей вариативного блока необходимо изучить спрос, требования работодателя, социальный заказ, а также те инновации в физике, которые активно используются в современном производстве.

В вариативном блоке также используется модульная технология, обладающая содержательной и организационной гибкостью. Именно модульная технология позволит добавлять новые модули в блок при появлении той или иной новой технологии, основанной на использовании достижений

физики либо извлекать из структуры курса те модули, которые уже устарели.

Изучение модулей вариативного блока позволит бакалаврам приобрести знания из той области физики, которая ему наиболее интересна. А именно это и позволит формировать индивидуальную образовательную траекторию.

Список литературы

1. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 4–13.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
3. Мануйлов В. Ф. Инженерное образование на пороге XXI века. М.: Дом Русанова, 1998. 325 с.
4. Модульно-компетентностный подход в российской системе довузовского профессионального образования: теория и практика: коллективная моногр. / под ред. Н. Ю. Посталюк. Самара: Изд-во «Учебная литература», 2006. 192 с.
5. Назаров С. А. Педагогическое моделирование личностно-развивающей информационно-образовательной среды вуза // Научная мысль Кавказа. 2006. Спецвыпуск № 2. С. 69–71.
6. Новиков А. М. Профессиональное образование: актуальные проблемы развития // Профессиональное образование специалиста. М., 2002. С. 33–37.
7. Татур Ю. Г. Компетентность в модели качества подготовки специалистов // Высшее образование. 2004. № 3. С. 24–31.

References

1. Baydenko V. I. Kompetentsii v professionalnom obrazovanii // Vyssheye obrazovaniye v Rossii. 2004. № 11. S. 4–13.
2. Zimnyaya I. A. Klyuchevye kompetentsii – novaya paradigma rezultata obrazovaniya // Vyssheye obrazovaniye segodnya. 2003. № 5. S. 34–42.
3. Manuylov V. F. Inzhenernoye obrazovaniye na poroge KhKhI veka. M.: Dom Rusanova, 1998. 325 s.
4. Modulno-kompetentnostny podkhod v rossyskoy sisteme dovuzovskogo professionalnogo obrazovaniya: teoriya i praktika: kollektivnaya monogr. / pod red. N. Yu. Postalyuk. Samara: Izd-vo «Uchebnaya literatura», 2006. 192 s.
5. Nazarov S. A. Pedagogicheskoye modelirovaniye lichnostno-razvivayushchey informatsionno-obrazovatelnoy sredy vuza // Nauchnaya mysl Kavkaza. 2006. Spetsvypusk № 2. S. 69–71.
6. Novikov A. M. Professionalnoye obrazovaniye: aktualnye problemy razvitiya // Professionalnoye obrazovaniye spetsialista. M., 2002. S. 33–37.
7. Tatur Yu. G. Kompetentnost v modeli kachestva podgotovki spetsialistov // Vyssheye obrazovaniye. 2004. № 3. S. 24–31.

Статья поступила в редакцию 15 сентября 2013 г.

УДК 378
ББК Ч 48

Нина Иннокентьевна Виноградова,
д-р психол. наук, проф.,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: vin57@list.ru

Развитие компетентности будущего профессионала как процесс самосозидания

Автор анализирует психологические механизмы саморазвития компетентности будущих специалистов. Предметом анализа выделены деятельностные и личностные компоненты профессионализма. Методологическим основанием анализа выбран акмеологический подход. Критерием эффективности оценивания уровня развития профессионализма выступил уровень проектирования и реализации студентом таких форм профессионализации, которые обеспечивают становление авторской системы деятельности.

Автор проектирует модель становления компетентности через соорганизацию основных управленческих звеньев его деятельности. Анализ и систематизация принципов соорганизации компонентов компетентности позволили автору выделить смысловое содержание переориентации учебно-познавательной деятельности студента в учебно-профессиональную. Механизмом переориентации выступает активизация его субъектной позиции при становлении авторской системы профессионального саморазвития.

Автором установлены основные факторы, обеспечивающие становление компетентности как саморазвивающегося процесса. Преобразование модели становления профессиональной компетентности студента в технологически обоснованную психотехническую программу самосовершенствования соответствует этапам: понимания – принятия – проектирования – реализации – самоконтроля. Каждый из этапов способен логически модифицироваться в соответствии с целевыми установками самосовершенствования на каждом этапе подготовки.

Автором выделена система организационных условий, влияющих на активизацию базовых проявлений «Я-концепции» профессионала.

Ключевые слова: поэтапное развитие компетентности, продуктивная профессионализация, принципы соорганизации компонентов компетентности, модель становления компетентности, учебно-познавательная деятельность, учебно-профессиональная деятельность, самодвижение компетентности, профессиональное сообщество студентов и преподавателей, этапы продуктивного становления компетентности, психотехническая программа самосовершенствования, «Я-концепция» профессионала.

Nina Innokentyevna Vinogradova,
Doctor of Psychology, Professor,
Transbaikal State University
(Chita, Russia), e-mail: vin57@list.ru

Development of Competence of the Future Professional as a Self-Creation Process

The author analyzes psychological mechanisms of self-development of future experts' competence. The subject of analysis is professional and personal components of professionalism. The methodological basis of the analysis is acmeological approach. The criterion for evaluating the effectiveness of the level of professionalism is the level of designing and realization by the student such forms of professionalization, that ensure the formation of authoring activity.

The author projects model of competence formation through the co-organization of the basic administrative links of its activity. The analysis and systematizing of principles of the components co-organization of competence allowed the author to allocate the semantic content change of student's informative activity into the professional. The reorientation mechanism is the activation of his author's position at the formation of author's system of professional self-development.

The author establishes major factors, influencing on competence formation as a spontaneous process. The transformation of the model of the student's professional competence formation into technologically based psycho-technical program of self-improvement corresponds to stages:

understanding – acceptances – designing – realizations – self-checking. Each of stages is capable to be modified logically according to self-improvement purposes at each stage of preparation.

The author allocates the system of the organizational conditions, influenced on activation of base displays of professional's "I-concept".

Keywords: stage-by-stage development of competence, productive professionalizing, model of competence formation, informative activity, professional work, professional students and teachers' community, stages of productive competence formation, psycho-technical program of self-improvement, professional's "I –concept".

Современное осмысление сущности и логики подготовки будущего профессионала предполагает её анализ как поэтапного саморазвитие компетентности в процессе решения определённых задач разных классов. Акцентирование внимания на функциональных параметрах компетентности позволяет соизмерить этапы продуктивной профессионализации с качеством созревания ведущих видов деятельности специалистов, выделенных во ФГОС третьего поколения. Такой подход представляется достаточно обоснованным вследствие того, что «компетентности профессионала проявляются как самые стабильные во времени и в различных ситуациях социально-когнитивные единицы» [7. С. 33]. В работах по психологии труда и педагогике высшей школы выделяются разные доминанты компетентности: – «наибольшая осведомлённость индивидов о предмете деятельности» [4. С. 21]; «массив информации человека о мире» [7. С. 51], «перцептивный мир профессионала» [8. С. 98], «особый тип организации знаний, обеспечивающий возможность принятия эффективных решений в определённой предметной области деятельности» [6. С. 15] и т. д. Как правило, термин «профессиональная компетентность» понимается исследователями несколько шире, в его контекст включаются не только деятельностные аспекты труда, но и «весь контекст труда» [5. С. 54].

Анализ становления компетентности студента в призме выделения личностных детерминант, позволяющих непрерывно совершенствовать процесс деятельности и добиваться искомых результатов, требует привлечения оснований акмеологического подхода. В соответствии с ним профессиональная подготовка предполагает поэтапную диагностику, проектирование и апробирование каждым студентом наиболее эффективных для него форм ценностных, содержательных и динамических составля-

ющих своего профессионального развития в контексте целостной жизнедеятельности. Критериями эффективности данного процесса выступают:

– уровень согласования разнообразных технологий подготовки студентов, реализуемых преподавателями (специфических на каждом из этапов и для каждой образовательной области), направлений их научных изысканий с психофизиологическими возможностями и личностными потребностями самих студентов;

– качество становления у студентов созидательной профессиональной позиции, а также собственного «здоровьесберегающего» ритма самосовершенствования;

– активность внедрения средств самомониторинга, контроля, микроаттестаций качества подготовки, побуждающих студентов и преподавателей к профессиональному развитию;

– уровень самостоятельности и «свободы» студентов в выборе необходимых и достаточных средств само- и взаимоконтроля;

– качество преобразования студентом содержания образовательных программ в ориентиры моделирования собственной (авторской) системы профессиональной деятельности.

К психологическим механизмам, обеспечивающим профессиональное саморазвитие студента, можно отнести:

– становление ответственности за непрерывное совершенствование результативности решения профессиональных задач, а также оптимальности проявлений профессиональных и личностно обусловленных аспектов собственной жизнедеятельности;

– развитие комплекса способностей, позволяющих выбирать оптимальные стратегии профессионального развития;

– качество овладения социально-психологическими средствами, обеспечивающими обследование студентом уровня «ин-

новационной свободы» профессиональной среды.

Модель становления компетентности студента предполагает последовательную аккумуляцию взаимосвязанных аналитических, проективно-творческих, организационных, конструктивных, коммуникативных компетентностей в функциональные комплексы, обеспечивающие профессиональное саморазвитие. Такие комплексы согласно теории функциональных систем представляют собой операционную архитектуру любой функциональной системы (П. К. Анохин, Н. А. Бернштейн, С. Г. Геллерштейн, И. М. Сеченов и др.).

В качестве ведущих принципов соорганизации компонентов компетентности будущего специалиста выступают:

а) принцип управления, обуславливающий замкнутый, циклический характер воспроизводства ведущих элементов профессиональной компетентности. Цикличность функционирования обеспечивается отрицательной обратной связью [2] результирующего и целевого компонентов. На этом принципе построены все механизмы регуляции физиологических функций в организме человека и поддержание постоянства внутренних взаимосвязей в более сложных авторегулирующихся, личностно обусловленных подсистемах;

б) принцип креативности, проявляющийся в преобразовательном характере такой соорганизации. Полученный результат каждого цикла развития компетентности оказывается шире исходной цели, т. к. на каждом его «витке» создаются новые, прогрессивные ценностные основания элементов профессионализма, «обрекающие» специалиста на профессиональное творчество;

в) принцип открытости системы отражает взаимосвязь функциональных компонентов развития компетентности со структурными элементами профессиональной среды;

г) принцип ускорения развития обусловлен «сжатием» временных этапов «вызревания» функциональных элементов компетентности за счёт упорядочивания взаимосвязей между ними. Это способствует сокращению реальных сроков достижения вершин профессионализма.

Системный подход к осмыслению сущности компетентности будущего профес-

сионала позволяет исследовать личность студента как субъекта познания, развития, профессиональной деятельности и общения, как целостное образование, многомерно проявляющееся в актах созидания компетентности.

Смысловым содержанием созидания соответствующей компетентности является переориентация учебно-познавательной деятельности студента на учебно-профессиональную. Механизмом такой переориентации выступает активизация его субъектной позиции при становлении авторской системы профессионального саморазвития.

Методологическим основанием усложнения психических и исполнительских компонентов компетентности студентов, инициирующих её саморазвитие, явились выводы психологов о:

– взаимообусловленности, взаимодействии личностных и деятельностных элементов в структуре субъекта профессиональной деятельности;

– повышении собственной продуктивности (самоэффективности), развивающей способности к наращиванию качеств деятельности, движения от фиксирования её внешних проявлений к выстраиванию внутренних, психологически обоснованных этапов труда;

– самосовершенствовании как движении от локальных изменений профессионально важных качеств личности, отдельных действий к комплексу целостной готовности к профессиональной самореализации;

– самоактуализации как интеллектуальном «выдвижении» будущего специалиста в зону интенсивного анализа профессиональных проблем, «заострении» внутренних сил студента на выявлении уровня своей готовности решать эти проблемы;

– накоплении системного опыта оценивания качества «проблемных зон» профессионального саморазвития и выработки стратегии их преодоления.

Внутренним основанием усложнения взаимосвязей между компонентами профессиональной компетентности исследователи рассматривают: качество решения профессионально-педагогических задач [4]; возрастание степени рефлексивности [1]; проявление умения мобилизовывать себя на преодоление трудностей объективного

характера [3]; возрастание качества аутопсихической компетентности [5] и т. д.

По нашему мнению, тенденции созидательного самодвижения компетентности будущего профессионала обусловлены последовательной актуализацией взаимосвязанных функций самопобуждения – прогрессивной ориентации – самопрограммирования – саморегуляции – самоконтроля. Реализация выделенной системы функций обеспечивается согласованием функциональных составляющих компетентности. Закономерно обусловленные зависимости данных элементов усиливают их взаимную активность, в силу чего их согласованное развитие приобретает созидательную ориентацию.

Функцию исходного самопобуждения, «вихревого движения энергий» [2] берёт на себя ценностно-смысловое самоопределение студента. Качество самоопределения определяется уровнем внутренней ответственности будущего профессионала за результативность будущего труда. Такая ответственность позволяет разрешить основное противоречие между естественным стремлением студента к максимальной самореализации своих способностей, одарённости, таланта в процессе профессионализации. Ответственность студента не просто трансформирует его отношение к будущей деятельности, наделяя её смыслами и ценностями, но и «втягивает» его в русло прогрессивно-гуманистического, продуктивного самоуправления качеством становления профессионализма.

Продуктивный переход студента от деятельности учения к овладению специфически ориентированной профессиональной деятельностью обеспечивается эффективностью учебно-профессионального сообщества студентов и преподавателей факультета, реализующих совместную деятельность. Такое сообщество становится полисубъектной средой понимания, диалога и сотрудничества, приобщения к опыту дифференциации критериев и показателей высоко-, средне- и малопродуктивной деятельности специалиста.

На технологическом уровне совершенствование становления профессионализма студента обеспечивается комплексом методик, методов и процедур эффективного

развития значимых компонентов профессионализма и пооперационным обоснованием механизма созидательного самодвижения к вершинным проявлениям профессиональной самореализации.

Основой целесообразной переориентации учебно-познавательной деятельности студента в учебно-педагогическую выступает модель становления высокопродуктивной компетентности. В ней отражён алгоритм профессионализации. Он рассматривается нами как элементарная единица, управленческое звено, «шаг» в эффективном развёртывании компонентов профессионализма.

Преобразование модели становления профессиональной компетентности студента в технологически обоснованную психотехническую программу самосовершенствования в соответствии с этапами понимания – принятия – проектирования реализации самоконтроля предполагает выделение механизма данного процесса. Гуманистическая сущность таких технологий заключается в том, что их применение обеспечивает перерастание процесса развития компетентности в саморазвивающийся процесс. Такие технологии направлены на совершенствование ответственности студента за результаты своего труда.

Анализ факторов, обеспечивающих становление профессиональной компетентности студента, показал, что к числу основных можно отнести следующие: а) оптимизацию содержания образовательного процесса на основе согласования образовательных запросов студентов и нормативных требований ФГОС; б) обоснование и практическую реализацию в учебном процессе принципов вариативности, многоуровневости, полимотивированности, технологичности; в) интеграцию традиционного опыта и современных передовых технологий в продуктивную систему образования студентов, стимулирующую и поддерживающую становление навыка непрерывного профессионального самообразования.

Анализ психолого-педагогической литературы об особенностях становления личности в период студенчества и формирования элементов профессиональной компетентности позволил выделить четыре технологических звена её продуктивного становления, логически модифицирующих

ся в соответствии с целевыми установками самосовершенствования на каждом этапе подготовки:

– подготовительный этап предварительной проблематизации, связанный с осмыслением многомерности, объёмности, вариативности, поисковой сущности становления профессионализма, «подтягивания» самого себя до осознания современных профессиональных проблем как сущностной основы собственного «врастания» в профессию. Временные показатели развёртывания данного этапа определяются индивидуальными сроками созревания аналитического и прогностического компонентов педагогической компетентности;

– этап адаптации студентом своего личного потенциала к осмыслению направленности профессионализации. Данный этап предполагает выстраивание образа продуктивных организационных и конструктивных профессиональных действий. На этом этапе отмечается интеграция всех компонентов компетентности;

– этап индивидуализации профессиональной компетентности, придание ей уникальных черт за счёт обдумывания приёмов согласования собственных позиций с профессиональными позициями преподавателей вуза. На этом этапе происходит упорядочивание, синхронизация связей между компонентами компетентности. Обозначаются тенденции ускорения темпов саморазвития компетентности за счёт гармоничной «вписанности» проявлений компетентности в общую смысловую канву жизнедеятельности будущего профессионала;

– этап самоактуализации компетентности, соответствующий высшему уровню её развития в рамках определённой стадии подготовки. Иницирующим звеном становления компетентности становится интеграция компонентов компетентности в единый интегрированный «посыл» самосозидания профессиональной компетентности.

«Замыкание» начального и конечного звеньев алгоритма развития компетентности в единый технологический цикл позволяет рассматривать последовательность данных звеньев как гуманистически ориентированный алгоритм совершенствования профессионализма.

Эффективность включения студентов в процесс созидания профессиональной компетентности обусловлена реализацией следующих групп организационных условий, предполагающих активизацию базовых проявлений «Я-концепции» профессионала:

– организационно-побуждающих, предполагающих осознание студентом ценности включения в процесс профессионального саморазвития, акцентирования его сознания на необходимости сохранения и восполнения профессионального здоровья, продления профессионального долголетия, гармоничного, продуктивного «проживания» в рамках целостной жизнедеятельности. Реализация этой группы условий предполагает интеграцию усилий преподавателей кафедр вуза и производителей-мастеров, обеспечивающих психологическую, предметную и производственную подготовку студентов; организацию самосовершенствования профессионализма на принципах гуманизации и индивидуализации; создание многообразных неформальных центров, стимулирующих стремление к непрерывному самообразованию;

– организационно-мониторинговых, активизирующих осмысление студентом необходимости самоанализа качества решения профессиональных задач;

– организационно-креативных, расширяющих поле свободного экспериментирования в области: содержания профессиональной подготовки; выбора форм, методов, ритма целесообразной профессионализации; отбора эффективных способов профессионального саморазвития в стратегическую программу самореализации.

Список литературы

1. Анисимов О. С. Принятие управленческих решений: методология и технология. М., 2002. 645 с.
2. Анохин П. К. Узловые вопросы теории функциональных систем. М., 1980. 320 с.
3. Бодалёв А. А. Вершина в развитии взрослого человека: Характеристики и условия достижения. М.: Флинта – Наука, 1998. 168 с.

4. Кузьмина (Головко-Гаршина) Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования: монография. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. 144 с.
5. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека. М.: Пресс, 1995. 384 с.
6. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск: Изд-во Томск. ун-та. М.: Барс, 1997. 392 с.
7. Gubson E. Development of knowledge of visual – tactile affordances of substance/ Child development, 1984.143 p.
8. Mischel W. Personality and Assessment. N. Y. : Wiley, 1999.542 p.

References

1. Anisimov O. S. Prinyatiye upravlencheskikh resheny: metodologiya i tekhnologiya. M., 2002. 645 s.
2. Anokhin P. K. Uzlovye voprosy teorii funktsionalnykh sistem. M., 1980. 320 s.
3. Bodalyov A. A. Vershina v razvitii vzroslogo cheloveka: Kharakteristiki i usloviya dostizheniya. M.: Flinta – Nauka, 1998. 168 s.
4. Kuzmina (Golovko-Garshina) N. V. Akmeologicheskaya teoriya povysheniya kachestva podgotovki spetsialistov obrazovaniya: monografiya. M.: Issledovatel'sky tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2001. 144 s.
5. Slobodchikov V. I., Isayev Ye. I. Psikhologiya cheloveka. M.: Press, 1995. 384 s.
6. Kholodnaya M. A. Psikhologiya intellekta: paradoksy issledovaniya. Tomsk: Izd-vo Tomsk. un-ta. M.: Bars, 1997. 392 s.
7. Gubson E. Development of knowledge of visual – tactile affordances of substance/ Child development, 1984.143 r.
8. Mischel W. Personality and Assessment. N. Y. : Wiley, 1999.542 r.

Статья поступила в редакцию 29 августа 2013 г.

УДК 378.016
ББК Ч 489.8

Евгений Викторович Дроботушенко,
канд. ист. наук, доц., Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: DRZZ@yandex.ru

Галина Васильевна Мясникова,
старший преподаватель, Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: yuliya230183@mail.ru

Марина Владимировна Пряженникова,
канд. ист. наук, доц., Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: klichca85@yandex.ru

Ольга Анатольевна Яремчук,
канд. ист. наук, доц., Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: oyaremchuk@yandex.ru

Активизация познавательной деятельности студентов при изучении курса истории Древнего мира¹

Статья посвящена проблеме активизации познавательной деятельности студентов высших учебных заведений с учётом специфики преподавания дисциплин исторического цикла. Авторами делается обзор имеющихся научных публикаций по вопросу работы над познавательной деятельностью учащихся вузов. Выделяются способы активизации познавательной деятельности при изучении истории. Одним из наиболее важных методов активизации познавательной деятельности студентов авторы отмечают применение технических и аудиовизуальных средств обучения. Также в статье подробно рассмотрена методика применения видеоматериалов. Авторы считают их информативными, но весьма тенденциозными историческими источниками, в связи с этим в статье уделено большое внимание их критике. В основу материала публикации лёг практический опыт преподавания дисциплины «История Древнего мира» на историческом факультете Забайкальского государственного университета.

Ключевые слова: история, историческое образование, лекции, семинарские занятия, познавательная деятельность.

Evgeniy Viktorovich Drobotushenko,
Candidate of History, Associate Professor, Transbaikal State University
(Chita, Russia), e-mail: DRZZ@yandex.ru

Galina Vasilyevna Myasnikova
Senior Teacher, Transbaikal State University
(Chita, Russia), e-mail: yuliya230183@mail.ru

Marina Vladimirovna Pryazhennikova
Candidate of History, Associate Professor, Transbaikal State University
(Chita, Russia), e-mail: klichca85@yandex.ru

Olga Anatolyevna Yaremchuk
Candidate of History, Associate Professor, Transbaikal State University
(Chita, Russia), e-mail: oyaremchuk@yandex.ru

Activation of Students' Cognitive Activity in the Study of History Course of the Ancient World

The article is devoted to the problem of the students' cognitive activity activation in the higher education institutions, taking into account the specifics of teaching disciplines of the historical cycle. The authors give an overview of the available scientific publications on the work on the cog-

¹ Работа выполнена в рамках Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России», мероприятие 1.2.2., гуманитарные науки, проведение научных исследований научными группами под руководством кандидатов наук, проект «Роль православия в формировании культурного пространства Приграничья России, Северного Китая и Монголии».

nitive activity of students of universities. The ways of activation of cognitive activity in the history studying were defined. As one of the most important methods for enhancing students' cognitive activity, the authors note the use of technical and audio-visual training aids. The procedure of application videos is considered in the article in detail. The authors consider them to be informative, but highly biased historical sources, in this regard, the great attention is paid to their checking. The basis of the published material is practical experience of teaching the subject "History of the Ancient World" at the History Department of the Transbaikalian State University.

Keywords: history, historical education, lectures, seminars, cognitive activity.

В последние годы произошли весьма серьёзные изменения в содержании исторического образования. Причина этого лежит в изменившейся социально-политической ситуации. Установление в обществе либеральных ценностей привело к переоценке существующих подходов при изучении истории. Это касается всех уровней преподавания, общеобразовательных школ, средних специальных и высших учебных заведений. Уход от использования только марксистского понимания исторического процесса, использование цивилизационного подхода, необходимость изменения самой системы преподавания привели к появлению ряда исследований, характеризующих современное понимание процесса преподавания дисциплин исторического цикла. Гуманитаризация образования в большей степени направлена на активизацию познавательной самостоятельности студента, на воспитание творческой личности специалиста с высокой профессиональной компетентностью, на развитие его эстетического мировосприятия и этического отношения к действительности [2. С. 5]. Поэтому особо, на наш взгляд, встаёт проблема активизации познавательной деятельности студентов. Элементами познавательной деятельности, которые ведут к её активизации, являются: эмоциональная деятельность на уровне восприятия событий и формирования представлений; мыслительная деятельность на уровне теоретического осмысления явлений и фактов [4].

Следует сказать, что проблема активизации познавательной деятельности обучающихся не нова. Причём, относится она ко всем дисциплинам. Отдельно анализируется относительно преподавания истории в школе и в вузе.

Существуют публикации по особенностям преподавания курса «История Древнего мира» в школе. В них характери-

зуются задачи исторического образования на современном этапе [3; 5].

Данная статья основывается на практическом опыте преподавания дисциплины «История Древнего мира» на историческом факультете Забайкальского государственного университета. Опыт этот имеет давнюю, многолетнюю историю. Исходя из этого смогла сформироваться устойчивая убежденность в необходимости введения в курс особой составляющей – изучения истории повседневной жизни людей. Подобное видение привело к появлению в рамках вариативной части вузовского компонента новых дисциплин курсов по выбору: «Культура первобытного общества», «Античный мир: повседневная культура и искусство», «Мифологические и библейские сюжеты в изобразительном искусстве».

Следует также отметить, что изменившиеся стандарты высшего профессионального образования не только ввели компетентностный подход, но и изменили перечень дисциплин, обязательных для обучения. Так появляется курс «История мировых религий».

В процессе изучения вышеназванных дисциплин у обучающихся происходит формирование профессиональных компетенций, которое, в свою очередь, находится в тесной связи с опытом организации самостоятельной работы студентов. Как правило, под данной деятельностью подразумевают любую организованную преподавателем активную деятельность студентов, направленную на поиск знаний, их осмысление, закрепление, формирование и развитие умений и навыков, обобщение и систематизацию знаний [6]. Таким образом, правильно организованная самостоятельная работа также направлена на активизацию познавательной деятельности студентов: памяти, мышления, творческого воображения.

Изменения происходят в программе преподавания курса «История Древнего мира». В неё внесены темы и разделы, ориентирующие студентов на усвоение сведений о быте и нравах, о досуге и развлечениях, об особенностях мировоззрения и мировосприятия людей. Отметим, что ранее таких тем не было. Не предполагались они государственными стандартами первого и второго поколения.

С изменением учебных программ возникают новые, не известные ранее методические проблемы, связанные с включением в процесс обучения не слишком привычного материала. Однако в большинстве случаев сохраняется традиционная методика преподавания истории, в основе которой – лекция, учебник, семинарские занятия. Представляется, что необходимы более радикальные перемены в способах постижения прошлого, в технологии исторического образования. Однако современная наука пока не представила кардинальных изменений методики преподавания истории.

Повышению качества преподавания истории, совершенствованию его форм и методов способствуют различные средства обучения. Особое место принадлежит наглядным средствам, с опорой на которые вскрываются причинно-следственные связи, придаётся эмоциональная окраска изучаемому материалу, воспитываются эстетические чувства [1].

Существующие сегодня наглядные средства обучения ни в коей мере не могут претендовать на то, чтобы вполне соответствовать задачам исторического образования. Отсюда силами преподавательского состава создаются свои наглядные пособия, аналоги которых не всегда присутствуют в иных учебных заведениях. К таковым можно отнести серии портретов выдающихся деятелей древности, а также учёных, внёсших вклад в исследование первобытной истории цивилизаций; подборки материала по истории одежды; тематические подборки по истории скульптуры, архитектуры и градостроительства. Этот материал используется в ходе лекций и на семинарских занятиях. В рамках преподавания курса делаются попытки включения в ход лекций видеоматериалов по истории древних цивилизаций:

о развитии городов древности, культурных достижениях.

В последние годы немало говорилось о целях и задачах преподавания истории. Главное, на наш взгляд, чтобы студент имел прочные навыки самостоятельной работы творческого, поискового характера, мог оперировать историческим материалом, аргументированно отстаивать свою точку зрения. Практика преподавания должна вырабатывать способность к самостоятельным суждениям, помогать студентам осознанно усваивать научные выводы.

Познавательный интерес, прочные знания, самостоятельность и творчество могут сформироваться только в процессе следующей деятельности. В ходе самостоятельной работы студенту необходимо изучить историческую терминологию, знание которой облегчает усвоение специальной литературы, приучает пользоваться научно-справочными изданиями, повышает культуру речи. В рамках дисциплины «История Древнего мира» к таким формам работы можно отнести составление словарей, кроссвордов.

Исследовательскую деятельность помогает организовать письменный источник – исторический документ, воссоздающий дух эпохи и особенности миропонимания людей, живших много лет назад. Работа над документом проводится в рамках семинарского занятия, а также в контрольных заданиях, связанных с написанием реферата по избранной теме, сбором материала по жизнедеятельности людей прошлого, формированию государства и права. Однако здесь важно не свести работу с первоисточником к простому ознакомлению, а превратить её в учебное исследование.

Активизация познавательной деятельности студентов при изучении курса истории Древнего мира также может проходить через изучение процесса накопления научных знаний, прослеживание деятельности ряда исследователей в области древней истории. Кроме того, это полезно и из воспитательных соображений: биографические материалы содержат убедительные примеры высокой образованности, творческого горения и самоотверженного бескорыстия (материал оформляется письменно, тем са-

мым идёт накопление данных для будущей преподавательской деятельности).

Для более глубокого изучения всего курса истории важно знание историко-географических объектов. Без знания карты и природно-климатической среды невозможно понять политическую и экономическую историю древних обществ, а также осознать единство исторического процесса. Студентам предлагается ряд заданий по контурным картам, которые требуют предварительного ознакомления с учебной литературой

Кроме того, студентам необходимо работать с научной, научно-популярной и художественной литературой, знание которой способствует освоению программного материала. В результате работы студенты совершенствуют навыки конспектирования, учатся давать оценки и критический анализ в форме рецензий. Тексты становятся популярными как средство контроля и самоконтроля.

Познавательную деятельность при изучении курса истории Древнего мира можно активизировать и при проведении тестового контроля. Чтобы достичь этого, тесты должны включать в себя задания не только репродуктивного, но и эвристического характера [1].

Чтобы развить познавательные интересы у студентов, преподавателю необходимо придать обучению проблемный характер. При чтении лекций такой подход требует выделения в каждой теме курса центральной проблемы, которая должна быть решена преподавателем в ходе изложения материала.

Таким образом, существует несколько способов активизации познавательной деятельности учащихся при изучении истории в целом и курса истории Древнего мира в частности. Совершенствуя её в рамках рейтинговой системы, у преподавателя есть возможность индивидуализировать работу со студентами.

Список литературы

1. Заблוצкая К. В., Твердохлеб А. Ю. Пути активизации познавательной деятельности студентов при изучении истории культуры // Материалы VII науч.-практ. конф. «Роль науки, религии и общества в формировании нравственной личности». URL: http://iai.donetsk.ua/_u/iai/dtp/CONF/7/articles/sec3/s3a7.html (дата обращения: 12.09.2013).
2. Каменская Н. Е. Самостоятельная работа студентов при изучении курса отечественной истории: учеб.-метод. пособие. СПб.: СПбГУИТМО, 2009. 52 с.
3. Манданова Е. С. Изучение исторических источников как средство развития познавательной деятельности учащихся 5–6 классов: дис. ... канд. пед. наук. М., 2007. 217 с.
4. Сенько В. О. Активизация познавательной деятельности учащихся при изучении предметов гуманитарного цикла: дис. ... магистра пед. наук. Минск: Белорусск. гос. пед. ун-т им. Максима Танка, 2006. 118 с.
5. Уколова В. И., Маринович Л. П. Методические рекомендации к ИУМК «История Древнего мира». 5 класс. URL: <http://edu.kubannet.ru/dlrstore/4b661375-8da4-4326-9a8a-b8a9e8d7904b/method.html> (дата обращения: 12.09.2013).
6. Цыдыпова М. Н. Самостоятельная работа студента при изучении курса истории. учеб.-метод. пособие. Улан-Удэ: Бурятск. респ. техникум строительства и городского хозяйства, 2012. 43 с.

References

1. Zablotskaya K. V., Tverdokhleba A. Yu. Puti aktivizatsii poznavatelnoy deyatel'nosti studentov pri izuchenii istorii kultury // Materialy VII nauch.-prakt. konf. «Rol nauki, religii i obshchestva v formirovani npravstvennoy lichnosti». URL: http://iai.donetsk.ua/_u/iai/dtp/CONF/7/articles/sec3/s3a7.html (data obrashcheniya: 12.09.2013).
2. Kamenskaya N. Ye. Samostoyatel'naya rabota studentov pri izuchenii kursa otechestvennoy istorii: ucheb.-metod. posobiye. SPb.: SPbGUITMO, 2009. 52 s.
3. Mandanova Ye. S. Izucheniye istoricheskikh istochnikov kak sredstvo razvitiya poznavatelnoy deyatel'nosti uchaschikhsya 5–6 klassov: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2007. 217 s.

4. Senko V. O. Aktivizatsiya poznavatelnoy deyatel'nosti uchashchikhsya pri izuchenii predmetov gumanitarnogo tsikla: dis. ... magistra ped. nauk. Minsk: Belorussk. gos. ped. un-t im. Maksima Tanki, 2006. 118 s.

5. Ukolova V. I., Marinovich L. P. Metodicheskiye rekomendatsii k IUMK «Istoriya Drevnego mira». 5 klass. URL: <http://edu.kubannet.ru/dlrstore/4b661375-8da4-4326-9a8a-b8a9e8d7904b/method.html> (data obrashcheniya: 12.09.2013).

6. Tsydypova M. N. Samostoyatel'naya rabota studenta pri izuchenii kursa istorii. ucheb.-metod. posobiye. Ulan-Ude: Buryatsk. resp. tekhnikum stroitel'stva i gorodskogo khozyaystva, 2012. 43 s.

Статья поступила в редакцию 3 сентября 2013 г.

УДК 378
ББК 74.58

Дулма Цырендашиевна Дугарова,
д-р пед. наук, проф.,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: dugarova_dc@mail.ru

Диана Владимировна Чупрова,
канд. пед. наук,
Читинская государственная медицинская академия
(Чита, Россия), e-mail: chdina@mail.ru

Управление знаниями как организационная основа формирования новых отношений управления в образовательном процессе вуза¹

В статье рассмотрены новые требования к профессиональному образованию, обусловленные возрастающей ролью знания как основного экономического ресурса в постиндустриальном обществе. Конкурентоспособность, являющаяся необходимым качеством товаров и услуг, в настоящее время во многом зависит от нового вида управленческой деятельности, связанной с формированием новых отношений управления – управлением знаниями. Изучены новый предмет управления, организационные виды управления в образовательном процессе. Представлены и описаны применительно к образовательному процессу в вузе основные понятия, категории, подходы в сценариях управления знаниями. Приведены различные классификации знаний, разработанные в русле современной теории менеджмента. Проанализированы задачи по управлению знаниями в образовательном процессе современного вуза. Раскрыт контент управления знаниями с позиций анализа бенчмаркинга деятельности ведущих вузов медицинского, инженерного и гуманитарно-педагогического образования.

Ключевые слова: управление, управление знаниями, отношения управления, образовательный процесс, профессиональное образование.

Dulma Tsirendashievna Dugarova,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Transbaikal State University
(Chita, Russia), e-mail:dugarova_dc@mail.ru

Diana Vladimirovna Chuprova
Candidate of Pedagogy,
Chita State Medical Academy
(Chita, Russia), e-mail:chdina@mail.ru

Knowledge Management as an Organizational Basis for the Formation of New Relations Management in the University Educational Process

This article considers new tendencies of the professional education, the growing role of knowledge as a main economical resource in postindustrial society. The article centers on the necessity of quality of goods and services, nowadays it depends greatly on the new kinds of management. The authors provide information on new subjects of management in educational process. The main processes, categories, definitions, new approaches in knowledge management are fully explored in this article. The authors give facts and figures, different classifications of knowledge made in the way of modern theory of management. The article concerns on aims analyzed in process of knowledge management in high school. The authors come to the conclusion that the content of knowledge management in leading medical, engineering and humanitarian-pedagogical high schools can be then benchmarking is taken into account.

Keywords: management, knowledge management, education management, relations in management, educational process, professional education.

¹ Статья выполнена в рамках Государственного задания вузу на выполнение НИР № 6.4759.2011 по теме «Модернизация профессионально-педагогического образования».

Глобальная конкуренция, изменение требований к продукции и услугам, удовлетворяющим запросы потребителей, и быстрое развитие технологий сделали компетентность и инновации факторами успеха и развития профессионального образования. Индикаторами успеха выпускников профессиональных образовательных программ становится их способность воспринимать нововведения, чётко выполнять принятые на себя обязательства, оперативно принимать профессиональные решения и действовать в соответствии со своими функциональными обязанностями. Интеллектуальный капитал становится главным источником конкурентных преимуществ работника любой сферы и на всех уровнях усиления его потенциальной профессиональной ценности. В свете повышения роли человеческого потенциала, формирования, обновления и применения знаний интеллектуальный капитал стал предметом разносторонних исследований и обсуждений и вошёл в практику деятельности организаций как новый вид управленческой деятельности.

Переход от индустриального общества к постиндустриальному и интенсивное развитие информационных технологий сокращают значение факторов природной и социальной среды, усиливая роль человеческого фактора. По этой причине конкурентность предприятий, экономики различных стран во всё большей мере определяется интеллектуально-творческим потенциалом личности, участвующей в производственной деятельности, нежели традиционными факторами экономического развития индустриального общества. Современная экономика, отличающаяся от экономической модели прошлого, определяет приоритетное значение управления интеллектуальными активами, компетенциями персонала, их опытом сбора, хранения, обработки и доставки знаний в нужное время и в нужное место, а также деятельности по защите и воспроизводству этих знаний. В концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. указывается, что российская экономика оказалась перед долговременными системными вызовами, отражающими как мировые тенденции, так и внутренние барьеры развития. Это, прежде всего, уси-

ление глобальной конкуренции, охватывающей не только традиционные рынки товаров, капиталов, технологий и рабочей силы, но и системы национального управления, поддержки инноваций, развитие человеческого потенциала [7].

Важнейшим ресурсом, способным значительно повлиять на повышение конкурентоспособности любых товаров и услуг, является управленческая деятельность. Определяющим моментом для выяснения сущности управления знаниями является анализ всей суммы вопросов, связанных с определением отношений управления как предмета науки управления. Отношение управления общественным производством представляет собой комплекс взаимосвязей и взаимодействий людей и коллективов в процессе подготовки и реализации управленческого воздействия. Характеристика окружающего мира (неживая природа, живая природа, человеческое общество) и укрупнённая классификация процесса управления (управление в технических, в биологических, в социальных системах) обобщают процессы и явления в системе управления, объединяют механизмы отношений управления и на теоретико-методологической основе помогают практикам находить пути и способы решения конкретных задач [5].

Процессы управления как особый вид человеческой деятельности возникают из необходимости обеспечить целенаправленность и согласованность работы участников коллектива. Если отдельный ремесленник сам управляет своим трудом, то коллектив ремесленников нуждается в руководителе, осуществляющем функции управления.

С развитием производства и экономических связей в производственной деятельности управление усложнялось. До эпохи индустриального типа отношений в обществе функции управления оставались более или менее универсальными. Управление производством осуществлялось самим собственником и небольшой группой его доверенных лиц. В процессе концентрации капитала образуются крупные предприятия, тресты, концерны. Функции управления расширяются и дифференцируются на отдельные части управленческого труда.

Возникновение, существование и развитие отношений управления непосредствен-

но связано с разделением прав, обязанностей и ответственности участников управляющей системы, которые определены экономическими, политическими, социальными и другими факторами. Необходимость изучать эти конкретные связи порождает аспектный подход к анализу отношений управления. Аспектный подход позволяет исследовать одну из сторон отношений управления, одно из свойств, проявляющееся через связи с тем видом общественной формации, в которой они имеют место.

Следовательно, изучать управление знаниями на этапе постиндустриального развития общества – значит изучать отношения между людьми, когда знания и информация становятся важнейшей ценностью и ведущим фактором производства. Отношения управления, являясь важнейшей социальной категорией, занимают особое место в связи теории управления с другими областями знаний, при этом теория управления изучает организационные отношения независимо от отраслевой принадлежности систем.

Управление знаниями как новый вид управленческой деятельности определяет новые отношения управления в организации, новый предмет управления, новые организационные виды отношений управления между субъектом (сферой, процессом непосредственного управления) и объектом (сферой, процессом) управления. Новые отношения между управляющей и управляемой системой требуют выявления новых механизмов формирования отношений управления знаниями. Это сложный комплекс взаимосвязей и взаимодействий людей и коллективов в процессе сбора, хранения и обработки, доставки знаний, как ресурса и объекта управления. Перемены отношений управления в организации определяют движение от прошлого, ориентированного на капитал, к будущему, ориентированному на знания. Материальная собственность организаций образует лишь видимую, относительно небольшую часть. Возрастающая роль стоимости продуктов услуг принадлежит знаниям, нематериальным активам, интеллектуальному капиталу, профессиональным компетенциям кадров [6].

Комплексное изучение отношений управления как единого целого должно про-

водиться с позиций системного анализа. Этот методологический принцип имеет для исследования отношений управления особое значение потому, что именно он лежит в основе связи теоретических выводов с реальной системой получения продукта и оказания услуг на основе экономики знаний. Изучая отношения управления с позиции системного подхода, теория управления исследует их виды не только на всех уровнях иерархии (по вертикали и горизонтали), но и то, как формируются отношения управления внутри управляющей системы, в каких формах реализуются эти отношения.

Управление знаниями становится важнейшим фактором конкуренции в условиях постиндустриального общества. Цель управления знаниями – обеспечить быстрый доступ к необходимым знаниям, воплощать их в новые продукты и услуги, использовать и развивать знания для повышения качества ежедневных процессов деятельности организаций.

Формализация понятия «управление знаниями» в теории и методике профессионального образования позволяет утверждать, что управление знаниями показывает, что не образование само по себе стало хуже, а изменились цивилизационные (экономические, социальные, культурные и т. д.) обстоятельства среды, запросам которой его продукт должен соответствовать: существовавшее прежде совпадение должного и сущего изменилось – и образование сразу стало не таким. Это свидетельствует о необходимости осмысления причин изменения управления образованием не только на «внешнем» общесоциальном уровне в новых условиях экономики знаний, но и на внутриведомственном уровне [1].

По мере увеличения количества организаций, актуализирующих и инвестирующих в службы по управлению знаниями, возникает необходимость уточнения содержания и характеристики понятия «управление знаниями». Это, прежде всего, то, что термины «управление знаниями» и «менеджмент знаний» часто отождествляют, хотя между ними есть различия, поскольку управление знаниями относится к чисто функциональной задаче – управление систематизированной информацией, а менеджмент знаний, или менеджмент, основанный на знаниях, – це-

ленаправленная организация деятельности всей организации, где «знания» рассматриваются как главный стратегический фактор успеха [2].

Несмотря на то, что в современной теории менеджмента используется общепринятый термин «управление знаниями», более точной является формулировка «управление созданием, производством и использованием знаний». Под созданием знаний понимают интеллектуальную деятельность человека, которая осуществляется на практике. Человек создает свои собственные знания, проявляющиеся как интеллектуальные модели, умения, навыки, необходимые для его общественной и личной жизни, профессиональной деятельности. Такой личностной интеллектуальной деятельностью тоже нужно управлять, поскольку она определяет эффективность жизни человека.

Под производством знаний понимается социально-экономическая деятельность, направленная на создание системы знаний организации (предприятия, фирмы), закодированных и формализованных в общедоступной форме, предназначенных как для внутреннего использования (потребления), так и для продажи на рынке интеллектуальных продуктов – знания как источник доходов. Именно производство знаний является актуальнейшим вопросом современной экономики. Но две эти формы рождения знаний – внутриличностная и организационная – тесно связаны, т. к. источником организационных знаний являются личностные знания персонала.

Значительный вклад в понимание феномена управления знаниями вносят различные классификации знаний. Так, по степени обновления знания могут быть долгосрочными (обновляются в среднем один раз в десять лет, например абстрактные теоретические знания), среднесрочными (обновляются в среднем раз в 3–5 лет, например конкретные теоретические знания), краткосрочными (обновляются 1 раз через 1–2 года, например предметные знания) [4]. По степени формализации выделяют формализованные (явные) и неформализованные (неявные, скрытые) знания. Формы выражения знаний определяют характеристические свойства знаний:

– неявные/неформализованные (не выражается и является основанным на инди-

видуальном опыте, что делает его трудным для записи и хранения);

– явные/формализованные (знание, содержание которого выражено чётко, детали могут быть записаны и сохранены, могут снова стать информацией, в большей степени систематизированы);

– потенциальное знание (скрытое в хранилищах данных, не очевидное, которое необходимо «добывать», но при определённых условиях может стать явным). Основную ценность для исследователей представляет неформализованное знание — предчувствия, понимание, догадки, эмоции, идеалы.

Приведённые классификации знаний актуализируют понятие «организационное знание», на котором основана способность организации к изменениям, целью которых является не только выживание, но и развитие. В обществе знаний, основанном на принципах рыночной экономики, само знание, а также процесс его приобретения, обучения способам его приобретения (через систему образования) рассматривается как ресурс, следовательно, к нему применимы все законы и принципы управления ресурсами. Организационные знания развиваются благодаря знаниям каждого сотрудника и включают в себя спектр принципов, факторов, навыков, правил, методов, обеспечивающих деловую активность организации и её кадровый потенциал. В современном менеджменте выделяется обобщённое понятие «организационные знания», куда включают три категории знаний: *know-what* («знать что») – стратегические знания, *know-why* («знать почему») – теоретические знания, *know-how* («знать как») – практические знания.

В обстановке острой конкурентной борьбы для того, чтобы принимать адекватные решения, любая организация ставит задачу создания механизма обучения индивидов системе управления знаниями, повышения профессиональной компетентности своих кадров. Для удовлетворения запросов потребителей стратегии развития образовательных программ высшего образования в современных условиях ориентированы на получение новых знаний и новых технологий управления, генерирующих нововведения и инновации. Анализ управления знаниями в образовательном процессе вуза, стратегий

и миссий образовательных программ позволяет рассматривать основные элементы среды управления знаниями в образовательных организациях: *процессы, контент, технологии и люди*.

Бенчмаркинг деятельности ведущих вузов медицинского, инженерного и гуманитарно-педагогического образования и модели оценки качества образовательных программ Агентства по общественному контролю качества образования и развития карьеры (АККОРК) и Ассоциации инженерного образования России (АИОР), являющихся ассоциированными и полноправными членами авторитетных международных сетей в сфере гарантий качества образования, раскрывают, что контент управления знаниями определяется внутренней политикой, определяющей отношения управления с точки зрения формальных и неформальных взаимодействий научно-педагогических и управленческих кадров, выделения процессов обмена, создания стандартов, формальных доступов к знаниям. Технология управления знаниями в вузе предусматривает ключевые аспекты отношений управления – поиск знаний и организации инфраструктуры для распространения и совместного пользования явных (и неявных) знаний [2].

Методы управления индивидуальными знаниями достаточно изучены в педагогической науке и практике. В то же время специфика управления организационными знаниями изучена не в полной мере и недостаточно используется в практике управленческой деятельности в вузе. Специфика отношений управления знаниями в образовательном процессе внутри самой управляющей системы касается деятельности кафедр.

В сфере изучения задач по управлению знаниями на кафедре находится решение следующих вопросов:

1. Появление новых знаний посредством распределения прав, обязанностей между преподавателями при формировании основной образовательной программы. Продуктом решения данной задачи является матрица компетенций, т. е. графическое отображение тех дисциплин, тех кафедр, которые участвуют в формировании данной компетенции.

2. Обмен знаниями, осуществляемый путём введения новых должностных ин-

струкций на кафедре, реализуемый через корпоративные информационные системы.

3. Концентрация знаний, достигаемая в процессе создания баз знаний (примером создания баз знаний являются паспорта компетенций).

4. Генерирование знаний, осуществляемое посредством организации компетентно ориентированного образовательного процесса, выражением которого являются новые учебно-методические ресурсы [8].

Предметом управления знаниями в образовательной организации является формирование новых отношений в управлении образовательным процессом, предусматривающих организационные средства типовых процессов управления знаниями, создания, передачи, сохранения, применения и удаления знаний. Перечисленные процессы реализуются с помощью организационных средств управления знаниями и технологических подходов и сценариев управления.

Организационными средствами выступают совокупность организационных решений, позволяющих создать условия для эффективного обмена знаниями и информацией:

– карта знаний (*Knowledge Maps*) – графическое отображение структуры ресурсов, необходимых для работы подразделения или образовательной организации в целом, выполнения определённых краткосрочных или долгосрочных задач. Выполняет те же задачи, что и директории полезных ресурсов, но может включать и внутренние, и внешние ресурсы. Часто отображается в виде рисунков с соответствующими пояснениями;

– пакеты знаний (*Knowledge Packs*) – структурированный набор ссылок по определённой тематике, включающий внутренние ресурсы. Пакеты знаний разрабатываются для групп пользователей на непродолжительный срок (например, на время решения определенных задач);

– директории полезных ресурсов (*Smart Sites Directories*) – структурированный ресурс знаний и информации, как правило, поступающих извне. Разрабатываются для отдельных структурных подразделений или образовательной организации в целом, исходя из поставленных задач: для выполнения проекта, решения задачи, для инфор-

мационной поддержки деятельности подразделения и т. д.

Технологическими подходами является совокупность технологических решений и информационных технологий для выявления, хранения, передачи, структуризации, обработки, преобразования, распространения и проведения других операций со знаниями и информацией:

– кодификация (*codification*) – подход, при котором наибольшее внимание уделяется сохранению формализованных знаний организации и обмену ими. Формализованные знания сохраняются в виде отчетов, писем, докладов и т. д. Знания сохраняются сотрудниками при помощи технологических инструментов и в соответствии с установленными организационными процедурами, чтобы этими знаниями воспользовались впоследствии эти же или другие педагогические и управленческие кадры. Сценарий «кодификации» невозможно осуществить без использования технологических инструментов, поэтому обмен знаниями обычно осуществляется традиционным способом или с использованием инструментов управления знаниями;

– персонализация (*personalisation*) – подход, ориентированный в большей степени на сохранение неформальных знаний. Для этих целей формируются сообщества, в которых происходит обмен знаниями; выявляются эксперты по отдельным направлениям, создаются условия для обмена знаниями. При использовании этого подхода могут также применяться некоторые технологические решения, например дискуссии, форумы и т. д.;

– кастомизация знаний и информации (*customize* – «изготовление на заказ») – создание условий, когда преподаватель, специалист получает только ту информацию (знания), которая ему нужна. Кастомизация знаний и информации во многом решает проблему «информационной перегруженности» организации (*information overload*).

Сценарии управления знаниями – набор процедур, технологических и организационных решений, определяемый в соответствии с задачами управления знаниями в образовательной организации.

Обучающие программы (*trainings*) разрабатываются и проводятся как для всех

сотрудников, так и для отдельных подразделений, групп. Формы проведения обучающих программ разнообразны и зависят от конкретных потребностей обучаемых.

Они направлены на изучение:

– ресурса знаний или информации (например, Интернет или интранет);

– области знаний (например, ресурсы для аналитиков и т. д.);

– информационных продуктов;

– центра знаний – подразделения, выполняющего функции практического управления знаниями и информационного обеспечения образовательного процесса;

– центра диагностики и оценки ресурсов знаний и информации (Knowledge Audit). Центр диагностики помогает:

– выявить все ресурсы знаний и источников информации;

– определить задачи управления знаниями в конкретном образовательном процессе;

– выявить направление потоков знаний и информации;

– установить соответствие имеющихся ресурсов потребностям в них для вуза в целом и отдельных его структурных подразделений;

– выявить информационные потребности отдельных групп пользователей в определенных или дополнительных источниках знаний и информации;

– найти причины недостаточного использования ресурсов знаний и информации для последующего их устранения;

– получить возможность для дальнейшей работы с пользователями (разработка обучающих программ, кастомизация ресурсов, составление карт знаний и директория полезных ресурсов, проведение аналитических исследований по запросам пользователей и др.).

В настоящее время в обстановке острой конкурентной борьбы, для того чтобы принимать адекватные решения, необходимо знать, какой суммой знаний располагает организация. Организации обладают огромным исходным багажом данных и практического опыта. Пока эта информация рассредоточена в базах данных, хранилищах документов, сообщениях электронной почты, отчетах, есть она и у сотрудников. Проблема формирования новых отношений управления знаниями заключается в том, чтобы организовать доступ к этим данным, при-

дав им удобную для использования форму. Уровни организации по управлению знаниями различаются наличием целевой функции и степенью сформированности отношений управления знаниями в предмете деятельности организаций.

Новые отношения управления знаниями предусматривают анализ и оценку процесса управления организационными знаниями (организационные средства, технологические подходы, сценарии управления). В результате оценки создаётся генеральный план сбора текущего и требуемого состояния ресурсов знаний, и на основе данного плана определяются ключевые элементы формирования новых отношений управления:

- определение организационных средств управления для реализации типовых процессов управления знаниями;
- разработка механизмов мотивации научно-педагогических и управленческих

кадров в рамках работы со знаниями (стимулирующий, социальный, нормативно-правовой);

– разработка методики оценки результативности проектов по управлению знаниями – оценка эффекта проекта путём сравнения показателей деятельности организации до и после осуществления проекта, оценка эффективности проекта на основе сопоставления эффекта проекта и соответствующих затрат на осуществление проекта.

Образовательная организация высшего образования, являющаяся интеллектуальной организацией, оказывает воздействие на изменения организационных систем в процессе подготовки инженерных, естественнонаучных, гуманитарно-педагогических кадров, а новые отношения управления являются условиями построения и развития интеллектуальной организации в условиях экономики знаний.

Список литературы

1. Богословский В. И., Глубокова Е. Н. Управление знаниями в образовательном процессе современного университета: науч.-метод. материалы. СПб.: Кн. дом, 2008. 288 с.
2. Дугарова Д. Ц. Организационное развитие гарантии качества профессионального образования // Гуманитарный вектор. 2012. №1. С. 33–41.
3. Каптерев А. И. Менеджмент знаний: от теории к технологиям. Вып. 15. М.: Либерия, 2005. 296 с. (Сер. «Библиотекарь и время. XXI век»).
4. Менеджмент знаний: краткий слов. терминов. URL: http://kmttec.ru/publications/glossary/Менеджмент_знаний (дата обращения: 10.10.2013).
5. Мильнер Б. З. Теория организации: учебник. М.: Инфра-М, 2004. 648 с.
6. Нонака И., Такеучи Х. Компания – создатель знания: зарождение и развитие инноваций в японских фирмах: пер. с англ. М.: Олимп-Бизнес, 2003. 361 с.
7. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 17.11.2008. № 1662-р «Об утверждении Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года». URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=90601> (дата обращения: 01. 10. 2013).
8. Чупрова Д. В. Менеджмент качества в сфере высшего медицинского образования // Вестник БГУ. 2011. № 1. С. 184–188.

References

1. Bogoslovsky V. I., Glubokova Ye. N. Upravleniye znaniyami v obrazovatel'nom protsesse sovremennogo universiteta: nauch.-metod. materialy. SPb.: Kn. dom, 2008. 288 s.
2. Dugarova D. Ts. Organizatsionnoye razvitiye garantii kachestva professional'nogo obrazovaniya // Gumanitarny vektor. 2012. №1. S. 33–41.
3. Kapterev A. I. Menedzhment znany: ot teorii k tekhnologiyam. Vyp. 15. M.: Liberiya, 2005. 296 s. (Ser. «Bibliotekar i vremya. XXI vek»).
4. Menedzhment znany: kratky slov. terminov. URL: http://kmttec.ru/publications/glossary/Menedzhment_znany (data obrashcheniya: 10.10.2013).
5. Milner B. Z. Teoriya organizatsii: uchebnik. M.: Infra-M, 2004. 648 s.
6. Nonaka I., Takeuchi Kh. Kompaniya – sozdatel znaniya: zarozhdeniye i razvitiye innovatsy v yaponskikh firmakh: per. s angl. M.: Olimp-Biznes, 2003. 361 s.
7. Rasporyazheniye Pravitel'stva Rossyskoy Federatsii ot 17.11.2008. № 1662-r «Ob utverzhdenii Kontseptsii dolgosrochnogo sotsialno-ekonomicheskogo razvitiya Rossyskoy

Federatsii na period do 2020 goda». URL:<http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=90601> (data obrashcheniya: 01. 10. 2013).

8. Chuprova D. V. Menedzhment kachestva v sfere vysshego meditsinskogo obrazovaniya // Vestnik BGU. 2011. № 1. S. 184–188.

Статья поступила в редакцию 19 сентября 2013 г.

УДК 378
ББК 74.58

Лариса Игоревна Калинина,
специалист,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: antiplagiat_zabspu@mail.ru

Социально значимая деятельность как условие социализации и самореализации студенческой молодёжи¹

Данная статья посвящена анализу подходов в решении проблем молодёжи, направленных на развитие её интеллектуального потенциала, профессиональной компетентности в общественно-политическом и научно-педагогическом плане. Автор представляет социально значимую деятельность студентов в образовательной организации и обосновывает необходимость изменения организационного и содержательного характера этой деятельности, где основным способом нормирования и трансляции становится проект. Проектирование определяется как один из компонентов практической педагогической деятельности студентов. На основе анализа педагогических исследований по проблеме даётся характеристика, указываются особенности и принципы. Раскрываются особенности социально значимой деятельности согласно выделенным принципам. Приведены примеры вовлечения студенческой молодёжи в процессы социализации и самореализации посредством её участия в социально значимой деятельности.

Ключевые слова: практическая деятельность, социализация молодёжи, самореализация молодёжи, проектирование, организационная культура.

Larisa Igorevna Kalinina,
Expert,
Transbaikal State University
(Chita, Russia), e-mail: antiplagiat_zabspu@mail.ru

Socially Significant Activity as a Condition of Students' Socialization and Self-Realization

The author of the article concentrates on the analysis of the social oriented activity approach to the young generation's problems solving. The uniqueness of these approach is that it can be considered to be not only the solution of the young people's problems but also as a mean for enhancing youth's intellectual potential and professional competence in its sociopolitical, scientific and pedagogical aspects as well.

The author introduces students' social oriented activity in an educational institution and explains why this activity should go through qualitative and organizational changes and be mainly expressed and regulated in a form of a project.

Project work is stated to be one of the components of pedagogical work of a student. The characteristics of this practical pedagogical activity with its main features and principles based upon the pedagogical research analysis are included. The reflection of these principles is shown with the unique features of this social oriented work. The examples of students' involving into the process of socialization and self-actualization through participation in social oriented work are given.

Keywords: practical activity, socialization of youth, self-actualization of youth, project work, organizational culture.

Молодёжь является важнейшей компонентой человеческих ресурсов в национальной экономике в ближайшей и среднесрочной перспективе. Однако в последние десятилетия в молодежной среде проявились негативные тенденции, которые при сохра-

нении могут привести к замедлению социально-экономического развития Российской Федерации: снижение интереса молодёжи к инновационной, научной и творческой деятельности; низкий уровень вовлечённости молодёжи в социальную практику; тенден-

¹Статья выполнена в рамках Государственного задания вузу на выполнение НИР № 6.4759.2011 по теме «Модернизация профессионально-педагогического образования».

ция «потери человеческого капитала», выражающаяся в нежелании молодых людей полностью использовать имеющийся у них потенциал. В этой связи возникла реальная необходимость в применении качественно новых подходов к решению проблем студенческой молодёжи, направленных на развитие её потенциала, профессиональной мобильности и конкурентоориентированности как в общественно-политическом, так и научно-педагогическом плане. Об остроте проблемы указывается в Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг., которая включает в себя специальную подпрограмму «Вовлечение молодёжи в социальную практику» [7]. Государством уже предпринят ряд шагов по модернизации профессионального образования, по повышению его качества, по интеграции российского профессионального образования в международное образовательное пространство, по внедрению федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования и т. д. Решение задач, определённых в государственной программе, требует изменений организационного, содержательного и методологического характера в вопросах вовлечения молодёжи в социальную практику.

В едином научном пространстве педагогика сегодня выступает как развивающаяся дисциплина. Однако далеко не все проблемы, связанные с обеспечением эффективной социализации и успешной самореализации молодёжи, оказываются решёнными. Поэтому сегодня важно обратиться к её методологическим основаниям и осмыслить разрешение данных проблем в теории и методике профессионального образования.

В процессе научного познания объектов современного образования, объяснения их природы, поиска путей и механизмов обновления или совершенствования отечественной и международной образовательной практики исследователи опираются на разные подходы, принципы и методы, выстраивают адекватный предмету и задачам своих исследований понятийно-терминологический аппарат [1. С. 21].

В рамках заявленной темы обратимся к материалам педагогических исследований по методологии практической деятельности.

Пытаясь выстроить логику изложения данной проблемы, мы обращались к работам А. Н. Новикова, Г. И. Рузанова, Е. Н. Шиянова [6; 8; 10]. Методология практической деятельности исследована значительно меньше, чем методология науки, в том числе методология научного педагогического исследования. В то же время исследования в области методологии практической деятельности стали проводиться интенсивно.

Особый интерес в рамках нашего исследования представляет точка зрения А. Н. Новикова [6. С. 200]. С позиций описания общего состава и структуры практическая педагогическая (образовательная) деятельность также ничем не отличается от другой практической деятельности. Можно выделить следующие её особенности: уникальность и непредсказуемость человеческой деятельности в конкретных условиях; наличие предельных возможностей, определяемых наличными ресурсами; способность адаптироваться к изменяющимся условиям среды и помехам; способность к целеобразованию; способность противостоять разрушающим тенденциям.

Практическая педагогическая деятельность, как и любая система, по определению характеризуется тремя признаками: состав (принцип необходимого разнообразия), структура (принцип иерархичности), функции (принцип целостности). Кроме того, данная система характеризуется своим положением в «пространстве» (принцип коммуникативности) и во времени (принцип историзма).

Социально-экономическое развитие страны требует изменений в теории и практике профессионального образования. Произошедшие изменения, отражённые в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [9], рассматривают образовательные учреждения как образовательные организации. С институциональной точки зрения, устройство организаций рассматривается не только как рациональный процесс, но и как процесс внешнего и внутреннего давления, приводящего к тому, что организации одной области становятся со временем похожими одна на другую. Тем самым стратегический выбор или попытка контроля над членами организации рассматриваются как обусловленные институцио-

нальным порядком сообщества, в которые входит организация [2. С. 170].

На уровень упорядоченности практической педагогической деятельности образовательной организации влияют многие факторы, одним из которых является организационная культура. В различные исторические периоды развития общества можно отметить разные типы форм организации деятельности, формирующие организационную культуру. По В. А. Никитину [5. С. 28], различают организационную культуру следующих типов: традиционную, корпоративную, профессиональную, технологическую (проектно-технологическую). В последнем типе – технологическом – основным способом нормирования и трансляции деятельности становится проект деятельности субъектов образовательной организации.

В целях систематизации изложения вовлечения студенческой молодёжи в процессы социализации и самореализации с позиции методологии практической педагогической деятельности мы раскрываем характеристику особенностей этой деятельности согласно выделенным выше принципам.

Принцип необходимого разнообразия для деятельности означает, что построенные проекты, модели и конструкции способны к адаптации при изменяющихся условиях. С учётом этого принципа с 2007 года в ЗабГГПУ (ныне ЗабГУ) проводится конкурс социально значимых проектов. В конкурсе принимают участие инициативные группы студентов, магистрантов, аспирантов, молодых учителей и преподавателей, сотрудников вуза. Тематика проектов разнообразна. В конкурсе могут принимать участие проекты, направленные на формирование активной гражданской позиции подрастающего поколения; на формирование и развитие правовой культуры молодёжи; организацию содержательного детского и молодёжного досуга; на развитие экологической культуры жителей города и края; работу с людьми с ограниченными возможностями, с людьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации; пропаганду и формирование здорового образа жизни; профориентационную деятельность; пропаганду толерантности, дружбы народов, развитие международного взаимодействия в молодёжной среде, толерантное отношение к людям с ограни-

ченными возможностями. Таким образом, широкий спектр проектов отражает разнообразие проблем и их решения инициативными группами.

Принцип иерархичности зависит от личностных качеств человека, разрабатывающего проект, и от тех условий, в которых он находится. При реализации проекта его деятельность может осуществляться на разных уровнях (на примере деятельности студентов при реализации социально значимого проекта «Командная молодёжная игра «Фотокросс» [3. С. 16]):

– операционный уровень – выполнять незначительные функции, отдельные технологические операции, понимая технологию в широком смысле. На этом уровне характер координации проекта является неявным (студент – участник командной молодёжной игры «Фотокросс»);

– тактический уровень – распределять роли при коллективной организации деятельности, способен быстро ориентироваться в изменяющихся ситуациях, может планировать свои действия, пользоваться литературой, т. е. участие в проекте носит явный характер (студент – член организационного комитета командной молодёжной игры «Фотокросс»);

– стратегический уровень – предполагает (помимо овладения двух предыдущих уровней) развитие ряда качеств личности: способности к целеполаганию собственной деятельности, ориентированию в окружающей среде и разного рода отношениях; способности устанавливать внешние связи, т. е. человек принимает непосредственное участие в реализации и координации проекта (студент – руководитель организационного комитета командной молодёжной игры «Фотокросс», член жюри).

Принцип коммуникативности обусловлен социальной природой человека. Практическая деятельность педагога непосредственно связана с деятельностью других людей. Реализация этого принципа лежит в основе проведения конкурсов, форумов, научных школ и прочих мероприятий. Например, участники Всероссийской летней школы молодого учёного, педагога-исследователя и лидера в молодёжной политике (Забайкальский край, 26 июня – 2 июля) через понимание и проектирование спосо-

бов решения проблем практической деятельности на основе их методологического осмысления выстраивают план личностно-профессионального развития; участвуют в методологических семинарах, индивидуальных и групповых консультациях с ведущими учёными и специалистами для развития исследовательской компетентности; разрабатывают различные виды социальных и педагогических проектов (учебные, досуговые, проекты учебных занятий, разговор с детьми и родителями, сетевые и международные проекты и др.) в процессе профессионального взаимодействия; участвуют в профессиональных конкурсах для развития компетентности в области презентации собственного опыта. Представленный опыт отражает реализацию принципа коммуникативности (открытости).

Принцип историчности отражается в динамике развития как педагогических систем, так и отдельного педагога. При введении любых инноваций в деятельности любой образовательной организации, при разработке проекта педагогом используется накопленный до этого опыт, отражённый в системе практического знания. Примером этому может служить проект Университетского студенческого совета ЗабГГПУ (УСС). Учитывая большой опыт действующей молодёжной организации (студенческий совет зарегистрирован в вузе в 2005 г.), студентами был разработан и реализован проект «В фокус события», целью которого являлось профессионально-личностное становление студентов посредством привле-

чения их к деятельности УСС [4. С. 50]. В основу проекта легли разработанные ранее и успешно проведённые мероприятия. Являясь новыми формами работы со студенческой молодёжью, они содействовали созданию условий для развития профессиональных навыков и творческого потенциала студентов, а также поддерживали их активность и самостоятельность.

Принцип целостности представлен совокупностью видов деятельности. А. М. Новиков [6. С. 203] выделяет: познавательную, ценностно-ориентировочную, преобразовательную (практическую и проектирующую), коммуникативную и эстетическую. Деятельность, которая включает перечисленные компоненты, всегда будет иметь место в проектировании педагогических систем. Деятельность органов студенческого самоуправления строится в том числе и на этом принципе, т. к. все направления деятельности студентов в вузе (учебное, научное, творческое, спортивное, социально значимое и др.) в совокупности отвечают цели подготовки высококвалифицированных специалистов.

Образование, пронизанное идеей проектности, самостоятельности, ответственности за собственное образование и профессиональное развитие, становится открытым и неоднородным, способствуя тем самым формированию мышления, ориентированного на конструирование нестандартных форм и моделей реальной профессиональной деятельности, социализации и самореализации студенческой молодёжи.

Список литературы

1. Бордовская Н. В. Системная методология современных педагогических исследований // Педагогика. 2005. №5. С. 21–29.
2. Дугарова Д. Ц. Институциональные особенности социальной работы в условиях развития социально-педагогической функции школы // Вестник БГУ. Сер. 15 «Социальная работа». 2006. №2. С. 164–182.
3. Материалы IV Всерос. студ. форума «Студенческие проекты в образовательном пространстве регионов». Чита: ЧитГУ, 2011. 137 с.
4. Материалы V Всероссийского студенческого форума «Студенческие проекты в образовательном пространстве регионов». Чита: ЗабГУ, 2012. 132 с.
5. Никитин В. А. Организационные типы современной культуры: автореф. дис. ... д-ра культурологии. М., 1998. 49 с.
6. Новиков А. М. Методология образования. 2-е изд. М.: Эгвес, 2006. 488 с.
7. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг. (в новой редакции): распоряжение Правительства Российской Федерации от 15.05.2013. № 792-р. URL: <http://минобрнауки.рф/докумен>

ты/3409/файл/2228/13.05.15-Госпрограмма-Развитие_образования_2013–2020.pdf (дата обращения: 13.10.2013).

8. Рузавин Г. И. Методология научного исследования: учеб. пособие для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1999. 317 с.

9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012. №273-ФЗ // Рос. газ. 2012. 31 дек.

10. Шиянов Е. Н. Взаимосвязь онтологического и феноменологического подходов в теоретико-педагогическом исследовании // Педагогика. 2006. № 6. С. 10–19.

References

1. Bordovskaya N. V. Sistemnaya metodologiya sovremennykh pedagogicheskikh issledovaniy // Pedagogika. 2005. №5. S. 21–29.

2. Dugarova D. Ts. Institutsionalnye osobennosti sotsialnoy raboty v usloviyakh razvitiya sotsialno-pedagogicheskoy funktsii shkoly // Vestnik BGU. Ser. 15 «Sotsialnaya rabota». 2006. №2. S. 164–182.

3. Materialy IV Vseros. stud. foruma «Studencheskiye proyekty v obrazovatelnom prostranstve regionov». Chita: ChitGU, 2011. 137 s.

4. Materialy V Vserossyskogo studencheskogo foruma «Studencheskiye proyekty v obrazovatelnom prostranstve regionov». Chita: ZabGU, 2012. 132 s.

5. Nikitin V. A. Organizatsionnye tipy sovremennoy kultury: avtoref. dis. ...d-ra kulturologii. M., 1998. 49 s.

6. Novikov A. M. Metodologiya obrazovaniya. 2-e izd. M.: Egves, 2006. 488 s.

7. Ob utverzhdenii gosudarstvennoy programmy Rossyskoy Federatsii «Razvitiye obrazovaniya» na 2013–2020 gg. (v novoy redaktsii): rasporyazheniye Pravitelstva Rossyskoy Federatsii ot 15.05.2013. №792-r. URL: http://minobrnauki.rf/dokumenty/3409/fayl/2228/13.05.15-Gosprogramma-Razvitiye_obrazovaniya_2013–2020.pdf (data obrashcheniya: 13.10.2013).

8. Ruzavin G. I. Metodologiya nauchnogo issledovaniya: ucheb. posobiye dlya vuzov. M.: YuNITI-DANA, 1999. 317 s.

9. Federalny zakon «Ob obrazovanii v Rossyskoy Federatsii» ot 29.12.2012. №273-FZ // Ros. gaz. 2012. 31 dek.

10. Shiyonov Ye. N. Vzaimosvyaz ontologicheskogo i fenomenologicheskogo podkhodov v teoretiko-pedagogicheskome issledovanii // Pedagogika. 2006. № 6. S. 10–19.

Статья поступила в редакцию 15 сентября 2013 г.

УДК 378.147
ББК 74.5

*Андрей Владимирович Никитенко,
старший преподаватель,
Дальневосточный государственный
гуманитарный университет
(Хабаровск, Россия), e-mail: south333@mail.ru*

**Педагогические особенности влияния активизации
познавательной деятельности студентов-математиков
на их личностно-профессиональное становление**

В статье приведён вариант описания педагогических особенностей влияния активизации познавательной деятельности студентов-математиков на их личностно-профессиональное становление. При этом активизация познавательной деятельности проектируется как педагогическая система в профессиональном образовании. Одним из вариантов реализации этой системы является рассмотрение методических систем обучения трём учебным дисциплинам: вспомогательной дисциплине по освоению ИКТ средств учения; дисциплине по выбору с использованием особенностей вуза по ознакомлению студентов-математиков с методологией связи содержания учебных дисциплин с приобретаемыми компетенциями и будущей профессиональной деятельностью; дисциплине профессионального цикла бакалавриата и цикла общепрофессиональных дисциплин специалитета с применением смешанной методики обучения. Такой подход способствует более эффективному освоению студентами-математиками компетенций, важных для их личностно-профессионального становления (профессиональные компетенции; способность к саморазвитию, самообразованию; субъективный контроль над разнообразными жизненными ситуациями; социально-коммуникативная компетенция).

Ключевые слова: активизация познавательной деятельности, личностно-профессиональное становление, студент-математик.

*Andrey Vladimirovich Nikitenko,
Senior Lecturer,
Far Eastern State University of Humanities
(Khabarovsk, Russia), e-mail: south333@mail.ru*

**Pedagogical Features of Effects of Mathematics Students' Cognitive
Activity on their Personal and Professional Development**

The paper presents a variant of the description of pedagogical features enhance the cognitive effects of mathematics students in their personal and professional development. Activation of cognitive activity is designed as a pedagogical system in vocational education. One of the embodiments of this system is to address methodological training systems to three academic disciplines: the auxiliary discipline for the development of information and communication technology tools of learning; discipline of choice with the features of high school to educate students in mathematics due to the methodology of the content of academic disciplines with optional competencies and future professional activities; discipline professional undergraduate cycle and the cycle of general professional specialties using a mixed methods study. This contributes to a more effective development of students of mathematics competencies that are important to their personal and professional development (professional competence and the ability to self-development, self-education, subjective control over a variety of life situations, social and communicative competence).

Keywords: activation of cognitive activity, personal and professional development, student of mathematics.

Согласно государственным образовательным стандартам высшего профессионального образования второго поколения цели образования определялись системой знаний, умений, навыков, которыми должен

владеть выпускник. В условиях же происходящих социально-экономических изменений всё более высокие требования предъявляются не только к профессиональным знаниям, умениям и навыкам выпускника, но

и к уровню его личностно-профессионального развития. Современному обществу нужны компетентные специалисты, готовые к включению в дальнейшую жизнедеятельность, способные практически решать встающие перед ними жизненные и профессиональные проблемы. Одним из направлений развития современного общества является его информатизация. Информационное общество заинтересовано в высокообразованных и компетентных специалистах, способных самостоятельно и активно действовать, принимать решения, гибко адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям жизни. Сложившаяся ситуация диктует необходимость повышения личной активности, ответственности и предприимчивости каждого человека. Такой процесс затрагивает, в частности, и подготовку специалистов, ведущих математическую деятельность (профессионалов-математиков). Поэтому возникает необходимость в активизации познавательной деятельности студентов-математиков (т. е. учащихся высших учебных заведений, обучающихся по образовательным программам бакалавриата, магистратуры по направлению подготовки «Математика» и получающих специальность «Математика»).

Тем не менее, современное высшее профессиональное образование ещё не готово эффективно использовать возможности активизации познавательной деятельности студента для стимулирования его личностно-профессионального становления, и одной из причин этого является неразработанность теории вопроса и отсутствие структуры содержания соответствующего педагогического обеспечения.

Личностно-профессиональное становление студента-математика рассматривается нами как динамический целенаправленный процесс прогрессивного изменения личности студента-математика под влиянием внешних условий, требований к профессиональной подготовленности и собственной активности в освоении всех педагогических элементов, необходимых для овладения профессией, направленный на развитие и саморазвитие личности, формирование профессиональной компетентности и готовности к постоянному профессиональному росту [5]. Личностно-профессиональное становление студента-математика в вузе

организуется посредством формирования набора компетенций, в который входят: профессиональные компетенции, а также знания, умения, навыки, определяемые основной образовательной программой вуза. К последним относятся: способность к саморазвитию, самообразованию; субъективный контроль над разнообразными жизненными ситуациями; социально-коммуникативная компетенция.

Активизация познавательной деятельности студентов-математиков может стать фактором их личностно-профессионального становления, если будет разработана структура содержания педагогического обеспечения по использованию активизации познавательной деятельности студентов-математиков для стимулирования их личностно-профессионального становления. Анализ научной литературы показывает, что необходимо описать активизацию познавательной деятельности студентов-математиков описать как двусторонний процесс, который затрагивает и деятельность преподавателя, и деятельность студента-математика. Деятельность преподавателя включает в себя создание определённых условий, совершенствование содержания, методов, приёмов, средств и форм обучения с целью возбуждения интереса, повышения активности, творчества, самостоятельности студентов-математиков в овладении системой компетенций. Деятельность студента-математика заключается в стремлении проявить свои интеллектуальные, нравственно-волевые и физические силы в овладении системой компетенций [3].

Выявлена следующая специфика активизации познавательной деятельности студентов-математиков: цель – повышение активности, творчества, самостоятельности студентов-математиков в овладении системой компетенций; функция – стимулирование студентов-математиков к постоянному профессиональному росту и профессиональной мобильности; обязательность подготовки студента-математика к работе с математической информацией; обязательность обучения студентов-математиков основным принципам построения профессиональной траектории; адекватная возможностям студентов-математиков организация обучения с использованием элементов дис-

танционных образовательных технологий (ДОТ).

Активизация познавательной деятельности студентов-математиков рассматривается нами как педагогическая система в профессиональном образовании. На этом основании проектируется системная модель активизации познавательной деятельности студентов-математиков как фактора их личностно-профессионального становления. Эта модель состоит из следующих элементов: студенты-математики, цель обучения и воспитания, содержание профессионального образования, преподаватели вуза (средства обучения), содержание дидактических процессов, организационные формы педагогической деятельности.

На основании процессуального подхода проектируется каждый элемент такой системной модели. Так, студенты-математики могут быть охарактеризованы со стороны подготовленности к обучению в вузе.

Целью обучения и воспитания студентов-математиков является формирование у обучающихся способности к социализации в условиях гражданского общества. Частью этой цели является личностно-профессиональное становление студентов-математиков. Реализация такого становления происходит за счёт решения следующих общих для ряда направлений подготовки задач: формирование у студентов вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности; формирование у студентов вуза профессиональной компетентности; обучение студентов вуза основным принципам построения индивидуальной профессиональной траектории; формирование у студентов вуза способности к постоянному профессиональному росту и профессиональной мобильности.

Выделены следующие принципы отбора содержания профессионального образования, способствующего активизации познавательной деятельности студентов-математиков как фактора их личностно-профессионального становления: единства всех основных элементов, свойств и связей образования; связи обучения и воспитания с будущей профессиональной деятельностью; освещения логических связей между понятиями, утверждениями как внутри одной дисциплины, так и между различными

математическими дисциплинами; изучения математических объектов и явлений в историческом контексте; связи теоретических положений математической дисциплины с практикой человеческой деятельности; наличия индивидуальных заданий; наличия заданий, связанных с работой с математической информацией.

Для эффективной активизации познавательной деятельности студентов-математиков как фактора их личностно-профессионального становления преподаватель вуза должен обладать рядом характеристик. С позиций обучения его характеризуют умения увидеть в педагогической ситуации проблему и оформить её в виде педагогических задач, работать с содержанием учебного материала, понять позицию другого в общении, проявить интерес к его личности, определить характеристики знаний обучающихся в начале и в конце процесса образования, стимулировать личностно-профессиональное становление студентов. Также выделены следующие средства обучения: учебник, задачник с индивидуальными заданиями, пакет прикладного математического программного обеспечения, система дистанционного обучения (СДО) *Moodle*.

Содержание дидактических процессов в условиях активизации познавательной деятельности студентов-математиков как фактора их личностно-профессионального становления составляют следующие компоненты: мотивационный компонент, собственная познавательная деятельность студента-математика, управление познавательной деятельностью студента-математика со стороны преподавателя.

Наконец, выделен следующий вариант классификации организационных форм педагогической деятельности в условиях активизации познавательной деятельности студентов-математиков как фактора их личностно-профессионального становления: традиционные и инновационные. Одной из перспективных инновационных форм обучения является смешанное обучение. При этом очное обучение осуществляется на основе теории П. Я. Гальперина об управляемом формировании «умственных действий, понятий и образов» [2]. Для поддержки очного обучения применяются элементы ДОТ на основе среды *Moodle*.

Опишем педагогические особенности влияния активизации познавательной деятельности студентов-математиков на их личностно-профессиональное становление. Организация деятельностного подхода приводит к необходимости выделения составляющих активизации познавательной деятельности студентов-математиков, которые обеспечивают её влияние на их личностно-профессиональное становление [6]. Применение системного, процессуального, инновационного подходов позволяет выделить ряд принципов влияния активизации познавательной деятельности студентов-математиков на их личностно-профессиональное становление. Это принципы: ориентации содержания образования на формирование у студентов-математиков компетенций, важных для их личностно-профессионального становления; использования активных методов обучения; использования инновационных форм обучения; согласования и координации в направлении личностно-профессионального становления студентов-математиков всех элементов системной модели активизации их познавательной деятельности.

Реализация каждого из этих принципов подразумевает организацию педагогических условий влияния активизации познавательной деятельности студентов-математиков на их личностно-профессиональное становление. Выделены следующие педагогические условия: наличие индивидуальных заданий, направленных на формирование у студентов-математиков компетенций, важных для их личностно-профессионального становления; включение в содержание профессионального образования студентов-математиков дисциплины, посвящённой принципам построения индивидуальной профессиональной траектории; наличие ярко выраженной профессиональной направленности используемых активных методов обучения; готовность преподавателей и студентов-математиков к использованию инновационных форм обучения; готовность преподавателей к разработке учебно-программной документации по использованию активизации познавательной деятельности студентов-математиков для стимулирования их личностно-профессионального становления.

Реализация выделенных условий возможна путём решения ряда задач. Это такие задачи, как: определение критериев сформированности личностно-профессионального становления студентов-математиков в условиях активизации их познавательной деятельности; разработка и внедрение в образовательный процесс системной модели активизации познавательной деятельности студентов-математиков как фактора их личностно-профессионального становления; разработка методического обеспечения для подготовки преподавателей и студентов-математиков к использованию активизации познавательной деятельности для стимулирования личностно-профессионального становления обучающихся.

Приведём вариант решения каждой из выделенных задач. Анализ научной литературы позволяет выделить следующие критерии личностно-профессионального становления студентов-математиков в условиях активизации их познавательной деятельности: сформированность направленности на профессиональный рост; сформированность профессиональной компетентности; сформированность профессиональной мобильности. При этом показателями данных критериев будем считать: способность к саморазвитию, самообразованию [7. С. 72–74]; уровень усвоения изучаемой дисциплины [1]; субъективный контроль над разнообразными жизненными ситуациями [7. С. 81–85]; сформированность социально-коммуникативной компетенции [7. С. 96–101].

Согласно выделенным показателям личностно-профессионального становления студентов-математиков проведена опытно-экспериментальная работа проверки эффективности влияния активизации познавательной деятельности обучающихся на их личностно-профессиональное становление.

Опытно-экспериментальное исследование было организовано на базе Дальневосточного государственного гуманитарного университета (ДВГУ, г. Хабаровск) и Камчатского государственного университета им. Витуса Беринга (г. Петропавловск-Камчатский). В исследовании принимали участие студенты, обучающиеся по образовательным программам бакалавриата по направлению подготовки «Математика» и

получающие специальность «Математика». Всего было обследовано 102 студента.

Первым этапом опытно-экспериментальной работы являлся констатирующий этап. Цель этого этапа – выявление исходных особенностей личностно-профессионального становления студентов-математиков в условиях процесса естественного включения их в активизацию познавательной деятельности.

Результаты проведённого в ДВГУ в 2009–2012 гг. интервьюирования студентов-математиков показывают недостаточную осведомлённость о профессиях, связанных с математической деятельностью (почти все опрошенные назвали профессию учителя или преподавателя математики; другие профессии, связанные с математической деятельностью, смогли назвать лишь около 5 % студентов); слабую заинтересованность в поиске работы, связанной с математической деятельностью (так, планируют устроиться на работу, связанную с математической деятельностью, менее 40 % опрошенных); слабую готовность к работе с математической информацией (более половины опрошенных не смогли назвать ни одного приёма работы с математической информацией); недостаточное знание основных принципов построения профессиональной траектории (около 70 % опрошенных не смогли назвать ни одного принципа построения профессиональной траектории; более половины опрошенных затруднились дать описание понятия «профессиональная траектория»); слабую заинтересованность в постоянном профессиональном росте и профессиональной мобильности (менее 20 % студентов выразили желание в ближайшие несколько лет после завершения обучения повысить квалификацию, продолжить обучение в аспирантуре или пройти переподготовку). Большая часть опрошенных студентов-математиков (92 %) затрудняются определить значение активизации познавательной деятельности с позиций собственного личностно-профессионального становления. Среди трудностей, с которыми они сталкиваются при активизации познавательной деятельности, названы следующие: слабое владение методологией организации познавательной деятельности (60 % студентов); большая загруженность студентов-математиков (79 % респонден-

тов); преобладание в обучении традиционных методов, вступающих в противоречие с активными (31 % студентов).

Результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы показывают недостаточное знание студентами-математиками роли и значения активизации познавательной деятельности в процессе их личностно-профессионального становления; низкий уровень подготовки студентов-математиков к будущей профессиональной деятельности; недостаточную осознанность приобретаемых профессиональных знаний. Полученные результаты позволяют нам сделать вывод, что в естественных условиях профессиональной подготовки интересы и мотивы познавательной деятельности студентов-математиков формируются стихийно.

Осмысление результатов констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы, а также применение принципов организации педагогического процесса и управления образовательными системами (системность, целостность, целеполагание, кибернетический подход) [9] приводит к необходимости рассмотрения в следующем этапе опытно-экспериментальной работы (формирующем) методических систем обучения (МСО) трём учебным дисциплинам. Это МСО: вспомогательной дисциплине по освоению ИКТ средств учения (для участия студентов-математиков в современных формах обучения с применением элементов ДОТ); дисциплине по выбору с использованием особенностей вуза по ознакомлению студентов-математиков с методологией связи содержания учебных дисциплин с приобретаемыми компетенциями и будущей профессиональной деятельностью; дисциплине профессионального цикла бакалавриата и цикла общепрофессиональных дисциплин специалитета с применением смешанной методики обучения [8]. В ДВГУ в 2009–2013 гг. апробирован вариант реализации этих МСО в виде обучения дисциплинам: «Основы работы в СДО Moodle», «Развитие представлений студентов-математиков о выборе индивидуальной профессиональной траектории», «Уравнения с частными производными» [4].

Контрольный замер согласно выбранным нами методикам после проведения формирующего этапа опытно-экспери-

ментальной работы показывает количественные изменения по ряду элементов показателей личностно-профессионального становления студентов-математиков в условиях активизации их познавательной деятельности. Так, число студентов, которые считают, что им более всего подходит такая характеристика, как «настойчивый», возросло с 27 % до 60 %. Настойчивость в овладении системой компетенций является одной из составляющих способности к саморазвитию, самообразованию. С 42 % до 69 % выросло число студентов, считающих, что им легко внести оживление в общество. Одновременно с этим сократился процент обучающихся, которых редко приглашают в гости (с 17 % до 5 %) и которые скучают или грустят, когда другие веселятся (с 67 % до 41 %). Такие изменения свидетельствуют о более эффективном формировании и развитии в процессе опытно-экспериментальной работы у студентов-математиков таких элементов социально-коммуникативной компетенции, как гибкость в общении, умение взаимодействовать с различными людьми, умение приспосабливаться к изменяющимся обстоятельствам, активно находить в них своё место. Готовность их использовать в практической деятельности позволит выпускнику-математику успешнее адаптироваться к условиям социального общества. Увеличился процент студентов-математиков, которые считают, что: случай или судьба не играют важной роли в их жизни (с 31 % до 60 %); успех является результатом упорной работы и не зависит от случая или везения (с 69 % до 95 %); способные люди, не сумевшие реализовать свои возможности, должны винить в этом только себя (с 62 % до 90 %). Кроме того, с 85 % до 97 % возросло число обучающихся, которые всегда предпочитают принимать решение и действовать самостоятельно, а не надеяться на помощь других людей или судьбу. Такая динамика говорит о повышении у студентов-математиков уровня субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями. Обучающиеся стали более чётко осознавать, что большинство важных событий в их жизни было результатом их собственных действий, стали лучше чувствовать свою ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь

в целом. Эти изменения позволяют сделать вывод об определённом личностном развитии студентов-математиков, произошедшем в ходе опытно-экспериментальной работы. Наконец, коэффициент усвоения учебной дисциплины вырос на 20 %. После проведения экспериментальной работы по ряду дисциплин (алгебра, аналитическая геометрия, математический анализ) увеличилось в процентном отношении количество решённых студентами-математиками индивидуальных заданий. Таким образом, обучающиеся более успешно осваивали профессиональные компетенции по направлению подготовки «Математика». Такая динамика свидетельствует о более эффективном профессиональном развитии студентов-математиков, наблюдавшемся в ходе опытно-экспериментальной работы.

В статистической обработке полученных данных применялся *t*-критерий Стьюдента. При этом вероятность *p*, соответствующая двухвыборочному с неравными дисперсиями *t*-критерию Стьюдента, с односторонним распределением не превысила 0,1.

Исследование личностно-профессионального становления выпускников-математиков в условиях естественного включения их в познавательную деятельность, проведённое на базе Камчатского государственного университета им. Витуса Беринга (г. Петропавловск-Камчатский), показывает наличие существенных различий ($p < 0,1$) от выпускников-математиков ДВГГУ (г. Хабаровск) по всем вышеперечисленным элементам показателей.

Количественные показатели в динамике, представленные выше, свидетельствуют об эффективности опытно-экспериментальной работы: активизация познавательной деятельности студентов-математиков стимулирует их личностно-профессиональное становление. Педагогическое использование активизации познавательной деятельности студента-математика обеспечивает целенаправленность, планомерность и эффективность процесса его личностно-профессионального становления.

Анализ данных, полученных по итогам исследования, показал, что научно обоснованная и апробированная в ходе формирующего этапа опытно-экспериментальной работы концепция использования активизации

ции познавательной деятельности студента-математика как фактора его личностно-профессионального становления является достоверной. Реализация её положений в практике подтверждает, что активизация

познавательной деятельности стимулирует студентов-математиков выявлять и решать проблемы, а также актуализирует развитие их личностных и профессиональных качеств.

Список литературы

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
2. Гальперин П. Я. Лекции по психологии. М.: Университет; Высшая школа, 2002. 400 с.
3. Никитенко А. В. Активизация познавательной деятельности студентов-математиков по работе с математическим текстом как профессиональной компетенцией // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 4 (29). Ч.2. С. 49–51.
4. Никитенко А. В. Конструирование активизации познавательной деятельности студентов-математиков. Хабаровск: Изд-во ДВГГУ, 2013. 124 с.
5. Никитенко А. В. Описание личностно-профессионального становления учащихся // Педагогическое образование и наука. 2011. № 7. С. 60–63.
6. Никитенко А. В. Педагогические основы активизации познавательной деятельности студентов-математиков. Хабаровск: Изд-во ДВГГУ, 2013. 96 с.
7. Педагогическое содействие формированию готовности студентов вуза к профессиональной мобильности / С. В. Нужнова [и др.]. Троицк: Изд-во ЧелГУ. 116 с.
8. Поличка А. Е., Никитенко А. В. Методические системы обучения в региональной системе подготовки кадров образования // Педагогическое образование и наука. 2010. № 11. С. 63–66.
9. Слостёнин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика. М.: Академия. 2007. 576 с.

References

1. Bospalko V. P. Slagayemye pedagogicheskoy tekhnologii. M.: Pedagogika, 1989. 192 s.
2. Galperin P. Ya. Lektsii po psikhologii. M.: Universitet; Vysshaya shkola, 2002. 400 s.
3. Nikitenko A. V. Aktivizatsiya poznavatelnoy deyatelnosti studentov-matematikov po rabote s matematicheskim tekstom kak professionalnoy kompetentsiyey // Mir nauki, kultury, obrazovaniya. 2011. № 4 (29). Ch.2. S. 49–51.
4. Nikitenko A. V. Konstruirovaniye aktivizatsii poznavatelnoy deyatelnosti studentov-matematikov. Khabarovsk: Izd-vo DVGGU, 2013. 124 s.
5. Nikitenko A. V. Opisaniye lichnostno-professionalnogo stanovleniya uchashchikhsya // Pedagogicheskoye obrazovaniye i nauka. 2011. № 7. S. 60–63.
6. Nikitenko A. V. Pedagogicheskiye osnovy aktivizatsii poznavatelnoy deyatelnosti studentov-matematikov. Khabarovsk: Izd-vo DVGGU, 2013. 96 s.
7. Pedagogicheskoye sodeystviye formirovaniyu gotovnosti studentov vuza k professionalnoy mobilnosti / S. V. Nuzhnova [i dr.]. Troitsk: Izd-vo ChelGU. 116 s.
8. Polichka A. E., Nikitenko A. V. Metodicheskiye sistemy obucheniya v regionalnoy sisteme podgotovki kadrov obrazovaniya // Pedagogicheskoye obrazovaniye i nauka. 2010. № 11. S. 63–66.
9. Slastyonin V. A., Isayev I. F., Shiyonov E. N. Pedagogika. M.: Akademiya. 2007. 576 s.

Статья поступила в редакцию 15 июля 2013 г.

УДК 378.147
ББК Ч 484

Бато Владимирович Раднаев,
преподаватель,
Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления
(Улан-Удэ, Россия), e-mail: radnaev.bato@yandex.ru

Технология формирования компетенций в условиях дистанционной поддержки обучения

Статья посвящена применению методов дистанционного обучения в очном обучении на основе компетентностного подхода. Описана технология обучения студентов инженерных специальностей в условиях дистанционной поддержки обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий. Дистанционная поддержка обучения реализована на базе системы управления обучением (LMS), в частности Canvas Instructure. Указаны пути взаимодействия студента с учебным материалом, преподавателем и другими студентами. Предложено распределение видов деятельности студентов и преподавателя в очной и дистанционной форме обучения. Описаны формы организации образовательной деятельности, виды контроля и оценки результатов обучения, созданные на основе традиционной структуры занятий очного обучения по курсу общей физики (лекционные, практические и лабораторные занятия). Указан перечень компетенций, формируемых благодаря использованию дистанционной поддержки обучения.

Ключевые слова: педагогическая технология, компетенция, физика, дистанционное обучение, дистанционная поддержка обучения, система управления обучением.

Bato Vladimirovich Radnaev,
Teacher,
East Siberian State University of Technologies and Management
(Ulan-Ude, Russia), e-mail: radnaev.bato@yandex.ru

Technology of Competences Formation with Distance Learning Support

The article is devoted to application of distance learning methods in full-time education based on competence approach. Learning technology of engineering students with distance learning support with using information and communication technology is described. Distance learning support is based on learning management system (LMS, in particular Canvas Instructure). Paths of interaction between student and educational material, instructor and other students are indicated. Distribution of kind of student and instructor activity on face-to-face and distance education is proposed. Forms of educational activity organization, kinds of learning outcomes control and assessment based on traditional class structure of face-to-face learning in course of general physics are described (lecture, practice, labs). A list of competences formed due to using distance learning support is indicated.

Keywords: pedagogical technology, competence, physics, distance learning, distance learning support, learning management system.

Развитие педагогики во многом определяется эволюцией технологий передачи информации. Именно развитие этой области знания определяет приоритетные направления педагогических разработок. На данный момент это дистанционная форма обучения. Несмотря на то, что сейчас эти технологии не способны полностью заменить очное образование, существуют мнения, что прогресс в дистанционном обучении может серьезно пошатнуть позиции традицион-

ного очного обучения. Однако, отвлекаясь от негативной оценки, следует понимать, что на самом деле дистанционные технологии открывают путь к совершенствованию очного обучения, позволяя создавать модели обучения, которые в большей мере соответствуют требованиям и запросам учащихся, а также их будущих работодателей.

Использование дистанционных технологий не должно ограничиваться простым дополнением традиционного обучения, они

должны интегрироваться в процесс обучения, формировать новые типы взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Результатом интеграции очного и дистанционного обучения является *дистанционная поддержка обучения* (ДПО) – комплекс мероприятий по обеспечению образовательного процесса в отсутствие непосредственного контакта студентов и преподавателя. ДПО реализуется на базе *системы управления обучением* (LMS, *Learning Management System*). Современные LMS позволяют подключать различные средства обучения (компьютерные модели, форум, вики и др.). В статье описывается технология обучения на базе LMS *Canvas Instructure*.

Целью образовательного процесса является подготовка компетентного специалиста. Соответственно, задача образования – формирование различных компетенций (общих и профессиональных) [1]. Важным элементом компетентности является *ценностно-эстетический* компонент, отражающий отношения работника к его профессиональной деятельности, осознание её социальной значимости. В этой связи, содержание учебного материала (примеры, учебные задания, проблемные ситуации) должно быть связано с будущей профессиональной деятельностью студента [3].

В процессе интеграции очной и дистанционной форм обучения необходимо решить ряд вопросов, в частности, какие виды деятельности студентов будут осуществляться в очной форме, а какие – в дистанционной [4]. Опишем методы и формы работы студентов и преподавателя, опираясь на традиционную структуру занятий по физике при очном обучении (лекция, практическое и лабораторное занятие).

Лекции. Лекционный материал делится на аудиторный и внеаудиторный. Внеаудиторный материал осваивается студентами практически самостоятельно, поэтому его основу составляет фактологический материал (термины, определения, схемы опытов, историческая информация). Таким образом, удастся разгрузить аудиторное занятие и посвятить его качественной стороне предмета (смысл терминов, выводы и следствия законов).

Внеаудиторные лекции представляют собой видеоролики, которые разбивают-

ся на небольшие логические отрезки (до 10 мин). Видеоматериал дополняется текстом лекции, позволяя студенту делать выбор, в какой форме получать материал.

Для соблюдения условия цикличности познавательной деятельности (с контролем, самоконтролем, взаимоконтролем) лекционный материал проверяется с помощью тестовых заданий на уровне узнавания и репродукции, а также системой комментирования для обсуждения содержания лекции с другими студентами и преподавателем [2]. Аудиторные лекции посвящаются качественной стороне предмета, особенностям вывода законов и следствий, развитию навыков научного мышления и проведению демонстрационного эксперимента.

Лекционные занятия дополняются созданием *вики* (от англ. *wiki* – вебсайт, структуру и содержимое которого пользователи могут самостоятельно изменять с помощью инструментов, предоставляемых самим сайтом) по текущей теме. Вики формируется самими студентами на основе указаний по написанию статьи. Указания содержат советы по стилю, языку и структуре статьи, последовательности изложения материала.

Практические занятия. Традиционно практические занятия по физике посвящаются решению учебных задач. Обычно разбор начинается с типовых задач, и далее решаются задачи эвристического характера. Ввиду различных ограничений (время занятия, количество студентов и т. д.) до эвристических задач очередь часто не доходит.

Здесь проявляются достоинства средств дистанционного обучения, с помощью которых деятельность преподавателя на этапе решения типовых задач можно оптимизировать (т. к. в данном случае деятельность преподавателя сводится к последовательному рассказу и повторам). В случае возникновения проблемных ситуаций преподаватель может проконсультировать студентов в форме комментирования учебного материала либо отдельного форума. При такой организации к обсуждению могут подключаться и другие студенты. Соответственно, контролируя данный процесс, преподаватель может формировать синергетические тенденции в группе, когда студенты не только сами

учатся, но учат других. Контроль ведётся посредством теста с типовыми задачами.

На очном занятии преподаватель проводит мероприятия по окончательному разбору типовых задач, обсуждению основных ошибок, разбору эвристических и качественных задач с производственным содержанием:

Пример 1: Двигатель трактора мощностью 14,7 кВт работает ежедневно по 7 часов. КПД двигателя 21%. На сколько дней работы хватит 5 т дизельного топлива?

Пример 2: На тракторе установлен аккумулятор, состоящий из 8 секций, каждая из них имеет ЭДС по 2 В и внутреннее сопротивление 0,001 Ом. Определить силу тока в момент запуска и напряжение на клеммах, если сопротивление стартера и проводов равно 0,1 Ом.

Лабораторные занятия. При планировании и разработке лабораторных работ следует иметь в виду, что они являются моделью реальной исследовательской работы будущего специалиста. В данном ключе, понятие типовой лабораторной работы (работы с чётко оговоренными средствами и последовательностью достижения поставленных целей) теряет смысл.

На практике это означает, что хотя проведение типовых лабораторных работ и должно иметь место, но только на начальном этапе. Другими словами, на лабораторных занятиях основной целью является не столько формирование *ориентировочной основы действия*, сколько формирование опыта подобной деятельности. Поэтому работа на лабораторных занятиях организуется в форме проблемного или проектного обучения в малых группах.

Лабораторные проекты дополняются тестовыми заданиями, подобранными таким образом, чтобы их содержание направляло

изыскания студентов при решении задач проекта. Результаты проектов представляются в форме раздела вики и отчёта группы. На этапе выполнения проекта работа ведётся в специальном форуме.

Обучение по конкретной теме учебного предмета завершается работой на форуме. (В рамках форума предлагаются вопросы для проверки усвоенного материала и задания по оценке значимости темы студентами) и индивидуальными заданиями.

Использование дистанционной поддержки обучения поднимает самостоятельную работу студентов на новый, более высокий уровень, и таким образом позволяет формировать *общие* компетенции:

- знание основ естественных наук;
 - знание научного языка;
 - умение вести дискуссию;
 - навыки коллективной работы;
 - навыки работы с информацией;
 - навыки исследовательской деятельности;
 - умение принимать конструктивную критику и др.;
- а также профессиональные:*
- умение решать профессиональные задачи;
 - умение составлять документацию;
 - навыки профессионального общения;
 - навыки анализа, оценки и прогнозирования инженерной проблемы;
 - понимание значимости профессии для общества;
 - оценка результатов профессиональной деятельности и др.

Формирование компетенций возможно благодаря созданию и совершенствованию путей взаимодействия студента с учебным материалом, преподавателем и другими студентами.

Список литературы

1. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании. (К освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 3–13.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
3. Педагогические технологии: учеб. пособие для студ. пед. специальностей / ред. В. С. Кукушина [и др.]. Ростов н/Д: МарТ; Феникс, 2010. 333 с.
4. Педагогические технологии дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. вузов / Е. С. Полат [и др.]; под ред. Е. С. Полат. М.: Академия, 2006. 400 с.

References

1. Baydenko V. I. Kompetentsii v professionalnom obrazovanii. (K osvoyeniyu kompetentnostnogo podkhoda) // Vyssheye obrazovaniye v Rossii. 2004. № 11. S. 3–13.
2. Bepalko V. P. Slagayemye pedagogicheskoy tekhnologii. M.: Pedagogika, 1989. 192 s.
3. Pedagogicheskiye tekhnologii: ucheb. posobiye dlya stud. ped. spetsialnostey / red. V. S. Kukushina [i dr.]. Rostov n/D: MarT; Feniks, 2010. 333 s.
4. Pedagogicheskiye tekhnologii distantsionnogo obucheniya: ucheb. posobiye dlya stud. vuzov / Ye. S. Polat [i dr.] ; pod red. Ye. S. Polat. M.: Akademiya, 2006. 400 s.

Статья поступила в редакцию 19 июня 2013 г.

Андрей Владимирович Роголёв,
преподаватель,
Забайкальский институт железнодорожного транспорта
(Чита, Россия), e-mail: prezidentt@inbox.ru

Модель лабораторной работы по физике в аспекте развития технических способностей у студентов учреждений среднего профессионального образования железнодорожного транспорта¹

Статья посвящена вопросам развития технических способностей у студентов учреждений среднего профессионального образования при проведении междисциплинарного практикума по физике. В результате анализа автор делает вывод, что основой для формирования технических способностей должны являться базовые понятия и законы физики. Выделены виды профессиональной деятельности будущих специалистов железнодорожного транспорта специальности 190623 – *Техническая эксплуатация подвижного состава железных дорог*. Представлен перечень лабораторных работ, позволяющих, по мнению автора, формировать технические способности у студентов. Выделена и обоснована модель лабораторной работы, отражающая специфику содержания и структуры лабораторной работы междисциплинарного практикума по физике. Представлена структура и примерное содержание лабораторной работы «Исследование принципа работы пуско-тормозного реостата». На основе результатов проведённого поискового эксперимента автором делается вывод о том, что выполнение предлагаемых лабораторных работ междисциплинарного практикума по физике позволяет вести целенаправленную работу по развитию у студентов как будущих специалистов-техников железнодорожного транспорта технических способностей, технического мышления и профессиональных компетенций.

Ключевые слова: технические способности, техническое мышление, профессиональная деятельность, междисциплинарный лабораторный практикум, индивидуальная образовательная траектория.

Andrey Vladimirovich Rogalyov,
Teacher,
Transbaikal Institute of Railway Transport
(Chita, Russia), e-mail: prezidentt@inbox.ru

Model of Laboratory Work on Physics in the Aspect of Development of Students' Technical Skills in Secondary Professional Educational Institutions of Railway Transport

The article is devoted to the problems of the technical skills development of the students of the secondary professional educational institutions while taking the interdisciplinary practical course on physics. Having analyzed, the author makes a conclusion that the fundamental notions and laws of physics must be a basis for the formation of the technical skills. The kinds of professional activities of future specialists, who are trained in the specialty "The technical operation of railway rolling stock", were defined and the list of laboratory works, forming the technical skills of the students, was represented.

The example of the laboratory work was defined and proved; it reflects the specificity of contents and structure of laboratory work of interdisciplinary practical course on physics. The structure and approximate contents of the laboratory work, named "The research of the principle of the starting-brake rheostat's work", were represented. Having carried out the experiment and having got the results, the author makes a conclusion, that realization of the given laboratory works of the interdisciplinary practical course on physics allows to carry out the focused work on the development of technical skills, technical thinking and professional competences of students as future specialists of railway transport.

Keywords: technical skills, technical thinking, professional activities, interdisciplinary laboratory practical course, individual educational trajectory.

¹ Работа выполнена в рамках Государственного задания вузу Минобрнауки РФ № 6.3666.2011.

В соответствии с ФГОС СПО будущий специалист-техник железнодорожного транспорта должен быть готов к выполнению расчетно-конструкторских, проектно-технологических, испытательно-исследовательских и эксплуатационных работ различной степени сложности (в зависимости от уровня образования) [7]. В связи с этим изменяется и основная цель среднего профессионального образования по направлениям отрасли: подготовка профессионально компетентных специалистов, имеющих высокий уровень фундаментального и специального образования, способных освоить инновационные производственные технологии и перспективные технологические процессы.

Согласно ФГОС СПО (специальность 190623 – *Техническая эксплуатация подвижного состава железных дорог*) для успешного овладения профессиональными компетенциями у обучающегося должны быть развиты технические способности в области технического обслуживания и ремонта механических деталей, узлов и агрегатов подвижного состава железных дорог; технического обслуживания и ремонта системы автотормоза подвижного состава железных дорог; технического обслуживания и ремонта электрических аппаратов и элект-

рических цепей подвижного состава железных дорог и т. п. [8].

Формирование технических способностей у студентов как будущих специалистов в учреждении среднего профессионального образования железнодорожного транспорта должно происходить при изучении не только специальных, но и общеобразовательных дисциплин, в частности, при изучении физики как фундаментальной основы технических дисциплин. При этом общеобразовательная подготовка по техническому профилю в учреждении СПО железнодорожного транспорта как составная часть подготовки будущего специалиста должна осуществляться с учётом отраслевой специфики.

Анализ ФГОС СПО специальности 190623 – *Техническая эксплуатация подвижного состава железных дорог*, программ по курсам «МДК Конструкция, техническое обслуживание и ремонт подвижного состава (по видам подвижного состава)», «МДК Эксплуатация подвижного состава (по видам подвижного состава) и обеспечение безопасности движения поездов» позволил выделить виды профессиональной деятельности будущих специалистов-техников, элементы физических и технических знаний, составляющих основу профессиональной деятельности (табл. 1).

Таблица 1

Элементы физических и технических знаний, составляющих основу профессиональной деятельности выпускников специальности 190623

№ п/п	Виды профессиональной деятельности	Элементы технических знаний, составляющие основу профессиональной деятельности	Элементы физических знаний (раздел курса физики), составляющие основу технических знаний
1	Техническое обслуживание и ремонт механических деталей, узлов и агрегатов ЭПС	Режимы преобразования энергии ЭПС, система преобразования энергии ЭПС	Механика (импульс, закон сохранения импульса, механическая работа, энергия, мощность, закон сохранения энергии)
		Виды износов и повреждений механических деталей, узлов и агрегатов, причины возникновения повреждений и неисправностей	Механика (элементы механики твёрдого тела). Молекулярная физика (кристаллические тела, механические свойства твёрдых тел, деформация)
		Жёсткость и гибкость рессорного подвешивания ЭПС, гидравлические и фрикционные гасители колебаний	Механика (элементы механики твёрдого тела, жидкости и газа). Механические колебания (свободные и вынужденные колебания, резонанс)

2	Техническое обслуживание и ремонт силового оборудования ЭПС	Электрические машины постоянного и переменного тока, электромашинные преобразователи	Электростатика (электрическое поле, проводники и диэлектрики в электрическом поле). Постоянный электрический ток (электрический ток, электрическое сопротивление, законы Ома, соединение проводников, работа и мощность электрического тока, ЭДС). Переменный электрический ток (электромагнитные колебания, переменный электрический ток, активное и реактивное электрическое сопротивление)
		Трансформаторы	Переменный электрический ток (электромагнитные колебания, переменный электрический ток, активное и реактивное электрическое сопротивление, трансформаторы, режимы трансформатора)
		Системы бесперебойного питания, аккумуляторные батареи	Постоянный электрический ток (электрический ток, электрический ток в различных средах, сторонние силы, ЭДС, источники тока)
3	Техническое обслуживание и ремонт системы автотормоза ЭПС	Основы торможения, тормозная сила, трение, зависимость коэффициента трения от различных факторов	Механика (сила трения, коэффициент трения, закон сохранения импульса, механическая работа, энергия, закон сохранения энергии)
		Тормозная магистраль, давление в магистрали	Механика (элементы механики твёрдого тела, жидкости и газа)
		Электропневматические тормоза	Постоянный электрический ток (электрический ток, работа и мощность электрического тока) Переменный электрический ток (переменный электрический ток, мощность переменного тока)
4	Техническое обслуживание и ремонт электрических аппаратов ЭПС	Дуогасительные устройства	Постоянный электрический ток (электрический ток в различных средах, электрические разряды)
		Токоприёмники, качества токосъёма	Постоянный электрический ток (электрический ток в различных средах, электрические разряды, электропроводность материалов)
		Измерительные приборы	Постоянный электрический ток (электроизмерительные приборы)
5	Техническое обслуживание и ремонт электрических цепей ЭПС	Электрические цепи постоянного и переменного тока	Постоянный электрический ток (электрический ток, расчёт электрических цепей). Переменный электрический ток (переменный электрический ток, активное и реактивное сопротивление, активная и реактивная мощность)
		Преобразователи тока, инверторы, регуляторы	Постоянный электрический ток (электрический ток в полупроводниках, выпрямители переменного тока)

Анализ табл. 1 позволяет сделать вывод о том, что основой для формирования технических знаний у студентов как будущих специалистов железнодорожного транспорта должны являться базовые понятия и

законы физики. Это обусловлено тем, что будущий специалист, обладающий базовыми знаниями в области физики и техники, будет компетентным в области технической эксплуатации, связанной с постоянным со-

вершенствованием технических устройств и технологических процессов на предприятиях железнодорожной отрасли.

В учреждениях среднего профессионального образования значительное внимание должно уделяться практической деятельности будущего специалиста. При обучении студентов физике следует использовать профессионально ориентированный материал, имеющий отраслевую железнодорожную специфику. Практическая часть данного материала может быть рассмотрена в рамках междисциплинарного

физического практикума как отдельной дисциплины.

Сравнительно-сопоставительный анализ элементов физических и технических знаний (табл. 1) позволил выделить перечень лабораторных работ по физике для междисциплинарного физического практикума и сгруппировать их в пять групп в соответствии с видами профессиональной деятельности (табл. 2). Содержание данных лабораторных работ предполагает выполнение обучающимися заданий с элементами технических знаний.

Таблица 2

Перечень лабораторных работ междисциплинарного практикума по физике для студентов специальности 190623

№ п/п	Виды профессиональной деятельности	Работы междисциплинарного физического практикума для специальности «Эксплуатация подвижного состава»
1	Техническое обслуживание и ремонт механических деталей, узлов и агрегатов ЭПС	1. Исследование метода капиллярной люминесцентной дефектоскопии. 2. Исследование принципа работы аппарата контактной электросварки
2	Техническое обслуживание и ремонт силового оборудования ЭПС	1. Исследование принципа работы кислотных и щелочных аккумуляторов. 2. Исследование способов ослабления магнитного потока тяговых электродвигателей. 3. Исследование принципа работы реверсора. 4. Исследование схем регулирования напряжения на тяговом трансформаторе
3	Техническое обслуживание и ремонт системы автотормоза ЭПС	1. Исследование принципов сжатия воздуха в тормозной магистрали
4	Техническое обслуживание и ремонт электрических аппаратов ЭПС	1. Определение пробивного напряжения диэлектриков
5	Техническое обслуживание и ремонт электрических цепей ЭПС	1. Исследование принципа работы пускового реостата электроподвижного состава. 2. Исследование схем перехода соединения тяговых двигателей с последовательного на последовательно-параллельное. 3. Исследование способов выпрямления электрического тока

Анализ табл. 2 показывает, что в процессе выполнения лабораторных работ обучающиеся рассматривают профессионально ориентированные вопросы, касающиеся физических закономерностей, лежащих в основе ряда технологических устройств, используемых на железнодорожном транспорте; изучают принципы работы технических устройств с точки зрения физики; выясняют влияние физических процессов на функционирование различных устройств, используемых на железнодорожном транспорте, и т. п.

Содержание работ междисциплинарного физического практикума, их выполнение обучающимися предусматривает развитие у студента технических способностей. По мнению Планида С. И., технические способности связаны с технической наблюдательностью, пониманием физической сущности технической ситуации, принципа действия технического устройства и т. п. [7]. Развитие технических способностей студентов как будущих специалистов может внести вклад в формирование профессиональных компе-

тенций, регламентируемых ФГОС по специальности **190623 – Техническая эксплуатация подвижного состава железных дорог**.

Для междисциплинарного физического практикума следует отметить специфику содержания и структуры лабораторных работ, организации деятельности студентов при их выполнении. Содержание лабораторных работ предполагает: овладение студентами элементами физических и технических знаний; применение физических понятий и законов для объяснения принципа действия технических устройств железнодорожного оборудования; возможность развития у студентов технических способностей, мышления низкого и высокого уровней (по Б. Блуму) [9].

Нами разработана модель лабораторной работы, представленная на рис. 1, отражающая специфику содержания и структуры лабораторной работы междисциплинарного физического практикума, содержание деятельности студентов при её выполнении.

В структуре лабораторной работы выделяются три блока. В *первом блоке*, условно названном «теоретическая часть», предусматривается организация теоретической подготовки обучающихся к выполнению лабораторной работы, включающая рассмотрение студентами учебного материала в области физических знаний и профессионально ориентированного учебного материала в области технических знаний в соответствии с базовым и повышенным уровнями. Деятельность студентов во *втором блоке*, условно названном «экспериментальная часть», является исследовательской и предполагает выполнение заданий экспериментального характера. В *третьем блоке*, условно названном «контрольные задания», предусматривается выполнение студентами контрольных заданий базового и повышенного уровней в области физических и профессионально ориентированных технических знаний.

С целью контроля результатов деятельности студентов в каждом блоке лабораторной работы необходимо организовать тестирование студентов, являющееся допуском к выполнению заданий следующего блока лабораторной работы.

При организации деятельности студентов в каждом блоке лабораторной работы следует предусмотреть возможность выбо-

ра конкретным студентом уровня сложности рассматриваемого теоретического материала, экспериментальных и контрольных заданий, возможность комбинирования базового и повышенного уровней сложности содержания лабораторной работы. Это позволит студенту при выполнении лабораторной работы реализовать *индивидуальную образовательную траекторию*.

В каждом блоке лабораторной работы предусматривается определённая дидактическая цель, сформулированная в соответствии с таксономией целей обучения по Б. Блуму, направленная на развитие мышления у обучающихся [9; 10]. В *первом блоке* целесообразно организовать деятельность обучающихся, направленную на развитие мышления низкого уровня (знание, понимание, применение), при этом предполагается теоретическая подготовка студентов к выполнению работы. Во *втором блоке* необходимо организовать деятельность обучающихся, направленную на развитие мышления высокого уровня (анализ, синтез, оценка), при этом предусматривается выполнение студентами заданий, связанных с составлением плана проведения эксперимента и его непосредственной реализацией, с прогнозированием результатов эксперимента и т. п.

В *третьем блоке* следует организовать деятельность студентов, направленную на развитие мышления высокого уровня, при этом предусматривается понимание студентами принципа работы технических устройств, прогнозирование технических ситуаций и способа реализации технологических процессов при эксплуатации устройств железнодорожного оборудования.

В качестве примера раскроем содержание лабораторной работы «Исследование принципа работы пуско-тормозного реостата», разработанной в соответствии с описанной выше моделью лабораторной работы. Интегрированной целью лабораторной работы является 1) *знание и понимание* студентами, с точки зрения физики, принципа работы и конструктивных особенностей пуско-тормозного реостата, особенностей его эксплуатации; 2) *прогнозирование* возможных технических ситуаций при эксплуатации реостатного оборудования электроподвижного состава железных дорог.

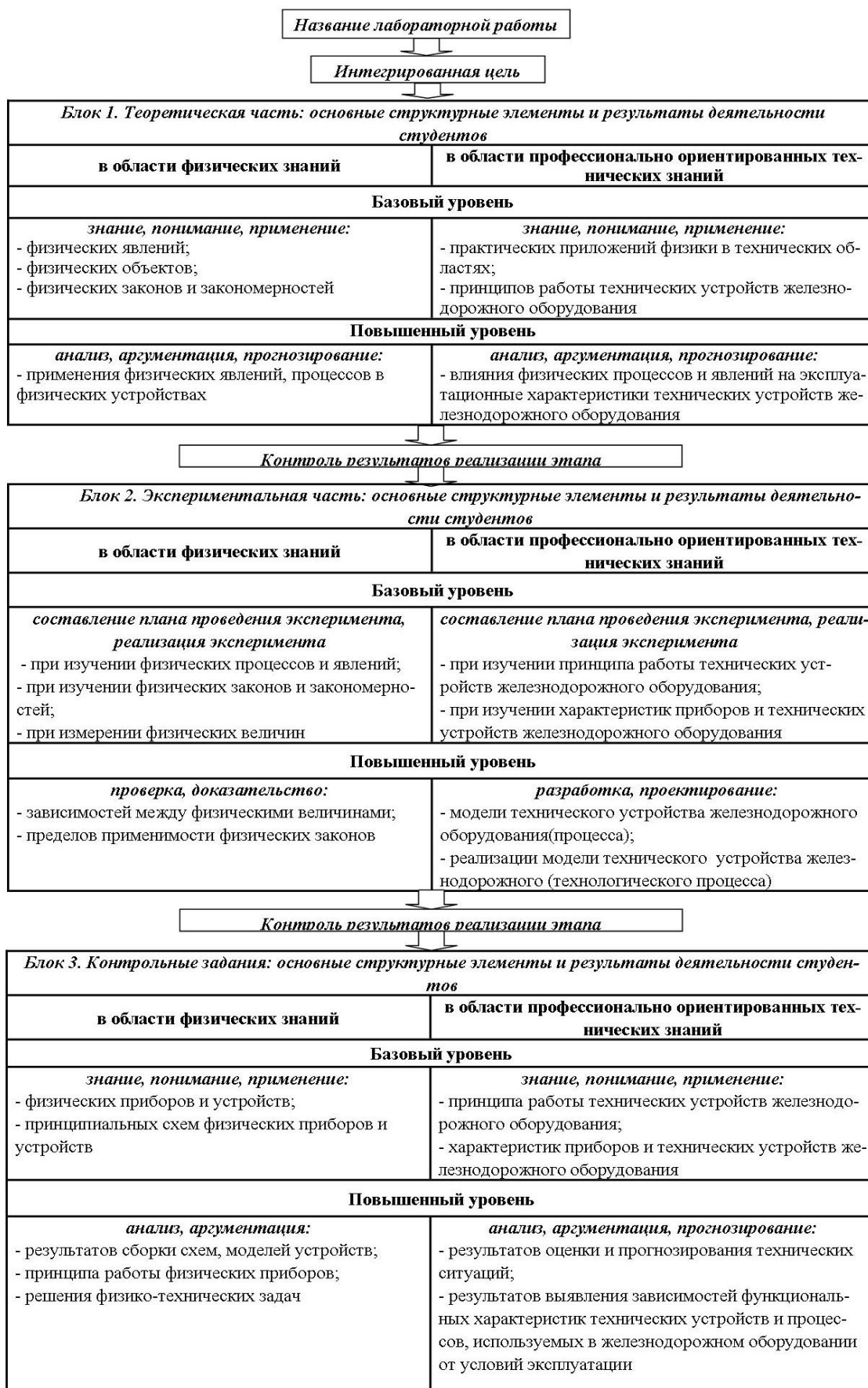


Рис. 1. Модель лабораторной работы междисциплинарного практикума по физике

В *теоретическом блоке* предусматривается рассмотрение материала в области физических знаний:

на базовом уровне сложности – *знание, понимание и применение* студентами признаков последовательного и параллельного соединения элементов электрических цепей, соответствующих законов распределения токов и напряжений на элементах цепей при различных способах их соединения, знаний правил эксплуатации электроизмерительных приборов;

на повышенном уровне сложности – *знание* устройства, *понимание* принципа работы и осознание студентами значимости электроизмерительных приборов при сборке и *анализе* электрических цепей.

В *теоретическом блоке* предполагается рассмотрение материала в области профессионально ориентированных технических знаний:

на базовом уровне сложности – *знание и понимание* студентами основных устройств электроподвижного состава, потребляющих электрическую энергию, *применение* физических знаний при рассмотрении особенностей строения и принципа работы электрических двигателей постоянного тока как основных потребителей электрической энергии подвижного состава железных дорог;

на повышенном уровне сложности – *знание и понимание* особенностей эксплуатации двигателей постоянного тока, *анализ* режимов их запуска, *прогнозирование* необходимости дополнительных реостатных устройств при эксплуатации двигателей постоянного тока.

С целью контроля результатов деятельности студентов в теоретическом блоке в области физических знаний целесообразно предложить задания на расчёт простых и сложных электрических цепей методами последовательного и параллельного соединения с возможностью использования электроизмерительных приборов. В области профессионально ориентированных технических знаний – задания на *аргументацию* необходимости дополнительного реостатного оборудования при эксплуатации электрических двигателей, *прогнозирование* работы устройств пускового реостата как основного элемента регулирования параме-

тров электрического двигателя электроподвижного состава.

В *экспериментальном блоке* предусматривается выполнение студентами заданий в области физических и профессионально ориентированных знаний на базовом и повышенном уровнях сложности.

На базовом уровне сложности – *составление плана проведения эксперимента и его реализации* по исследованию процессов введения резисторов в цепь пускового реостата. В соответствии с предложенной схемой пуско-тормозного реостата электровоза, представленной на рис. 2. студентам необходимо а) выполнить *анализ* схемы и выявить элементы, входящие в состав схемы, б) разработать схему электрической цепи, являющейся аналогом представленной, и реализовать ее из возможного оборудования: машина постоянного тока (электрический двигатель), комплект резисторов (реостатов), комплект выключателей, комплект соединительных проводов, источник тока (напряжения).

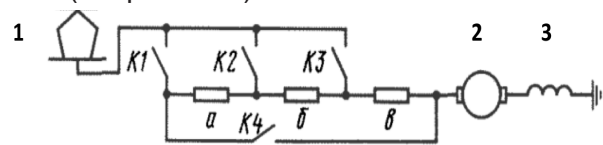


Рис. 2. Схема пуско-тормозного реостата: 1 – токоприёмник, 2 – ротор электрического двигателя, 3 – обмотка возбуждения электрического двигателя, K1, K2, K3, K4 – контакторы, а, б, в – реостаты

Процесс сборки электрической цепи и реализация эксперимента предполагает *исследование* студентами процессов введения секций (резисторов) пускового реостата и вычисление сопротивления секций R_a , $R_б$, $R_в$ с заполнением табл. 3, представленной ниже.

Таблица 3

Соединения секций пуско-тормозного реостата и соответствующие им значения электрического сопротивления

Позиции реостата	Контакторы				Соединение секций	Сопротивление секций, Ом		
	1	2	3	4		R_a	$R_б$	$R_в$
1	+	-	-	-				
2	+	+	-	-				
3	-	+	+	-				
4	-	-	+	+				
5	-	+	+	+				
6	+	+	+	+				

На повышенном уровне сложности – проектирование модели пуско-тормозного реостата, составление плана проведения эксперимента по исследованию процессов введения резисторов в цепь пускового реостата и его реализация, а также отслеживание параметров тока и напряжения на основных элементах реализованной цепи. При этом проектирование и разработка модели пускового реостата выполняются согласно схеме, представленной на рис. 2. Процесс сборки электрической цепи и реализация эксперимента предполагает *иссле-*

дование студентами процессов введения секций (резисторов) пускового реостата и вычисление сопротивления секций R_a , R_6 , R_b с заполнением табл. 4. Дополнительно студентам необходимо вычислить сопротивление реостата, выполнить проверку теоретического значения сопротивления измерением сопротивления секции омметром, провести измерения силы тока через двигатель и напряжение на обмотках двигателя, занести результаты измерений в таблицу, представленную ниже.

Таблица 4

Соединения секций пуско-тормозного реостата и соответствующие им значения электрического сопротивления и параметры двигателя

Позиции реостата	Контакты				Соединение секций	Теоретическое значение сопротивления пускового реостата R_m , Ом	Измеренное значение сопротивления пускового реостата R_{ν} , Ом	Сила тока двигателя I_{ν} , А	Напряжение на двигателе U_{ν} , В
	1	2	3	4					
1	+	-	-	-					
2	+	+	-	-					
3	-	+	+	-					
4	-	-	+	+					
5	-	+	+	+					
6	+	+	+	+					

Таким образом, при выполнении заданий экспериментального блока на базовом уровне сложности предусматривается *развитие умений* у обучающихся, связанных с *планированием* и *реализацией* экспериментальной деятельности; на повышенном уровне сложности – *развитие умений*, связанных с *планированием* и *реализацией* экспериментальной деятельности, *моделированием* технических устройств, изучением характеристик устройств и оборудования.

Для контроля деятельности студентов в экспериментальном блоке целесообразно предложить задания на *аргументацию* и *доказательство* функциональной работоспособности созданной ими модели пускового реостата, этапов реализации эксперимента и полученных результатов с точки зрения физики.

При выполнении заданий *контрольного блока* (базовый уровень сложности) студентам необходимо показать *знание* и *понимание* принципов соединений элементов электрических цепей, возможностей их *применения* при реализации электрических

схем. Студентам могут быть предложены задания, касающиеся: характеристики признаков последовательного и параллельного соединения элементов электрических цепей; понимания законов, соответствующих каждому виду соединения; описания процессов изменения величины силы тока и напряжения при протекании электрического тока по секциям резисторов при их различном соединении; доказательства законов последовательного и параллельного соединения элементов электрических цепей экспериментальным или теоретическим путём.

Контрольный блок (повышенный уровень сложности) предполагает выполнение студентами заданий, связанных с *анализом* работы пускового реостата в процессе движения и технической эксплуатации подвижного состава. Студентам можно предложить следующее задание: проведите анализ соотношения расходов энергии, затрачиваемой на тягу поездов и на потери в реостате от начала до конца разгона поезда, объясните полученные результаты с точки зрения физики.

Примером задания на *аргументацию* и *доказательство* могут быть следующие задания: 1) раскройте значение пускового реостата для электроподвижного состава; 2) выделите и обоснуйте преимущества фехралевых резисторов по отношению к резисторам, изготовленным из других материалов.

Особое значение для студентов как будущих специалистов-техников железнодорожного транспорта имеют задания, касающиеся вопросов технической эксплуатации и возможных технических ситуаций, возникающих при эксплуатации пускового реостата. Целесообразно предложить студентам задание на рассмотрение с точки зрения физики технологии обслуживания и ремонта пускового реостата электровоза. Результаты выполнения данного задания

могут быть представлены в форме таблицы, включающей следующие колонки: название износа (повреждения), причина (причины) износа (повреждения), способы выявления износов и повреждений, основные действия при подготовке к устранению повреждений.

Как показывают результаты поискового эксперимента, комбинирование профессионально ориентированного материала в рамках курса физики с представленными выше лабораторными работами междисциплинарного практикума по физике позволяет вести целенаправленную работу по развитию у студентов технических способностей и технического мышления, что, в конечном итоге, содействует формированию у будущих специалистов-техников железнодорожной отрасли профессиональных компетенций.

Список литературы

1. Агеева М. Г. Развитие технического мышления студентов сузов в процессе обучения физике: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Курск, 2005. 16 с.
2. Ветров Ю. Н. Конструкция тягового подвижного состава: учеб. пособие для техникумов и колледжей железнодорожного транспорта. М.: Желдориздат, 2000. 316 с.
3. Кириченко Е. А. Формирование ключевых компетенций при выполнении модульных лабораторных работ по физике в средней общеобразовательной школе: дис. ... канд. пед. наук. Армавир. 2011. 308 с.
4. Курилёва Н. Л. Развитие технических способностей учащихся при обучении физике в основной школе: дис. ... канд. пед. наук. М., 2007. 260 с.
5. Мазнев А. С. Электрические аппараты и цепи подвижного состава: учеб. пособие для студ. сузов. М.: Академия, 2008. 272 с.
6. Родиошкина Ю. Г. Фундаментальная и профессионально направленная подготовка по физике студентов технических вузов в рамках вариативного компонента учебного плана: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2010. 205 с.
7. Планида С. И. Дидактические условия формирования профессионально-технического мышления у студентов сузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2011. 26 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 190623 – Техническая эксплуатация подвижного состава железных дорог. М, 2010.
9. Bloom B. S. & outhr. Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals; Handbook I: Cognitive Domain. New York, Longmans, Green, 1956.
10. Advanced Technology in Schools. URL: <http://eduscapes.com/tap/topic69.htm> (дата обращения: 15.06. 2013).

References

1. Ageyeva M. G. Razvitiye tekhnicheskogo myshleniya studentov ssuzov v protsesse obucheniya fizike: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Kursk, 2005. 16 s.
2. Vetrov Yu. N. Konstruktsiya tyagovogo podvizhnogo sostava: ucheb. posobiye dlya tekhnikumov i kolledzhey zheleznodorozhnogo transporta. M.: Zheldorizdat, 2000. 316 s.
3. Kirichenko Ye. A. Formirovaniye klyuchevykh kompetentsy pri vypolnenii modulnykh laboratornykh rabot po fizike v sredney obshcheobrazovatelnoy shkole: dis. ... kand. ped. nauk. Armavir. 2011. 308 s.
4. Kurilyova N. L. Razvitiye tekhnicheskikh sposobnostey uchashchikhsya pri obuchenii fizike v osnovnoy shkole: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2007. 260 s.

5. Maznev A. S. Elektricheskiye apparaty i tsepi podvizhnogo sostava: ucheb. posobiye dlya stud. suzov. M.: Akademiya, 2008. 272 s.
6. Rodioshkina Yu. G. Fundamentalnaya i professionalno napravlennaya podgotovka po fizike studentov tekhnicheskikh vuzov v ramkakh variativnogo komponenta uchebnogo plana: dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2010. 205 s.
7. Planida S. I. Didakticheskiye usloviya formirovaniya professionalno-tekhnicheskogo myshleniya u studentov suzov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Stavropol, 2011. 26 s.
8. Federalny gosudarstvenny obrazovatelny standart srednego professionalnogo obrazovaniya po spetsialnosti 190623 – Tekhnicheskaya ekspluatatsiya podvizhnogo sostava zheleznikh dorog. M, 2010.
9. Bloom B. S. & outhr. Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals; Handbook I: Cognitive Domain. New York, Longmans, Green, 1956.
10. Advanced Technology in Schools. URL: <http://eduscapes.com/tap/topic69.htm> (data obrashcheniya: 15.06. 2013).

Статья поступила в редакцию 14 сентября 2013 г.

Алёна Дмитриевна Федотова,
аспирант,

*Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: a.d_fedotova@mail.ru*

Система оценочных средств как инструмент подтверждения сформированности компетенции

В статье рассмотрен один из этапов проектирования основных профессиональных образовательных программ – создание фонда оценочных средств, позволяющих измерить уровень сформированности компетенций, на примере компетенции в сфере компьютерных и информационных технологий. Показано, что при проектировании фонда оценочных средств необходимо исходить из структурных компонентов компетенций (когнитивная и личностная), приведены примеры форм и методов оценки каждого компонента компетенции. Особое внимание при проектировании фонда оценочных средств автор уделяет инновационным методам оценки: проектный метод, технология анализа конкретных ситуаций, портфолио. Представленный в статье фонд оценочных средств позволяет реализовать современные образовательные идеи и будет полезен разработчикам основных профессиональных образовательных программ при проектировании системы оценки сформированности компетенций.

Ключевые слова: компетенция, структурные компоненты компетенции, фонд оценочных средств, традиционные оценочные средства, инновационные оценочные средства, проектный метод, технология анализа конкретных ситуаций, портфолио.

Alyona Dmitryevna Fedotova

Postgraduate Student

Transbaikal State University

(Chita, Russia), e-mail: a.d_fedotova@mail.ru

The System of Assessment Means as an Instrument of Formed Competence Confirmation

One of the stages of the project development of basic professional education programs is analyzed in this article. The development of the assessment means fund allows determining the level of formed competence on the example of the competence in the sphere of computer and information technologies. It is revealed that while forming the assessment means fund it's necessary to rely upon the competence structural components (cognitive and personal). Examples of assessment forms and methods of each competence component are given in the article. Special focus in the development of the assessment means fund is paid to the innovative methods of assessment such as the project method, the analyzing technology of particular situations, portfolio. The assessment means fund, presented in the given article, will be useful in putting into practice modern educational ideas and for authors of basic professional education programs on developing the system of assessment of competence formedness.

Keywords: competence, structural competence components, assessment means fund, traditional assessment means, innovational assessment means, project method, analysis technology of particular situations, portfolio.

Реализация основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) в рамках ФГОС ВПО актуализирует необходимость применения компетентного подхода не только к организации образовательного процесса, но и к оценке качества подготовки обучающихся, поскольку требования к результатам освоения ОПОП задаются в виде совокупности компетен-

ций. Диагностика и оценка уровня сформированности компетенций у студентов должна осуществляться на протяжении всего образовательного процесса, начиная с входной аттестации, проходя через все виды промежуточного и рубежного контроля, заканчиваясь итоговой аттестацией. Инструментом доказательства сформированности компетенций будут являться оценочные средства.

Создание системы оценочных средств, позволяющих оценить сформированность компетенций, является не только одним из важных этапов проектирования ОПОП, но и одним из самым сложных этапов как в теоретическом, так и практическом плане. Поскольку не существует систематизированных методов измерения и оценки сформированности компетенции, что связано с неоднозначностью понятия компетенции, её сложной структурой.

Согласно А. В. Хуторскому, «Компетенция – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определённому кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним» [5. С. 58]. Компетенция определяется не объёмом усвоенной информации, а системой освоенных и опробованных на практике методов поиска недостающих знаний посредством развития и преумножения имеющихся. Другими словами, она определяет способность человека продуктивно осуществлять свою деятельность и, как следствие, проявляется как возможность, с помощью которой создаются новые способы решения поставленных задач.

Оценку сформированности компетенций необходимо осуществлять исходя из её структурных компонентов, определяя по каждому компоненту критерии и формы оценки. Существуют разные подходы к определению структуры компетенций, однако большинство авторов выделяют когнитивную и личностную составляющие (рис.) [3; 5].

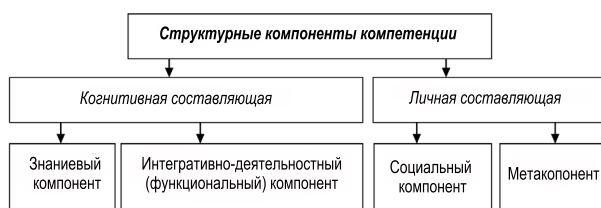


Рис. Структурные компоненты компетенции

В свою очередь, когнитивная составляющая включает два компонента. Первый – знаниевый – определяет уровень сформированности системы знаний, включает теоретические и методологические основы предметной области. Второй – интегративно-деятельностный, или функциональный, –

определяет степень сформированности практических навыков, позволяет оценить умения применять теоретические знания на практике, способность принимать решения как в стандартных, так и в нестандартных ситуациях.

Личностная составляющая определяет мотивы и ценностные установки личности в процессе осуществления деятельности, отношение к деятельности. В связи с этим данный компонент можно считать систематизирующим и даже определяющим. Личностную составляющую также можно представить в виде двух компонентов: социального, который включает в себя все социальные компетенции, и метакомпонент, который и является основой для формирования других компетенций, поскольку определяет личностное отношение к деятельности.

В полной мере оценить уровень сформированности компетенций нельзя, поскольку, с одной стороны, он является латентным параметром, поэтому оценку можно проводить только с определённой долей вероятности. С другой стороны, в полном объёме компетенция проявляется в ходе профессиональной деятельности (например, в ходе прохождения практики), что не всегда возможно сделать в рамках конкретной дисциплины. Поэтому оценку качества подготовки студентов необходимо осуществлять в двух направлениях: оценка уровня освоения дисциплин, оценка сформированности компетенций.

Как было отмечено выше, для объективной оценки уровня сформированности компетенции необходимо осуществлять оценку каждого компонента компетенции, отбирая для этого формы и критерии оценки, разрабатывая фонды оценочных средств, которые в обязательном порядке должны входить в состав ОПОП. Под фондом оценочных средств будем понимать комплект методических и контрольных материалов, предназначенных для оценивания ЗУН и компетенций на разных стадиях обучения студентов, а также для аттестационных испытаний выпускников на соответствие уровня их подготовки требованиям соответствующего ФГОС по завершению освоения конкретной ОПОП.

Поскольку оценивание должно проходить через весь образовательный процесс, все образовательные модули и дисциплины,

фонд оценочных средств по ОПОП должен включать три составляющие: оценочные средства для текущего и рубежного контроля; оценочные средства для промежуточной аттестации; оценочные средства для итоговой государственной аттестации.

При проектировании фонда оценочных средств необходимо использовать как традиционные способы аттестации, так и инновационные. Традиционные формы оценки не способны в полной мере оценить всю многогранность уровня сформированности компетенции студента в соответствии с ФГОС ВПО, они подходят для оценки знаниевого компонента когнитивной составляющей компетенции. К традиционным способам оценки можно отнести: контрольные, лабораторные и практические работы, устные и письменные опросы, экзамены, зачёты, дипломные работы.

Интегративно-деятельностный компонент когнитивной составляющей компетенции и личностную составляющую оценить с помощью традиционных способов очень сложно, для этого необходимо разрабатывать и использовать инновационные методы оценки, которые позволят оценить связь приобретаемых компетенций с определёнными видами профессиональной деятельности. Характерными особенностями инновационных методов оценки являются комплексность и функциональность, междисциплинарность и проблемно-деятельностная направленность. К инновационным способам оценки можно отнести: стандартизированные тесты, деловые и ролевые игры, разбор конкретных ситуаций, кейс-метод, метод проектов, портфолио и др.

В рамках данной статьи рассмотрим структуру фонда оценочных средств, позволяющего оценить уровень сформированности компетенции в сфере компьютерных и информационных технологий магистров по направлению подготовки 040100.68 – *Социология*, магистерская программа «Социология управления».

В ФГОС ВПО по направлению подготовки «Социология» квалификация «магистр» включает три компетенции, относящиеся к информационной культуре будущих выпускников. Целесообразно осуществить объединение данных компетенций в одну (составная компетенция) и на следующих этапах составлять единую программу формирова-

ния данной составной компетенции, разрабатывать фонд оценочных средств (табл. 1).

Таблица 1

Компетенция	Компоненты
В сфере компьютерных и информационных технологий (КВ-1)	Способен приобретать новые знания, используя современные образовательные и информационные технологии (ОК-7)
	Способен собирать, обрабатывать и интерпретировать с использованием современных информационных технологий данные, необходимые для формирования суждений по соответствующим социальным, научным и этическим проблемам (ОК-9)
	Способен и готов профессионально составлять и оформлять научно-техническую документацию, научные отчёты, представлять результаты исследовательской работы с учётом особенностей потенциальной аудитории (ПК-12)

С целью формирования компетенции в сфере компьютерных и информационных технологий в учебный план подготовки магистров включены следующие дисциплины: «Информационные технологии в науке и образовании» (базовая дисциплина, изучается в течение двух семестров), «SPSS» (дисциплина вариативной части, изучается один семестр). По результатам изучения данных дисциплин обучающийся должен продемонстрировать эффективное владение навыками информационного поиска первичных и вторичных источников информации, включая поиск в интерактивном режиме, а также владение пакетом компьютерных программ, используемых в будущей профессиональной деятельности.

Оценка сформированности рассматриваемой составной компетенции должна осуществляться на этапах рубежной («оценка объёма и уровня усвоения студентом учебного материала одного модуля дисциплины» [1. С. 204]), текущей и промежуточной аттестации, причём, оценка должна проводиться по всем выделенным структурным компонентам компетенции. Для оценки сформированности структурных компонентов компетенции мы выделили три критерия, в соответствии с которыми определили формы и методы оценки (табл. 2).

Оценка сформированности структурных компонентов компетенции

<i>Структурные компоненты</i>	<i>Знаниевый</i>	<i>Интегративно-деятельностный (функциональный)</i>	<i>Личностный</i>
Критерии	Сформированность системы знаний	Сформированность системы умений и навыков	Выраженность самостоятельности, личностных ценностей и смыслов деятельности
Формы и методы оценки	Тестирование, контрольные работы, диктанты, устные опросы	Проекты, имитационные игры, технология анализа конкретных ситуаций, компьютерное моделирование	Творческие задания, рефлексивная оценка полученных результатов, портфолио, анкетирование

Как видно из табл. 2, фонд оценочных средств для оценки рассматриваемой компетенции состоит из традиционных и инновационных оценочных средств. Традиционные оценочные средства позволяют оценить знаниевый компонент когнитивной составляющей компетенции. Наиболее эффективными средствами оценки данной составляющей являются: стандартизированные тесты, диктанты и устный опрос.

Так, с помощью диктантов проводится оценка усвоения знания специфических понятий, терминов, законов в сфере информационных технологий. Устный опрос обладает большими возможностями по сравнению с диктантом, т. к. позволяет оценивать не только знания, но и кругозор студента, навыки логического построения ответов. В ходе устного опроса создаются условия, при которых обучающийся имеет возможность показать владение научной лексикой, продемонстрировать, насколько хорошо он ориентируется в предметной области, связанной с данной дисциплиной. Стандартизированные тесты включают задания с выбором ответа (единственным и множественным), задания на установление соответствия и последовательности. «Задания с единственно верным ответом дают возможность проверить знание фактов, наличие умения выделять теоретические и практические проблемы. Задания с множественным ответом позволяют не только проверять знания студентов, но и выявлять сформированность способности студентов к анализу и оценке представленной информации, умения ориентироваться в потоке информации и осуществлять выбор в соответствии с заданными условиями. Задания на установление соответствия проверяют наличие у студентов умений

устанавливать взаимосвязи между объектами, явлениями и процессами, способности критически анализировать информацию с различных точек зрения. Выполнение заданий на установление последовательности позволяет студентам демонстрировать целостный взгляд на развитие фундаментальных понятий информатики» [4. С. 182].

Для оценки интегративно-деятельностного (функционального) компонента когнитивной составляющей наиболее эффективно использование инновационных оценочных средств, таких как проект, имитационные игры и технология анализа конкретной ситуации. Остановимся более подробно на некоторых из них.

Технология анализа конкретных ситуаций позитивно воспринимается студентами, которые рассматривают её как игру, обеспечивающую освоение теоретических положений с возможностью использовать освоенный материал на практике. Не менее важно и то, что анализ ситуаций довольно сильно воздействует на личностные качества студентов, способствуя их взрослению, а также формированию интереса и позитивной мотивации по отношению к учёбе. Поэтому использование данной технологии в курсе «Информационные технологии в науке и образовании» эффективно не только в качестве оценочного средства для интегративно-деятельностного компонента, но и для личностной составляющей компетенции. Для того чтобы определить, какие типы ситуаций наиболее подходят для рассматриваемой дисциплины, необходимо рассмотреть их классификацию. Выделяют следующие типы ситуаций:

1. *Иллюстративные ситуации.* Ориентированы на формирование умения идентифицировать проблему в конкретной ситу-

ации. Ситуации могут включаться в лекцию с целью обсуждения изучаемого материала непосредственно на лекции.

2. *Нормативные ситуации* (чаще всего с элементами задачи). Имеют определённые расчётные или нормативные параметры, позволяющие провести анализ и найти однозначный ответ. Данный тип задач может иметь несколько уровней сложности в зависимости от исходной степени структурирования представленного в ситуации материала. Например, наличие избыточной информации, отсутствие чёткой формулировки проблемы и поставленной задачи, неочевидность алгоритма, необходимого для решения имеющейся проблемы в ситуации, и т. д.

3. *Функциональные ситуации*. Для них характерно наличие проблем, лежащих в чётко очерченной функционально-предметной области. В функциональные ситуации включается противоречивая информация, усиливающая фактор неопределённости в выборе решения. В таких ситуациях обычно заранее известно правильное решение, но оно не исключает наличия альтернативных, не менее привлекательных. Особое внимание здесь уделяется аргументации и степени доказательности выбранного решения.

4. *Стратегические ситуации*. Не имеют однозначного решения из-за невозможности определить влияние нестабильных факторов, которые всегда присутствуют в реальных системах. Это класс наиболее сложных ситуаций, т. к. множество противоречивых критериев выбора не позволяет окончательно оценить эффективность выдвигаемого решения. Привлекательность таких ситуаций состоит в том, что они ориентированы на формирование нового знания, работают на формирование общекультурных компетенций. Стратегические ситуации наиболее приемлемы при использовании игровых технологий [4].

Реализация технологии анализа конкретных ситуаций при изучении информационных технологий студентами-социологами реализуется через:

– решение ситуационных заданий и задач (например, компьютерная обработка результатов конкретных социологических исследований и др.);

– рассмотрение реальных ситуаций, кейсов, источником которых выступают совре-

менная информационная среда, моральные, этические и социальные проблемы, проблемы прав собственности, связанные с развитием информационных технологий (например, кейсы «Будущее информационных технологий», «Компьютерные технологии: плюсы и минусы»);

– разыгрывание имитационных игр, способствующих развитию коммуникативных навыков (например, конференция «Компьютерные технологии в обмене научной информацией», «Роль информационных технологий в управлении организацией» и др.);

– использование симуляционных компьютерных моделей, позволяющих имитировать реальные глобальные проблемы общества, с целью разбора и дальнейшего проведения социологических исследований.

Одним из наиболее ярких инновационных методов оценки сформированности функциональной составляющей когнитивного компонента информационной компетенции является метод проектов. И. Д. Чечель [7] характеризует данный метод как педагогическую технологию, ориентированную не на интеграцию фактических знаний, а на их применение и приобретение новых. Другими словами, технология проектирования направлена на преодоление разрыва между теорией и практикой. Однако ряд авторов рассматривают метод проектов и как технологию оценки, поскольку результатом применения данного метода является получение конечного продукта, в процессе создания которого студенты демонстрируют навыки работы с информационными технологиями, а также способность собирать, обрабатывать и интерпретировать данные, необходимые для формирования суждений по соответствующим социальным, научным и этическим проблемам (ОК-9).

В основе метода проектов лежит проблема, результатом проектной деятельности является решение данной проблемы, методы же достижения определяются студентами самостоятельно. Данная методика позволяет сформировать у обучающихся такие качества, как умение работать в команде, самостоятельно принимать решения, искать более оптимальные пути решения проблемы. В контексте дисциплины

«Информационные технологии в науке и образовании» проектная методика позволяет студентам самостоятельно приобретать и анализировать новые знания, используя современные образовательные и информационные технологии (ОК-7), что в конечном итоге способствует более качественному результату, который будет необходим в профессиональной деятельности. Примером темы проекта может служить «Разработка базы данных по интересующей проблематике и дальнейший анализ и обработка данных в соответствии с поставленными задачами». Для создания и обработки базы данных могут использоваться любые информационные средства, рассмотренные в данном курсе (SPSS, Excel и т. д.).

Ещё одним инновационным оценочным средством является портфолио, которое целесообразно использовать при проведении промежуточной аттестации.

Портфолио – способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений учащегося в определённый период его обучения [2; 6]. Содержание портфолио позволяет продемонстрировать учащемуся его прогресс и успехи в той или иной области. Работа по наполнению портфолио для обучающегося является инструментом планирования своей деятельности, способствует формированию у него способности к самооценке; для преподавателя – инструментом отслеживания деятельности обучающегося, средством объективной оценки его профессионального роста и корректировки курса в случае снижения эффективности и уменьшения уровня прогресса. Портфолио может содержать не только работы, свидетельствующие об учебных достижениях, но и, по мнению Л. В. Черепановой, «... включать задания, направленные на обучение рефлексии, самооценке, самодиагностике» [6. С. 84].

Существуют различные типы портфолио. Наиболее общей классификацией является классификация по способу использования, в которой выделяют три типа портфолио [2]:

– портфолио развития – содержит различные работы обучающегося по определённой дисциплине, группе схожих дисциплин или все работы за определённый период, позволяет проследить динамику раз-

вития учащегося, процесс формирования компетенций;

– портфолио подготовленности – содержит работы обучающегося за определённый период времени, по определённой дисциплине или группе схожих дисциплин, содержащих материал о достижении в данной сфере, позволяет определить подготовленность обучающегося по конкретной дисциплине или группе схожих дисциплин;

– показательное портфолио – содержит лучшие работы учащегося, подобранные с учётом потенциальной аудитории (например, потенциального работодателя), позволяет продемонстрировать достижения учащегося с целью представления себя в выгодном свете с учётом рассматриваемой ситуации.

В любом типе портфолио временной интервал выбирается самостоятельно, это может быть период обучения в институте, время изучения конкретной дисциплины, семестр, учебный год и т. д.

Для оценки сформированности компетенций в сфере компьютерных и информационных технологий целесообразнее использовать портфолио развития. Портфолио должно включать все материалы, которые иллюстрируют достижения студента при изучении данной дисциплины (как положительные, так и отрицательные). Это могут быть не только отчёты о проектах и решения ситуационных задач, но и результаты письменных работ (диктанты, специализированные тесты) и даже черновики, т. е. вся информация, которая позволит охарактеризовать обучающегося и оценить уровень сформированности компетенции в сфере компьютерных и информационных технологий. Данное портфолио отражает все этапы обучения данной дисциплине и позволяет посмотреть весь процесс обучения в целом, определить, насколько обучающийся владеет специальными теоретическими знаниями и практическими навыками, охарактеризовать его личностные качества и отношение к работе, тем самым позволяя оценить сформированность как когнитивной, так и личностной составляющей рассматриваемой компетенции. Работа по наполнению портфолио позволяет сформировать у студентов готовность профессионально составлять и оформлять научно-техническую до-

кументацию, научные отчёты, представлять результаты исследовательской и проектной деятельности (ПК-12), поскольку включает различные типы работ, требующие грамотного составления и оформления сопутствующей документации.

Портфолио может выступать одной из форм итоговой аттестации, базой для которого будут служить ряд портфолио развития, определяющие сформированность каждой компетенции, описанной в стандарте ФГОС ВПО в отдельности.

Таким образом, представленный в статье фонд оценочных средств:

- является полным и адекватным требованиям ФГОС ВПО по направлению подготовки «Социология», магистерская программа «Социология управления»;
- обеспечивает решение оценочной задачи установления соответствия уровня

сформированности компетенции в сфере компьютерных и информационных технологий выпускника требованиям стандарта;

- включает как традиционные, так и инновационные оценочные средства;
- позволяет реализовать современные образовательные идеи (ориентация на личные достижения учащихся; обучение не знаниям, а способам деятельности в различных ситуациях; обучение учащихся самоорганизации, работе в команде, объективной самооценке результатов своей деятельности; формирование способности ответственно и квалифицированно решать проблемы профессиональной деятельности);
- способствует повышению значимости качественных оценок, отказу от формализованной оценки работ, в первую очередь, творческого характера, увеличению доли самооценки обучающихся.

Список литературы

1. Блинов В. И., Виненко В. Г., Сергеев И. С. Методика преподавания в высшей школе: учеб.-практ. пособие. М.: Юрайт, 2013. 315 с.
2. Купцова Л. И., Мартынова Н. В., Томилина О. П. Портфолио как способ формирования профессиональных компетенций // Специалист. 2010. № 3. С.18.
3. Проектирование оценочных средств компетентностно-ориентированных основных образовательных программ для реализации уровневого профессионально-педагогического образования: метод пособие / авт.-сост. И. В. Осипова, О. В. Тарасюк, А. М. Старкова. Екатеринбург: ФГАОУ ВПО РГППУ, 2010. 72с.
4. Старостина С. Е. Естественно-научное образование: методический аспект: монография. Чита: Заб. гос. ун-т, 2012. 205 с.
5. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
6. Черепанова Л. В. Технология «Языковой портфель» в контексте перехода на ФГОС по русскому языку второго поколения основной школы // Учёные записки ЗабГГПУ им. Н. Г. Чернышевского. Сер. «Профессиональное образование. Теория и методика обучения». Чита: Изд-во ЗабГГПУ, 2012. № 6(47). С.83–93.
7. Чечель И. Д. Метод проектов: субъективная и объективная оценка результатов // Директор школы. 1998. №4. С. 7–12.

References

1. Blinov V. I., Vinenko V. G., Sergeev I. S. Metodika prepodavaniya v vysshey shkole: ucheb.-prakt. posobiye. M.: Yurayt, 2013. 315 s.
2. Kuptsova L. I., Martynova N. V., Tomilina O. P. Portfolio kak sposob formirovaniya professionalnykh kompetentsy // Spetsialist. 2010. № 3. S.18.
3. Proyektirovaniye otsenochnykh sredstv kompetentnostno-orientirovannykh osnovnykh obrazovatelnykh programm dlya realizatsii urovneвого professionalno-pedagogicheskogo obrazovaniya: metod posobiye / avt.-sost. I. V. Osipova, O. V. Tarasyuk, A. M. Starkova. Yekaterinburg: FGAOU VPO RGPPU, 2010. 72s.
4. Starostina S. E. Yestestvenno-nauchnoye obrazovaniye: metodichesky aspekt: monografiya. Chita: Zab. gos. un-t, 2012. 205 s.
5. Khutorskoy A. V. Klyucheveye kompetentsii kak komponent lichnostno orientirovannoy paradigmy obrazovaniya // Narodnoye obrazovaniye. 2003. № 2. S. 58–64.

6. Cherepanova L. V. Tekhnologiya «Yazykovoy portfel» v kontekste perekhoda na FGOS po russkomu yazyku vtorogo pokoleniya osnovnoy shkoly // Uchyonye zapiski ZabGGPU im. N. G. Chernyshevskogo. Ser. «Professionalnoye obrazovaniye. Teoriya i metodika obucheniya». Chita: Izd-vo ZabGGPU, 2012. № 6(47). S.83–93.

7. Chechel I. D. Metod proyektov: subyektivnaya i obyektivnaya otsenka rezultatov // Direktor shkoly. 1998. №4. S. 7–12.

Статья поступила в редакцию 13 сентября 2013 г.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

THEORY AND METHODS OF CONTINUOUS EDUCATION AND FURTHER TRAINING

УДК 377(571.54)
ББК 74.489.478

Валентина Ивановна Ваганова,
д-р пед. наук, проф.,
Республиканский институт кадров управления и образования
(Улан-Удэ, Россия), e-mail: valen51@mail.ru

Галина Супруновна Малунова,
д-р пед. наук, проф.,
Педагогический институт Бурятского государственного университета
(Улан-Удэ, Россия), e-mail: valen51@mail.ru

Подготовка педагога к реализации инновационных процессов в системе довузовского профессионального образования

В статье рассматриваются основные направления подготовки преподавателей системы довузовского профессионального образования к инновационной деятельности. Одним из направлений является организация корпоративного обучения в образовательной организации, где создаётся инновационная образовательная среда, направленная на творческое развитие профессионально-педагогической деятельности. Следующим направлением является создание современной модели повышения квалификации педагогов в учреждении дополнительного профессионального образования. Создаётся система персонализированного повышения квалификации, механизм организации которого связан с выбором педагогом образовательных программ и проектированием индивидуальной образовательной траектории. На основе мониторинга образовательных потребностей педагогов создаётся депозитарий модульных образовательных программ, включающих инвариантную и вариативную части, ориентированных на учёт потребностей и интересов педагогов.

Третье направление связано с организацией сетевого обучения в центрах повышения квалификации на базе инновационных образовательных организаций, которые выступают в роли стажировочных площадок. Реализуется принцип распределённой (децентрализованной) системы повышения квалификации.

Ключевые слова: инновационная деятельность, корпоративное обучение, модель повышения квалификации, индивидуальная образовательная траектория, депозитарий модульных образовательных программ, стажировочные площадки, распределённая система повышения квалификации.

Valentina Ivanovna Vaganova
Doctor of Pedagogy, Professor
Republican Institute of Management and Education
(Ulan-Ude, Russia), e-mail: valen51@mail.ru

Galina Suprunovna Malunova
Doctor of Pedagogy, Professor
Pedagogical Institute of Buryat State University
(Ulan-Ude, Russia), e-mail: valen51@mail.ru

Teachers' Preparing to the Implementation of Innovative Processes in Pre-University Vocational Education

The article is devoted to the main directions of teachers' training in pre-university vocational education to innovation. One of the directions is the organization of corporate training in the educational institution where they create an innovative learning environment aimed at the creative

development of vocational and educational activities. The next direction is to create a modern model of teachers' professional development in the institution of further professional education. A system of personalized training, where the organization mechanism is associated with the teacher's choice of education programs and the design of individual learning steps is created. Based on the monitoring of the teachers' educational needs, it was created the depository modular educational programs, including the invariant and variable parts, focused on teachers' needs and interests were created. The third direction is connected with the organization of training centers network in the centers of further development on the base of innovative educational organizations that serve as internship sites. The principle of distributed (decentralized) training system is being implemented.

Keywords: innovation, corporate training, professional development model, individual educational trajectory, depository modular educational programs, internship sites, distributed system of qualification improvement.

Инновационные процессы в современном образовании являются результатом развития новой образовательной парадигмы, которая выражает глобализационные процессы современного мира, где локальные социальные области всё больше начинают интегрироваться в глобальное социокультурное пространство человеческой цивилизации. Очаги нового в пространстве современного образования выступают фактором развития глобальной образовательной системы, в которой её подсистемы всё более начинают открываться навстречу друг другу. Инновационные процессы, таким образом, становятся характерной особенностью развития образовательных систем.

Важным условием инновационного процесса и объективной необходимостью является инновационная деятельность педагога. Сущностной характеристикой инновационного процесса является творчество, соответственно, основу и содержание инновационных образовательных процессов составляет творческая инновационная деятельность педагогов, направленная на обновление педагогического процесса, внесение новообразований в традиционную систему, которая предусматривает наивысшую степень педагогического творчества. При этом, субъектом, носителем инновационного процесса является, в первую очередь, педагог-новатор.

Для организации современного практико ориентированного образования педагог должен приобрести функции исследователя, воспитателя, тьютора, консультанта, руководителя проектов и др., основанных на творческих компетенциях. Педагогу необходимо освоить новые способы организации образовательного процесса, включая дис-

танционное обучение, новые формы и методы контроля, включая международные.

Конструирование содержания образования, удовлетворяющего потребностям работодателя, разработка современных средств оценивания, применение современных образовательных технологий и др. требуют переориентации деятельности педагогов с традиционных подходов к инновационным. Не всегда данный процесс протекает беспроблемно, наблюдается сопротивление со стороны педагогов, нежелание изменять наработанные в течение ряда лет позиции.

Подготовка педагога к реализации инновационных процессов требует создания современной системы повышения квалификации. Данная система должна быть ориентирована на внедрение результатов инновационных образовательных программ и применение современных образовательных технологий. Повышение квалификации должно обеспечивать решение профессиональных проблем и в необходимых случаях оказывать помощь в осознании ими своих проблем. Создаётся система персонифицированного повышения квалификации, механизм организации которого связан с выбором педагогом образовательных программ и проектированием индивидуальной образовательной траектории.

Факторы, влияющие на конструирование образовательных программ повышения квалификации, связаны, в первую очередь, с внедрением масштабных преобразований, обусловленных модернизацией профессионального образования, в частности, с введением ФГОС нового поколения.

В этих условиях должен быть осуществлён решительный вывод системы из режима репродуктивной псевдонаучной педа-

гоики в интерактивный режим, подразумевающий индивидуальную работу с учительскими кадрами на основе новых информационных технологий, тренинга, проектной и исследовательской деятельности.

Для проектирования новой модели повышения квалификации необходимо выполнить следующие действия:

- создание банка образовательных услуг на основе мониторинга потребностей;
- развитие направлений маркетинговой деятельности;

- создание гибкой мобильной системы повышения квалификации, основанной на модульно-кредитной основе, включающей инвариантную и вариативную части;

- разработка образовательных программ курсов повышения квалификации, направленных на реализацию социального заказа и учёт потребностей и интересов педагогов;

- включение в программы повышения квалификации модулей, отражающих современные потребности системы образования: менеджмент в образовании, образовательные учреждения в условиях введения нормативно-подушевого финансирования и отраслевой системы оплаты труда, формирование независимой системы оценки качества образования, развитие сети образовательных учреждений для получения качественного профессионального образования, независимо от места жительства, развитие форм государственно-общественного управления, включающие проектную деятельность и стажировки на базе стажировочных площадок;

- вовлечение учителей-практиков, победителей конкурса ПНПО в систему повышения квалификации в качестве преподавателей-наставников, тьюторов, тренеров для организации индивидуального обучения педагогов;

- создание системы диагностирования профессиональных компетенций педагогов на уровневой основе;

- разработка мероприятий, направленных на стимулирование профессорско-преподавательского состава институтов повышения квалификации.

В модельной методике повышения квалификации, разработанной в Бурятском республиканском институте образовательной

политики, представлена организационная структура или технология организации образовательного процесса, которая предполагает опережающее управление развитием профессиональной квалификации и поддержит следующие виды деятельности:

1. Создание депозитария модульных образовательных программ.

2. Субъекту обучения предоставляется вся необходимая информация о наличии образовательных программ повышения квалификации.

3. Мотивация обеспечивается презентацией образовательных программ и выявлением образовательных потребностей слушателей в процессе входной диагностики.

4. Слушателям предоставляется возможность самопрезентации.

5. Производится дифференциация слушателей по уровням актуального развития и в соответствии с проявленной потребностью.

6. Тьюторы оказывают слушателям помощь в выборе образовательной программы и вариативных модулей по содержанию и уровню.

7. Значительную помощь в выборе оказывает стратегическая карта формируемых компетенций.

8. На основе выбора формируется интегрированная индивидуальная программа (ИОП).

9. Производится интеграция микрогрупп, подгрупп.

10. Составляется нелинейное расписание.

11. Параллельно слушатели выбирают уровень выходной диагностики.

12. Слушателям выдаются маршрутные (зачётные) книжки.

13. Проводится ознакомление с кредитно-зачётной системой.

Новая организация учебного процесса предполагает изменение не только организационной структуры и содержания, но и технологий обучения. Обучение строится на деятельностной, практико ориентированной основе с использованием интерактивных методов обучения.

Предполагается значительное расширение форм организации повышения квалификации педагогов. Наряду с привычными очными курсами предлагаются:

1. Сетевое обучение в центрах повышения квалификации на базе инновационных ОУ реализует принцип распределённой (децентрализованной) системы повышения квалификации. Образовательное учреждение, пройдя соответствующую аккредитацию в ИПК, становится провайдером образовательных услуг. Тем самым, одновременно реализуется несколько инновационных форм обучения.

2. Форма стажировки – конкретный слушатель имеет возможность своими глазами увидеть, как «работает» то, чему его учат. Кроме того, под присмотром наставника (автора) слушатель имеет возможность попробовать самостоятельно использовать полученные знания, навыки, технологии в образовательном процессе, на базе образовательного учреждения.

3. Форма накопительной системы повышения квалификации – прохождение подготовки по специализированным темам, модулям в БРИОП становится одним из способов получения зачётно-кредитных единиц. Как следствие, происходит индивидуализация программы обучения, по прохождению которой слушатель получает свидетельство государственного образца.

Накоплен достаточный опыт организации повышения квалификации педагогов внутри образовательного учреждения, так называемое корпоративное обучение для обеспечения инновационной образовательной деятельности, повышения качества и мобильности образования. Стратегия инновационного подхода в образовательном учреждении направлена на мобилизацию потенциала самоорганизации обучения, проникновение и перенос его в систему обучающей деятельности педагога и познавательной деятельности студента.

Подготовка педагогов к организации инновационной деятельности должна протекать системно, обеспечивая поступательное, поэтапное повышение уровня готовности к реализации инновационной деятельности.

Технология подготовки преподавателя к инновационной деятельности содержит несколько этапов. На первом, начальном этапе в системе повышения квалификации, педагог должен осмыслить значимость готовности к инновационной деятельности. У

педагога должны сформироваться ценностные ориентации и положительное отношение к инновационной деятельности, установка на приобретение знаний и умений в данной области.

На втором этапе целесообразно осуществить развитие профессиональной направленности, актуализацию знаний об инновационной деятельности, осознание эффективных способов и путей её осуществления, овладение основами инновационной деятельности, развитие умений реализации этого вида деятельности. Педагогам должна быть представлена возможность принимать участие в работе рефлексивных тренингов, круглых столов, мастер-классов, педагогических мастерских. На этом этапе может быть организована работа над педагогическим исследованием. По окончании второго этапа наиболее динамично формируется когнитивный компонент и частично операционально-деятельностный.

На третьем этапе педагогов интересует их способность к осуществлению инновационной деятельности, при этом для большинства характерен настрой на преодоление «антиинновационных барьеров». Главными задачами второго этапа являются:

- помощь учителю в выявлении путей и средств осуществления инновационной деятельности, её творческой реализации;
- проектирование путей развития готовности к осуществлению инновационных процессов.

На третьем этапе наиболее динамично развивается эмоционально-волевой компонент готовности к инновационной деятельности.

Четвёртый этап реализуется в образовательном учреждении. На этом этапе педагог внедряет в учебный процесс современные технологии и методики обучения, корректирует содержание образования. Особую значимость приобретает организация педагогического эксперимента по выявлению эффективности и целесообразности использования новшеств. Педагогическое сопровождение данного процесса позволяет более эффективно включать педагога в инновационную деятельность [2. С. 53–55].

К числу новых видов профессиональной деятельности педагога, ставших в последние годы неотъемлемой её частью, следу-

ет отнести и экспертную деятельность. Она заключается в анализе и оценке методической целесообразности использования той или иной учебной литературы, средств обучения и т. д. Экспертный компонент в условиях введения ФГОС определяет наличие у преподавателя способности определять возможность и необходимость разработки современных средств оценивания профессиональных и предметных компетенций педагога, переводить процесс оценивания в систему самооценки и взаимооценки. Преподаватель должен овладеть основными способами и методами экспертно-аналитической деятельности: определение целей

и задач экспертизы, разработка процедуры экспертизы, разбиение экспертизы на этапы, анализ, выявление причинно-следственных связей и факторов, определение тенденций и динамики, формулировка прогноза и сценариев, разработка рекомендаций.

Реализация инновационных образовательных программ системы повышения квалификации создаёт условия для формирования и развития профессиональных компетенций педагога, обеспечивающих повышение качества образования за счёт внедрения инновационных разработок в образовательный процесс и управление образовательными процессами.

Список литературы

1. Герасимов А. М., Логинов И. П. Инновационный подход в построении обучения: концептуально-технологический аспект: учеб. пособие. М.: АПКИПРО, 2001. 64 с.
2. Раитина Н. И. Сопровождение процесса формирования готовности к инновационной деятельности учителя физики в условиях дополнительного профессионального образования: учеб. пособие. Чита: ЗабКИПКРО, 2010. 141 с.

References

1. Gerasimov A. M., Loginov I. P. Innovatsionny podkhod v postroyenii obucheniya: kontseptualno-tekhnologichesky aspekt: ucheb. posobiye. M.: APKIPRO, 2001. 64 s.
2. Raitina N. I. Soprovozhdeniye protsessa formirovaniya gotovnosti k innovatsionnoy deyatel'nosti uchitelya fiziki v usloviyakh dopolnitelnogo professional'nogo obrazovaniya: ucheb. posobiye. Chita: ZabKIPKRO, 2010. 141 s.

Статья поступила в редакцию 7 сентября 2013 г.

УДК 371.14
ББК 74.05

Наталья Ивановна Колоколова,
канд. пед. наук, старший методист,
Забайкальский краевой институт повышения квалификации
и профессиональной переподготовки работников образования
(Чита, Россия), e-mail: RaitinaNI@mail.ru

Методика подготовки учителя к инновационной деятельности в условиях повышения квалификации¹

В статье описывается вариант специальной подготовки учителя к инновационной деятельности в условиях повышения квалификации. Предложена её реализация в рамках методики подготовки учителя к инновационной деятельности. Раскрываются основные положения методики: учитель является субъектом своего профессионального развития при подготовке к инновационной деятельности в условиях повышения квалификации, при сопровождении со стороны специалиста учреждения дополнительного профессионального образования он выстраивает и реализует собственный индивидуальный маршрут подготовки к инновационной деятельности; для подготовки учителя к инновационной деятельности в условиях повышения квалификации, направленной на его профессиональное развитие, создаются и реализуются специальные курсы повышения квалификации; подготовка учителя к инновационной деятельности в рамках курсов повышения квалификации осуществляется на основе спроектированного индивидуального образовательного маршрута, его проектирование и реализация обеспечивается сопровождением со стороны специалиста учреждения дополнительного профессионального образования; реализация методики подготовки учителя к инновационной деятельности в условиях повышения квалификации, направленной на его профессиональное развитие, осуществляется в соответствии с этапами (диагностико-мотивационный; обучающий; рефлексивно-проектировочный; практический), при этом этапы методики сопряжены с этапами сопровождения подготовки учителя к инновационной деятельности.

Для иллюстрации реализации методики подготовки учителя к инновационной деятельности в условиях повышения квалификации, направленной на его профессиональное развитие, описаны курсы длительного повышения квалификации «Обучение школьников физике в условиях введения Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования», проблемный семинар «Инновационная деятельность учителя физики». Программы данных курсов создавались на основе идеи «проживания» инноваций (подготовку к инновационной деятельности следует осуществлять на основе инноваций в образовании, т. е. обучение слушателей на курсах повышения квалификации целесообразно организовывать с использованием тех инноваций, которые планируются к внедрению или внедряются в школьное образование).

Ключевые слова: подготовка учителя к инновационной деятельности, готовность учителя к инновационной деятельности, положения методики подготовки учителя к инновационной деятельности в условиях повышения квалификации, курсы повышения квалификации.

Natalia Ivanovna Kolokolova,
Candidate of Pedagogy, Senior Methodologist,
Transbaikal Regional Institute of Professional Development
and Professional Retraining of Educators
(Chita, Russia), e-mail: RaitinaNI@mail.ru

Methods of Teachers Training for Innovation Activity in the Conditions of Professional Skill Mastering

This article describes the way of teacher's training for innovative activity in the conditions of professional skill mastering. Its realization is offered within a teacher training technique for innovative activity. The basic notions of the technique are revealed. The teacher is the subject of his professional development by preparation for innovative activity in the conditions of professional

¹ Работа выполнена в рамках Государственного задания вузу Минобрнауки РФ, №6.3666.2011

skill mastering. He builds and realizes his own individual route of preparation for innovative activity with the help of the specialist from the institution of additional professional education. For this purpose there were organized and realized special advanced training courses. The preparation of the teacher for innovative activity within these advanced training courses is carried out on the basis of the planned individual educational and professional route. Its projecting and realization are provided with the support of a specialist from the institution of additional professional education. The technique realization is carried out according to the certain stages (the diagnose-motivational stage; the training stage; the reflexive and projecting stage; the practical stage), and in addition to this, all the technique stages are interconnected with the support stages of the teacher preparation for innovative activity. In order to show how the technique is realized, we present the description of the professional skill mastering courses counted for a long period of time, that is, «Physics teaching of school students in the conditions of the Federal State Educational Standard introduction of the main general education». Also there is a problem seminar «Innovative activity of a physics teacher». The Programs of these courses were created on the basis of the idea of innovations «living» (preparation for innovative activity should be carried out on the basis of the innovations in the education, i. e. the professional skill mastering courses for listeners are sensible to organize with the use of those innovations which are planned to introduce or take root into the school education).

Keywords: teacher's training for innovative activity; teacher's readiness for innovative activity, condition of the teacher's training technique for innovative activity in the conditions of the professional skill mastering process, advanced skill mastering courses.

Сегодня в систему образования активно внедряются новшества, поэтому учитель должен быть готов к их освоению и использованию в образовательном процессе. Подготовка учителя к инновационной деятельности является одной из основных задач повышения квалификации, результатом которой является сформированная готовность учителя к инновационной деятельности. При подготовке учителя к инновационной деятельности в условиях повышения квалификации происходит его профессиональное развитие, детерминированное формированием готовности к инновационной деятельности как интегративного профессионально значимого качества личности. С опорой на исследование С. И. Десненко [1] подготовка учителя к инновационной деятельности в условиях повышения квалификации понимается как взаимосвязанные, взаимодополняемые и взаимообусловленные процессы: овладения учителем инновационной деятельностью с учётом субъективного опыта её осуществления в образовательном учреждении и профессионального развития учителя, ориентированного на выполнение инновационной деятельности. Профессиональное развитие учителя рассматривается с позиций результативности его подготовки к инновационной деятельности. Готовность учителя к инновационной деятельности – это интегративное профессионально значимое качество личности учителя, в состав

которого входят структурные компоненты (мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный, эмоционально-волевой) и функциональные компоненты (функции – побудительная, исполнительная, регулирующая) [6].

Методика подготовки учителя к инновационной деятельности в условиях повышения квалификации, направленной на его профессиональное развитие, разрабатывалась на основе модели названной подготовки [6]. Структурно модель включает: целевой, содержательный, организационно-деятельностный и рефлексивно-оценочный блоки; педагогические условия, обеспечивающие эффективность подготовки на основе субъект-субъектного взаимодействия специалиста учреждения дополнительного профессионального образования (ДПО) и учителя в рамках взаимосвязанных, взаимодополняемых и взаимообусловленных процессов: а) овладения учителем инновационной деятельностью с учётом имеющегося у него субъективного опыта её осуществления в образовательном учреждении и б) профессионального развития учителя, ориентированного на выполнение инновационной деятельности. Методика подготовки учителя к инновационной деятельности в условиях повышения квалификации разрабатывалась с учётом должностных обязанностей и требований к квалификации учителей [4], а также с учётом требований к педагогическим

работникам, имеющим (или претендующим) на высшую или первую квалификационные категории [3].

Основные положения методики подготовки учителя к инновационной деятельности в условиях повышения квалификации, направленной на его профессиональное развитие, следующие:

1. Учитель является субъектом своего профессионального развития при подготовке к инновационной деятельности в условиях повышения квалификации. Он при сопровождении со стороны специалиста учреждения ДПО на основе имеющихся профессиональных потребностей с учетом субъективного опыта осуществления инновационной деятельности в образовательном учреждении выстраивает и реализует собственный индивидуальный маршрут подготовки к инновационной деятельности.

2. Для подготовки учителя к инновационной деятельности в условиях повышения квалификации, направленной на его профессиональное развитие, создаются и реализуются специальные курсы повышения квалификации. Их содержание выстраивается с учетом изменений в Российской системе образования, на основе современных достижений науки о педагогических инновациях и инновационной деятельности учителя. Структурно содержание курсов повышения квалификации строится на основе модульного подхода. Данный подход позволяет учителю на основе предложенных модулей реализовывать выбор актуального содержания подготовки учителя к инновационной деятельности.

3. Подготовка учителя к инновационной деятельности в рамках курсов повышения квалификации осуществляется на основе спроектированного индивидуального образовательно-профессионального маршрута (ИОПМ). Проектирование и реализация данного маршрута обеспечивается сопровождением со стороны специалиста учреждения ДПО. Для объективной оценки эффективности подготовки учителя к инновационной деятельности и оказания ему помощи в разработке и реализации ИОПМ со стороны сопровождающего осуществляется мониторинг процесса подготовки учителя к инновационной деятельности.

Реализация методики подготовки учителя к инновационной деятельности в условиях повышения квалификации, направленной на его профессиональное развитие, осуществляется в соответствии со следующими этапами: диагностико-мотивационный, обучающий, рефлексивно-проектировочный, практический. При этом этапы методики сопрягаются с этапами сопровождения подготовки учителя к инновационной деятельности.

Для реализации методики подготовки учителя к инновационной деятельности в условиях повышения квалификации, направленной на его профессиональное развитие, разработаны курсы повышения квалификации (КПК): курсы длительного повышения квалификации «Обучение школьников физике в условиях введения Федерального государственного образовательного стандарта общего образования», проблемный семинар «Инновационная деятельность учителя физики» [7]. Программы КПК создавались на основе идеи «проживания» инноваций [5]: подготовка к инновационной деятельности должна осуществляться на основе инноваций в образовании, т. е. обучение слушателей на КПК должно быть организовано с использованием тех инноваций, которые планируются к внедрению или внедряются в школьное образование. На КПК осуществляется подготовка учителя к освоению и реализации следующих новшеств: ФГОС нового поколения, проектирование и реализация индивидуальных образовательных программ учащихся с использованием современных образовательных технологий, сопровождение развития личности детей в образовательном процессе, осуществление мониторинга достижений учеников, их компетенций и способностей, разработка электронных дидактических материалов и др. Деятельность учителя на КПК ориентирована на создание совокупности инновационных образовательных продуктов как результатов обучения, которые учителю необходимы для использования в практической педагогической деятельности.

Содержание КПК и деятельность учителя строится с учётом положений нормативных документов [2; 3; 4; 8]. В основу содержания КПК положен профессиональный стандарт педагогической деятельности,

включающий совокупность основных компетентностей учителя: компетентность в области личностных качеств; компетентность в постановке целей и задач педагогической деятельности; компетентность в мотивировании обучающихся (воспитанников) на осуществление учебной (воспитательной) деятельности; компетентность в разработке программы деятельности и принятии педагогических решений; компетентность в обеспечении информационной основы педагогической деятельности; компетентность в организации педагогической деятельности [2. С. 17]. В связи с этим деятельность учителя на КПК направлена на решение профессиональных задач в следующих областях: постановка целей и задач педагогической деятельности; мотивация учебной деятельности; обеспечение информационной основы педагогической деятельности; разработка программ и принятие педагогических решений; организация учебной деятельности.

Содержание разработанных КПК построено на основе модульного подхода и состоит из трёх взаимосвязанных частей. Инвариантная часть (50 % учебного времени) является обязательной для изучения всеми участниками КПК. Содержание тем КПК, заданий, вопросов представлено в соответствии с двумя уровнями сложности – базовым и творческим. Вариативная часть (25 % учебного времени) представлена модулями по выбору. Каждый учитель выбирает необходимое количество модулей по выбору в зависимости от профессиональных потребностей с учётом субъективного опыта осуществления инновационной деятельности в образовательном учреждении. Примерный перечень модулей по выбору предлагается учителям и может изменяться в зависимости от их конкретных профессиональных потребностей. В рамках индивидуальной части (25 % учебного времени) каждый обучающийся в течение КПК готовит инновационные образовательные продукты (например, проекты). При этом удовлетворяются профессиональные потребности учителя и потребности образовательного учреждения. Специалист учреждения ДПО осуществляет сопровождение продвижения учителя по ИОПМ, оказывает учителю помощь в профессиональных затруднениях.

Занятия строятся таким образом, чтобы обеспечить активное профессиональное

общение участников КПК. При этом имеющийся у учителя субъективный опыт осуществления инновационной деятельности в образовательном учреждении используется посредством организации его рефлексии, предоставления возможности обсуждения профессиональных достижений и возникающих при этом проблем. Деятельность учителей на занятиях организуется на основе применения современных технологий. Итогом работы учителя выступают предлагаемые пути решения проблем осуществления инновационной деятельности и созданный конкретный образовательный продукт. Педагогам предоставляется возможность работать в формате современных способов обучения: активное обсуждение информации, обмен мнениями, дискуссии, профессиональная рефлексия, проектирование и экспертиза инновационного образовательного продукта и т. п. На КПК создаются условия для внеаудиторной работы исследовательского характера с широким использованием информационно-коммуникационных технологий.

Учителю на КПК предлагается учебно-методический комплекс (далее УМК), основу которого составляет специально разработанное учебное пособие [7]. Данный УМК включает следующие элементы: инструктивный (руководство по освоению программы КПК); информационный (структурированная определённым образом учебно-профессиональная информация); коммуникативный (руководство по организации самостоятельной работы учителей); контрольный (определение цели проведения мониторинга процесса формирования готовности учителя к инновационной деятельности, формы его проведения). Комплекс содержит материалы на бумажных носителях, а также в виде электронных образовательных ресурсов.

На рисунке представлены этапы методики подготовки учителя к инновационной деятельности в условиях повышения квалификации, направленной на его профессиональное развитие. Раскроем этапы методики.

Первый этап методики (*диагностико-мотивационный*) охватывает начальный период обучения учителя на КПК. На данном этапе обучения у него формируется ценностное отношение к инновационной деятельности и её результатам; осознаёт-

ся значимость подготовки к инновационной деятельности. *Главные задачи первого этапа:* формирование у учителя ценностных ориентаций и положительного отношения к инновационной деятельности, установки на приобретение знаний и умений в области инновационной деятельности; содействие в формировании готовности к инновационной деятельности как профессионально значимого качества личности учителя и основы продуктивного осуществления инновационной деятельности в школе. Для решения этих задач специалист учреждения ДПО оказывает помощь учителю в проведении

самодиагностики исходного уровня готовности к инновационной деятельности; на основе анализа её результатов помогает проектировать ИОПМ подготовки учителя к инновационной деятельности с учётом его субъективного опыта осуществления инновационной деятельности в образовательном учреждении. Первый этап методики соотносится с первым этапом сопровождения подготовки к инновационной деятельности [6]. На первом этапе преимущественно формируется мотивационно-ценностный компонент готовности к инновационной деятельности, частично – эмоционально-волевой.

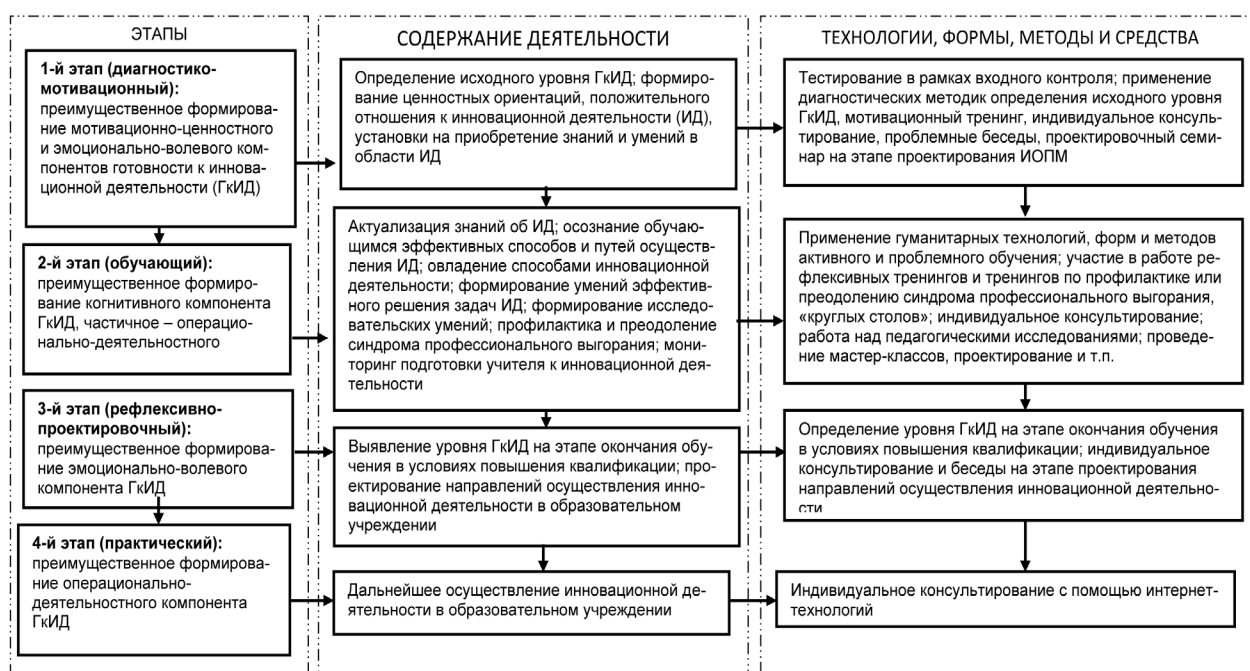


Рис. Этапы методики подготовки учителя к инновационной деятельности в условиях повышения квалификации

На втором этапе (обучающем) происходит реализация спроектированного учителем индивидуального ИОПМ подготовки к инновационной деятельности в рамках курсов повышения квалификации. У учителя на данном этапе продолжает формироваться ценностное отношение к инновационной деятельности и её результатам. В рамках подготовки учителями выполняются действия: 1) анализ состояния образовательной деятельности в школе; 2) поиск и оценка педагогических новшеств, применение которых целесообразно в том образовательном учреждении, в котором работает учитель; 3) разработка предложений о внедрении педагогических новшеств в образовательную

систему школы; 4) проектирование изменений; 5) разработка программы деятельности по внедрению новшеств; 6) подготовка педагогического эксперимента.

Вовлечение на втором этапе всех участников КПК в субъект-субъектное взаимодействие происходит на основе: а) учёта субъективного опыта осуществления инновационной деятельности в образовательном учреждении, имеющегося у учителя; б) применения гуманитарных технологий, форм и методов активного и проблемного обучения; в) организации индивидуальных и групповых консультаций, «круглых столов», мастер-классов; г) вовлечения учителя в работу рефлексивных тренингов, проблемных лекций и лекций-диалогов, практикумов,

проектировочных семинаров в работу над созданием совокупности инновационных образовательных продуктов и т. д.

На данном этапе методики продолжается мониторинг подготовки учителя к инновационной деятельности. На основе его результатов учитель при сопровождении специалиста учреждения ДПО анализирует и корректирует запланированные цели, направленные на овладение способами инновационной деятельности, а также производит сравнение запланированных и реализованных целей, осуществляет самооценку собственной деятельности. *Основной задачей* второго этапа является сопровождение учителя в овладении способами инновационной деятельности на уровне, соответствующем его профессиональным потребностям с учётом субъективного опыта осуществления инновационной деятельности в образовательном учреждении. Второй этап методики соотносится со вторым этапом сопровождения подготовки к инновационной деятельности. На втором этапе наиболее динамично формируется когнитивный компонент готовности к инновационной деятельности и частично – операционально-деятельностный.

На третьем этапе (*рефлексивно-проектировочном*) производится определение уровня сформированности у учителя компонентов готовности к инновационной деятельности и проектирование направлений осуществления инновационной деятельности в образовательном учреждении. При этом используется система критериев и показателей [6]. В зависимости от результатов мониторинга подготовки к инновационной деятельности со стороны специалиста учреждения ДПО осуществляется индивидуальное консультирование учителя, оказывается помощь в определении дальнейших путей реализации инновационной деятельности в образовательном учреждении. Таким образом, *главными задачами третьего этапа* являются следующие: 1) оказание помощи учителю в выявлении путей и средств осуществления инновационной деятельности, её творческой реализации в школе; 2) проектирование путей дальнейшего осуществления инновационной деятельности в образовательном учреждении. Третий этап методики соотносится с третьим этапом сопровождения подготовки учителя к инно-

вационной деятельности. На третьем этапе наиболее динамично формируется эмоционально-волевой компонент готовности.

Четвёртый этап (практический) реализуется в образовательном учреждении, в котором работает педагог. Он вовлекается в инновационную образовательную среду образовательного учреждения, реализуя актуальные для данного образовательного учреждения новшества с помощью разработанных на КПК инновационных образовательных продуктов. На этом этапе особую значимость приобретают такие виды деятельности, как педагогический эксперимент, выполняемый учителем, по выявлению эффективности и целесообразности использования педагогических новшеств, а со стороны специалиста учреждения ДПО – оказание дистанционной помощи учителю через индивидуальное консультирование по актуальным проблемам инновационной деятельности с применением интернет-технологий. Дистанционная помощь заключается в следующем: 1) поддержание связи с учителем средствами Internet (размещение необходимых диагностических материалов – методик и инструкций для их обработки, теоретических и практических материалов, методических и информационных писем в специальной рубрике официального сайта ИПКРО, дистанционное общение по электронной почте, видеоконференции, онлайн-консультации и т. п.); 2) организация взаимодействия учителя с другими педагогами, осуществляющими инновационную деятельность (сетевое взаимодействие); 3) организация обсуждения проблем и достижений с помощью тематических форумов, вебинаров и т. п. Четвёртый этап методики соотносится с четвёртым этапом сопровождения подготовки учителя к инновационной деятельности. На данном этапе преимущественно формируется операционально-деятельностный компонент готовности к инновационной деятельности.

Таким образом, подготовка учителя к инновационной деятельности в условиях повышения квалификации на основе разработанной методики способствует профессиональному развитию педагога, формированию готовности учителя к инновационной деятельности, к освоению и использованию в образовательном процессе новшеств.

Список литературы

1. Десненко С. И. Концепция профессионально-методической подготовки студентов педвузов к решению задачи развития личности учащихся при обучении физике в школе: монография. М., 2007. 260 с.
2. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под ред. В. Д. Шадрикова, И. В. Кузнецовой. М., 2010. 174 с.
3. О порядке аттестации педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений: приказ Министерства образования и науки России от 26.04.2010. № 209. URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/m209.html (дата обращения: 04.06.2010).
4. Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования»: приказ Минздравсоцразвития России от 14.08. 2009. № 593. URL: <http://www.minzdravsoc.ru/docs/mzsr/orders/940> (дата обращения: 29.06.2010).
5. Проектирование учебно-методического обеспечения модулей инновационной образовательной программы: метод. пособие / О. В. Акулова [и др.]; под ред. С. А. Гончарова. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. 159 с.
6. Раитина Н. И. Подготовка учителя к инновационной деятельности в условиях повышения квалификации как фактор профессионального развития: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чита, 2011. 24 с.
7. Раитина Н. И. Сопровождение процесса формирования готовности к инновационной деятельности учителя физики в условиях дополнительного профессионального образования: учеб. пособие / под ред. С. И. Десненко. Чита: ЗабКИПКРО, 2010. 141 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования: проект. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId> (дата обращения: 19.06.2013).

References

1. Desnenko S. I. Kontseptsiya professionalno-metodicheskoy podgotovki studentov pedvuzov k resheniyu zadachi razvitiya lichnosti uchashchikhsya pri obuchenii fizike v shkole: monografiya. M., 2007. 260 s.
2. Metodika otsenki urovnya kvalifikatsii pedagogicheskikh rabotnikov / pod red. V. D. Shadrikova, I. V. Kuznetsovoy. M., 2010. 174 s.
3. O poryadke attestatsii pedagogicheskikh rabotnikov gosudarstvennykh i munitsipalnykh obrazovatelnykh uchrezhdeniy: prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossii ot 26.04.2010. № 209. URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/m209.html (data obrashcheniya: 04.06.2010).
4. Ob utverzhdenii Yedinogo kvalifikatsionnogo spravochnika dolzhnostey rukovoditeley, spetsialistov i sluzhashchikh, razdel «Kvalifikatsionnye kharakteristiki dolzhnostey rabotnikov obrazovaniya»: prikaz Minzdravsotsrazvitiya Rossii ot 14.08. 2009. № 593. URL: <http://www.minzdravsoc.ru/docs/mzsr/orders/940> (data obrashcheniya: 29.06.2010).
5. Proyektirovaniye uchebno-metodicheskogo obespecheniya moduley innovatsionnoy obrazovatelnoy programmy: metod. posobiye / O. V. Akulova [i dr.]; pod red. S. A. Goncharova. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2007. 159 s.
6. Raitina N. I. Podgotovka uchitelya k innovatsionnoy deyatel'nosti v usloviyakh povysheniya kvalifikatsii kak faktor professional'nogo razvitiya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Chita, 2011. 24 s.
7. Raitina N. I. Soprovozhdeniye protsessa formirovaniya gotovnosti k innovatsionnoy deyatel'nosti uchitelya fiziki v usloviyakh dopolnitelnogo professional'nogo obrazovaniya: ucheb. posobiye / pod red. S. I. Desnenko. Chita: ZabKIPKRO, 2010. 141 s.
8. Federalny gosudarstvenny obrazovatelny standart obshchego obrazovaniya: proyekt. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId> (data obrashcheniya: 19.06.2013).

Статья поступила в редакцию 29 июня 2013 г.

УДК 376.74

ББК 74.489.8 + 74.65 (2 Рос. Хак)

Влада Валерьевна Мирошниченко,

канд. пед. наук,

Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова

(Абакан, Россия), e-mail: Vlada_V@mail.ru

Создание системы непрерывной этнорегиональной подготовки учителей: к постановке проблемы

В статье, исходя из анализа ситуации, сложившейся в национальных регионах, обосновывается необходимость специальной этнорегиональной подготовки учителей. Рассматривается сущность этнорегиональной подготовки, её связь с другими направлениями подготовки учителей.

Необходимость научного анализа и практического решения проблемы этнорегиональной подготовки учителей определяется рядом противоречий, проявляющихся на методологическом, теоретическом, содержательно-технологическом уровнях. В результате анализа различных точек зрения на проблему подготовки учителей с учётом региональных особенностей делается вывод о построении концептуальной модели такой подготовки.

Рассматриваются требования к системе непрерывного педагогического образования в нашей стране, проводится анализ различных точек зрения на построение региональной системы непрерывного педагогического образования. Обосновывается необходимость создания региональных университетских комплексов для решения проблемы этнорегиональной подготовки учителей.

Ключевые слова: система непрерывного педагогического образования, тенденции в развитии региональной системы непрерывного педагогического образования, университетский комплекс, этнорегиональная подготовка.

Vlada Valeryivna Miroshnichenko,

Candidate of Pedagogy,

Khakass State University named after N. F. Katanov

(Abakan, Russia), e-mail: Vlada_V@mail.ru

Creating the System of Continuous Ethno-Regional Teachers' Training: Problem Discussion

The article, based on the analysis of the situation in the ethnic regions, gives the idea of the necessity of a special ethno-regional teachers' training. The essence of ethno-regional training in its connection with other teachers' training trends is considered.

The necessity for scientific analysis and practical solution of the problem of ethno-regional teachers' training is determined by a number of contradictions which appear on the methodological, theoretical and content-technological levels.

As a result of the different viewpoints analysis on the teachers' training from a regional perspective, a conclusion about the conceptual model construction of such training is made.

The article deals with the requirements faced by the system of continuous teacher training in our country. The author analyzes various perspectives on the construction of regional system of the continuous training. The necessity of the regional university complexes development to solve the problem of ethno-regional teacher's training is substantiated.

Keywords: system of continuous teacher's training, trends in the development of continuous teacher's training, university complex, ethno-regional training.

Последняя перепись населения, проведённая в 2010 г., ещё раз показала, что интерес ряда субъектов Российской Федерации к проблемам этничности продолжает оставаться достаточно высоким. Об этом же свидетельствуют существующие в регионах целевые программы разных уровней, на-

правленные на сохранение и развитие национального языка, национальной культуры и искусства коренных народов. Например, в Саяно-Алтайском регионе, куда территориально входят республики Алтай, Хакасия, Тыва, а также Кемеровская область, имеются такие программы, как «Культура

Хакасии» (подпрограмма «Развитие культуры и сохранение культурного наследия»), «Этнокультурное наследие народов Республики Алтай – основа устойчивого развития Республики Алтай на 2013–2015 гг.», «Социально-экономическое развитие наций и народностей Кемеровской области», «Государственная поддержка культуры и искусства Республики Тыва» и др. В рамках этих программ проводится большая работа не только по сохранению и развитию культур коренных этносов, но и этносов, не являющихся коренными, проживающих дисперсно и заинтересованных в сохранении своей этничности.

В Республике Хакасия также проводится большая работа по сохранению культурного и исторического наследия коренного этноса, развитию хакасского языка: издание учебников и пособий на хакасском языке, организация и проведение республиканских праздников («Чыл пазы», «Чир Ине», «Уртун Тойи»), проведение Международного форума «Историко-культурное наследие как ресурс инновационного развития региона», проведение республиканских фестивалей (детской эстрадной песни «Час ханат», фестиваля-конкурса эстрадной этнической песни «От ыры», носителей и исполнителей традиционного музыкального творчества «Айтыс»), издание литературного журнала для детей «Тигир хуры» и литературного журнала «Инесай» (на хакасском языке) и многое другое.

Всё это требует качественной подготовки специалистов, знающих специфику своего региона, этнопедагогические и этнопсихологические особенности проживающих на его территории народов, а также умеющих эти знания использовать на практике, например, при организации учебной, воспитательной, исследовательской и другой работы, в первую очередь, в образовательных учреждениях. То есть специалистов, обладающих этнорегиональной компетентностью, которая является результатом специальной этнорегиональной подготовки.

По нашему мнению, этнорегиональная подготовка учителей – это процесс, в основе которого лежит специально организованная и сознательно осуществляемая педагогическая деятельность. Предполагает стимулирование активной деятельности субъектов образовательного процесса по овладению

общественно-педагогическим опытом (компетенциями, способами деятельности), необходимым для успешной работы с учётом особенностей того или иного региона.

Понятие этнорегиональной подготовки не является принципиально новым для вузовской науки. О необходимости проведения специальной этнопедагогической, этнопсихологической, этнолингвистической, этнокультурологической и другой работы говорится во многих исследованиях и уже не один год (Е. В. Бондаревская, Г. Н. Волков, У. А. Винокурова, О. В. Гукаленко, Н. Б. Крылова, В. И. Матис, И. Л. Набок, Т. В. Поштарева, Н. А. Чапоргина, В. К. Шаповалов и др.).

Кроме того, имеются работы, непосредственно посвящённые этнорегиональному образованию [1; 10] и этнорегиональной подготовке учителей [2; 11]. Исходя из понимания важности учёта этнорегиональных особенностей в подготовке специалистов, ряд учёных [4; 5; 6] содержание своих исследований ориентируют на потребности региона. Вместе с тем, в данных исследованиях изучаются лишь отдельные направления совершенствования подготовки специалистов в региональном аспекте. Вопросы целостного раскрытия этнорегиональной направленности в профессиональной подготовке учителей, её становления и развития на протяжении XX столетия не получили достаточного отражения.

Проанализировав вышеперечисленные работы, мы пришли к выводу, что понятие этнорегиональной подготовки является достаточно широким, т. к. включает в себя этнопедагогическую, этнопсихологическую, этнолингвистическую, этнокультурологическую и другую подготовку. При этом хотелось бы обратить внимание на тот факт, что такая подготовка не «закрывает» специалиста только на своей культуре, т. к. на территории того или иного региона, как правило, кроме коренного этноса проживает ещё много других народов. Поэтому этнорегиональная подготовка, имеющая конечным результатом этнорегиональную компетентность, обязательно должна включать в себя сформированную культуру межнационального общения и межэтническую толерантность.

Вместе с тем, такая подготовка будет только тогда качественной, когда будет осуществляться на всём протяжении всей подготовки специалиста, начиная от дову-

зовского до последипломного образования, т. е. в системе непрерывного образования.

Необходимость научного анализа и практического решения проблемы этнорегиональной подготовки учителей определяется рядом противоречий, проявляющихся на следующих уровнях:

– на методологическом – между значимостью специальной этнорегиональной подготовки учителей для эффективной работы в условиях конкретного региона и недостаточным количеством теоретических и научно-методических разработок в этом направлении; между социальным заказом, определяющим требования к профессиональной, в том числе, этнорегиональной компетентности учителя, работающего в поликультурном регионе, и базовым содержанием профессиональной подготовки, определяемым государственными образовательными стандартами;

– на теоретическом – между необходимостью научно-теоретического обоснования регионально ориентированной компетентности будущих учителей и недостаточной исследованностью сущности, содержания, особенностей этнорегиональной подготовки, отсутствием целостной концепции её развития;

на содержательно-технологическом – между потребностью в формировании этнорегиональной компетентности будущих специалистов в условиях региона и недостаточной технологической обеспеченностью этого процесса.

Выявленные противоречия активизируют процесс поиска основополагающих концептуальных положений системы многоуровневой социально-образовательной модели непрерывной подготовки учителей с учётом этнорегиональных особенностей, которая бы позволяла:

– для региона – возможность получения специалиста в оптимальные сроки, с требуемыми квалификационными параметрами;

– для личности – возможность выбора образовательной траектории, удовлетворяющей её (личности) интеллектуальным, социальным и экономическим потребностям;

– для студента – возможность освоения дополнительных профессиональных образовательных программ, получения дополнительной квалификации;

– для выпускника – возможность результативного завершения образования на каждом этапе;

– для рынка труда – новые связи профессионального образования с потребностями рынка труда;

– для университета – возможность наиболее полной реализации научно-педагогического потенциала, разработка разных модификаций учебных планов с учётом специфики региона.

В настоящее время разрабатывается несколько направлений развития системы непрерывного образования. Изучение, создание и развитие системы непрерывного педагогического образования происходит на базе Московского педагогического государственного университета. Стратегическая цель современного педагогического образования, по мнению В. А. Сластёнина, состоит в том, чтобы образовывать личность, гражданина, искренне озабоченного судьбой России, человека гуманистической и духовно-нравственной ориентации, педагога, владеющего современным антропологическим знанием, понимающего ребёнка, умеющего с ним работать, специалиста в одной из областей науки, способного видеть её в системе современного знания и культурной практики. В концепции В. А. Сластёнина выделены содержательные блоки как одно из основных средств качества обучения при подготовке будущих педагогов: профессионально ориентированный, психолого-педагогический, антропологический, фундаментальный.

Концепция уровневой системы педагогического образования разработана рядом учёных Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, таких как Н. В. Бордовская, В. И. Бордовский, А. А. Реан, Н. Л. Стефанова, А. П. Тряпцына, Н. Л. Шубина и др. Разработка данной концепции обусловлена созданием нового стандарта педагогического образования, соотнесённого с международными стандартами, национальными традициями подготовки и оценки качества специалистов, федеральным, национально-региональным и вузовским компонентами. Основными характеристиками многоуровневой системы образования эти авторы выделили открытость (профилей, программ, модулей, возможностей продолжения образования),

целостность (взаимосвязь компонентов и наличие вариативности), функциональную адаптивность (самостоятельность вуза в реализации образовательных программ), экономическую эффективность (мобильность, учёт потребностей рынка региона). В созданной концепции уровневого образования особый интерес вызывает идея сопряжённости и соотнесённости образовательных программ подготовки бакалавра и магистра, что нашло отражение в структуре, направлениях, специальностях, содержательном наполнении циклов учебных дисциплин [7].

По мнению ряда исследователей (А. А. Абрамова, Н. К. Сергеев, Ю. Г. Шленов и др.), формирование современной системы непрерывного образования должно опираться на следующие концептуальные положения:

1. Идею непрерывности образовательных процессов для каждого человека в течение всей его жизни, положенную в основу современной образовательной политики РФ.

2. Необходимость формирования системы непрерывного образования, определяемую крупномасштабными процессами реформирования различных сторон российской жизни, в том числе изменениями кадровой политики на рынке труда, активизацией участников рынка образовательных услуг, глобальными процессами в мире, желанием России стать на инновационный путь развития, стремлением к построению гражданского общества и т. д.

3. Разработку новых образовательных стандартов для всех уровней образования, обеспечивающих не только соответствующее запросам общества содержание, но и модульность изложения изучаемых дисциплин или областей знания; введение системы зачётных (кредитных) единиц для оценки знаний с целью наращивания образовательного уровня, его учёта в осуществлении личной «образовательной траектории».

4. Изменение общего подхода к разработке образовательных программ, основанного на необходимости рассмотрения целостных процессов в открытой образовательной системе: образовательное учреждение – предприятие (работодатель). Такой подход предполагает чётко отслеживать обратную связь, что позволит разрабатывать «опережающие» образовательные программы (программы, стратегически соответству-

ющие запросам рынка труда, запросам общества, мировым стандартам).

5. Изменение отношения к управлению в системе непрерывного образования, предполагающее распределение ответственности между участниками процесса, когда общество формирует спрос на образовательные услуги, поставщик определяет их размер, качество и цену, а государство контролирует и частично определяет процессы в системе, являясь равноправным участником рынка.

На основе анализа исследований по проблеме проектирования образовательных систем в разных регионах (А. Ю. Белогуров, В. Н. Беспалов, Е. В. Бондаревская, Г. М. Бориков, О. Н. Щербакова и др.) региональная система непрерывного образования, соответствующая требованиям современного рынка труда, должна строиться с учётом следующих положений: преемственность общего и всех ступеней профессионального образования; усиление профессионально-личностного аспекта профессиональной подготовки; реализация принципов регионализации, индивидуализации и дифференциации профессиональной подготовки; возможность повышения профессиональной подготовки в течение всей жизни. Образовательная система может и должна иметь региональный характер, учитывающий всю культурно-национальную, историческую и экономическую специфику региона. При этом необходимо помнить, что развитие региональных систем образования не ведёт к разрушению единого образовательного пространства в России, т. к. последнее формируется через государственные образовательные стандарты, единые требования к процессу обучения, объективные процедуры лицензирования, аттестации и аккредитации, совместные межвузовские научные программы и исследования, конференции и семинары и т. д.

Проектирование региональной системы непрерывного педагогического образования должно осуществляться с учётом современных требований и представлений о регионализации образования, специфике образовательной деятельности в конкретном регионе, развитии и взаимодействии образовательных учреждений региона. В соответствии с этим региональная система должна быть гибкой, мобильной, способной

к естественной самоорганизации, структурно-функциональному упорядочиванию.

Отличительной особенностью региональной системы является зависимость от потребностей региона, государственных органов власти и их заказ на подготовку специалистов. Особое значение имеет установление взаимодействия входящих в систему образовательных учреждений, которое предполагает: скоординированность учебных планов и программ; единый подход к оценке знаний; согласованность форм аттестации выпускников различных уровней; определённую и прозрачную процедуру приёма выпускников различных уровней на последующий уровень; совместное управление качеством образовательного процесса.

Важным условием обеспечения жизнеспособности региональной системы является проектирование её как многофункциональной, обеспечивающей реализацию не только образовательной, но и целого ряда вспомогательных функций, направленных на поддержание и обеспечение практической потребности в компетентных, мобильных педагогических кадрах. Выделим функции региональной системы непрерывного педагогического образования:

– образовательная – подготовка специалистов в сфере образования по широкому кругу специальностей, исходя из потребностей региона;

– информационная – создание единого целевого, содержательного, информационного пространства педагогического образования;

– исследовательская – организация научно-исследовательской деятельности по выявлению проблем, противоречий педагогического образования региона;

– проектировочная – разработка и научное обоснование системно-целевого подхода к выстраиванию педагогической деятельности образовательных учреждений любого уровня и подчинённости; разработка и реализация образовательных проектов, направленных на решение региональных проблем педагогического образования;

– экспертная – оценка эффективности деятельности образовательных учреждений, реализующих этапы непрерывного профессионального становления учителя;

– кадровая – использование профессорско-преподавательского состава образо-

вательных учреждений для решения насущных проблем педагогического образования региона:

– организационная – выявление механизмов и способов формирования социально-профессиональных, педагогических сообществ как субъектов регионализации образования.

Реальностью социально-экономического и духовного развития российского общества является усиление роли регионов. Каждый регион живёт своей неповторимой культурной жизнью, строит свою региональную образовательную модель с учётом собственных этнических, конфессиональных, социально-экономических, экологических особенностей. Региональная система образования как структурированная совокупность образовательных учреждений, находящихся на территории того или иного региона, в первую очередь должна ориентировать деятельность всех образовательных учреждений на региональные кадровые потребности, а также на удовлетворение разнообразных образовательных потребностей его жителей.

Отмечая в целом динамику развития системы непрерывного профессионального образования в последнее десятилетие, следует признать наличие проблем, обусловленных как внешними факторами, так и внутренними особенностями современного этапа её деятельности:

– отсутствие концепции непрерывного профессионального образования в части регионов, нормативно-правовой базы и механизмов её реализации и, как следствие, отсутствие организационной преемственности между уровнями и ступенями профессионального образования, позволяющей достичь непрерывности профессионального образования и сокращения сроков его получения;

– несоответствие структуры, объёмов и качества подготовки специалистов в учреждениях профессионального образования региона потребностям регионального рынка труда;

– низкий уровень взаимодействия между учреждениями образования и науки, что тормозит процессы совместной генерализации знаний;

– несогласованность методологических подходов при создании и реализации пре-

емственных государственных образовательных стандартов и программ для всех уровней и ступеней профессионального образования, механизма их мониторинга и др. [3; 9].

Все эти проблемы в достаточной степени способно решить создание регионального университетского комплекса. Эта идея отражена и в Национальной доктрине образования РФ, где идёт речь о крупномасштабном эксперименте – объединении университетов, вузов, техникумов, колледжей, гимназий, лицеев, школ в единую образовательную систему, в основе которой – непрерывность и преемственность.

Оптимизация образовательной системы региона означает формирование университетского комплекса, объединяющего все образовательные учреждения региона с целью создания многоуровневой системы профессионального обучения. Центром этой системы должен стать региональный классический университет, который помимо всех прочих основных функций будет выполнять функцию языковой, культурной и духовной консолидации общества. Можно согласиться в этом плане с В. К. Шаповаловым, который утверждает, что государство должно быть заинтересовано в том, чтобы классические национальные университеты были инструментом не только образования, но и социально-политической мобилизации этнически разнородного населения.

Университет, функционирующий в регионе, является системообразующим социально-экономическим и социально-культурным фактором. Он ориентируется на реальные условия жизнедеятельности региона на основе сочетания общегосударственных, региональных и собственных интересов. Осуществляя подготовку специалистов по основным естественно-научным и социально-гуманитарным направлениям, создавая собственные научные школы, только классический региональный университет способен перейти от разрозненной тематики фундаментальных и прикладных исследований

формированию регионально-направленных секторов научной деятельности, разработке взаимосвязанных регионально-организованных структур университетской науки.

Кроме того, изучение и анализ опыта развития систем образования разных регионов и их современное состояние подвёл к необходимости обозначить наиболее общие направления развития региональной образовательной системы непрерывного образования: развитие системы этнокультурно и личностно ориентированных образовательных учреждений; формирование системы непрерывного образования (университетского образовательного округа); формирование этнокультурных компонентов преемственных образовательных стандартов и программ различных уровней; развитие исследовательской и научно-методической деятельности, научное сопровождение разрабатываемых проектов, программ; активное участие членов научного сообщества, научные интересы которых ориентированы на этнос и этнокультуру, в формировании общественного мнения, общественного сознания по проблеме диалога культур с акцентом внимания на сохранение и возрождение культуры проживающих в регионе этносов; интеграция усилий научно-исследовательских центров и лабораторий; развитие полилингвизма в контексте возрождения родного языка; постоянное совершенствование содержательной и процессуальной частей подготовки и переподготовки кадров на всех ступенях непрерывного образования; систематическая работа по подготовке и обновлению учебников, учебных пособий, методов этнокультурного цикла и т. д.

Таким образом, конечной целью создания региональной системы непрерывной подготовки учителя должны стать структурные преобразования, направленные на такие изменения региональной системы подготовки кадров, которые приведут её в соответствие с запросами регионального рынка труда.

Список литературы

1. Белогуров А. Ю. Становление и развитие этнорегиональных образовательных систем в России на рубеже XX–XXI вв.: монография. М.: Изд-во МПА, 2003. 246 с.
2. Бозиева М. В. Формирование профессиональной этнорегиональной компетентности будущего педагога в образовательном процессе вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Владикавказ, 2012. 24 с.

3. Дробышева И. Областная программа «Региональный университетский округ» // Высшее образование в России. 2008. № 4. С. 97–100.
4. Коновалова Л. В. Формирование и развитие этнокультурной компетентности педагогов в процессе непрерывного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Великий Новгород, 2011. 39 с.
5. Киргуева Ф. Х. Подготовка учителя начальных классов в системе многоуровневого образования на основе компетентностного и полилингвального подходов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Владикавказ, 2010. 42 с.
6. Металова И. Г. Регионализация профессиональной подготовки учителя сельской школы в вузе (на примере Республики Чувашия): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2009. 39 с.
7. Редько Л. Л. Управление качеством непрерывного уровневого педагогического образования в условиях функционирования региональных образовательных систем: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ростов н/Д, 2001. 50 с.
8. Сажина Н. М. Личностноразвивающее обучение (с учётом этнопедагогических особенностей) как детерминант профессиональной подготовки будущего учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2001. 61 с.
9. Травкина Н. Н., Леонтьева Т. И. Реализация программы развития системы непрерывного профессионального образования в регионе: проблемы, опыт // Профессиональное образование. Столица. 2008. № 6. С. 52–53.
10. Харисов Ф. Ф. Этнорегиональное образование: теория и практика. М.: Русское слово, 2007. 262 с.
11. Щербина Е. Н. Развитие этнорегиональной идентичности учителя начальной школы в процессе высшего педагогического образования: автореф. дис. ... канд пед. наук. Ростов н/Д, 2007. 22 с.

References

1. Belogurov A. Yu. Stanovleniye i razvitiye etnoregionalnykh obrazovatelnykh sistem v Rossii na rubezhe KhKh–KhKhI vv.: monografiya. M.: Izd-vo MPA, 2003. 246 s.
2. Boziyeva M. V. Formirovaniye professionalnoy etnoregionalnoy kompetentnosti budushchego pedagoga v obrazovatelnom protsesse vuza: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Vladikavkaz, 2012. 24 s.
3. Drobysheva I. Oblastnaya programma «Regionalny universitetsky okrug» // Vysseye obrazovaniye v Rossii. 2008. № 4. S. 97–100.
4. Konovalova L. V. Formirovaniye i razvitiye etnokulturnoy kompetentnosti pedagogov v protsesse nepreryvnogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Veliky Novgorod, 2011. 39 s.
5. Kirguyeva F. Kh. Podgotovka uchitelya nachalnykh klassov v sisteme mnogourovneвого obrazovaniya na osnove kompetentnostnogo i polilingvalnogo podkhodov: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Vladikavkaz, 2010. 42 s.
6. Metalova I. G. Regionalizatsiya professionalnoy podgotovki uchitelya selskoy shkoly v vuze (na primere Respubliki Chuvashiya): avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2009. 39 s.
7. Redko L. L. Upravleniye kachestvom nepreryvnogo urovneвого pedagogicheskogo obrazovaniya v usloviyakh funktsionirovaniya regionalnykh obrazovatelnykh sistem: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Rostov n/D, 2001. 50 s.
8. Sazhina N. M. Lichnostnorazvivayushcheye obucheniye (s uchyyotom etnopedagogicheskikh osobennostey) kak determinant professionalnoy podgotovki budushchego uchitelya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2001. 61 s.
9. Travkina N. N., Leontyeva T. I. Realizatsiya programmy razvitiya sistemy nepreryvnogo professionalnogo obrazovaniya v regione: problemy, opyt // Professionalnoye obrazovaniye. Stoliitsa. 2008. № 6. S. 52–53.
10. Kharisov F. F. Etnoregionalnoye obrazovaniye: teoriya i praktika. M.: Russkoye slovo, 2007. 262 s.
11. Shcherbina Ye. N. Razvitiye etnoregionalnoy identichnosti uchitelya nachalnoy shkoly v protsesse vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... kand ped. nauk. Rostov n/D, 2007. 22 s.

Статья поступила в редакцию 25 августа 2013 г.

УДК 371.01
ББК 74.04(2)

Янжима Балдановна Санжиева,
д-р пед. наук, проф.,
Иркутский институт повышения квалификации
работников образования
(Иркутск, Россия), e-mail: yangs2013@yandex.ru

Разработка и применение программы мониторинга профессионального развития учителя

В статье рассматриваются вопросы, связанные с организацией мониторинговых исследований эффективности курсовой подготовки в учреждениях поствузовского образования. Общество как заказчик предъявляет новые требования к компетенции педагога. Отличительная особенность мониторинга в системе повышения квалификации заключается в том, что содержание измерительных материалов и периодичность опроса во многом зависят от предметных областей. Ключевой фигурой, определяющей состояние образования, является личность учителя. Система обучения в этих условиях должна предоставить человеку возможность переобучения, изменения своего образовательного уровня в зависимости от интересов и жизненных обстоятельств, современного обновления своих знаний. Задача состоит в том, чтобы векторы профессионального развития учителя были приведены в соответствие с государственными, социальными, общественными интересами.

Ключевые слова: педагогическая квалиметрия, эффективность, диагностический подход, контрольная функция, анализ, оценка, мониторинг образовательной деятельности, критерии, показатели.

Yanzhima Baldanovna Sanzhyeva,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Irkutsk Institute of Professional Development of Educators
(Irkutsk, Russia), e-mail: yangs2013@yandex.ru

Creating and Using the Monitoring Program of Teacher's Professional Development

The article discusses issues related to the organization of the monitoring studies of the effectiveness of course training in institutions of postgraduate education. A distinctive feature of the monitoring system of training is that the content and frequency of test materials survey largely depend on the subject area. A key figure in determining the state of education is the personality of the teacher. The training system in these conditions should give the individual the opportunity of retraining, changes in their educational level, depending on the interests and circumstances of life, the modern update their knowledge. The problem is that the vectors of professional development teachers were brought in line with the state, social and public interests.

Keywords: pedagogical qualimetry, effectiveness, diagnostic approach, control function, analysis, assessment, monitoring of educational activities, qualimetric approach, criteria, indicators.

Современное общество постоянно развивается, и это влечёт за собой потребность в высококвалифицированных специалистах, готовых к быстрым, стремительным переменам, принимающих чёткие и обоснованные решения, являющихся инициативными и творческими личностями.

Система дополнительного профессионального образования в этих условиях должна предоставить человеку возможность переобучения, изменения своего образовательного уровня в зависимости от

интересов и жизненных обстоятельств, современного обновления своих знаний, повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Анализ ситуации, сложившейся в системе повышения квалификации работников образования, показывает, что для эффективного управления данной системой нужна объективная и всесторонняя информация, которую во многих случаях можно получить только путём организации мониторинга.

Под мониторингом мы понимаем такую систему организации сбора, хранения, обработки информации о деятельности учреждения повышения квалификации, которая обеспечивает не только непрерывное слежение за её состоянием, но и прогнозирование, разработку автономного инструментария образовательных программ. Специфика мониторинга в системе повышения квалификации заключается в том, что содержание измерительных материалов и периодичность опроса во многом зависят от предметной области. В связи с большим разнообразием предметных областей и большой вариативностью решаемых задач, возникает необходимость развития образовательных технологий. Стремление объективизировать систему оценки качественных понятий позволило исследователям выделить *квалиметрический подход*, который основан на измерении и оценке эффективности деятельности и индивидуально-личностного уровня профессионального развития учителя с учётом реальных достижений.

В настоящее время активно ведутся исследования в области методологии квалиметрии образования (А. А. Аветисов, В. И. Байденко, А. М. Бершадский, Е. В. Бондаревская, Л. Б. Кухар, А. И. Субетто, А. Н. Селёзнёва и др.).

Педагогическая квалиметрия как наука является относительно новой научной отраслью (от лат. *quails* – «какой по качеству», *metria* – «измерение»). В современном образовании квалиметрия занимается разработкой эффективных методик оценки качества «образовательной продукции». Сущностью квалиметрического подхода является оценка эффективности явлений и процессов, не всегда поддающихся количественной оценке путём выделения отдельных элементов системы. Применительно к профессиональному развитию учителя назначением квалиметрического подхода является измерение «эффективности» профессионального развития как меры качества.

Эффективность рассматривается здесь как комплексная характеристика функционирования любой сложной системы. Исходя из определения «эффективности», данный подход требует разработки критериев и показателей. Под критерием понимается, как правило, сравнение, которым

пользуются для интерпретации полученных результатов, а наиболее приемлемой шкалой измерения является ранговая порядковая шкала. Показателем является характеристика, отражающая степень приближения рассматриваемой стороны к идеалу (заданному, требуемому уровню). По аналогии с оценкой качества продукции выделяются следующие уровни эффективности систем: недопустимое, критическое, допустимое, оптимальное.

Основным средством в квалиметрическом подходе является оценка профессионального мастерства, уровня компетентности для анализа проблемы профессионального потенциала человека. В данном случае профессиональное развитие учителя выступает в качестве объекта, подвергающегося непрерывному оцениванию, т. е. сопоставлению текущих показателей целевых параметров с нормативными. Отклонения служат сигналом для воздействий, возвращающих систему в нормальное состояние.

С нашей точки зрения, реализация квалиметрического подхода действительно позволяет объективно подойти к оценке уровня профессионального развития, т. к. он предлагает использовать статистические методы и уровневые шкалы для объективизации исследуемых явлений. Использование системы критериев и показателей, уровневых шкал позволяет при соблюдении определённых принципов достаточно точно дать оценку исследуемым явлениям. Мы полагаем, что квалиметрический подход действительно является действенным средством оценки уровня профессионального развития учителя в силу его объективности и валидности. Попытки решить проблемы профессионального развития учителя на технологическом уровне рассматриваются и с точки зрения диагностического подхода (К. Д. Ушинский, В. И. Зверева, И. Ингенкамп, В. И. Беспалько, Т. И. Шамова, П. И. Третьяков и др.).

Диагностический подход предполагает исследование процессов и объектов с точки зрения выявления нормы и патологии (отклонения от нормы). Целью диагностического подхода является постановка диагноза исследуемому объекту на основе разработанной системы критериев и показателей, т. е. формулирование обоснованного

заклучения о предмете рассмотрения. Так, В. И. Зверева определяет педагогическую диагностику как «процесс распознавания различных педагогических явлений и определения их состояния в определённый момент на основе использования необходимых для этого параметров».

Сущность диагностического подхода относительно профессионального развития учителя заключается в исследовании и выявлении как сильных сторон, так и затруднений в профессиональной деятельности учителя и разработке рекомендаций для дальнейшей деятельности. Сложным моментом в процессе диагностики является выбор системы критериев, позволяющих сформировать более или менее объективное представление об уровне профессионального развития учителя.

Средства профессионального развития учителя с позиций диагностического подхода можно условно разделить на следующие группы:

- информационно-констатирующие средства: анкеты, интервью, опросы, беседы, тесты, анализ документов и др.;
- оценочные средства: экспертные оценки, педагогический консилиум, независимые характеристики, диагностические характеристики и др.;
- поведенческие: наблюдения, специальные ситуации, игры и др.;
- продуктивные: анализ продуктов деятельности, тесты и др.

Анализ средств профессионального развития учителя с позиций диагностического подхода позволяет сделать вывод об объективном характере данных средств и возможности их широкого использования в самых различных ситуациях. Тем не менее, использование средств диагностического подхода, на наш взгляд, как и в квалиметрическом подходе, в большей степени выполняет функция оценивания и контроля, в то время как диагностический подход не включает в себе организацию дальнейшей работы по использованию диагностических данных, например, планирование и корректировку. Следовательно, диагностический подход также не является исчерпывающим в профессиональном развитии учителя, хотя широко используется на всех этапах

профессионального развития именно как инструмент отслеживания его динамики.

Таким образом, на основании анализа квалиметрического и диагностического подходов в профессиональном развитии учителя мы выделили следующие характерные особенности:

- основной задачей данных подходов является объективное оценивание процессов, протекающих в педагогических системах;
 - методы, разработанные в рамках данных подходов, характеризуются объективной направленностью;
 - инструментальные подходы выполняют в большей степени оценочную и контролирующую функции в профессиональном развитии учителя;
 - средства сопровождения профессионального развития включают: квалиметрические шкалы, применение самооценки и экспертной оценки, опросники, анкеты и др.
- Таким образом, в ходе анализа теоретической литературы нами условно выделены две группы концептуальных подходов к проблеме профессионального развития учителя. В основе первой группы лежат содержательные аспекты, т. е. процессы профессионального развития определяются содержанием. В основе второй – инструментальные аспекты, в которых средство является инструментом для достижения профессионального развития без вмешательства в содержание осуществления профессионального развития учителя.

Поиски исследователями эффективных средств профессионального развития обусловили появление разработок, рассматривающих мониторинг в качестве такого средства. Обращение к современным исследованиям позволило нам выделить работы, посвящённые не только рассмотрению и анализу использования мониторинга в образовании вообще, но и изучению мониторинга как «средства», «условия», «фактора» развития какого-либо процесса: учебного, воспитательного, инновационного, в том числе и профессионального развития учителя. Так, Н. Г. Буркова, А. А. Елютина, М. А. Крицкий, Л. В. Туркина, Л. А. Чурина, рассматривая мониторинг как средство профессионального развития, акцентируют внимание на его информационной направ-

ленности, на обеспечении управленческих решений через реализацию контрольной функции, что создаёт условия для непрерывного изучения особенностей состояния объекта и прогнозирования развития. «Без информации о ходе и промежуточных результатах, без постоянной обратной связи управление не достигает необходимой цели... Наиболее важной является информация, полученная в результате целенаправленных наблюдений, как итог продуманной системы контроля... Важная задача управления при реализации контрольной функции – обработка, упорядочение поступающей информации, её анализ и оценка».

По мнению авторов, наиболее характерными чертами мониторинга являются особый отбор основных показателей и индикаторов для получения разнообразных фактических данных о различных сторонах исследуемых процессов. Ключевым словом мониторинга, в данном случае, является оценка состояния объекта, а главным качеством оценки – объективность. Н. Г. Буркова, объясняя понятие «оценки» в двух значениях – атрибутивном (как мера соответствия количественных и качественных показателей определённым критериям, стандарту) и процессуальном (действия по установлению меры соответствия объёма критериям), указывает на то, что в ходе мониторинга происходит оценивание состояния объекта в этих двух значениях, что, способствует достижению эффективности в профессиональном развитии.

В современной литературе рассматривается возможность использования мониторинга относительно процесса профессионального развития учителя. Однако исследователи отмечают, что организация мониторинга затрудняется спецификой условий, в которых осуществляется профессиональное развитие учителей. Речь идёт о системе постдипломного образования, т. е. об образовании, не связанном с подготовкой учителей в специальных учебных заведениях. Так, С. Г. Вершловский, определяя мониторинг образовательной деятельности учителей как важную составляющую общей системы постдипломного образования, указывает на то, что мониторинг в сфере постдипломного образования учителей приобретает свои особые черты. Если в системе

школьного и высшего профессионального образования эффективность мониторинга определяется корректностью заданных стандартов и норм, то в системе постдипломного образования оценка качества, по мнению С. Г. Вершловского, основывается на соотнесении результатов с целями конкретной курсовой подгонки и «миром» мнений обучающихся об её эффективности.

В Иркутском ИПКРО была разработана собственная система мониторинга образовательного процесса, включающая в себя три типа мониторинговых исследований (входной, текущий и итоговый), проводимых непосредственно во время курсов. Такие исследования дают информацию об усвоении содержания курсовой подготовки слушателями, об их удовлетворённости организацией и качеством преподавания, позволяют получить субъективную оценку педагогом информационно-образовательной стороны курсовой подготовки. Возникает необходимость использования слушателями полученных в ходе курсовой подготовки знаний и умений в своей профессиональной практике; достижения при организации обучения не только обучающихся, но и развивающих целей, таких, как изменение мотивации к профессиональному росту, навыки работы с информацией, инициативность. Специалисты дополнительного образования должны уметь осуществлять сопровождение профессионального развития учителя, владеть технологиями его разновидностей, разрабатывать образовательные программы с учётом выявленных проблем, адаптировать различные методики диагностики профессиональных проблем, затруднений. Образовательными результатами курсов повышения квалификации следует считать: развитие профессионализма учителя; качественно реализуемый им образовательный процесс.

По мнению М. Матюшкиной, основной трудностью осуществления мониторинга в системе постдипломного образования является проблема большой неоднородности контингента, осуществляющего совершенствование профессионализма в системе дополнительного профессионального образования. Обобщая опыт осуществления мониторинговых исследований в Санкт-Петербургском государственном университете педагогического

мастерства, М. Д. Матюшкина отмечает, что в данном случае мониторинговые исследования проводятся непосредственно в период прохождения курсов повышения квалификации для того, чтобы отследить эффективность мероприятий по совершенствованию профессионализма. Мониторинговое исследование включает в себя проведение анкетирования образовательных потребностей педагогов, повышающих профессиональную квалификацию, и оценку слушателями курсов, которая проводится по следующим позициям:

- оценка учебного процесса по его организации, содержания курсов и методике преподавания;
- оценка характера отношений между преподавателями и слушателями. По мнению автора, данный алгоритм в осуществлении мониторинга представляет собой образец научно-исследовательского подхода к данным мониторинга и в то же время образец того, как мониторинг может быть использован для формирования образовательной политики в определённой профессиональной сфере.

Несмотря на преимущества этого опыта, возникает вопрос, возможно ли объективно не только проводить мониторинг прохождения педагогами курсов и других мероприятий, но и осуществлять сопровождение профессионального развития учителя, используя такое наблюдение в качестве основания данного процесса? Мы полагаем, что мониторинг может являться основанием для осуществления деятельности по профессиональному развитию учителя, поскольку, как было отмечено выше, он изначально направлен на решение управленческих задач и повышение результативности отслеживаемых процессов. Эту мысль мы встретили в работах А. И. Кукуева, С. Л. Фоменко, которые представляют мониторинг как средство развития объекта в виде «целенаправленной системы осознанного, планомерного и непрерывного отслеживания на всех этапах». В данном понимании мониторинга как средства для нас важным является мысль авторов о том, что «мониторинг тесным образом связан со всеми функциями и стадиями управления... Мониторинг – не только процесс выявления отклонений от стандартов и норм, но и оценка для их пересмотра,

т. е. механизм корректировки целей и путей их достижения».

В данном случае речь идёт о том, что мониторинг позволяет обеспечить реализацию деятельности, признаками которой являются непрерывность наблюдения и гибкое реагирование на изменения в объекте мониторинга.

Однако анализ существующей практики применения мониторинга в образовательных учреждениях показал, что существуют трудности его применения. Несмотря на то, что педагогический мониторинг подробно освещается в литературе, диссертационных исследованиях, существует ряд проблем, которые мешают широкому использованию мониторинга на практике.

Анализ применения мониторинга в практике образования позволил выделить наиболее часто встречающиеся трудности в его организации:

- постановка нечётких целей и задач при проведении мониторингового исследования;
- игнорирование методов педагогического исследования при проведении педагогического мониторинга;
- рассогласование целей и полученных результатов мониторинга;
- использование для мониторинга только статистических данных;
- несоблюдение последовательности этапов проведения мониторинга и др. На наш взгляд, трудности организации и проведения педагогического мониторинга в практике образовательных учреждений объясняются следующими причинами:
- зачастую происходит подмена понятий «мониторинг» и «контроль», «мониторинг» и «диагностика»;
- отсутствует последовательность и планомерность осуществления мониторингового исследования, что, во-первых, негативно влияет на ход исследования и применяемые методы, во-вторых, этим объясняется недостаточная объективность и чёткость полученных результатов, отсутствие полноценных аналитических данных и дальнейшая работа с их интерпретацией и корректировкой;
- негативным моментом в организации и применении мониторинга в практике образовательных учреждений является также

не длительный и постоянный, а разовый, стихийный характер проводимого исследования, в то время как одной из основных характеристик мониторинга является его длительность и всесторонность;

– в практике образовательных учреждений мониторинг отождествляется в большей степени с образовательной статистикой;

– отсутствуют критерии и показатели в объекте мониторинга;

– итоги мониторинга оформляются в виде схем, графиков и таблиц, но игнорируется проведение качественного анализа данных с соответствующими выводами и рекомендациями, а, следовательно, отсутствует дальнейшая работа с этими данными.

Предлагаемая нами комплексная система оценки эффективности курсов повышения квалификации может включать в себя следующие составляющие:

– анализ образовательных потребностей педагогов и образовательных учреждений и учёт их при подготовке курсовых мероприятий;

– входная диагностика уровня подготовленности слушателей, их профессиональных затруднений;

– текущий и рубежный контроль усвоения знаний;

– исследование удовлетворённости слушателей содержанием и организацией курсов;

– отсроченный контроль эффективности курсов (информация собирается через несколько месяцев после прохождения курсов повышения квалификации).

Разработка такой системы оценивания качества курсовой подготовки очень важна для учреждений повышения квалификации, т. к. хорошо проведённый анализ эффективности курсов помогает выработать новые, более качественные образовательные программы, а также вовремя заметить просчёты, допущенные уже в действующих программах, что позволяет развивать эти программы постоянно и постепенно.

Таким образом, мониторинг является основой для осуществления профессионального развития учителя.

Список литературы

1. Вержицкий Г. А., Кулакова И. В. Диагностика качества обучения в системе дополнительного профессионального образования: метод. пособие. М. – Новокузнецк, 2000. 117 с.
2. Вершловский С. Г. Педагог эпохи перемен, или Как решают сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя. М.: Сентябрь, 2002. 160 с.
3. Краевский В. В. Повышение квалификации педагогических кадров. М.: Педагогика, 1992. 78 с.
4. Поташник М. М. Управление качеством образования. М., 2000. 448 с.
5. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. 204 с.

References

1. Verzhitsky G. A., Kulakova I. V. Diagnostika kachestva obucheniya v sisteme dopolnitelnogo professionalnogo obrazovaniya: metod. posobiye. M.-Novokuznetsk, 2000. 117 s.
2. Vershlovsky S. G. Pedagog epokhi peremen, ili Kak reshayut segodnya problemy professionalnoy deyatel'nosti uchitelya. M.: Sentyabr, 2002. 160 s.
3. Krayevsky V. V. Povysheniye kvalifikatsii pedagogicheskikh kadrov. M.: Pedagogika, 1992. 78 s.
4. Potashnik M. M. Upravleniye kachestvom obrazovaniya. M., 2000. 448 s.
5. Yanitsky M. S. Tsennostnyye oriyentatsii lichnosti kak dinamicheskaya sistema. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 2000. 204 s.

Статья поступила в редакцию 29 сентября 2013 г.

УДК 37 : 001.89
ББК 32.973.202

Елена Ивановна Холмогорова,
канд. пед. наук, доц.,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: elena221970@mail.ru

Ольга Валерьевна Манухина,
старший преподаватель,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: ov100@yandex.ru

Разработка информационной системы «Научно-исследовательская работа профессорско-преподавательского состава вуза»¹

В статье рассматривается проблема создания информационных систем, предназначенных для учёта и анализа результатов научно-исследовательской деятельности профессорско-преподавательского состава вуза. Указана актуальность использования подобных информационных систем, также объяснено, почему не всегда возможно использовать готовую информационную систему и зачем нужно разрабатывать свою собственную. Далее в статье рассмотрена работа по созданию информационной системы «Научно-исследовательская работа профессорско-преподавательского состава вуза», выполняемая при финансировании темы в рамках Государственного задания вузу (№8. 8111. 2013). Подробно рассмотрено техническое задание по разработке данной системы. Работа в данном направлении продолжается, и дальнейшие этапы работы будут описаны в следующих публикациях и размещены на сайте ЗабГУ (www.zabspu.ru).

Ключевые слова: научно-исследовательская работа, учёт результатов НИР, анализ результатов НИР, автоматизация НИР, информационная система, база данных, программное приложение.

Elena Ivanovna Kholmogorova,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Transbaikal State University
(Chita, Russia), e-mail: elena221970@mail.ru

Olga Valeryevna Manukhina,
Senior Teacher,
Transbaikal State University
(Chita, Russia), e-mail: ov100@yandex.ru

Development of Information System “Research Work of Higher Education Institution Teaching Staff”

The paper deals with a problem of information system development to keep records and analyze the results of research work of higher education institution teaching staff. The authors focus on urgency of such information systems application and explain the necessity of own information system developing. Concrete steps on developing the information system “Research Work of Higher Education Institution Teaching Staff” under the support of the State Project №8. 8111. 2013 are proposed. Detailed requirements of the information system development are given. This research lays the foundation for further research into the development of this information system. Further stages of the work will be presented in publications and located on www.zabspu.ru.

Keywords: research work, record of research results, analysis of research results, automation of research, information system, data base, software application.

¹ Работа выполнена при финансировании темы в рамках Государственного задания вузу Минобрнауки РФ №8.8111.2013.

Учёт и анализ результатов научно-исследовательской работы профессорско-преподавательского состава вуза становится всё более актуальной задачей в деятельности вуза. «Усиление борьбы за потенциальных пользователей образовательными услугами, конкуренция среди образовательных учреждений, жёсткие аттестационные показатели, определяющие статус вуза, – всё это составляет реалии сегодняшней высшей школы» [5. С. 4]. В перечне показателей оценки эффективности деятельности вузов, разработанном Министерством образования и науки РФ, направление научно-исследовательской деятельности самое объёмное (17 критериев) [3].

Решение этой задачи – трудоёмкий процесс, сложность которого заключается, с одной стороны, в сборе достоверной информации, предоставить которую должен каждый сотрудник вуза, занимающийся НИР (персональные сведения); с другой стороны, в обработке этой информации для получения разнообразных отчётов по НИР как по подразделениям (кафедрам, факультетам, институтам), так и по всему вузу в целом за разные промежутки времени (обычно это годовые отчёты, но часто требуются отчёты и за большие интервалы времени). Подготовкой отчётов по НИР, контролем результатов, мониторингом занимается специальная административно-управленческая служба вуза – отдел по НИР. Повысить эффективность работы этого отдела и в целом эффективность научно-исследовательской деятельности вуза можно за счёт применения информационных технологий, позволяющих автоматизировать процесс сбора, хранения, обработки и передачи информации.

Нами был проведён анализ готовых решений автоматизации НИР. Выяснилось, что существуют как универсальные решения, предлагаемые на рынке программного обеспечения (например, комплекс «Система поддержки научно-исследовательской деятельности» – разработка компании VP Group[4]), так и частные решения, реализованные как отдельные подсистемы информационных систем вузов (например, информационная система «Научная деятельность», функционирующая в рамках единого информационного портала Петрозаводского государственного университета [2], или

информационно-аналитическая система учёта результатов интеллектуальной деятельности «Учёт РИД – ВУЗ» в Научно-исследовательском технологическом университете «МИСиС» [1]). Использовать готовые решения не представляется возможным: универсальные системы – дорогостоящие, громоздкие, требуют специальной подготовки персонала, их трудно адаптировать к нашим условиям; частные решения разрабатывались под специфику работы конкретного вуза и функционируют в сложившейся информационной среде того вуза, для которого они разрабатывались. Поэтому было принято решение разработать информационную систему «Научно-исследовательская работа профессорско-преподавательского состава вуза» в рамках государственного задания Министерства на оказание услуг.

Целью проекта является разработка автоматизированной информационной системы (АИС), которая позволит накапливать и обрабатывать данные по научно-исследовательской работе профессорско-преподавательского состава вуза (ППС). Данную информационную систему планируется использовать для формирования отчётов по отдельным сотрудникам, кафедрам и факультетам с целью ведения учёта, контроля и анализа результатов научно-исследовательской работы профессорско-преподавательского состава вуза. Внедрение информационной системы позволит оптимизировать деятельность работников научного отдела, автоматизировать процесс сбора данных и формирования отчётов по НИР ППС вуза, а также позволит оценить динамику развития научно-исследовательской деятельности вуза.

На начальном этапе было подготовлено техническое задание. В нём определялись основные характеристики предстоящей разработки:

- полное название информационной системы – «Научно-исследовательская работа профессорско-преподавательского состава вуза»;
- сроки выполнения работ – с января 2013 г. по декабрь 2015 г.;
- этапы работы и предполагаемые результаты каждого из них.

В ходе выполнения технического задания в соответствии с ГОСТ Р ИСО/

МЭК 12207–99 – *Информационная технология. Процессы жизненного цикла программных средств* были сформулированы следующие технические требования к АИС (по стандарту технические требования к системе должны охватывать: функции и возможности системы; коммерческие и организационные требования; требования пользователя; требования безопасности и защиты; эргономические требования; требования к интерфейсам; эксплуатационные требования; требования к сопровождению; проектные ограничения и квалификационные требования):

- полнота предоставления данных;
- динамичность структуры информационной базы;
- минимизация времени обработки данных;
- целостность данных (заключается в достоверности и точности информации, защищённости от возможных непреднамеренных и злоумышленных искажений);
- конфиденциальность (доступ к приложениям системы должен быть разрешен только лицам, имеющим соответствующие права);
- безопасность (заключается в разработанной системе пользователей и паролей);
- многопользовательский доступ, с ограничением прав доступа;
- удобный и понятный интерфейс, предназначенный для пользователей с разной степенью подготовки;
- интеграция в единое информационное пространство вуза.

После согласования требований с заказчиком было решено разрабатывать АИС с архитектурой клиент-сервер на основе Web-технологий с помощью стандартных средств, методов и технологий, что позволит при различных изменениях требований, например, к отчётной документации, внести необходимые изменения в систему. Система состоит из базы данных и программного приложения для ввода данных сотрудниками университета. В качестве сервера, управляющего работой базы данных, выбран сервер MySQL, а приложение должно быть реализовано в виде специализированного интернет-сайта и разрабатывается с использованием серверного объектно ориентированного языка PHP 5, языка разметки гипертекста

HTML, каскадных таблиц стилей CSS, языка клиентской части JavaScript. Для его функционирования используются имеющаяся в ЗабГУ серверная платформа и коммуникационное оборудование, обеспечивающие надёжность системы.

Система размещается на сервере вуза интегрируется с официальным сайтом гуманитарно-педагогического направления (www.zabsru.ru). Для работы с ней требуется локальная сеть для доступа из аудиторий вуза и глобальная сеть Internet для удалённого доступа. Она является многопользовательской, с разделением доступа.

Клиентская часть должна быть реализована в виде двух модулей: модуль, предназначенный для внесения данных о научной деятельности каждым сотрудником вуза, занимающимся НИР, и модуль, доступный сотрудникам научного отдела и позволяющий просматривать внесенные данные по каждому сотруднику, кафедре или факультету, формировать необходимые отчёты.

Анализ предметной области, в ходе которого проводились обсуждения с заказчиком, изучались нормативные документы Министерства образования и науки РФ, внутренние нормативные документы вуза, исследовались уже разработанные в вузе сервисы по автоматизации НИР, показал, что необходимо автоматизировать учёт различных направлений НИР, среди которых выделяются основные:

- классическая научно-исследовательская работа – деятельность, направленная на получение и применение новых знаний, в себя включает: фундаментальные научные исследования – это экспериментальная или теоретическая деятельность, направленная на получение новых знаний об основных закономерностях строения, функционирования и развития человека, общества, окружающей природной среды; прикладные научные исследования – исследования, направленные преимущественно на применение новых знаний для достижения практических целей и решения конкретных задач;
- подготовка и разработка новых учебных курсов и соответствующих учебно-методических материалов;
- подготовка научно-педагогических кадров высшей квалификации и повышение научной квалификации профессорско-преподавательских кадров;

– руководство научно-исследовательской работой студентов –деятельность, направленная на обеспечение условий для развития форм НИРС, направленных на выявление, раскрытие и развитие способностей, талантов студентов.

Учёт каждого из направлений ведётся по определённым параметрам. В процессе работы выделялись главные из них, они учитывались при разработке структуры базы данных.

Мы приступили к выполнению задания в январе 2013 г., первый этап работы закончился в декабре 2013 г. На текущий момент завершён анализ предметной области, спроектирована база данных и продолжается работа по разработке программного приложения. Дальнейшие этапы работы будут описаны в следующих публикациях и размещены на сайте ЗабГУ, гуманитарно-педагогическое направление (www.zabspu.ru).

Список литературы

1. Иванченко Д. А. Информационно-аналитическая система учёта результатов интеллектуальной деятельности в вузе // Открытое образование. 2011. №2. С. 214–217.
2. Информационная система учета результатов научно-исследовательской деятельности вуза / С. Х. Костюкевич [и др.] // Информационная среда вуза XXI в.: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (26–30 сентября 2011 г.). Петрозаводск, 2011. С.106–107. URL:http://it2011.petsu.ru/thesis/it2011_petrozavodsk.pdf (дата обращения: 29.08.2013).
3. Перечень показателей оценки эффективности деятельности федеральных государственных образовательных учреждений высшего профессионального образования и их филиалов. URL: минобрнауки.рф/документы/2521/файл/987/12.08.09-AK-11.pdf (дата обращения: 30.08.2013)
4. Сайт компании VPGROUP. URL:<http://www.verticalportals.ru/Default.aspx?tabid=436> (дата обращения: 30.08.2013).
5. Экспертная оценка проведения, организации и результатов научно-исследовательской деятельности в вузе: метод. рек. М.: Национальный ин-т бизнеса, 2006. 50 с.

References

1. Ivanchenko D. A. Informatsionno-analiticheskaya sistema uchyota rezultatov intellektualnoy deyatel'nosti v vuze // Otkrytoye obrazovaniye. 2011. №2. S. 214–217.
2. Informatsionnaya sistema ucheta rezultatov nauchno-issledovatel'skoy deyatel'nosti vuza / S. Kh. Kostyukevich [i dr.] // Informatsionnaya sreda vuza KhKhl v.: materialy V Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (26–30 sentyabrya 2011 g.). Petrozavodsk, 2011. S.106–107. URL:http://it2011.petsu.ru/thesis/it2011_petrozavodsk.pdf (data obrashcheniya: 29.08.2013).
3. Perechen pokazateley otsenki effektivnosti deyatel'nosti federalnykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh uchrezhdeny vysshogo professional'nogo obrazovaniya i ikh filialov. URL: minobrnauki.rf/dokumenty/2521/fayl/987/12.08.09-AK-11.pdf (Data obrashcheniya: 30.08.2013)
4. Sayt kompanii VPGROUP. URL:<http://www.verticalportals.ru/Default.aspx?tabid=436> (data obrashcheniya: 30.08.2013).
5. Ekspertnaya otsenka provedeniya, organizatsii i rezultatov nauchno-issledovatel'skoy deyatel'nosti v vuze: metod. rek. M.: Natsionalny in-t biznesa, 2006. 50 s.

Статья поступила в редакцию 10 сентября 2013 г.

УДК 378: 177
ББК 74.580.053 я73–1

Татьяна Викторовна Черкашина,
канд. пед. наук, доц.,
Черкасский областной институт последипломного
образования педагогических работников,
Министерство образования и науки,
молодёжи и спорта Украины
(Черкассы, Украина), e-mail: tcherkashina@ukr.net

Профессиональное самосовершенствование преподавателя высшей школы как субъекта самопознавательной деятельности

Профессиональное самосовершенствование как неоспоримый факт эволюционного развития самосознания разумно мыслящего субъекта педагогической деятельности, продиктовано социальным запросом вследствие возросших требований к современной образовательной системе. Основываясь на логике познания и развития личностных сил, в приложении к педагогической деятельности, можно утверждать: преподаватель, осмысленно познающий себя, представляет определённую ценность не только как носитель профессиональных знаний, но и как генератор духовно-нравственных установок, подтверждающий личным примером безусловную потребность в самосовершенствовании, в реализации личного потенциала творческих сил. Показательным в этой связи будет личный пример преподавателя, способного к генерации высокопродуктивных мотивов, идей, установок для реализации ценностно ориентированных задач учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: самопознание, профессиональное самосовершенствование, ментальный иммунитет, разумно мыслящий субъект педагогической деятельности.

Tatiana Viktorovna Cherkashina,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Cherkassy Regional Institute of
Teachers' Further Education
(Cherkassy, Ukraine), e-mail: tcherkashina@ukr.net

Professional Self-Perfection of a Higher School's Teacher as a Subject of Self-Cognitive Activity

Professional self-perfection as an indisputable fact of the evolutionary development of self-actualization of a reasonably thinking subject of pedagogical activity is dictated by social demand due to the increased demands of modern education system. Based on the logic of knowledge and the development of personal power, in the application to the pedagogical activity one can assert: the teacher, consciously investigating himself, is value not only as a professional knowledge carrier, but also as a generator of spiritual and moral principles, confirming with the help of personal example the absolute need of self-improvement in the personal potential realization of creativity.

Keywords: self-actualization, professional and personal self-perfection, mental immune system, reasonably thinking subject of pedagogical activity.

Профессиональное самосовершенствование продиктовано социальным запросом вследствие возросших требований к современной образовательной системе. Акцентируя всевозрастающую потребность профессионального самосовершенствования преподавателя высшей школы, следует выделить необходимые и достаточные условия для реализации этого процесса в практику повседневных педагогических действий:

– интеллект – образованность, фундаментальные и специальные знания, эрудиция, профессионализм (на основах законопослушания);

– нравственность – миролюбие, правдивость, благодарность, решимость, ответственность (умение достигать и проигрывать с честью);

– ментальная трудоспособность – умение рассуждать, размышлять, осмысливать

(критическое, логическое, позитивно-творческое мышление).

Качество составляющих индивидуальной ресурсности (силы воли, силы разума, силы духа) является результатом системного познания потенциальных возможностей и совершенствования проявленных способностей в процессе профессиональной деятельности, свидетельством окрепшего волевого, эмоционального, ментального иммунитета. В этом смысле система самопознания предоставляет универсальную возможность в формировании целостной личности, готовой к преодолению внутренних противоречий, установлению мира и порядка в соционормативных полифункциональных коммуникациях образовательной среды [1; 5; 6].

В контексте проблемы считаем необходимым проанализировать понятие «профессиональное самосовершенствование», рассматривая его как возможность достижения высокого уровня профессионализма в педагогическом труде. *Профессионализм*, по определению толкового словаря, – это хорошее владение своей профессией [3], а также степень умения, свойственного профессионалу, профессиональное мастерство. Профессиональное мастерство – понятие, характеризующее практический аспект деятельности педагога в его качественном выражении. *Профессионализм* как динамичный процесс отражает степень овладения профессиональными навыками; занятие чем-либо как профессией; профессионализация [2]. Исходя из словарных определений, профессиональное самосовершенствование как базовое понятие исследуемой проблемы будет иметь следующее уточнённое выражение: достижение уровня профессионализма в педагогическом труде, в процессе самопознания и самокоррекции профессионально-личностных качеств. Следует акцентировать, что в самой формулировке определения заложены цель и задачи текущего исследования – достижение уровня педагогического профессионализма в процессе самопознания и самосовершенствования в соответствии с низким, средним, высоким уровнем профессионально-личностных достижений субъекта педагогической деятельности.

Понятие «педагогическое мастерство» рассматривается как комплекс свойств лич-

ности, обеспечивающий высокий уровень самоорганизации профессиональной деятельности педагога [4]. Педагогическое мастерство преподавателя высшей школы, в творческом представлении выражается уникально-универсальной гуманистической направленностью, исходя из структурно-смысловых компонентов, составляющих основу педагогического труда:

– профессиональные знания – фундаментальные знания из сферы научных интересов, инновационные технологии, современные методы педагогической практики, специальные знания из области смежных наук;

– личностные качества педагога – самоконтроль и самоуправление личным ресурсом сил (желаниями, эмоциями, чувствами, мыслями, памятью), умение решать педагогические задачи;

– педагогические способности – дидактические, академические, речевые, перцептивные, организаторские, авторитарные, коммуникативные, прогностические;

– профессиональная педагогическая техника – совокупность умений и навыков, позволяющих управлять педагогическим процессом [4].

На основе выделенных компонентов исследуем динамику профессионального самосовершенствования преподавателя высшей школы как субъекта самопознавательной деятельности в соответствии с принятыми уровневыми характеристиками (низкий, средний, высокий уровень профессионализма) и критериями, характеризующими педагогическое мастерство (когнитивный, эмоционально-ценностный, деятельный). Представим критериальные характеристики для каждого из условно выделенных уровней.

Условно-низкий уровень профессионализма в параметрах *профессиональных знаний* (когнитивный критерий, в соответствии с третьим уровнем диагностической таблицы «Умение рассуждать» [5. С. 436]) отражает умение разумного, ментально трудолюбивого преподавателя высшей школы (далее субъекта самопознавательной деятельности) *систематизированно применять* специальные знания; рассуждать в формате «я и они»; передавать знания по схеме просто, грамотно, интересно, прояв-

лять законопослушание в соответствии со ступенью внутренних коммуникаций «ты к закону» [6. С. 228]; стремиться к самопознанию и профессиональному самосовершенствованию.

Условно-низкий уровень профессионализма субъекта самопознавательной деятельности в параметрах *личностных качеств* (эмоционально-ценностный критерий, в соответствии с третьим уровнем табл. «Леонардо» [5. С. 435]) отражает способность упорядоченного самоуправления и самоконтроля за волевой сферой (телом желаний); проявляется упорством в достижении программных целей, ревностным отношением к профессиональным обязанностям, находчивостью в выборе главного, исходя из осознанной педагогической необходимости, бдительностью в реализации научно-обоснованных задач, эмоциональной сдержанностью в оценке личных достижений, в стремлении быть лучшим, главным, равным, достойным дела которому обязался служить.

Условно-низкий уровень профессионализма в параметрах *педагогических способностей и профессиональной педагогической техники* (деятельный критерий, в соответствии с третьим уровнем табл. «Леонардо» [5. С. 435]), отражает способность к упорядоченному анализу неадекватных ситуаций и личного участия в них «после» текущего события, формированию чувства меры, признанию заслуг коллег, равными своим, умению соизмерять личный вклад с общими результатами педагогического труда, что проявляется в виде неудовлетворения собственными знаниями, деятельностью, статусом и, как следствие, активизацией личных сил для дальнейшего укрепления волевого иммунитета, в соответствии с внутренним запросом «что делать?».

Условно-средний уровень профессионального мастерства дифференцируется по аналогии с вышеприведённой схемой. Так, в параметрах *профессиональных знаний* (когнитивный критерий, в соответствии с четвертым уровнем табл. «Умение рассуждать») условно-средний уровень отражает способность разумно душевного, ментально самостоятельного субъекта педагогической деятельности *по системному применению*

научных знаний в практику педагогического труда, с использованием логически обоснованных технологий, профессионально направленных, согласованных с требованиями современной высшей школы; профессионально размышляющего преподавателя в формате «они и я», относящегося к категории «ученик самопознавательной деятельности», проявляющего законопослушание во внутренних и внешних коммуникациях в параметрах «ты в законе», способного к системной передаче знаний по схеме интересно, полезно, понятно.

Условно-средний уровень профессионального мастерства в параметрах *личностных качеств* (эмоционально-ценностный критерий, в соответствии с четвёртым уровнем табл. «Леонардо») отражает способность системного самоконтроля и самоуправления эмоционально-волевой сферой, что проявляется в преодолении трудностей, связанных с профессионально-личностным ростом, уверенности и решимости в осуществлении комплексных педагогических задач, скромности в оценке личных достижений; сосредоточенности на объекте научного исследования, эмоциональной стабильности (самообладание), независимо от полученных результатов в осуществлении плановых целей, активизации личного ресурса сил по системному укреплению эмоционального иммунитета. Вследствие осознанных преобразовательных процессов неполноценные личностные качества (на уровне желаний и эмоций) трансформируются в индивидуальный ценностный ресурс миролюбия, правдивости, благодарности, ответственности, уверенности, решимости, скромности в достижении бодрости, активности, радости в системном деятельном труде.

Условно-средний уровень профессионализма в параметрах *педагогических способностей и профессиональной педагогической техники* (деятельный критерий, в соответствии с четвёртым уровнем табл. «Леонардо») отражает способность к системному анализу личных достижений в сфере прикладных педагогических технологий, проявляется любознательностью, системным применением фундаментальных и специальных знаний, созданием авторских методик по формированию коммуникативной культуры в образовательной среде; уме-

нием видеть собственные неполноценные свойства, ошибки, просчёты, оценивать их, исходя из ментально-временной характеристики «во время» текущего события, принимать самостоятельные решения по проектированию комплексных задач, связанных с системным ментальным трудом (научные конференции, круглые столы, обсуждения, диспуты, педагогическое общение по актуальным темам из области самопознания и профессионального самосовершенствования).

Условная дифференциация высокого уровня профессионального мастерства происходит по вышеприведённой схеме, с указанием характерных для этого уровня профессионально-личностных достижений. При этом условно-высокий уровень в параметрах *профессиональных знаний* (когнитивный критерий, в соответствии с пятым уровнем табл. «Леонардо» и таблицы «Умение рассуждать») отражает способность разумно мыслящего, ментально самодостаточного субъекта самопознания *унифицированно применять* в практике педагогического труда академические знания, выверенные научными исследованиями, испытанные временем, подтверждённые неопровержимой доказательной базой, масштабным внедрением инновационных педагогических технологий; способность находить причинно-следственные связи происходящего в формате «они + я», исходя из общности профессиональных интересов, с преобладанием социально значимых задач; при этом субъект соответствует статусу законопослушного сотрудника в иерархических коммуникативных связях системы самопознания и профессионального самосовершенствования, в параметрах «закон с тобой», способного передавать научные знания по схеме понятно, целенаправленно, ёмко.

Условно-высокий уровень профессионализма в параметрах *личностных качеств* (эмоционально-ценностный критерий, в соответствии с пятым уровнем таблицы «Леонардо») отражает способность к унифицированному самоконтролю и самоуправле-

нию в *сфере чувственно-ментальных* проявлений; выражается в виде конструктивной самокритики, умения прощать, безусловно-го выполнения профессиональных заданий, дружелюбия в иерархически обусловленных (субординация и кооперация) межличностных коммуникациях, достоинства в разрешении социально значимых задач, мужества в нестандартных ситуациях, эрудиции, профессиональной компетентности, научного подхода в разрешении текущих вопросов, умения критически мыслить при любых обстоятельствах в соответствии с правами и обязанностями.

Условно-высокий уровень профессионального мастерства в параметрах *педагогических способностей и профессиональной педагогической техники* (деятельный критерий, в соответствии с пятым уровнем табл. «Леонардо» и «Умение рассуждать») отражает способность к унифицированному самоанализу личностных достижений в деятельном педагогическом труде, объективной самооценке на основе ментально-временной характеристики «до» предполагаемого события; умение предусмотреть возникновение конфликта, усмотреть «зло в добре», рассмотреть «добро во зле» в повседневных ситуациях педагогической практики, внести своевременную коррекцию в неудавшийся опыт профессиональных действий; предполагает участие в международных научных проектах, практическое использование авторских инновационных учебно-воспитательных технологий в масштабе страны (содружестве стран), единоличную ответственность за принятые и невыполненные профессиональные обязательства, создание эффективного плана действий, направленного на самоусовершенствование эмоционально-волевой и чувственно-ментальной сферы в достижении устойчивого волевого, эмоционального, ментального иммунитета.

Интегративные характеристики преподавателя высшей школы как субъекта самопознавательной деятельности в динамике профессионального самосовершенствования, могут быть структурированы и представлены в табличном виде (табл.).

Уровни	Уровневые характеристики	Критерии, показатели		
		Когнитивный критерий	Эмоционально-ценностный критерий	Деятельный критерий
		профессиональные знания	личностные качества педагога	педагогические способности, профессиональная педагогическая техника
Условно-низкий уровень самосознания	Разумный субъект самопознавательной деятельности, ментально трудолюбивый, формат мышления «я и они», устремлённый к самопознанию и профессиональному самосовершенствованию	Упорядоченное применение специальных знаний, стандартное по предъявляемым требованиям, специфичное по смыслу, расчётливое по замыслу реализации, доказуемое, исходя из научной целесообразности	Упорядоченный самоконтроль и самоуправление за волевой сферой (телом желаний), эмоциональная сдержанность в оценке личных достижений, мобилизация личных сил по укреплению волевого иммунитета	Упорядоченный анализ ситуаций и личного участия в них, формирование чувства меры (такта), самооценка деятельного труда «после» состоявшегося события
Условно-средний уровень самосознания	Разумно душевный субъект самопознавательной деятельности, ментально самостоятельный, формат мышления «они и я», имеющего статус ученика в системе самопознания и профессионального самосовершенствования	Системное применение научных знаний в практику педагогического труда, с использованием логически обоснованных технологий профессионально направленных, согласованных с требованиями современной высшей школы	Системный самоконтроль и самоуправление за эмоционально-волевой сферой, скромность в оценке личных достижений, активизация личного ресурса сил по дальнейшему укреплению волевого и эмоционального иммунитета	Системный анализ личных достижений, умение видеть собственные неполноценные качества, формирование самообладания, самооценка деятельного труда «во время» текущего события
Условно-высокий уровень самосознания	Разумно мыслящий субъект самопознавательной деятельности, ментально самодостаточный, формат мышления «они + я», имеющий статус сотрудника в коммуникативных связях системы самопознания и профессионального самосовершенствования	Унифицированное применение знаний, выверенное опытом научных исследований, испытанное временем, подтверждённое неопровержимой доказательной базой многочисленным опытом и результатами, масштабным внедрением инновационных воспитательно-обучающих технологий	Унифицированный самоконтроль и самоуправление в сфере чувственно-ментальных проявлений, конструктивная самокритика, умение прощать, дружелюбие в межличностных, иерархически обусловленных коммуникациях, достоинство в разрешении профессионально значимых проблем	Унифицированный самоанализ личностных достижений, умение предусмотреть конфликт, формирование позитивного (критического) мышления, объективная самооценка деятельного труда «до» возможного события

Представленные критериальные уровневые характеристики дают возможность проследить динамику роста профессионально-личностных качеств в ходе самопознавательной деятельности. Следует подчеркнуть, что эффективным средством в достижении высокого уровня профессионального самосовершенствования выступает программирование и планирование самовоспитательной деятельности преподавателя высшей школы. Самовоспитание

в контексте проблемы рассматривается как полифункциональный процесс, включающий неизменно сопутствующие этапы самопознания и самосовершенствования тонкоматериальных тел (тела памяти, желаний, эмоций, мыслей, чувств), в специфике их структуры и содержания, критериальных характеристик применительно к закономерной обусловленной программно-плановой профессиональной деятельности преподавателя высшей школы. Программирование

и планирование самовоспитательной деятельности разумно мыслящего субъекта педагогического труда выстраивается исходя из основных структурно-смысловых компонентов (самоконтроль, самоанализ, самокоррекция), образующих этот процесс, и поэтапно структурировано.

Первый этап: включает индивидуальную программу упорядоченного самоконтроля за тонкоматериальными телами (индивидуальной ресурсностью), базируется на планировании стадий самоцелеполагания, самонаблюдения, самоприказа, самоограничения.

Стадия самоцелеполагания предполагает целенаправленное познание личных возможностей по самоуправлению желаниями, эмоциями, мыслями, чувствами, памятью, осознанную мотивацию педагогического труда в соответствии с принципом: «хочу только то, что могу, могу только то, что необходимо, необходимо то, что хочу». Характеризуется преодолением сомнения в необходимости профессионального самосовершенствования на основе осознанно принятой системы самопознания, самостоятельным принятием решения по укреплению волевого иммунитета. Стадия самонаблюдения, наряду с получением целенаправленной информации о себе, предусматривает упорядоченное ведение записей (дневник самонаблюдения) качественных изменений в желаниях, эмоциях, чувствах, мыслях. Программное исследование иерархически обусловленных взаимосвязей: «хочу → могу → надо» и «надо → хочу → могу» создаёт возможность для выявления внутреннего противоречия между личными желаниями, возможностями и потребностями в достижении гармоничного состояния, при котором целесообразное желание «хочу» подчиняется соизмеренной возможности «могу», «могу» – осознанной потребности «надо». Дисбаланс в структуре укажет на явные деформации тонкоматериальных тел: неразвитое чувство меры в желаниях (отсутствие такта), нестабильность в эмоциях (отсутствие самообладания), несоответствие мыслей действиям (нестойкость ментального иммунитета). При этом, целесообразная ментальная деятельность как продукт системного самоограничения достигается вследствие сравнительного ана-

лиза отдельных компонентов в структуре тонкоматериальных тел: «хочу – не хочу», «могу – не могу», «полезно – не полезно», «нужно – не нужно» и умения выбрать главное в системе соционормативных профессионально-личностных приоритетов, ориентированных на гуманизацию педагогической деятельности. Самоограничение в теле желаний проявляется чувством меры в еде, питье, сне, развлечениях, карьере, отказом от безобидных привычек.

Самоограничение в теле эмоций выражается внутренней сдержанностью, в виде самообладания при любых внешних обстоятельствах, в победах и поражениях, умением принимать объективные решения в состоянии эмоциональной нестабильности, культурой несогласия в межличностных коммуникациях. Самоуправление мыслями проявляется умением оправдать оппонента, простить критика, найти свою вину в конфликтной ситуации, логично, конструктивно, позитивно мыслить при проектировании и реализации профессионально значимых задач. Самоограничение на уровне желаний, эмоций, мыслей становится возможным вследствие осмысленного самоприказа, указывая на устойчивость волевого, эмоционального и ментального иммунитета. Опыт самонаблюдения и самоограничения позволяет сформулировать необходимый самоприказ, исходя из соизмеримости собственных сил и возможностей, сопоставимости с текущим запросом и потребностью в его реализации.

Второй этап: включает индивидуальную программу системного самоанализа по самоуправлению тонкоматериальными телами на базовых стадиях самоусовершенствования профессионально-личностных качеств (самопобуждение, самодисциплина, самокритика).

Планирование на стадии самопобуждения предусматривает мотивацию личной профессиональной деятельности, исходя из духовно-нравственной установки «Не навреди!», следуя которой выстраивается модель коммуникативной культуры в образовательной среде. Разумно мыслящий, ментально самостоятельный субъект самопознавательной деятельности (преподаватель высшей школы) способен генерировать продуктивный побудительный мотив, вдохнов-

ляющий к творческой самореализации не только себя, но и тех участников педагогического процесса, кто проявляет готовность и желание к познанию и совершенствованию своих личностных качеств. Планирование на стадии самодисциплины способствует созданию индивидуального ритма самопознания по универсальной схеме профессионально-личностного роста: понять, принять, вместить, овладеть, применить, проанализировать знания о себе и внести коррекцию в индивидуальный план действий, исходя из условий целесообразности, соизмеримости и необходимости.

Опыт личных преодолений, испытанный временем и обстоятельствами, выверенный логикой соционормативных действий, активизирует ментальную трудоспособность, обеспечивает объективацию самооценки достижений по самоуправлению тонкоматериальными телами. Осознанный выбор целесообразного ритма смены труда и отдыха, анализ временных затрат в течение рабочего дня, недели, месяца, года (или иного временного промежутка, принятого как индивидуальный ритм проведения самоанализа) позволяет не только устранить временные потери, но и снизить эмоционально-волевую, ментально-чувственную и физическую усталость при реализации плановых задач. Речь идёт об объективной самооценке ментально-чувственных трудозатрат в состоянии действия и бездействия, активности и лени, рвения и пассивности, риска в преодолении трудностей и отступления от намеченной цели в анализируемом временном периоде. Следует подчеркнуть, что на качество самооценки личностных достижений по самоуправлению тонкоматериальными телами существенное влияние оказывает так называемое «золотое» правило общения. Увеличивая всё хорошее в другом человеке в десять раз, плохое уменьшая вдвое, а в себе – наоборот, – как регламентирует это правило [6], создаётся возможность для признания профессиональных заслуг коллег, уважительно-пристального взгляда на личностно-профессиональный рост коллег и самоутверждение в осознанно принятой роли преподавателя. Системное применение «золотого» правила в практике педагогических действий способствует объективации самооценки, адекватному

восприятию критики оппонентов, прощению несовершенства других, проявлению дружелюбия в межличностных коммуникациях, дальнейшему росту профессионального мастерства.

Третий этап: включает индивидуальную программу унифицированной самокоррекции на стадиях самооценки, саморегуляции, самоутверждения по самоуправлению тонкоматериальными телами.

Самокоррекция представляется как самостоятельное исправление активизированных неполноценных свойств с использованием ментально-временных характеристик, не требующее коренных изменений корректируемого качества для достижения устойчиво-гармоничных взаимосвязей в структуре: побуждение → мысль → слово → дело, в приложении к профессиональной педагогической деятельности. Внесение требуемых поправок производится в ряде необходимых и достаточных условий на основе унифицированной самооценки любого из анализируемых качеств по схеме «просто, грамотно, интересно, полезно, понятно, целенаправленно, ёмко» [5]. Подчеркнём, что унифицированная самооценка достигается вследствие приведения к единому ритму проводимого самоанализа, исходя из условий постепенности, постоянства, ментально-временных характеристик («после», «во время» текущего или «до» возможного события), уникально-индивидуальных возможностей в познании и совершенствовании себя. Показательной в представленном ряду условий будет та самооценка, которая отвечает критериям объективности, надёжности, достоверности, научности, своевременности, и отражает индивидуальный ценностный ресурс личностных качеств по миролюбию, правдивости, благодарности, ответственности.

В контексте изложения следует акцентировать, что самокоррекция проявленных действий соотносится с чувственно-ментальной сферой и осуществляется вследствие активизации ментальной трудоспособности в параметрах просто, удобно, упорядоченно, систематизированно, унифицированно, универсально, уникально и соответствует определённому уровню самоутверждения. Применительно к вышеприведённым критерияльным характеристикам, уровни самоутверждения могут быть классифицированы

как низкий, средний, высокий и соответствовать модели разумного, разумно душевного, разумно мыслящего субъекта педагогической деятельности (преподавателя высшей школы). Показательным в этой связи будет личный пример преподавателя, способного к генерации высокопродуктивных мотивов, идей, установок для реализации ценностно ориентированных задач учебно-воспитательного процесса.

Представленные этапы программирования и планирования самовоспитательной

деятельности не ограничены какими-либо временными пределами и являют единый процесс познания и совершенствования профессионально-личностных качеств субъекта педагогической деятельности. Условность разделения и относительность уровневых характеристик профессионального самосовершенствования позволяют составить интегративный портрет субъекта педагогической деятельности в динамике самопознания и достижения профессионального мастерства.

Список литературы

1. Евтух Н. Б., Черкашина Т. В. Культура взаимоотношений: учебник. Черкассы, 2010. 340 с.
2. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Русский язык, 2000.
3. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е изд., доп. М.: ИТИ Технологии, 2007. 944 с.
4. Основи педагогічної майстерності / за ред. І. А. Зязюн 2-ге вид., доп. і переробл. К.: Вища школа, 2004. 304 с.
5. Пиньковская Э. А. Спаси и сохрани. Экология. Черкассы, 2012. Т. 2. 438 с.
6. Пиньковская Э. А. Спаси и сохрани. Детектор лесты. Черкассы, 2013. Т. 3. 438 с.

References

1. Evtukh N. B., Cherkashina T. V. Kultura vzaimootnosheny: uchebnik. Cherkassy, 2010. 340 s.
2. Yefremova T. F. Novy slovar russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatelny. M.: Russky yazyk, 2000.
3. Ozhegov S. I., Shvedova N. Yu. Tolkovy slovar russkogo yazyka. 4-e izd., dop. M.: ITI Tekhnologii, 2007. 944 s.
4. Osnovi pedagogichnoi maysternosti / za red. I. A. Zyazyun 2-ge vid., dop. i pererobl. K.: Vishcha shkola, 2004. 304 s.
5. Pinkovskaya E. A. Spasi i sokhrani. Ekologiya. Cherkassy, 2012. T. 2. 438 s.
6. Pinkovskaya E. A. Spasi i sokhrani. Detektor lesti. Cherkassy, 2013. T. 3. 438 s.

Статья поступила в редакцию 19 сентября 2013 г.

УДК 374.04
ББК 74.200.58 (74.04.2)

Ирина Эдуардовна Широкова,
старший преподаватель,
Иркутский институт повышения квалификации
работников образования
(Иркутск, Россия), e-mail: iri-smit@mail.ru

Использование кластерного подхода в системе повышения квалификации педагогов в учреждениях ДПО

В статье рассматриваются вопросы использования кластерного подхода в системе повышения квалификации работников образования. Дано определение кластера как организационной формы объединения усилий заинтересованных сторон в направлении достижения конкурентоспособных преимуществ: проведения исследований, обучения на всех уровнях (школа, вуз, дополнительное образование). Определены общая структура кластера и схема взаимодействия между участниками кластера. Рассмотрена реализация кластерного подхода в Иркутском ИПКРО на примере кластера информационно-коммуникационной компетентности педагогов. Обосновано необходимое условие применения кластерного подхода в системе повышения квалификации: наличие такого информационно-образовательного пространства, в котором помимо возможностей масштабного обсуждения проблем образовательной практики, трансляции собственного опыта и изучения разработок других педагогов присутствуют механизмы поддержки сетевого сообщества, проявляющиеся в организации различных форм совместной работы участников по достижению определённого результата.

Ключевые слова: повышение квалификации, кластер, кластерный подход, дополнительное профессиональное образование.

Irina Eduardovna Shirokova,
Senior Teacher,
Irkutsk Institute of Professional Development of Educators
(Irkutsk, Russia), e-mail: iri-smit@mail.ru

The Cluster Approach Usage in the Training of Teachers in Institutions of Continuous Professional Education

The article deals with the use of the cluster approach in the training of educators. The definition of the cluster as a form of organization bringing stakeholders towards achieving competitive advantage: research, teaching at all levels (school, university, further education). Defined the general structure of the cluster and the pattern of interaction between the cluster members. The realization of the cluster approach in the Irkutsk IPDE is the example of a cluster of information and communication competence of teachers. Reasonably necessary condition for the application of the cluster approach in the training system: the availability of such information and educational space, which in addition features a large-scale discussion of the problems of educational practice, broadcast their own experience and study of development of other teachers there are mechanisms to support networking community, manifested in the organization of various forms of joint working parties to achieve a certain result.

Keywords: training, cluster, cluster approach, continuous professional education.

В период реформирования экономики и образования в России становится актуальным использование кластерного подхода в системе дополнительного профессионального образования педагогов.

Повышение квалификации педагогов представляет собой систему обучения, консультирования и переподготовки педа-

гогических кадров в учреждениях дополнительного профессионального образования. Одной из основных задач системы повышения квалификации является обеспечение непрерывного процесса профессионального и личностного роста учителя путём постоянной, четко организованной информационно-методической поддержки педагогических

коллективов. При этом интересы и цели повышения квалификации педагогов должны соотноситься с интересами и целями образовательных учреждений, в которых они работают.

Кластер – организационная форма объединения усилий заинтересованных сторон в направлении достижения конкурентоспособных преимуществ: проведения исследований, обучения на всех уровнях (школа, вуз, дополнительное образование). Объединение субъектов должно проходить на основе взаимодополнения опыта научных, а также практических наработок [5].

Кластерный подход в образовании реализуется в процессе взаимо- и саморазвития субъектов образовательного в процессе работы над проблемой, осуществляемого снизу на основе устойчивого партнерства, усиливающего конкретные преимущества как отдельных участников, так и кластеров в целом [3. С. 195].

Кластерный подход позволяет организовать взаимодействие субъектов повышения квалификации в двух плоскостях: горизонтальной (между обучающимися) и вертикальной (управленческой) с возможностью свободного творчества для его участников. При кластерном подходе все виды деятельности рассматриваются во внутренних взаимосвязях.

В зависимости от содержания таких связей выделяют уровни сформированности кластера:

- функционирующие кластеры, в которых накоплен необходимый потенциал (кадровый состав, технологии, материальная база, обеспечение и др.) – высший уровень;
- латентные кластеры, в которых накоплены необходимые ресурсы, однако отсутствуют или не развиты какие-либо компоненты (например, информационный);
- потенциальные кластеры, в которых присутствуют элементы, необходимые для дальнейшего развития, но они должны быть углублены или расширены для достижения необходимых эффектов.

При реализации кластерного подхода можно выделить несколько ключевых моментов: наличие, во-первых, общей цели; во-вторых, правовой основы совместной деятельности субъектов; в-третьих, разработанных механизмов взаимодействия между субъектами, объединяющимися в кластер.

Условиями создания кластера в системе повышения квалификации являются доступ участников к накопленным информационно-методическим материалам и возможность установления горизонтальных связей между участниками, реализующими одно из направлений повышения квалификации.

Использование кластерной технологии предусматривает организацию взаимодействия школ, средних и высших учебных заведений, организаций, предоставляющих образовательные услуги дополнительного педагогического образования (повышения квалификации, переподготовки). Функцию координатора взаимодействия в кластере должен выполнять институт повышения квалификации работников образования, как признанный лидер в области педагогического образования и педагогической науки в регионе.

В соответствии с государственным заказом институт проводит курсовую подготовку педагогических и управленческих кадров с использованием нормативно отработанного механизма взаимодействия с образовательными учреждениями и организациями области по предоставлению необходимых ресурсов (например, учебно-материальных).

Взаимодействие между участниками кластера может осуществляться по следующей схеме:

Формирование государственного заказа на образовательные услуги в соответствии с актуальными проблемами системы образования региона на основе мониторинга профессиональных затруднений и потребностей педагогов.

Разработка образовательных программ и мероприятий, направленных на устранение выявленных проблем.

Определение основных центров реализации, прикрепление к ним остальных участников.

Реализация обучения по разработанным программам, проведение образовательных мероприятий.

Обсуждение и анализ результатов повышения квалификации с целью их эффективного использования в практической деятельности, обобщения и распространения передового опыта.

Необходимым условием применения кластерного подхода в системе повышения квалификации выступает создание тако-

го информационно-образовательного пространства, в котором помимо возможностей масштабного обсуждения проблем образовательной практики, трансляции собственного опыта и изучения разработок других педагогов присутствуют механизмы поддержки сетевого сообщества, проявляющиеся в организации различных форм совместной работы участников по достижению определённого результата (совместная реализация несколькими учреждениями программы повышения квалификации, обсуждения на тематических форумах, консультирование, конкурсная деятельность, участие в сетевых проектах, проведение научно-практических конференций и т. д.).

В процессе повышения квалификации педагогов целесообразно создание следующих кластеров: кластер предметно-методических знаний и умений, кластер общей психолого-педагогической подготовки, кластер развития инновационных процессов в образовании, кластер проектной деятельности и др. Особенно важным мы считаем создание кластера информационно-коммуникационной компетентности педагогов, т. к. эффективное профессиональное взаимодействие в настоящее время невозможно без использования компьютерных технологий.

Целью формирования кластеров в системе повышения квалификации является повышение эффективности обучения в учреждениях дополнительного профессионального образования.

Развитие кластера требует формирования общего видения, стратегии, а также разработки и реализации совместных проектов. В современных условиях, по мнению Е. Л. Фруминой [4], предметом проектирования и реализации профессионального развития становится не динамичное развитие отдельного педагога, а целой группы, которая, как правило, работает вместе в буквальном или в виртуальном смысле. Поэтому судить о результативности повышения квалификации следует не только по профессиональному развитию отдельных педагогов, но и по сдвигам в работе группы педагогов: учителей одного проблемного класса или одной школы, учителей, работающих над решением конкретной проблемы.

Общая структура кластера определяется следующим образом:

- содержание повышения квалификации и научно-методическое обеспечение;
- организационно-педагогические условия эффективного обучения;
- анализ результатов обучения и принятие управленческих решений;
- пространство сетевого взаимодействия участников кластера.

Рассмотрим реализацию кластерного подхода в учреждении дополнительного профессионального образования Иркутского ИПКРО на примере кластера информационно-коммуникационной компетентности педагогов. Этот кластер был сформирован для учителей-предметников и педагогов дошкольных учреждений.

Нами в ИПКРО были разработаны и лицензированы следующие профессиональные программы дополнительного образования:

1) использование информационных технологий в педагогической деятельности (для педагогов, имеющих низкий уровень ИКТ-компетентности);

2) интернет-технологии в педагогической деятельности (для педагогов, имеющих средний уровень ИКТ-компетентности);

3) современные среды обработки графической информации (для уверенных пользователей ПК);

4) использование сетевых технологий в образовательном процессе (для уверенных пользователей ПК);

5) основы автоматизированного проектирования (для учителей черчения и математики).

По каждой программе создан учебно-методический комплект, включающий в себя учебное пособие, комплект материалов в помощь слушателям на CD-диске, комплект контрольно-измерительных материалов. По трём программам из пяти разработаны также дистанционные курсы в системе ДО Moodle.

Организационно-педагогические условия эффективного обучения в данном кластере стали объектом исследования профессорско-преподавательского состава кафедры информатики и ИКТ. Было проведено анкетирование педагогов Иркутской области, выявившее состояние уровня информационно-коммуникационной компетентности учителей с разным стажем педа-

гогической деятельности и возрастом, а также проанализированы факторы, влияющие на эффективность освоения ИКТ [1]. Анализ результатов исследования позволил сделать вывод, что обучение будет эффективным при соблюдении следующих условий:

1) полученные на курсах повышения квалификации профессиональные умения, навыки, компетенции будут востребованы в практической деятельности педагога, в образовательном учреждении будут созданы условия для применения полученных навыков в учебно-воспитательном процессе;

2) педагогу, повысившему квалификацию, будет оказываться посткурсовая консультационная, методическая, информационная поддержка как со стороны учреждения дополнительного профессионального образования, так и со стороны более опытных коллег в профессиональном педагогическом сообществе.

Для выполнения этих условий было решено создать пространство сетевого взаимодействия педагогов Иркутской области сайт irkpedagog.ru.

Большинство сайтов сетевых сообществ педагогов имеют схожие структуры, разделы сайтов традиционны – методическая копилка (сборник разработок уроков и различных мероприятий, созданных участниками сообщества); каталог полезных ссылок; библиотека, содержащая книги и статьи по педагогике; анонсы сетевых мероприятий; материалы научно-практических конференций и конкурсов; форум.

Отличительной особенностью нашего сайта является наличие материалов по повышению квалификации педагогов на базе ИПКРО:

- раздел для самодиагностики профессиональных затруднений педагогов;
- форма для постоянного приёма заявок на обучение как по существующим образовательным программам, так и по желаемой тематике обучения;
- возможность задать вопрос специалисту – методисту, преподавателю ИПКРО или психологу;
- на форуме созданы темы, в которых педагог может высказать своё впечатление от обучения на курсах ИПКРО, принять участие в обсуждении проблем повышения квалификации;

– для слушателей, прошедших обучение на курсах ИПКРО, на сайте выкладываются дополнительные материалы по теме курсовой подготовки; проводятся сетевые семинары, конкурсы, проекты для более глубокого овладения содержанием обучения, стимуляции применения приобретённых знаний и умений на практике;

– по наиболее актуальным проблемам организации повышения квалификации на сайте организуются опросы (анкетирование).

В целях повышения мотивации педагогов к развитию собственной ИКТ-компетентности в Иркутском ИПКРО с 2008 г. ежегодно проводится ряд мероприятий:

1. Областная научно-практическая конференция «ИКТ в педагогической деятельности».

Цель проведения конференции – представление и популяризация педагогического опыта в области применения информационно-коммуникационных технологий в педагогической деятельности.

За несколько лет практики организации и проведения данных мероприятий в Иркутском ИПКРО наблюдается положительная динамика числа учителей, участвующих в научно-практической конференции.

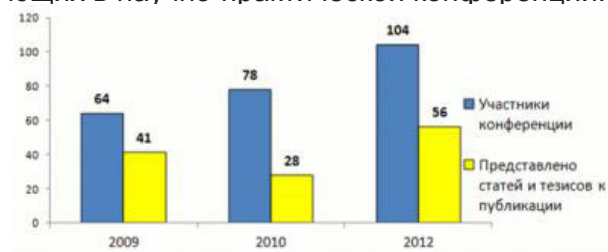


Рис. Общее количество участников конференции за 2009–2012 гг.

Представленные на рис. данные позволяют сделать вывод о достаточной заинтересованности учителей в данном мероприятии, а также его практической целесообразности.

2. Конкурс учебно-методических разработок с использованием ИКТ.

В целях обобщения и распространения опыта использования информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе педагогами Иркутской области проводится конкурс по следующим номинациям:

урок с использованием ИКТ;
учебные проекты с использованием ИКТ;

личный образовательный сайт или блог (введена в 2012 г.).

Ежегодно возрастающее число участников конкурса (от 26 в 2008 г. до 163 в 2012 г.) позволяет сделать вывод о достаточно высокой мотивации педагогов к использованию ИКТ в своей деятельности.

Положительная динамика прослеживается также и в географии участников конкурса. Так, если в 2008 г. в конкурсе принимали участие педагоги образовательных учреждений из четырёх районов Иркутской области (г. Иркутск, г. Ангарск, г. Шелехов и г. Усолье-Сибирское), то в 2011–2012 гг. практически со всей области.

В новой номинации конкурса «Личный образовательный сайт или блог» было представлено 28 интернет-ресурсов, разработанных учителями-предметниками (не учителями информатики). Это говорит о том, что педагоги постепенно переходят к использованию более сложных средств ИКТ, что, в свою очередь, свидетельствует о достаточной высокой ИКТ-компетентности учителей [2].

Таким образом, определив в качестве одного из приоритетных направлений развития образования в целом повышение эффективности системы дополнительного профессионального образования, мы считаем целесообразным использование кластерного подхода в системе повышения квалификации педагогов.

Список литературы

1. Гончарова Н. Ю. Сетевое взаимодействие педагогов как средство формирования информационно-коммуникационной компетентности учителя в системе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук. Новокузнецк, 2010.
2. Гончарова Н. Ю. Из опыта проведения мероприятий, направленных на развитие ИКТ-компетентности педагога в межкурсовой период // Информационно-коммуникационные технологии в педагогической деятельности: материалы III Регион. НПК (4–5 апреля 2012). Иркутск: ИПКРО, 2012.
3. Фрумина Е. Л. Непрерывное образование для педагогов: модели и особенности // Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах / отв. ред. Г. А. Ключарев. М.: ИС РАН, 2008. С. 274–292.
4. Шамова Т. И. Кластерная организационная технология в развитии и саморазвитии участников образовательного процесса // Теория и практика реализации компетентностного подхода в управлении развитием субъектов образовательного процесса: сб. ст. М.: Прометей, 2008. С. 15–25.
5. Управление образовательными системами / Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. П. Капустин, Т. М. Давыденко. М.: ВЛАДОС, 2002. 320 с.

References

1. Goncharova N. Yu. Setevoye vzaimodeystviye pedagogov kak sredstvo formirovaniya informatsionno-kommunikatsionnoy kompetentnosti uchitelya v sisteme povysheniya kvalifikatsii: dis. ... kand. ped. nauk. Novokuznetsk, 2010.
2. Goncharova N. Yu. Iz opyta provedeniya meropriyaty, napravlennykh na razvitiye IKT-kompetentnosti pedagoga v mezhkursovoy period // Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii v pedagogicheskoy deyatelnosti: materialy III Region. NPK (4–5 aprelya 2012). Irkutsk: IPKRO, 2012.
3. Frumina E. L. Nopreryvnoye obrazovaniye dlya pedagogov: modeli i osobennosti // Nopreryvnoye obrazovaniye v politicheskom i ekonomicheskom kontekstakh / otv. red. G. A. Klyucharev. M.: IS RAN, 2008. S. 274–292.
4. Shamova T. I. Klasternaya organizatsionnaya tekhnologiya v razvitii i samorazvitii uchastnikov obrazovatel'nogo protsesssa // Teoriya i praktika realizatsii kompetentnostnogo podkhoda v upravlenii razvitiyem subyektov obrazovatel'nogo protsesssa: sb. st. M.: Prometey, 2008. S. 15–25.
5. Upravleniye obrazovatel'nymi sistemami / T. I. Shamova, P. I. Tretyakov, N. P. Kapustin, T. M. Davydenko. M.: VLADOS, 2002. 320 s.

Статья поступила в редакцию 29 сентября 2013 г.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКАМ
THEORY AND METHODS OF LANGUAGE TEACHING

УДК 378.147
ББК Ч 480.26

Наталья Юрьевна Гусевская,
канд. пед. наук, доц.,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: gusnat1@rambler.ru

Эволюция методов обучения иностранному языку¹

Статья отражает историю развития методов обучения иностранным языкам и знакомит с зарубежными и отечественными направлениями в методике преподавания иностранного языка. Автором проанализированы достоинства и недостатки методик обучения, характерных для различных исторических периодов, представлены принципы обучения, рассмотрена роль каждого метода в развитии методики обучения иностранному языку. В статье рассмотрены грамматико-переводной, текстуально-переводной, натуральный, прямой, аудиолингвальный, аудиовизуальный, сознательно-сопоставительный и коммуникативный методы обучения иностранным языкам. Автором даны рекомендации по использованию каждого метода в учебном процессе, которые позволят преподавателю сориентироваться в многообразии современных подходов к преподаванию иностранного языка и выбрать оптимальный вариант с учётом потребностей учащихся, их индивидуальных особенностей, уровня языковой подготовки, конечной цели обучения.

Ключевые слова: иноязычное образование, метод обучения.

Nataliya Yuryevna Gusevskaya,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Transbaikal State University
(Chita, Russia), e-mail: gusnat1@rambler.ru

Evolution of Methods in Foreign Language Teaching

The article reflects the history of the development of methods in foreign language teaching and introduces foreign and Russian approaches to language teaching methodology. The author analyzes advantages and disadvantages of language teaching methods, which are characteristic for various historical periods, the principles of training are presented, the role of each method in the development of a technique of training in a foreign language is considered. The article deals with the Grammar – Translation Method, the Text-Translation Method, the Natural Method, the Direct Method, the Audio-lingual Method, the Audio-visual Method, the Conscious-Comparative Method, and the Communicative Method. The author offers advice on how to use each method in the learning process that will enable a teacher to understand the diversity of contemporary approaches to the teaching of foreign languages and choose the optimal variant taking into account the needs of students, their individual characteristics, level of language competence, the ultimate goal of learning.

Keywords: foreign language education, method of teaching.

Владение иностранными языками становится обязательным требованием для современного человека, и от качества языковой подготовки зачастую зависят перспективы карьерного роста и расширение личных контактов. Следовательно, иноязычное

образование должно обеспечить определённый уровень владения языком, позволяющий участвовать в межкультурной коммуникации. Успех обучения во многом зависит от методики обучения иностранному языку (ИЯ) и от умения преподавателя пользоваться

¹ Работа печатается в рамках Государственного задания Министерства образования РФ № 6.2700.2011.

ся различными методами в зависимости от конкретных образовательных задач. Однако педагоги, организуя учебный процесс, не всегда имеют чёткое представление об особенностях методических подходов в обучении ИЯ, их достоинствах и недостатках. Кроме того, знание теории и практики преподавания ИЯ в разных социально-экономических условиях позволяет преподавателю видеть методическую мысль в широкой образовательной перспективе, свободнее ориентироваться в выборе приёмов обучения, сознательно и творчески применять их в своей работе.

Исследованием истории методов преподавания ИЯ занимались А. В. Миролюбов, И. В. Рахманов, К. А. Ганшина, И. А. Грузинская, З. М. Цветкова, С. К. Фоломкина, Н. И. Гез, Ю. А. Жлуктенко, Р. А. Кузнецова. Практика обучения ИЯ знает многочисленные попытки найти наиболее эффективный метод обучения.

В Европе на протяжении нескольких веков господствовал грамматико-переводной метод. Его расцвет относится к XVIII–XIX вв. В царской России он был основным официально принятым методом в учебных заведениях вплоть до Великой Октябрьской революции. Представители этого направления считали, что преподавание иностранных языков в учебных заведениях имеет в основном общеобразовательное значение и своей целью имеет развитие логического мышления, памяти, кругозора. В основу курса обучения ИЯ была положена грамматическая система. В процессе обучения особое внимание уделялось грамматическому анализу текста, заучиванию правил и переводу. Для контроля усвоения материала предлагались переводы с родного языка. Естественно, что данный метод не обеспечивал даже элементарного владения ИЯ. Однако, несмотря на все недостатки, грамматико-переводный метод давал положительные результаты в обучении аналитическому чтению и переводу. Доминирование данного метода в течение продолжительного периода объясняется традициями, унаследованными от латинских школ, и формальными целями обучения [1; 4].

В конце XVIII в. появляется текстуально-переводной метод. Представители этого направления понимали цель обучения ИЯ как

общее развитие обучаемых при изучении подлинных художественных произведений на иностранном языке. В основу обучения был положен оригинальный иностранный текст, на его примере отрабатывалось произношение, изучалась грамматика и лексика. Впервые стали применяться обратные переводы. Несмотря на схоластический подход к обучению, ряд приёмов текстуально-переводного метода вошёл в арсенал последующих методических направлений. Так, в методику вошла практика обратных переводов, работа над иноязычным текстом послужила основой для формирования методики обучения аналитическому чтению [4].

В конце XIX в. переводные методы приходят в противоречие с социальным заказом общества и постепенно утрачивают своё место в практике обучения ИЯ. Развитие капиталистических отношений, борьба за рынки сбыта и сырьё потребовали большого количества людей, владеющих иностранным языком. В связи с этим был разработан метод, получивший название «натуральный». Наиболее известными представителями этого метода являются М. Берлиц, Ф. Гуэн, М. Вальтер и др. По их мнению, целью обучения является развитие устной речи, которое должно осуществляться так, как в жизни ребёнок усваивает родной язык. Своеобразное применение нашёл натуральный метод в семьях состоятельных людей в России, которые приглашали для образования и воспитания своих детей иностранцев – носителей языка. Иностранцы, как правило, плохо владели русским языком, и занятия с первых уроков сводились к повседневному общению на изучаемом языке. Грамматика из системы обучения исключалась, занятия протекали в форме подражания речи преподавателя, а формирование речевых навыков и умений – в результате повторения образцов речи и их использования в различных ситуациях повседневного общения. Этот метод получил распространение в России в XVIII в. в период увлечения французским языком и культурой и нашёл упоминание во многих произведениях русской художественной литературы [5; 7].

Наследием натурального метода в современной методической науке являются различные способы беспереводной семан-

тизации, систематизация лексики по тематическому принципу, а также комментирование действий и разыгрывание сценок.

На основе натурального возникает прямой метод, отличие которого состояло в том, что его принципы обосновывались данными лингвистики и психологии. Среди его создателей были такие известные учёные-лингвисты, как О. Есперсен, П. Пасси, Г. Суит, В. Фиестери др. Название данного метода связано с тем, что его сторонники требовали слово иностранного языка связывать непосредственно с понятием, минуя слово родного языка. В качестве цели обучения ИЯ представители этого направления видели обучение практическому владению изучаемым языком. Основными принципами этого метода являются исключение родного языка и перевода; понимание важности постановки произношения при обучении иностранному языку; изучение слова в контексте, изучение грамматики на основе индукции. Всё это является безусловной заслугой представителей прямого метода. К недостаткам метода можно отнести игнорирование мышления учащихся при обучении и опору исключительно на память и чувственное восприятие, а также полное исключение родного языка при обучении [5–7].

В США в годы Второй мировой войны был разработан метод ускоренного обучения иностранным языкам, получивший название «армейский». Основная цель данного метода – научить общаться и понимать устную иноязычную речь в сжатые сроки (6–8 мес.). Обучение языку проводилось на основе диалогов на бытовые темы, которые учащиеся сначала слушают, затем воспроизводят вслед за диктором и, наконец, заучивают наизусть. Успех в работе обеспечивается благодаря большому количеству учебных часов (до 25 ч в неделю), погружению в языковую среду, тщательному комплектованию групп по результатам предварительного тестирования, ограниченному числу обучающихся в группе (5–7 чел.), высокой мотивации обучения. Разработчики метода опирались на идеи бихевиоризма с их чётко выраженной направленностью на практическое овладение языком в результате непосредственного восприятия и повторения речевых образцов, усваиваемых интуитивно.

Идеи армейского метода впоследствии получили углублённое развитие в концепции аудиолингвального метода в конце 50-х – начале 60-х гг. Его создателями были лингвист-структуралист Ч. Фриз и методист Р. Ладо, опиравшиеся на работы крупного лингвиста Л. Блумфилда, считавшего, что между знаниями о языке и владением им нет никакой связи. Концепция данного метода утверждает приоритет устной речи над письменной, преобладание в учебном процессе тренировочных упражнений типа дрилл для формирования речевых навыков, интуитивное восприятие языкового материала, широкое использование страноведческой информации. При формировании речевых умений выделяются четыре этапа работы: заучивание тщательно отобранных структур, сознательный выбор новой модели при её сопоставлении с уже усвоенными, практика в употреблении модели, употребление усвоенных образцов в различных ситуациях общения. Отметим, что первые языковые лаборатории и лингафонные кабинеты были разработаны в рамках аудиолингвального метода [2].

К достоинствам данного метода следует отнести тщательную разработку методики занятий, ведущую к автоматизации учебного материала, страноведческую направленность занятий, органическое включение в систему обучения лингафонной техники. Критическое отношение вызывают ориентация занятий на формирование речевых автоматизмов, а не на развитие на их основе умений, которые являются конечной целью обучения языку, а также преобладание интуитивных форм работы над сознательными.

Наряду с аудиолингвальным методом в США во Франции развивается аудиовизуальный метод. Его разработчиками стали учёные Р. Губерния, П. Риван, Ж. Гугенейм и Р. Мишеа. Название этого метода отражает основные его принципы: весь языковой материал воспринимается длительное время только на слух, а семантизируется почти исключительно на основе зрительной наглядности с помощью современной техники. Представители этого методического направления не выдвинули новых оригинальных методических принципов, т. к. были повторены положения прямого метода и аудиолингвального. Несмотря на это, данный

метод имеет свои заслуги перед методикой обучения иностранным языкам. Во-первых, это впервые проведённое определение языкового материала для изучения в результате анализа живого языка, сопровождение изучаемых диалогов ситуациями, отражающими реальную жизнь страны изучаемого языка, её особенности, обычаи, культуру, что очень важно для обучения реальному общению [1].

В конце 40-х гг. прошлого столетия в нашей стране развивается сознательно-сопоставительный метод обучения ИЯ. Этот метод предполагает осознание учащимися значения языковых явлений и способов их применения в речевой деятельности, а также опору на родной язык для более глубокого понимания как изучаемого, так и родного языков. Лингвистическая концепция метода опирается на идеи Л. В. Щербы и коммуникативной лингвистики. В соответствии с ними выделяются три объекта обучения (язык, речь, речевая деятельность), утверждаются направленность занятий на овладение средствами и деятельностью общения, приоритет принципов сознательности и коммуникативности, важность учёта родного языка в процессе овладения иностранным. Психологическое обоснование метода было предложено с позиции теории деятельности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев) и теории поэтапного формирования умственных действий (Гальперин), согласно которым оптимальным был признан путь сознательного усвоения единиц языка и правил их применения с последующей автоматизацией усвоенных единиц и их переносом в ситуации общения. Основными методическими принципами метода считаются: параллельное (взаимосвязанное) овладение видами речевой деятельности при наличии устного опережения; организация обучения в последовательности от приобретения знаний к речевым навыкам и умениям; разграничение учебного материала на активный и пассивный. Концепция сознательно-сопоставительного метода реализована в большом числе отечественных учебников и учебных пособий и сохраняет позиции ведущего метода в вузовской методике [1; 3].

В средней школе предпочтение было отдано коммуникативному методу. Этот метод был обоснован Е. И. Пассовым. В его осно-

ве лежат идеи коммуникативной лингвистики, психологической теории деятельности, концепция развития личности в диалоге культур, которая определяет конечную цель обучения иностранному языку – овладение иноязычной культурой в процессе межкультурной коммуникации. Особенность метода проявляется в попытке приблизить процесс обучения языку к процессу реальной коммуникации. Одним из основных методических принципов метода является речевая направленность обучения, означающая активное вовлечение учащихся в процесс общения и использование упражнений, максимально воссоздающих ситуации общения. В качестве важного условия разработчики коммуникативного метода выдвинули проблемность как способ организации и представления учебного материала. Идеи коммуникативного метода реализованы в большинстве учебных курсов в средней школе. Заслугой коммуникативного метода является представление об иноязычном образовании как процессе передачи иноязычной культуры. В современной методике этот тезис получил дальнейшее развитие в рамках лингвокультурологического направления в обучении и обосновании содержания межкультурной компетенции учащихся [1; 5–7].

Появление каждой новой методики обучения ИЯ означает, что педагогическое сообщество нашло и пытается освоить ещё одну неиспользованную область возможностей развития иноязычной коммуникативной компетенции. Приоритет грамматики, анализ иноязычного текста, развитие устной речи, интенсивное или сознательное изучение языка, развитие проблемных методов обучения – всё это значительные вехи в истории развития методики обучения ИЯ. Каждый метод при определённых обстоятельствах обладает объективной ценностью. Прямые методы целесообразно использовать в небольших по численности группах, где преподаватель является носителем языка. Сопоставительные методы возможны только в одноязычной аудитории, и когда ставятся широкие образовательные цели, то методы обучения должны избираться в зависимости от потребностей учащихся в языке и их психологических особенностей. Исторический обзор развития методов обучения ИЯ позволяет утверждать, что по-

вышение эффективности обучения языку
специалистам в области преподавания ИЯ
видится в ориентации на овладение обще-

нием на изучаемом языке и иноязычной
культурой и на активизацию резервов лич-
ности обучаемого.

Список литературы

1. Кашина Е. Г. Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка. Самара: Изд-во Универс-групп, 2006. 75 с.
2. Миролюбов А. А. Аудиолингвальный метод // Иностранные языки в школе. 2003. № 4. С. 42–45.
3. Миролюбов А. А. Сознательно-сопоставительный метод // Иностранные языки в школе. 2003. № 6. С. 39–43.
4. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX–XX вв. / под ред. И. В. Рахманова. М.: Педагогика, 1972. 320 с.
5. Larsen-Freeman D. Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford University Press, 2000. 191 p.
6. Methods of Teaching English 355 Elizabeth M. E. S., Rao D. B. Discovery Publishing House, 2007. 355 p.
7. Richard J., Roger T. Approaches and Methods in language teaching. URL: <http://uogenglish.files.wordpress.com/pdf> (дата обращения: 25.08. 2013).

References

1. Kashina Ye. G. Traditsii i innovatsii v metodike prepodavaniya inostrannogo yazyka. Samara: Izd-vo Univers-grupp, 2006. 75 s.
2. Miroyubov A. A. Audiolingvalny metod // Inostrannye yazyki v shkole. 2003. № 4. S. 42–45.
3. Miroyubov A. A. Soznatelno-sopostavitelny metod // Inostrannye yazyki v shkole. 2003. № 6. S. 39–43.
4. Osnovnye napravleniya v metodike prepodavaniya inostrannykh yazykov v XIX–XX vv. / pod red. I. V. Rakhmanova. M.: Pedagogika, 1972. 320 s.
5. Larsen-Freeman D. Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford University Press, 2000. 191 p.
6. Methods of Teaching English 355 Elizabeth M. E. S., Rao D. B. Discovery Publishing House, 2007. 355 p.
7. Richard J., Roger T. Approaches and Methods in language teaching. URL: <http://uogenglish.files.wordpress.com/pdf> (data obrashcheniya: 25.08. 2013).

Статья поступила в редакцию 12 сентября 2013 г.

УДК 378.147
ББК Ч 480.26

Виктория Михайловна Ерёмина,
канд. пед. наук, доц.,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: yervic@yandex.ru

Применение проблемных заданий в процессе обучения чтению художественной литературы на иностранном языке¹

В статье рассматривается проблема применения проблемных заданий в обучении иностранным языкам. Дается обоснование необходимости применения активных методов обучения в практике преподавания иностранных языков в вузе. Реализация применения методик проблемного подхода рассматривается на примере обучения студентов чтению художественной литературы на иностранных языках. Особое внимание уделено характеристике иноязычного художественного текста как формы проявления лингвокультуры стран изучаемого языка. Автор представляет разновидности проблемных коммуникативных заданий, применяющихся в обучении чтению иноязычной литературы: проекты, ролевые игры, дискуссии. В статье предложены примеры проблемных заданий, направленных на развитие творческих способностей студента, стимулирование их познавательной деятельности. Данные задания рекомендованы для выполнения на разных этапах работы с иноязычным художественным текстом.

Ключевые слова: проблемное задание, активный метод обучения, чтение иноязычной художественной литературы, коммуникативное задание.

Viktoriya Mikhailovna Eremina,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Transbaikal State University (Chita, Russia),
e-mail: yervic@yandex.ru

Use of Problem-Solving Tasks in the Process of Teaching Fiction Reading in a Foreign Language

This paper examines the issue of problem-solving tasks and their application in teaching foreign languages. The purpose of the article presented is to analyze the problem of active teaching methods which are widely used in teaching foreign languages at institutions of higher education. Problem-solving methods are also used in teaching reading foreign literary works. A theoretical framework is proposed based on a foreign literary text as a form of foreign lingua-culture. Moreover, different types of communicative problem-solving tasks used in teaching reading foreign literary works are suggested. Among them projects, role plays and tasks focusing on communicative models and their use in different every day and professional situations are especially concentrated on. Different examples of problem-solving tasks which are recommended at different stages of work with foreign literary texts are presented.

Keywords: problem-solving task, active method of teaching, reading foreign fiction, communicative task.

В последнее время в современной педагогике остро встаёт вопрос о том, что необходимо не только вооружать студента знаниями, а учить его разрешать различные жизненные проблемы. В основу компетентностной модели образования заложено содержание образования, предполагающее целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых компетенций.

В этой связи проблемное обучение является одной из актуальных и современных форм организации обучения. Методы проблемного подхода, относящиеся к активным методам обучения, широко используются и в обучении иностранным языкам в высших учебных заведениях. Такие методы стимулируют познавательную деятельность студентов, обеспечивают активность и разно-

¹ Работа выполнена в рамках Государственного задания вузу Минобрнауки РФ № 6.3728.2011.

образии их мыслительной и практической деятельности в процессе освоения учебного материала. Они основаны на принципе активности обучаемого в процессе обучения, который был и остаётся одним из основных в дидактике. Г. А. Федотова отмечает, что обучение, основанное на применении принципа активности, характеризуется высоким уровнем мотивации, осознанной потребностью в усвоении знаний и умений и результативностью познавательной деятельности [6. С. 94]. Таким образом, отличительная особенность организации проблемного обучения – это самостоятельное решение учебных проблем, развитие творческого мышления и познавательной активности обучаемых, в результате чего развивается продуктивное мышление, возникает интерес к учебному труду.

Методики проблемного обучения, применяемые сегодня в учебном процессе по иностранному языку в вузе, создают мотивационную основу учебной деятельности студентов, затрагивают их эмоциональную и духовно-нравственную сферы, побуждают к использованию своих знаний, убеждений и взглядов для решения возникшей проблемы. В этой связи деятельность преподавателя иностранного языка в вузе должна быть направлена на совершенствование форм, методов, приёмов и средств обучения.

По нашему мнению, методики проблемного подхода могут широко использоваться и внедряться в обучение чтению художественной литературы на иностранных языках. Такое обучение предполагает создание в учебном процессе ситуаций, когда у студента возникает необходимость решать проблемные задачи дискуссионного характера, направленные на развитие его творческих способностей. Под проблемным заданием мы будем понимать «практическое или теоретическое задание, вызывающее познавательную потребность в новом неизвестном знании, служащем для правильного выполнения действия, приводящего к достижению цели» [5. С. 630]. В ходе проблемного обучения студент осваивает иностранный язык, учится использовать языковые средства для интерпретации содержания текстов, создаёт собственные речевые произведения проблемного и творческого характера, что позволяет реализовать и ак-

туализировать личностный потенциал обучаемого, способствует становлению субъектной позиции студента.

Необходимо учитывать тот факт, что студенческий возраст характеризуется высоким образовательным уровнем, когда у студента развита познавательная мотивация, повышена потребность в коммуникации и социальная активность. Эти особенности, на наш взгляд, являются важными предпосылками процесса формирования коммуникативной компетенции студента в процессе работы с художественным текстом.

Во время работы с художественным текстом на иностранном языке студенту предстоит анализировать факты, мотивы и аргументы для разрешения проблемной ситуации, под которой подразумевается «совокупность речевых и неречевых условий, необходимых и достаточных для того, чтобы осознать противоречие между необходимостью выполнить задание и невозможностью осуществить это с помощью имеющихся знаний, навыков и умений, что является стимулом для активизации речемыслительной деятельности» [4. С. 180]. Решая проблемную ситуацию на иностранном языке, студенту придется ощутить мыслительное затруднение, которое является стимулом для добывания недостающей информации.

Необходимо отметить, что использование проблемных заданий во время работы с художественным текстом становится особенно актуальным, т. к. такой текст является речевым произведением, продуктом речевой деятельности, в котором представлена страноведческая и культуроведческая информация, отражённая в системе ценностных представлений, обычаях, традициях, поведении. Студент, работающий с художественным текстом на иностранном языке, должен воспринимать его как важный источник освоения языка и «вхождения» в иную культуру.

Исходя из цели обучения иностранным языкам, под которой подразумевается формирование способности использовать изучаемый язык как инструмент реального общения в диалоге культур, мы можем говорить об аутентичности художественных текстов, когда носители языка продуцируют для носителей языка собственно оригинальные тексты, создаваемые для реаль-

ных условий, а не для учебной ситуации. Аутентичность текста – это особенность его проявления в определённом контексте. Во время работы с аутентичным художественным текстом студент приобщается к социально значимой, национально-культурной специфической информации, при овладении которой он на определённом уровне будет способен понять лингвокогнитивные особенности представителя иной этнокультурной общности. Интерпретация аутентичного текста, в котором отражены особенности языка, истории, культуры, даёт возможность лучше осознавать свою родную культуру в сопоставлении с иноязычной. Таким образом, аутентичные художественные тексты позволяют формировать лингвистические, коммуникативные и социокультурные компетенции студента.

Учебные материалы, в роли которых выступают художественные аутентичные тексты на иностранном языке, должны соответствовать определённым требованиям. Необходимо отметить, что они способствуют реализации принципа новизны в учебном процессе, имея при этом практическую значимость и познавательную ценность. Материалы, которые будут использоваться для решения проблемных ситуаций, должны обладать доступностью, системностью, логикой, образностью и эмоциональностью изложения. Необходимо, чтобы такие материалы обладали тематической близостью предмета изложения к жизненному опыту и интересам студента. Немаловажным требованием является воспитательная ценность аутентичных художественных текстов для обсуждения нравственных проблем. Такой текст также должен предоставлять возможность столкновения точек зрения и суждений, дающих повод для дискуссий. В художественном тексте заложен способ постижения действительности, создающий приёмы реализации жизненных ценностей, являющийся стимулом мышления и поведения.

В процессе обучения работе с оригинальным литературным источником может использоваться специальная система различных проблемных коммуникативных заданий:

1) социокультурные познавательно-поисковые задания и проекты, включая проблемные ролевые игры, т. е. методический

приём, предусматривающий создание ситуаций общения, побуждающий обучаемых к импровизации речевого и неречевого поведения в соответствии с характером полученной роли, межролевых и межличностных отношений;

2) задания, ориентированные на формирование коммуникативного поведения в различных жизненных и профессиональных ситуациях, на моделирование аутентичных ситуаций семейного, бытового, этикетного характера, в которых оказываются персонажи произведения;

3) дискуссии, представляющие собой обсуждение спорного вопроса, обмен мнениями, идеями между двумя и более лицами, цель которого – обнаружить различия в понимании вопроса и прийти к единой точке зрения.

Что касается дискуссии во время обсуждения художественного произведения, стоит отметить, что эффективность усвоения учебного материала усиливается за счёт обмена информацией между участниками, существования различных точек зрения, возможности критиковать и отвергать другое мнение, поиска группового соглашения в виде общего мнения или решения.

Модель обучения на основе дискуссии является одним из характерных воплощений той линии дидактических исследований, которая связана с организацией проблемного обучения, ориентирована на специальное обучение поисковым процедурам, формирование культуры рефлексивного мышления [6. С. 74–75].

О. М. Корчажина предлагает использование симуляционных заданий, которые также относят к числу проблемных заданий при работе над иноязычным литературным произведением. Это практико ориентированные творческие и групповые задания, позволяющие отрабатывать конкретные навыки коллективного проектного поведения в импровизированных учебных условиях. Учёный считает, что такие задания позволяют сделать выбор между вариантами развития ситуации литературного произведения, конструируя при этом те или иные модели поведения героев. Среди симуляционных заданий автор выделяет динамические, игровые, командные, аналитические,

творческие, тренировочные и тестовые [3. С. 21–22].

Большую ценность для постановки проблемных задач и создания проблемных ситуаций в процессе работы с художественным текстом представляют три уровня анализа такого текста, выделенные И. И. Яценко: лексический уровень, уровень семантической композиции и уровень смысла. На лексическом уровне среди примеров проблемных заданий автор обозначает выделение и интерпретацию деталей, характеров персонажей через постановку проблемных вопросов, выделение лексических цепочек, выделение лексических единиц, демонстрирующих авторские оценки ситуаций, персонажей и т. п. На уровне семантической композиции читатель может ориентироваться в развитии сюжета и концепта текста на основе слов и словосочетаний. И, наконец, на уровне смысла в проблемных вопросах и заданиях в качестве «прежних знаний» используется смыслообразующая информация, которая была эксплицирована на первых двух уровнях. Среди способов создания проблемных ситуаций И. И. Яценко выделяет, в частности, «сталкивание» точек зрения по поводу основных высказываний героев, обсуждение «нелогичных» поступков и высказывание персонажей, обсуждение афоризмов из текста, толкование символических заголовков, формулировку вопросов и т. п. [7. С. 71].

В процессе обучения чтению художественного текста рекомендуется использовать классический приём работы с предтекстовыми, текстовыми и послетекстовыми проблемными заданиями.

Например, на начальном этапе работы с иноязычным художественным текстом преподаватель выполняет организующую функцию и также ставит перед собой задачи, настраивающие студентов на чтение. Основные задачи данного этапа – создание благоприятного психологического климата урока и настрой на совместную деятельность. Необходимо ввести студентов в ситуацию текста, подвести их к обсуждению темы или проблемы в группе, активизировать языковые умения и навыки студентов, активизировать личностный опыт и знания об обсуждаемой теме и проблеме, снять языковые трудности. На этом этапе студенты

отслеживают первые реакции на название текста, делают предположения относительно содержания текста, проводят сравнительный анализ культурного, социального, экономического и национального аспектов родной страны и страны изучаемого языка. Возникает необходимость исследования языкового и культурного фона литературного произведения. Г. Ф. Елизарова отмечает, что модификация этого задания может включать ссылку на представления и ценности родной культуры, обуславливающие такое толкование. Студенты могут рассуждать о том, что в российской культуре текст под аналогичным названием содержал бы информацию определённого рода, герои могли бы находиться в иных отношениях и т. д. [1. С. 253].

На втором этапе рекомендуется чтение текста с использованием разных видов чтения (просмотрового, ознакомительного, изучающего, комбинированного) и стратегий работы с новым аутентичным языковым материалом, что осуществляется в режиме самостоятельной работы на занятии или дома. На этом этапе полезно отделять факты от мнений, постулировать мотивы поступков героев. Студенты могут предлагать разные версии, каждая из которых имеет право на существование. При выполнении заданий на этом этапе необходимо показать, что существуют модели поведения, которые отражают разные намерения, а одни и те же намерения могут выражаться разными культурно-обусловленными способами [1. С. 254].

Для работы с художественными текстами на данном этапе мы предлагаем использовать методику Эдварда де Боно «Плюс, минус, интересно» [2. С. 310]. Данная методика используется для эмоциональной оценки текста. В специальной таблице студент отмечает свои субъективные суждения по поводу прочитанной информации. В графу «Плюс» студент заносит важные ключевые слова или фразы из текста. В графе «Минус» он отмечает признаки изучаемого предмета, объекта или явления, которые свидетельствуют о его отрицательных сторонах. В графе «Интересно» студенты могут отметить те факты, которые для них являются интересными и неожиданными.

На данном этапе работы с текстом также возможно составление интеллект-карт значимых эпизодов произведения. Студенту предлагается определить основную мысль эпизода, создать виртуальные опоры для ситуации общения. Также рекомендуется составление таблиц-характеристик персонажей произведения, с помощью которых можно сопоставить образы героев, изучить их взаимоотношения.

На третьем этапе осуществляется контроль понимания содержания текста. На данном этапе ставятся задачи самоконтроля понимания основного содержания текста, самоконтроля понимания содержания частей текста, подготовка к передаче содержания текста и дальнейшему обсуждению в паре, малой группе, группе по теме или проблеме текста, а также осуществляется подготовка к выполнению творческих заданий. На этапе послетекстовой работы рекомендуется внедрить элемент эмпатического восприятия, когда студент не просто высказывается по содержанию текста, например, в форме пересказа, а должен представить события и персональные реакции с позиций «другого», принадлежащего другой культуре [1. С. 254].

На заключительном этапе работы с иноязычным художественным текстом рекомендуется обсуждение в форме дискуссии, диспута или интервью. На данном этапе студенты должны уметь давать собственную оценку изложенным фактам и событиям, давать оценку познавательной ценности информации для читающего, проводить сравнительный анализ с ожидаемыми в тексте темами, проблемами, фактами и событиями. Очень важно уметь проводить сравнительный анализ культурного, социального, экономического и национального аспектов родной страны и страны изучаемого языка. Преподаватель на данном этапе выполняет организующую функцию, помогает в подведении итогов по прочитанному тексту и обсуждении в форме дискуссии или творческо-поисковой работы. Возможно составление студентом небольшого письменного

комментария к тексту, где он излагает свою оценку информации в тексте и собственное мнение по поводу изложенного в тексте содержания, а также написание эссе, где будет отражено мнение по проблеме изучаемого литературного произведения.

Одним из эффективных приёмов в методике проблемного обучения является драматизация ситуации. Этот приём рекомендуется применять на завершающем этапе работы с иноязычным литературным источником. Драматизация подразумевает креативное использование устной и письменной речи на основе изученного литературного произведения. Вхождение студентов в роли других людей предполагает имитацию как на лингвистическом уровне, так и эмоциональное переживание с использованием адекватных клише, тактики поведения. Студенты могут отстаивать и аргументировать поведение героя, изображать его поведение, учитывая систему его культурных ценностей и его реакцию на ситуацию. Драматизация в методике проблемного обучения является таким приёмом, который позволяет полноценно воспринять художественное произведение, т. к. предполагает проникновение в мотивы поступков героев, позволяя одновременно развивать воображение, чувства студентов. Проблемные задания такого рода помогают моделировать реальные ситуации общения и могут применяться для создания атмосферы иноязычного общения.

Таким образом, использование коммуникативных проблемных заданий в процессе работы с художественной литературой на иностранном языке способствует созданию условий, позволяющих моделировать ситуации общения, распределять роли, решать задачи, вызывающие интеллектуальное затруднение. Они помогают стимулировать физическую и эмоциональную активность студентов, предоставляя возможность непосредственного участия в речевом общении, усиливают спонтанность, мотивированность, сопереживание, положительную самооценку.

Список литературы

1. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2005. 352 с.
2. Компетентностный подход в педагогическом образовании: кол. моногр. / под ред. проф. В. А. Козырева и проф. Н. Ф. Радионовой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. 392 с.
3. Корчажкина О. М. Симуляционные задания для интерактивной доски при работе над иноязычными литературными произведениями // Иностранные языки в школе. 2012. № 7. С. 20–25.
4. Практический курс методики преподавания иностранных языков: английский, немецкий, французский: учеб. пособие / П. К. Бабинская [и др.]. Минск: Тетра Системс, 2003. 288 с.
5. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2001. 928 с.
6. Технологии профессионального образования: учеб. пособие / авт.-сост. Г. А. Федотова, Е. Ю. Игнатьева; НовГУ им. Ярослава Мудрого. Великий Новгород, 2010. 142 с.
7. Яценко И. И. Художественный текст: от проблемности текста – к его проблемному анализу. Язык, сознание, коммуникация: сб. науч. ст., посвященный памяти Галины Ивановны Рожковой / ред. Л. П. Клобукова, В. В. Красных, А. И. Изотов. М.: Диалог-МГУ, 1998. Вып. 6. 116 с.

References

1. Yelizarova G. V. Kultura i obucheniye inostrannym yazykam. SPb.: KARO, 2005. 352 s.
2. Kompetentnostny podkhod v pedagogicheskom obrazovanii: kol. monogr. / pod red. prof. V. A. Kozyreva i prof. N. F. Radionovoy. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2004. 392 s.
3. Korchazhkina O. M. Simulyatsionnye zadaniya dlya interaktivnoy doski pri rabote nad inoyazychnymi literaturnymi proizvedeniyami // Inostrannye yazyki v shkole. 2012. №7. S. 20–25.
4. Praktichesky kurs metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov: anglysky, nemetsky, frantsuzsky: ucheb. posobiye / P. K. Babinskaya [i dr.]. Minsk: Tetra Systems, 2003. 288 s.
5. Sovremenny slovar po pedagogike / sost. Ye. S. Rapatsevich. Minsk: Sovremennoye slovo, 2001. 928 s.
6. Tekhnologii professionalnogo obrazovaniya: ucheb. posobiye / avt.-sost. G. A. Fedotova, Ye. Yu. Ignatyeva; NovGU im. Yaroslava Mudrogo. Veliky Novgorod, 2010. 142 s.
7. Yatsenko I. I. Khudozhestvennyy tekst: ot problemnosti teksta – k ego problemnomu analizu. Yazyk, soznaniye, kommunikatsiya: sb. nauch. st., posvyashchyonny pamyati Galiny Ivanovny Rozhkovoy / red. L. P. Klobukova, V. V. Krasnykh, A. I. Izotov. M.: Dialog-MGU, 1998. Vyp. 6. 116 s.

Статья поступила в редакцию 28 июня 2013 г.

УДК 371
ББК Ч. 420.23

Елена Евгеньевна Смолякова,
аспирант,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: lena_polyana@mail.ru

Программа формирования субъекта учения средствами рекламных текстов при обучении русскому языку¹

Статья посвящена проблеме формирования субъекта учения на уроках русского языка средствами рекламных текстов. Описаны требования Федерального государственного стандарта к результатам обучения (личностные, предметные и метапредметные), которые стали системообразующими при моделировании программы формирования школьника как субъекта учения средствами рекламных текстов на уроках русского языка. Возможность прийти к личностным, метапредметным и предметным результатам позволяют сформированные универсальные учебные действия (УУД). Овладение учащимися УУД создаёт для них возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетенций, что, в свою очередь, создаёт условия для становления школьника как субъекта своей собственной учебной деятельности. В статье представлен фрагмент программы формирования субъекта учения средствами рекламных текстов при обучению русскому языку, рассмотрены возможности рекламных текстов в формировании качеств, которыми должен обладать современный школьник согласно ФГОС второго поколения.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт, субъект учения, личностные результаты, предметные результаты, метапредметные результаты, универсальные учебные действия, рекламные тексты, ценностные ориентации, критическое мышление.

Elena Evgenievna Smolyakova,
Postgraduate Student,
Transbaikal State University
(Chita, Russia), e-mail: lena_polyana@mail.ru

The Program of Teaching Subject's Formation by Means of Advertising Texts in the Russian Language Teaching

The article deals with the problem of teaching subject forming on the lessons of the Russian language by means of advertising texts. The author describes the requirements of the Federal State Standard for teaching outcomes (personal, subjects and meta-subjects). These requirements became the central in the modeling of the program for the pupil's formation as a teaching subject by means of advertising texts on the Russian language lessons. Opportunity to come to the personal, subject and meta-subject results allows us to create the universal learning activities (ULA). ULA creates the possibility of independent successful acquisition of new knowledge, skills and competencies for pupils. It creates the conditions for making pupil as a subject of his own learning activities. The article represents the fragment of the program, aimed at formation of the subject teaching by the means of advertising texts for the Russian language teaching, developing pupils' own learning activities by themselves.

Keywords: Federal State Educational Standard, teaching subject, personal results, substantive results, meta-subjects results, Universal learning activities, advertising texts, value orientation, critical thinking.

Изменения, происходящие в российском обществе, со всей остротой ставят проблему повышения уровня требований к человеку, активизации его роли в отношениях с разными сферами действительности.

Применительно к деятельности школьного учителя эта проблема выглядит как необходимость развития личности ученика, открытой для восприятия нового опыта, стремящейся к максимальной реализации своих

¹ Работа выполнена в рамках Государственного задания вузу Минобрнауки РФ, № 6.3687. 2011.

возможностей, способностей принимать обоснованные решения в разнообразных условиях жизни и трудовой деятельности. Развитие такой личности становится главной целью обновляющегося школьного образования, в отличие от ранее бытовавших тенденций формализованной передачи ученику знаний и некоторых норм социальной жизни. Достижение этой цели возможно в том случае, если школьник выступает субъектом учения.

В Федеральном государственном образовательном стандарте второго поколения, регламентирующем цель и результат основного общего образования на современном этапе, задача формирования субъекта учения выражается, в первую очередь, в характере требований к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы, установленных стандартом [1. С. 5]. В перечень требований входят личностные, метапредметные и предметные результаты [1. С. 6]. **Личностные** результаты включают готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, систему значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок. **Метапредметные** включают освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории. **Предметные** включают освоенные обучающимися в ходе изучения учебного предмета умения, специфические для данной предметной области, виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях [1. С. 6].

Возможность прийти к личностным, метапредметным и предметным результатам позволяют сформированные универсальные учебные действия (далее УУД).

Овладение учащимися УУД создаёт для них возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, то есть превращения в субъекта своей собственной учебной деятельности. В Федеральном государственном образовательном стандарте выделены основные виды УУД: личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные. Формирование УУД, являющихся индикатором сформированных качеств субъекта учения, может осуществляться посредством изучения рекламных текстов.

Нами разработана программа, направленная на овладение школьниками УУД в процессе изучения текстов рекламы, а следовательно, на формирование его как субъекта собственной учебной деятельности.

Также нами определены следующие концептуальные положения, которые составили основу программы формирования школьника как субъекта учения средствами рекламных текстов при обучении русскому языку:

1) реклама является средством обучения, т. е. инструментом деятельности педагога и обучающихся для достижения поставленных целей обучения, воспитания и развития, в частности может служить средством формирования умений и качеств, наличие которых характеризует ученика как субъекта учения [2. С. 51]:

- системы потребностей и мотивов учения;
- личностных качеств (самостоятельность в осуществлении собственной учебно-познавательной деятельности, самоанализ, самокоррекция, самооценка, самоконтроль, критичность мышления);
- рефлексии как основы критического мышления, самоорганизации, самоанализа, самоконтроля;
- универсальных учебных действий (личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных);

2) реклама является предметом изучения, поскольку в коммуникативном пространстве современного общества она играет большую роль. Реклама является неотъемлемой частью молодёжной культуры и влияет на их поведение и формирование ценностных ориентаций. Актуальность изучения рекламы в школе определяется её возможностями как эффективного средства развития творческой, самостоятельно и кри-

тически мыслящей личности в условиях интенсивного увеличения информационного потока;

3) реклама – это средство формирования, во-первых, лингвистических и речеведческих знаний о рекламе как жанре современной речи, во-вторых, предметных умений и УУД, характеризующих школьника как субъекта учения.

В качестве основных умений мы выделили следующие:

Предметные умения:

- анализировать рекламный текст;
- репродуцировать рекламный текст;
- редактировать рекламный текст;
- составлять собственный рекламный текст.

текст.

Универсальные учебные действия:

1) личностные – критически воспринимать информацию, содержащуюся в тексте рекламы; рефлексировать в отношении информации, содержащейся в рекламе; личностно-смысловые установки в отношении рекламных текстов (ценностные ориентации);

2) регулятивные – организовывать учебную деятельность (планировать и ставить цель учебной деятельности, составлять план и последовательность действий, прогнозировать, контролировать, корректировать и оценивать свою учебно-познавательную деятельность на всех этапах её осуществления);

3) коммуникативные – учитывать позиции других людей, партнёра по общению и деятельности; уметь слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и продуктивно взаимодействовать и сотрудничать со сверстниками и взрослыми.

Программа формирования школьника как субъекта учения средствами рекламных текстов предусматривает одновременную работу в двух направлениях:

– создание понятийной лингвистической базы как основы для формирования предметных умений;

– формирование средствами рекламных текстов УУД, сформированность которых является показателем развития школьника как субъекта учения.

Особенностями предложенной системы обучения является то, что:

– лингвистической основой практической деятельности с рекламными текстами являются речеведческие знания о рекламе (цели, задачи, признаки, функции, направленность, социологические, психологические и лингвистические аспекты рекламы, роль рекламы в современном обществе);

– обучение носит практико ориентированный характер, что выражается в том, что учащиеся выполняют на основе полученных знаний разнообразные задания и решают лингвистические задачи, направленные на овладение как предметными умениями, так и УУД, служащими показателями школьника как субъекта учения;

– задания и лингвистические задачи представляют собой систему, которая предусматривает поэтапное формирование, во-первых, предметных умений, во-вторых, УУД, а также мотивацию к изучению рекламных текстов.

Программа состоит из разделов «Знания», «Умения» и «Виды заданий». В качестве примера приведём фрагмент программы, содержание двух занятий, на которых осуществляется формирование субъекта учения средствами рекламных текстов при обучении русскому языку (табл.).

№	Тема занятия	Знания	Умения	Виды заданий
1.	Реклама. Сущность, признаки, функции	Что такое реклама. Признаки рекламы. Функции рекламы	– подводить текст под понятие «реклама»; – выделять признаки рекламы; – сопоставлять тексты рекламы и других жанров с целью определения признаков рекламы;	Расскажите, что вы знаете о рекламе? С какой целью она используется в нашей жизни? Попробуйте сформулировать цель рекламы. Почему вы так считаете? Расскажите, нравится ли вам реклама, если да, то почему? Ответьте на вопрос, какое место реклама занимает в вашей жизни?

			<ul style="list-style-type: none"> – анализировать рекламный текст с точки зрения соответствия его признакам рекламы; – определять функции рекламного текста; – составлять собственный рекламный текст; – составлять план и последовательность действий; – корректировать и оценивать свои действия; – рефлексировать по поводу информации, содержащейся в тексте рекламы 	<p>Делает ли она вашу жизнь удобнее и проще? В чём?</p> <p>Посмотрите рекламные ролики. По каким признакам мы можем догадаться, что это реклама? Сделайте вывод. Прочитайте два текста. Ответьте на вопрос, какой из них является текстом рекламы, а какой – нет? Почему вы так решили?</p> <p>Расскажите, зачем существует реклама? Почему вы так считаете?</p> <p>Посмотрите рекламные ролики. Какие цели они, на ваш взгляд, преследуют? Аргументируйте свою точку зрения. Вспомните цели рекламного сообщения, определённые вами ранее. Определите функции рекламы. Посмотрите рекламный ролик. Каковы его цель и функции?</p> <p>Попробуйте составить рекламный текст. Какие цели вы будете преследовать? Определите цель своего рекламного сообщения.</p> <p>Обменяйтесь с одноклассниками составленными текстами рекламы. Оцените работу. Соответствует ли текст рекламе? Почему?</p> <p>Отредактируйте текст рекламы, если вы обнаружили в нём ошибки. Оцените текст. Почему вы дали тексту такую оценку?</p> <p>Сделайте вывод, что должно содержаться в рекламе, для того чтобы можно было добиться поставленной цели</p>
2.	Роль рекламы в современном обществе: роль, цели, задачи, виды	Роль рекламы в современном обществе. Цели рекламы. Задачи рекламы. Виды рекламы	<ul style="list-style-type: none"> – анализировать рекламу с точки зрения её цели, задачи, вида; – составлять план и последовательность действий; – составлять собственный рекламный текст; – оценивать рекламный текст; – редактировать рекламный текст; – критически воспринимать информацию, содержащуюся в рекламном тексте; – рефлексировать относительно информации, содержащейся в рекламе; – уметь слушать и вступать в диалог; 	<p>Ответьте на вопрос, важна ли реклама в современном обществе? Представляете ли вы современную жизнь без рекламы? Почему?</p> <p>Объясните, для чего нужна реклама в современном мире? Для чего она нужна в вашей жизни?</p> <p>Определите цель рекламы, которую вы будете составлять. Как вы будете достигать поставленной цели? Какие средства (языковые, визуальные) вы будете использовать, чтобы достичь целей, определённых в вашем рекламном тексте?</p> <p>Составьте собственный рекламный текст. Оцените работу. Какие задачи вы преследовали? Удалось ли их реализовать?</p> <p>Прочитайте текст рекламного сообщения классу. Выразите своё отношение относительно прослушанных текстов. Почему вы так считаете? Исправьте ошибки, которые, по вашему мнению, содержатся в рекламном тексте.</p>

			<ul style="list-style-type: none"> – участвовать в коллективном обсуждении проблем; – учитывать позиции других людей, партнёра по общению и деятельности; – ставить цель своей деятельности 	<p>Посмотрите рекламный ролик. Определите его цели, задачи. Как вы считаете, соответствует ли содержание ролика действительности? Почему?</p> <p>Расскажите о роли рекламы, о её целях и задачах, видах. Составьте дома текст рекламы, определив заранее его цель и задачи.</p> <p>Посмотрите несколько рекламных роликов. Какие цели и задачи преследует каждый из них? Схожи ли они? Сделайте вывод.</p> <p>Придумайте текст рекламы разных видов. Какие цели вы преследовали? Ответьте на вопрос, меняется ли цель в зависимости от вида рекламы?</p>
--	--	--	--	--

На современном этапе развития общества несомненна значимость формирования школьника как субъекта учения на уроках русского языка с учётом современных тенденций, целей, задач и направлений модернизации российского школьного образования. Становится очевидным, что формирование субъекта учения на современном этапе – это не только важнейшая цель, но и обновлённое содержание обучения. Такое обновление способствует повышению эффективности формирования личности, обладающей набором способностей, готовности и качеств личности, которые помогут ей адаптироваться в новых социально-экономических условиях и реализовать потребности в саморазвитии и самообучении.

Детальное рассмотрение качеств, которыми должен обладать школьник, являясь субъектом своей учебно-познавательной деятельности, с точки зрения разных наук, позволило определить его содержательное и структурное наполнение, которое, в свою очередь, было конкретизировано примени-

тельно к возможностям рекламного текста в формировании школьника как субъекта учения на уроках русского языка. Исследование позволило установить, что рекламный текст может служить средством формирования субъекта учения.

Процесс формирования у школьников качеств субъекта учения представляет собой два одновременно протекающих взаимосвязанных этапа работы, которые дают возможность эффективно формировать в единстве и взаимосвязи личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные УУД, являющиеся, согласно ФГОС основной школы второго поколения, индикаторами функциональной грамотности как метапредметного результата обучения русскому языку, так и предметного.

Разработанная программа, направленная на формирование школьника как субъекта учения при обучении русскому языку средствами рекламных текстов, позволяет интегрированно развивать у школьников предметные и метапредметные знания и умения.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М.: Просвещение, 2011. 342 с.
2. Черепанова Л. В. Методическая готовность учителя к оценке квалификаций в условиях компетентностной парадигмы современного образования// Учёные записки ЗабГГПУ им. Н. Г.Чернышевского. Сер. «Профессиональное образование, теория и методика обучения». 2011. № 6(41).С. 50–58.

References

1. Federalny gosudarstvenny obrazovatelny standart osnovnogo obshchego obrazovaniya. M.: Prosveshcheniye, 2011. 342 s.

2. Cherepanova L.V. Metodicheskaya gotovnost uchitelya k otsenke kvalifikatsy v usloviyakh kompetentnostnoy paradigmy sovremennogo obrazovaniya// Uchyonye zapiski ZabGGPU im. N. G.Chernyshevskogo. Ser. «Professionalnoye obrazovaniye, teoriya i metodika obucheniya». 2011. № 6(41).S. 50–58.

Статья поступила в редакцию 29 августа 2013 г.

УДК 378.016: 81 (430)
ББК 74.580:81(4Гем)

Ярослава Вячеславовна Тараскина,
канд. пед. наук, доц.,
Бурятский государственный университет
(Улан-Удэ, Россия), e-mail: jarat@mail.ru

Иноязычное образование в Германии: история и современность

В вопросах модернизации и реформирования высшей школы актуальным является использование историко-педагогического опыта, переосмысление и творческое применение идей и методов, разработанных в прошлом. Изучение и обобщение опыта ФРГ позволит получить целостную картину развития теории и практики преподавания и будет способствовать обогащению представлений о сущности образовательных процессов за рубежом. В статье представлен обзор основных этапов истории становления иноязычного образования в ФРГ. Показано, с помощью каких методов и приёмов происходило изучение иностранных языков в различные исторические периоды развития общества и на каких идеях основывался процесс овладения иностранными языками. Итогом исследования является вывод автора о том, что в обучении иностранным языкам в определённый период доминировали различные концепции, которые отражали цели и задачи, предъявляемые обществом к процессу иноязычной подготовки.

Ключевые слова: грамматико-переводной метод, натуральный метод, прямой метод, аудиolingвальный метод, аудиовизуальный метод, гуманизм, коммуникативное обучение, автономное обучение, межкультурная компетенция.

Yaroslava Vyacheslavovna Taraskina,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Buryat State University
(Ulan-Ude, Russia), e-mail: jarat@mail.ru

Foreign Languages Teaching in Germany: Past and Present

The article gives an overview of basic stages in foreign languages teaching in Germany. It explores what teaching methods, techniques and theories on the basis of foreign languages were used for teaching in different social and historical periods. In the XIXth century grammar-translation method dominated in foreign language teaching. The students were required to know grammar rules and to know how to translate texts. Giving more attention to speaking and writing, audiolingual and audiovisual methods were widely used. In the XXth century two new researches appeared: communicative and cultural. German teachers-researchers saw languages both as a means of communication and a means of learning the culture of German-speaking countries. At present the basics of intercultural approach and off-line learning are being worked out. As a result the author comes to the conclusion that in foreign languages teaching in certain periods, different concepts used to prevail. They reflected the objectives and tasks of the foreign language teaching put forward by the society.

Keywords: grammar-translation method, natural method, direct method, audio-lingual method, audiovisual method, humanism, communicative method, off-line learning, intercultural competence.

В 1880 г. в Германии иностранные языки изучали на основе грамматико-переводного метода. Основой послужили приёмы, заимствованные при обучении древних языков – греческого и латинского – с использованием грамматических правил, примеров, заучивания наизусть и упражнений. Контроль знаний осуществлялся с помощью заданий на перевод. Приоритет отдавался таким видам речевой деятельности, как чтение и письмо,

а также перевод. Только затем внимание уделялось языковой и речевой практике. В учебниках этого периода были представлены грамматические правила и конструкции, которые часто комбинировались с примерами в виде предложений. Следует отметить тот факт, что данные учебники содержали одно гуманистическое правило. Вначале следовало переводить латинские предложения на немецкий язык, а обратный про-

цесс осуществлять лишь после определённого отрезка времени. В учебниках были представлены тексты со страноведческим содержанием, а также диалоги для заучивания наизусть.

Методисты в конце XVIII – начале XIX вв. издавали учебники для распространённых в то время французского и английского языков. Здесь следует упомянуть учебник Иоганна Валентина Мейдингера (1756–1822). В нём были даны грамматические структуры – от номинальной фразы до вербальной. Посредством перевода не связанных друг с другом по содержанию предложений происходило овладение языком. Для этого вводились соответствующие изолированные слова. Материалом для чтения служили анекдоты, письма и стихи. Также предлагались образцовые диалоги и идиоматические выражения как материал для устной продукции, а также короткие тексты для письменного перевода. Как отдельные предложения, так и тексты основывались на обширном страноведческом материале.

В это же время другой методист Карл Франц Кристиан Вагнер (1760–1847) становится известным благодаря публикации в 1802 г. монографии «*Neue vollstündige und auf die möglichste Erleichterung des Unterrichts ab Zweckende Englische Sprachlehre für die Deutschen*». В качестве упражнений он использовал собственные переводы текстов из произведений английской литературы. Грамматика и его другие работы носили филологический характер, что не было свойственно методической системе Мейдингера.

Англичанин Джеймс Хамильтон (1769–1829) и француз Ж. Жакото (1770–1840) независимо друг от друга разработали так называемый натуральный метод. Они сохранили перевод как метод семантизации иноязычных высказываний как в рецептивном, так и продуктивном планах, но заменили синтез отдельных предложений и грамматических правил анализом текстов. Произношению обучали исключительно имитативно. Иностранные языки изучались не только с помощью грамматических правил. Их вводили не изолированно в предложениях, а в контексте. Основное внимание уделялось разговорной речи. В качестве положительного момента отметим отказ от использования родного языка и перевода.

Занятие начиналось с устного предъявления темы, затем следовало объяснение правил; в устной речи проверялось понимание темы. Если было невозможно изолировать грамматическое явление, тогда оно предъявлялось как образцовое предложение (Mustersatz). Приоритет отдавался естественному языковому использованию, смысловому тексту, функциональной роли грамматики. Как к любому нововведению, к новому методу относились осторожно, т. к. полагали, что его постигнет такая же участь формального подхода, как и грамматико-переводного метода. Поэтому преподаватели старались придать занятиям характер естественного общения.

Представителем прямого метода в Германии являлся Максимилиан Берлицц. Он пришёл к выводу, что изучать иностранные языки следует так, как это делают дети. Сначала научиться говорить, а затем читать и писать. Лексикой и грамматикой овладевали в речевом контексте. В Германии этот метод носит название «метод Берлицца». В настоящее время в Европе широко распространены одноименные языковые школы.

Сторонником прямого метода был также учёный Йоханн Генрих Филипп Зайденштюкер (1765–1817). Свои научные размышления он представил в книге «*Elementarbuch zum Erlernen der französischen Sprache*» (1811). Его учебник состоял из двух частей. Главное отличие заключалось в употреблении грамматики. Й. Зайденштюкер отказался от правил и предлагал запоминать грамматические явления посредством образцовых предложений (Mustersätze). Он подчинил грамматику методической прогрессии, а не лингвистической. Например, после знакомства с глаголами и последующей тренировки обучающихся могли уже сами образовывать предложения. Все грамматические правила вводились в контексте с помощью связанных небольших текстов. Каждый раздел в книге, посвящённый грамматической структуре, включал описание использования её в речи и ряда упражнений для тренировки в связанном контексте. Несмотря на то, что чтение являлось одним из ведущих видов речевой деятельности, большое внимание также уделялось говорению и письму.

Развитие системы иноязычного образования в школах и университетах Германии началось в 1810 г., когда Вильгельм фон Гумбольдт осуществлял реформы в школьном образовании. С этого времени для учителей гимназий ввели государственные экзамены. У кандидатов проверяли знания в области филологии, математики и истории, а также им необходимо было продемонстрировать способность преподавать (Mandel, 1989). В 1852 г. в Пруссии открылись педагогические семинарии, где готовили высококвалифицированных учителей. В гимназиях преподавали латинский, греческий, французский, английский языки.

Следующий этап развития иноязычного обучения связан с реформаторским движением, а именно – с появлением книги «Der Sprachunterricht muss umkehren!» (1882) Вильгельма Фиетора. Автор критиковал состояние языкового обучения в Германии, особенно выступал против доминирующей роли грамматико-переводного метода. Он предлагал перейти к обучению устной речи и её пониманию. Впервые в истории иноязычного образования в Германии учёный обращается к фонетике при обучении иностранным языкам. Вильгельм Фиетор – автор работы «Wie ist die Aussprache des Deutschen zu lehren?» (1893), в которой указана необходимость основываться на немецком произношении (эта позиция была важна для Германии, т. к. национальная фонетическая норма ещё продолжала формироваться), описана фонетическая система немецкого языка. Первоначально он предлагал опираться только на звучание, без использования орфографических текстов, и даже фонетическую транскрипцию вводить после усвоения всех звуковых единиц.

В этот период появились исследования в области психологии Вильгельма Вундта (1832–1920), Германна Пауля (1846–1921), Макса Мюллера (1823–1900). Учёные рассматривали язык как психологический феномен. Речь, мышление должны быть объектами «психологии народов». Изучать психические явления следует с помощью верований, обрядов, языка. Впервые в истории развития иноязычного образования психология оказала влияние на развитие лингвистики. Исследования в области таких психологических феноменов, как душа, на-

циональный дух, в дальнейшем способствовали развитию иноязычного образования в Германии.

Следующим представителем реформаторской педагогики являлся немецкий педагог Георг Кершенштайнер (1854–1932). Исходный пункт образования, по мнению учёного, – гражданское воспитание. Знания должны быть направлены не на личность обучающегося, а на преобразование окружающего мира. Автор отстаивал идею создания трудовых школ и воспитания подрастающего поколения в духе послушания, подчинения, исполнения своих обязанностей. Большое внимание уделялось воспитанию сильного самосознания.

Другой теоретик реформ в области школьного образования – директор реальной гимназии Ганс Рихерт (1869–1940). В его монографии «Die deutsche Bildungseinheit und die höhere Schule» (1920) обозначены направления, как должны быть составлены учебные планы в Пруссии. Он отмечал кризис педагогического содержания после событий 1919 г., приводил в пример французов и англичан, которые перешагнули немцев в культурном развитии. Основными понятиями в образовательной политике должны стать душа, религия, смысл жизни, социальная и моральная общность, единство права и языка, искусство. Иностранные языки следует изучать через собственный язык, к чужим культурам можно приблизиться только с помощью собственной. Этому должны обучать учителя. Основная цель иноязычного образования – развитие национального самосознания.

В период дискуссий о реформах в содержании иноязычного образования распространяются культурологические идеи. Согласно новому образовательному принципу (Richert, 1925) основным предметом среди культуроведческих дисциплин должно стать страноведение. Идеал нового гражданина Германии – не тип учёного, а тип человека действующего, для которого важны знания как мотивы к действию. Важным становится изучение культуры других народов, «национального характера», чтобы лучше понять и узнать свою культуру. Занятия должны быть направлены на культурный и духовный мир человечества, чтобы обучающиеся на основе чужого культурного насле-

дия научились глубже понимать окружающую действительность, свой народ, культуру [15. С. 112].

Несомненно, положительным моментом в истории развития иноязычного образования в Германии является то, что латинский язык больше не является доминирующим. В образовательных учреждениях вводится изучение французского, немецкого и английского языков. Уже в 1920 г. на философском факультете Берлинского университета отмечалось то обстоятельство, что почти каждое научное направление не обходится без использования английской и американской специальной литературы, следовательно, необходимы были хорошие знания иностранных языков.

В 1920 г. дидактика и методика преподавания иностранных языков выделяется в отдельную научную дисциплину. Эрнст Отто (1921) публикует свой труд «Дидактика преподавания иностранных языков» на основе французского и английского языков. Главная задача – показать специфику школьного обучения в сравнении с естественным обучением. Это объясняется организацией школы и тем, что естественное обучение всегда сопровождает и оказывает влияние на школьное обучение.

Автор отмечает, что языковые упражнения должны способствовать тому, чтобы обучающиеся могли разговаривать на иностранном языке. Грамматика должна изучаться индуктивно, на основе пройденного материала. Более сложные упражнения на перевод можно осуществлять при наличии у обучающихся языкового опыта. Из видов речевой деятельности большое внимание уделялось чтению. Причём, чтение целых произведений или самостоятельных отрывков необходимо было начинать как можно раньше.

После Второй мировой войны возникают проблемы, связанные с подбором новых учебных материалов, отсутствием учителей. Послевоенный период в истории иноязычного образования длился до 1965 г. В советской зоне оккупации с 1948 г. обязательным становится изучение русского языка. Методика преподавания русского как иностранного разрабатывалась Отто Герменау (1955). В западной зоне оккупации обязательным стало изучение английского

или французского языков. Учёные, педагоги обращаются к методам, которые были распространены в США и Франции, а именно к аудиолингвальному и аудиовизуальному. Аудиолингвальный метод был разработан в 1940 г. на основе структурализма и бихевиоризма. Основное внимание уделялось аудированию и говорению. Этот метод назывался армейским и использовался с целью быстрого обучения американских солдат иностранным языкам. Выполнялись упражнения, основанные на речевых образцах (pattern drills). Содержание речевых образцов составляли диалоги, которые читались, заучивались наизусть, разыгрывались обучающимися в парах, а затем отдельные структуры из этих диалогов отрабатывались при помощи интенсивной тренировки, дрил-ла. Особенно часто использовались такие упражнения, как многократное повторение фраз, подстановка слов, трансформации структур по определённой схеме. Поскольку речь шла о быстром изучении языка с практическими целями, словарный запас и набор грамматических структур ограничивались самым необходимым, тщательно отбирались, причём, необходимая лексика и грамматика изучались только в контексте, прежде всего в диалогах и других речевых образцах.

Иноязычное образование в послевоенное время связано с развитием идей современного гуманизма, ярким представителем которого является Адольф Болен (1957). В его монографии представлен анализ ситуации иноязычного образования. В этот период немцы испытывали культурный кризис, вызванный распространением идей большевизма, фашизма. По мнению учёного, иностранный язык должен выполнять образовательную функцию. С его помощью обучающиеся читают иностранную литературу, и тем самым они обогащают свою духовную жизнь. Цель иноязычного образования – подготовка к будущему. Он утверждал, что, изучая язык и проникая в его сущность с помощью словарного состава, идиоматики, грамматических явлений, мы познаём духовную и культурную жизнь другого народа. При этом важно воспитать такие чувства, как толерантность и уважение [3. С. 41].

Как видим, стержень педагогической концепции А. Болен составляет идея вза-

имопонимания народов. Она часто обсуждалась на семинарах ЮНЕСКО в связи с анализом учебных пособий. Автор сожалеет о том, что «мы не нашли переход к мировому мышлению, которое соответствует современному тесному взаимодействию всех народов земли» [3. С. 176]. Преодоление национальных предрассудков и стереотипного мышления становится воспитательной ценностью и созвучно с прогрессивным «политическим образованием», которое пропагандировалось в первые годы развития ФРГ как основной принцип. Изменения в образовательной политике были вызваны стремлением союзников сформировать новое демократическое общество с западной ориентацией. Социалистический лагерь представляли страны Восточной Европы, в том числе и ГДР. В школах и вузах вводилось обязательное изучение русского языка.

В 1965 г. началось реформирование школьной системы, что было связано с изменениями в системе иноязычного обучения. В это время наблюдалась перемена общеполитической ситуации. Процессы миграции народов оказали влияние на образовательную политику Германии. Кроме европейских языков (итальянский, испанский и т. д.), изучались турецкий и греческий. В 1965 г. появились исследования по лингвистике и психологии в Америке (Leisinger, 1966; Mihm, 1972), что стало причиной создания языковых лабораторий и разработки экспериментальных методов. Например, аудиовизуальный метод являлся разновидностью аудиолингвального метода. Здесь наблюдалось соединение аудитивных и визуальных средств (диапозитивы, фильмы), которые использовались для знакомства со структурами и одноязычной семантизацией.

В середине 1970-х гг. происходит переориентация на личность обучающегося и его индивидуальные потребности. Речь идёт о распространении идей коммуникативного обучения.

В 1974 г. Ганс-Эберхард Пифо публикует свой труд «Коммуникативная компетенция – основная цель обучения английскому языку». По его мнению, под коммуникативной компетенцией следует понимать способность общаться с помощью языковых средств без страха и комплексов. Использование языка должно быть направ-

лено на выполнение коммуникативного намерения, а не на грамматическую правильность. Большое значение придаётся занятиям, направленным на практическую деятельность [14. С. 35]. Темы и тексты должны затрагивать личностные интересы обучающихся и побуждать их к говорению. Норма языка не играет большой роли на занятиях, главное внимание уделяется содержанию материала и его значению. Занятие по иностранным языкам проводится не только с целью овладения языковыми навыками, но и воспитания личности. Оно должно затрагивать личность обучающегося и изменить его. Ему необходимо научиться самостоятельно высказывать свои требования, проблемы и ожидания и планировать совместно с преподавателем занятия.

Дальнейшему развитию концепции коммуникативного обучения способствовали размышления Дэлла Хаймса (1972) – американского лингвиста и антрополога. Он определил параметры, по которым можно выявить коммуникативное поведение индивидуумов в конкретных ситуациях, что даёт возможность описать языковое поведение и охарактеризовать его как коммуникативное: 1) по тому, является ли что-то вполне осуществимым и до какой степени; 2) насколько реализация чего-то качественная и до какой степени; 3) насколько что-то адекватно по отношению ко всему контексту, в котором реализуется и к которому относится и до какой степени; 4) насколько практически что-то выполнено, представлено и находится в процессе выполнения [9. С. 281]. Как отмечает Д. Хаймс, умения формальной правильности высказываний тесно связаны с умениями социальной и культурной соразмерности. Важным является умение общения в конкретной ситуации и по адресу. Коммуникативная компетенция проявляется в конкретных (социальных) ситуациях как взаимодействие знаний и умений. Следует отметить, что по параметрам, разработанным Д. Хаймсом, можно было проанализировать и оценить в то время широко распространённые учебники английского языка, основанные исключительно на языковой прогрессии. Представленные диалоги в данных учебниках не отражали реальную коммуникацию и

не были предназначены для развития коммуникативной компетенции.

Коммуникативный метод явился основой для распространения идей автономного обучения. По мнению представителей этой концепции, автономная учебная деятельность характеризуется самостоятельностью, свободой от контроля со стороны преподавателя, способностью принять на себя ответственность за своё овладение иностранным языком (С. Nodari, D. Nunan, M. Prokop, P. Bimmel и др.). Основной целью автономной учебной деятельности является развитие личностной свободы индивида, сохранение неповторимой индивидуальности. Для достижения этой цели у каждого обучающегося должна быть реализована *возможность выбора*. В ходе автономного обучения преподаватель и учащиеся отбирают темы для изучения, планируют уроки, при необходимости запрашивают дополнительную информацию у педагога или добывают её из различных источников, консультируются с преподавателем, если необходимо.

Автономия предстаёт как высший уровень самостоятельности, как способность личности к принятию решений, к анализу и оценке учебной ситуации, к рефлексии своего языкового и учебного опыта, к осознанию себя в качестве ответственного субъекта процесса учения. Основу автономной учебной деятельности составляют *учебные стратегии и тактики*. Немецкие учёные Claus Fdrch и Gabrielle Kasper (1980) обозначают стратегию как план (программу) решения проблемы, который составляет индивидуум для достижения определённой цели. Подобная трактовка позволила обозначить учебные стратегии как программы умственных действий обучающегося, цель которого – научиться чему-либо самостоятельно. Как отмечает Ute Rampilon (1999), учебные стратегии – это план, содержащий учебные шаги и учебные тактики. Под ними автор понимает методы, которые обучающиеся применяют намеренно, последовательно, с целью подготовки, управления и контроля над процессом обучения иностранному языку. Каждая стратегическая программа представлена, по мнению Peter Bimmel (1993), пошаговой программой: 1) (учебная) задача – постановка цели; 2) план, включающий

мониторинг, осуществление, анализ, оценку; 3) достижение цели.

Для реализации идей автономного обучения необходимы адекватные методы обучения, которые бы в полной мере стимулировали самостоятельность обучающихся, поэтому немецкие педагоги обратились к *проектному обучению*. Идея Дж. Дьюи – обучение в практической деятельности – получила широкое распространение в Германии. В проектном обучении педагоги-реформаторы увидели источник реформы школы, который базировался на таких направлениях, как свобода, самостоятельность, инициатива и права обучающихся.

В конце 1980-х гг. в связи с процессами глобализации и информатизации общества, а также с созданием Европейского союза, открывшего границы для перемещения людей, значимыми для иноязычного образования в Германии стали межкультурные аспекты иноязычной коммуникации. Основная задача иноязычного обучения в связи с новыми требованиями – подготовить обучающихся к изменившемуся миру и предупредить «опасность непонимания, возникновения стереотипов, ксенофобии и культурного шока» [12. С. 23].

Соответственно наряду с коммуникативной компетенцией, которая остаётся главной целью иноязычного обучения, появляется понятие «межкультурная коммуникативная компетенция». Речь идёт о развитии таких качеств, как перемена перспективы, эмпатия, толерантность, эмоциональная стабильность, открытость и любопытство по отношению к чужому [4. С. 91]. Модель интеркультурной коммуникативной компетенции разработал в 1997 г. Michael Byram. По мнению учёного, она состоит из 5 умений: 1) на первом уровне это умение состоит из знаний собственной и других культур, а также включает знания о межкультурном взаимодействии на индивидуальном и общественном уровне; 2) умение интерпретировать и понимать культуры; 3) умение самостоятельно изучать новое о других культурах; 4) умение проявлять любопытство и открытость по отношению к другим культурам; 5) умение критического сознания того, как в обществе появляются, утверждаются и изменяются ценности, убеждения, способы поведения. Из этой модели становится

понятным, что межкультурная компетенция затрагивает когнитивный, аффективный, этический уровни, причём они взаимосвязаны. Данные аспекты межкультурной компетенции в сочетании с коммуникативными, социолингвистическими, дискурсивными компетенциями образуют межкультурную коммуникативную компетенцию [5. С. 48].

Из вышеизложенного следует, что изучающий иностранные языки становится посредником между двумя культурами, он должен развивать способность распознавать межкультурные феномены и рассматривать их в сравнении с собственной культурой в интересах улучшения способности к межкультурной коммуникации (Auernheimer, 1999).

Как же можно реализовать межкультурное обучение? Немецкие учёные полагают, что основными источниками интеркультурных ситуаций являются темы, тексты и упражнения. По мнению Hudson-Wiedermann (2003), в учебниках должно быть представлено три основных блока: 1) универсальные темы, содержащие антропологические постоянные (возраст, семья и т. д.); 2) опыт в повседневной жизни (еда, работа, здоровье); 3) темы, раскрывающие проблемы «чужеродности» (чуждость, границы, вежливость, толерантность). Seletzky (1996) добавляет к вышеназванным глобальные темы (окружающая среда, изменение климата и др.).

В межкультурном обучении текстам отводится особая роль. Они позволяют выявить различия между собственной и чужой культурой. Обучающийся знакомится с чужеродным поведением и мышлением на основе различной информации в тексте, которая служит стимулом к дальнейшей речевой деятельности. Художественные тексты являются источниками культурных ценностей, которые отражены в поведении, поступках и мыслях героев.

Что касается упражнений, способствующих формированию межкультурной компетенции, то немецкие исследователи выделяют следующие виды: свободные ассоциации к картинкам, детальное описание картины или отрывка из фильмов, рассказ

истории с позиции различных перспектив, обсуждение историй из различных культур, анализ культурно-специфических ценностей в рекламах, объявлениях и пословицах (Claus Gnutzmann, Nadine Salden, 2010; Heyd, 1997; Bredella, 1999).

Таким образом, исторический ракурс на развитие иноязычного образования в Германии показал, что в обучении иностранным языкам доминировали различные методы и приёмы, что напрямую зависело от целей и задач, которые общество предъявляло к процессу иноязычной подготовки. На начальном этапе оно сводилось лишь к изучению грамматических правил и переводу предложений. Далее наблюдается переход к устной речи и формированию коммуникативной компетенции. На развитие иноязычного образования также повлияли в определённый период исследования в области психологии, которые показали, что язык – это психологический феномен. Широкое распространение получили культурологические идеи о том, что необходимо изучать культуру другого народа, национальный характер. В довоенный период оформляется дидактика и методика преподавания иностранных языков в самостоятельную научную дисциплину. Это положительным образом сказалось на развитии иноязычного образования. В послевоенный период в Восточной Германии начинается повсеместное изучение русского языка. Это привело к развитию методики преподавания русского как иностранного, что дало новые импульсы для научных изысканий в области иноязычного образования. В Западной Германии получили развитие методы, заимствованные из обучения английскому и французскому языкам (аудиолингвальный и аудиовизуальный). Дальнейший период связан с распространением идей коммуникативной методики. Идеи немецких учёных о взаимопонимании народов, более глубокого изучения других культур и развития уважительного и толерантного отношения к другим культурам стали основой межкультурного обучения.

Список литературы

1. Auernheimer G. Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung// In: Interkulturelles Lernen. Bonn. P. 18–29.
2. Bimmel Peter/Rampilon Ute: Lernerautonomie und Lernstrategien. Berlin/Мünchen: Langenscheidt, 2000.
3. Bohlen Adolf. Moderner Humanismus. Heidelberg: Quelle und Meyer, 1957.
4. Bredella Lothar: Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. In: Bredella, Lothar / Delanoy, Werner (Hg.): Interkultureller Fremdsprachenunterricht: Das Verhältnis von Fremdem und Eigenem. Tübingen: Narr, 1999. P. 85–120.
5. Byram Michael (1997): Teaching and Assessment Intercultural Communicative Competence. In: Hu/Byram, 2009. P. 273–288.
6. Gnutzmann Claus/ Künigs, Frank G/Zufgen, Ekkehard: Fremdsprachen Lehren und Lernen. Geschichte des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr, 2010.
7. Hermenau Otto. Methodik des Russischunterrichts in der deutschen demokratischen Schule. Berlin: Aufbau, 1955.
8. Hudson-Wiedenmann, Ursula: Kulturthematische Literaturwissenschaft. In: Wierlacher, Alois / Bogner, Andrea (Hg.): Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart/Weimar, 2003. P. 448–456.
9. Hymes Dell: On Communicative Competence. In: John B. Pride/Janet Holmes (eds.): Sociolinguistics. Harmondsworth, 1972. P. 269–293.
10. Leisinger Fritz. Elemente des neusprachlichen Unterrichts. Stuttgart: Klett, 1966.
11. Mihm Emil . Die Krise der neusprachlichen Didaktik. Frankfurt: Hirschgraben, 1972.
12. Neuner Gerhard / Hunfeld, Hans: Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung. Berlin [u. a.]: Langenscheidt, 2004.
13. Otto Ernst. Methodik und Didaktik des neusprachlichen Unterrichts. Versuch einer wissenschaftlichen Unterrichtslehre. Bielefeld: Velhagen und Klasing. 3 Auflage, 1925.
14. Piepho Hans-Eberhard. Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Limburg: Frankonius, 1974.
15. Richert Hans. Die deutsche Bildungseinheit und die höhere Schule. Ein Buch von deutscher Nationalerziehung. Tübingen: Mohr, 1920.
16. Seletzky Martin: A Process-Oriented and Learner-Centered Approach to the Teaching of Landeskunde in the German-Language Classroom. In: Christ, Herbert / Legutke, Michael K. (Hg.): Fremde Texte verstehen. Festschrift für Lothar Bredella. Tübingen: Narr, 1996. P. 113–114.
17. Vietor Wilhelm. Der Sprachunterricht muß umkehren! Heilbronn: Henninger. 2 Auflage, 1886. Nachdruck: Hüllen, 1979. P. 9–13.

References

1. Auernheimer G. Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung // In: Interkulturelles Lernen. Bonn. P. 18–29.
2. Bimmel Peter/Rampilon Ute: Lernerautonomie und Lernstrategien. Berlin/München: Langenscheidt, 2000.
3. Bohlen Adolf. Moderner Humanismus. Heidelberg: Quelle und Meyer, 1957.
4. Bredella Lothar: Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. In: Bredella, Lothar / Delanoy, Werner (Hg.): Interkultureller Fremdsprachenunterricht: Das Verhältnis von Fremdem und Eigenem. Tübingen: Narr, 1999. P. 85–120.
5. Byram Michael (1997): Teaching and Assessment Intercultural Communicative Competence. In: Hu/Byram, 2009. P. 273–288.
6. Gnutzmann Claus/ Künigs, Frank G/Zufgen, Ekkehard: Fremdsprachen Lehren und Lernen. Geschichte des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr, 2010.
7. Hermenau Otto. Methodik des Russischunterrichts in der deutschen demokratischen Schule. Berlin: Aufbau, 1955.
8. Hudson-Wiedenmann, Ursula: Kulturthematische Literaturwissenschaft. In: Wierlacher, Alois / Bogner, Andrea (Hg.): Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart/Weimar, 2003. P. 448–456.
9. Hymes Dell: On Communicative Competence. In: John B. Pride/Janet Holmes (eds.): Sociolinguistics. Harmondsworth, 1972. P. 269–293.
10. Leisinger Fritz. Elemente des neusprachlichen Unterrichts. Stuttgart: Klett, 1966.
11. Mihm Emil . Die Krise der neusprachlichen Didaktik. Frankfurt: Hirschgraben, 1972.

12. Neuner Gerhard / Hunfeld, Hans: Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einföhrung. Berlin [u. a.]: Langenscheidt, 2004.
13. Otto Ernst. Methodik und Didaktik des neusprachlichen Unterrichts. Versuch einer wissenschaftlichen Unterrichtslehre. Bielefeld: Velhagen und Klasing. 3 Auflage, 1925.
14. Piepho Hans-Eberhard. Kommunikative Kompetenz als bergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Limburg: Frankonius, 1974.
15. Richert Hans. Die deutsche Bildungseinheit und die htshere Schule. Ein Buch von deutscher Nationalerziehung. Tbingen: Mohr, 1920.
16. Seletzky Martin: A Process-Oriented and Learner-Centered Approach to the Teaching of Landeskunde in the German-Language Classroom. In: Christ, Herbert / Legutke, Michael K. (Hg.): Fremde Texte verstehen. Festschrift fr Lothar Bredella. Tbingen: Narr, 1996. P. 113–114.
17. Vietor Wilhelm. Der Sprachunterricht muYa umkehren! Heilbronn: Henninger. 2 Auflage, 1886. Nachdruck: Hillen ,1979. P. 9–13.

Статья поступила в редакцию 28 августа 2013 г.

УДК 371
ББК Ч.420.23

*Татьяна Михайловна Шахова,
сотрудник административного департамента,
Дальневосточный федеральный университет
(Владивосток, Россия), e-mail: riksona@mail.ru*

Формирование познавательных и регулятивных универсальных учебных действий средствами тематического и рефлексивного языкового портфеля¹

В статье рассматривается проблема формирования познавательных и регулятивных универсальных учебных действий (УУД) средствами тематического и рефлексивного языкового портфеля. Формирование у учащихся УУД – одна из основных задач общего среднего образования в целом и русского языка в частности согласно ФГОС основной школы второго поколения. Технология «языковой портфель» является одним из средств формирования у школьников познавательных и регулятивных УУД в современной практике обучения русскому языку. Тематический и рефлексивный языковой портфель помогают обучению школьника УУД на всех этапах учебно-познавательной деятельности. Статья содержит описание разработанных автором структуры и содержания тематического и рефлексивного языковых портфелей и обоснование возможности формирования познавательных и регулятивных УУД средствами данных языковых портфелей.

Ключевые слова: стандарты ФГОС второго поколения по русскому языку, технология «языковой портфель», тематический языковой портфель, рефлексивный языковой портфель, универсальные учебные действия (УУД), познавательные и регулятивные УУД, рефлексия, самооценка, мотивация, учебная деятельность.

*Tatyana Mikhailovna Shakhova,
Employee of the Administrative Department
Far East Federal University
(Vladivostok, Russia), e-mail: riksona@mail.ru*

The Cognitive and Regulatory ULA Formation by Means of Thematic and Reflective Language Portfolio

The article is devoted to the problem of cognitive and regulatory ULA formation by the means of thematic and reflexive language portfolio. This formation of universal learning activities for students is one of the primary objectives of secondary education and of the Russian language teaching according to the Federal State Educational Standard of the second generation. The Technology “Language Portfolio” is among the means for students’ cognitive and regulatory ULA formation in the modern practice of the Russian language teaching. Thematic and reflective language portfolio helps students at all levels of their study. The article describes the structure and content of the thematic and linguistic reflective portfolios, developed by the author. Also the paper supports the ground for the possibility of cognitive and regulatory ULA formation by the means of linguistic portfolios data.

Keywords: Federal State Educational Standard of the second generation, technology “Language Portfolio”, thematic language portfolio, reflective language portfolio, universal learning activities (ULA), cognitive and regulatory ULA, reflection, self-esteem, motivation, educational activities.

Отличие нового ФГОС второго поколения по русскому языку от предшествующих заключается в том, что в нём зафиксирован переход к конструированию единого образовательного пространства на основе принципа фундаментальности образования. Такой переход привёл к изменению

сути образовательного процесса, целей образования, учитывающих государственные, социальные и личностные потребности и интересы. Развитие личности в системе образования в целом и изучение русского языка должно быть обеспечено формированием универсальных учебных действий.

¹ Работа выполнена в рамках Государственного задания вузу Минобрнауки РФ, № 6.3687. 2011

Л. В. Черепанова [5. С. 84] отмечает, что «данные УУД представляют собой умение учиться, т. е. «способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта» [2. С. 53]. Развитие такого умения невозможно лишь средствами традиционных приёмов, методов и технологий обучения. Поэтому сегодня совершенно определённа необходимость в разработке и внедрении таких технологий, которые бы соответствовали запросам и потребностям общества, содействовали достижению поставленных во ФГОС второго поколения целей. Одной из таких инновационных технологий в обучении русскому языку считается «Языковой портфель»». Л. В. Черепанова определяет технологию «Языковой портфель» как «средство углубления и оформления познавательных интересов школьника, развития интеллектуальных рефлексивных способностей учащихся, особенно самооценки, средство комплексной проверки уровня усвоения учебного материала, индивидуализации и дифференциации обучения, формирования мотивации достижения» [5. С. 85].

«Обучение школьников работе с данной технологией необходимо начинать с 5 класса, т. к. в среднем школьном возрасте, по данным психологов, ведущую роль играет учебная, общественно-организационная деятельность. Как субъект учебной деятельности школьник «характеризуется тенденцией к утверждению своей позиции субъектной исключительности, индивидуальности», стремлением чем-то выделиться. Это может усиливать познавательную мотивацию, если соотносится с самим содержанием учебной деятельности – её предметом, средствами, способами решения учебных задач. Стремление к «исключительности» входит и в мотивацию достижения, особенно в составляющую «награды», «успехи», – отмечает Л. Д. Столяренко [2. С. 148].

Однако не все типы языкового портфеля могут быть введены, на наш взгляд, с этого возраста, так как школьник как субъект учебной деятельности характеризуется не только своей мотивацией, позицией, но и местом в системе образования. Авторы стандарта ФГОС второго поколения выделяют четыре группы УУД, которые реализуют ключе-

вые цели общего образования [3. С. 54–57]. Главное в тематическом языковом портфеле – самооценка учеником собственной учебной деятельности в виде рассуждения, аргументации, обоснования.

В рефлексивном языковом портфеле важным является формирование и развитие регулятивных УУД, а также сопоставление самооценки и оценки педагога, которая даёт возможность ученику понять, насколько он объективен в оценке собственных знаний, умений, а учителю – насколько у школьников развиты критическое мышление, рефлексия и самооценка, направленные на отслеживание результатов учебно-познавательной деятельности ученика как в количественном, так и в качественном отношении.

Тематический и рефлексивный языковой портфель направлены на формирование познавательных и регулятивных УУД. Однако каждый из них в большей степени ориентирован на определённую группу УУД. В тематическом языковом портфеле на первом месте выступают познавательные УУД, поскольку данный вид портфеля позволяет учащимся научиться находить и познавать новую для них информацию, анализировать собственную учебно-познавательную деятельность. В рефлексивном языковом портфеле на первом месте выступают регулятивные УУД, т. к. именно формирование регулятивных универсальных учебных действий составляет главное назначение этого типа языкового портфеля.

Нами выявлены и конкретизированы две группы УУД – познавательные и регулятивные, которые развиваются у учащихся при работе с тематическим и рефлексивным языковыми портфелями.

Познавательные УУД представляют собой готовность к познанию, анализу (рефлексии) собственной деятельности.

1. Общеучебные действия:

- 1) самостоятельно выделять и формулировать познавательную цель;
- 2) производить поиск и выделять необходимую информацию;
- 3) применять методы информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств;
- 4) проводить рефлекссию способов и условий действия, самоконтроль, самооценку, самокоррекцию процесса и результатов деятельности;

5) смысловое чтение как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели;

6) определять основную и второстепенную информацию.

II. Универсальные логические действия:

1) выбирать критерии для сравнения с составленными учащимися тематическими языковыми портфелями;

2) выстраивать логическую цепь рассуждений.

Регулятивные УУД представляют собой готовность к оцениванию самого себя. В основе действий лежит рефлексия:

1) целеполагание как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимися, и того, что ещё неизвестно;

2) соотносить уже усвоенные знания с новой информацией;

3) планировать – определять последовательность промежуточных целей с учётом конечного результата;

4) прогнозировать – предвосхищать результат и уровень усвоения его временных характеристик;

5) производить самоконтроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным образцом с целью обнаружения отклонений и отличий от образца;

6) проводить самокоррекцию – вносить необходимые дополнения и коррективы в план и способ действия в случае расхождения его с образцом действия и результатом;

7) самооценка – выделять и осознавать то, что усвоено и что ещё подлежит усвоению, осознавать качества и уровень усвоения;

8) саморегуляция – способность к мобилизации внутренних сил и энергии, способность к волевому усилию – к выбору в ситуации мотивационного конфликта, к преодолению препятствий.

Анализ потенциальных возможностей тематического и рефлексивного языкового портфеля и познавательных и регулятивных УУД позволил нам

1) обосновать оптимальность использования этих видов языковых портфелей для формирования данных групп УУД;

2) определить результат освоения учебной деятельности в ходе работы с языковым портфелем;

3) выявить те компоненты языковых портфелей, которые непосредственно направлены на получение общепредметного результата обучения.

Результаты анализа приведены в табл. 1, 2.

Таблица 1

УУД в рефлексивном языковом портфеле (фрагмент)

Вид УУД	Группы УУД, развиваемые языковым портфелем	Результат с освоением учебной деятельности языковым портфелем	Компоненты языкового портфеля, направленные на формирование УУД
Регулятивные УУД	1) Соотнесение учащимися уже усвоенных знаний с новой информацией	Соотносят уже усвоенные знания с новой информацией	Школьники анализируют (рефлексируют), соотносят имеющиеся знания с новой информацией при работе с подсказками
Представляют собой готовность к оцениванию самого себя.	2) Планирование – определение последовательности промежуточных целей с учётом конечного результата	Планируют последовательность промежуточных целей с учётом конечного результата	Перед выполнением задания учащиеся сначала используют подсказки (цель их заключается в овладении школьниками разными приёмами учебно-познавательной деятельности), затем учащиеся находят в учебнике материал, который помогает им правильно выполнить задание, конечный результат – правильно выполненное задание

В основе действий лежит рефлексия	3) Прогнозирование – предвосхищение результата усвоения знаний и овладение умениями	Прогнозируют результат усвоения знаний и овладение умениями	Прогнозирование самооценки на основе знакомства с критериями оценивания. Прогнозирование возможных учебных действий на основе критериев самооценивания: 1) возможность использовать подсказки; 2) возможность выполнения действий на основе упражнений, данных в «Подсказках»
-----------------------------------	---	---	---

Таблица 2

УУД в тематическом языковом портфеле (фрагмент)

<i>Вид УУД</i>	<i>Группы УУД, развиваемых языковым портфелем</i>	<i>Результат с освоением учебной деятельности языковым портфелем</i>	<i>Компоненты языкового портфеля, направленные на формирование УУД</i>
Познавательные УУД	Общеучебные действия		
Представляют собой готовность к познанию, анализу (рефлексии) собственной деятельности	1) Самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели	Выделяют и формулируют познавательную цель	Учащиеся самостоятельно формулируют познавательную цель: «Работа над составлением тематического языкового портфеля», «Разработка (наполнение) его разделов, критериев самооценивания»
	2) Поиск и выделение необходимой информации	Ученики осуществляют поиск и выделяют необходимую информацию из различных источников и приобретают новые умения и навыки путём самостоятельного исследования, открытия	Сбор учащимися информации по критерию «Содержимое портфеля»: – не менее трёх сформулированных теоретических вопросов и развёрнутых ответов на них; – не менее двух подобранных домашних упражнений; – не менее двух самостоятельно составленных или подобранных по теме тестовых заданий; – самостоятельно составленный конспект по теме «Имя существительное», «Имя прилагательное»
	3) Применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств	Осуществляют поиск информации, используя различные методы информационного поиска для дальнейшего самообразования.	Учащиеся самостоятельно осуществляют поиск заданий в разных источниках в соответствии с критерием «Содержимое портфеля»
	4) Рефлексия способов и условий действия, самоконтроль, самооценка, самокоррекция процесса и результатов деятельности	1) Организуют собственную учебно-познавательную деятельность, направленную на получение знаний, умений и опыта деятельности; 2) самостоятельно осуществляют познавательную деятельность; 3) проводят рефлексивный анализ процесса и результата познавательной деятельности, самоконтроль, самооценку и самокоррекцию деятельности в целом;	После того, как ученик сформирует языковой портфель, он проводит его самооценку. Она складывается из ответа (или выбора соответствующего варианта ответа на следующие вопросы) (приведём в пример одного из вопросов): 1) Как ты отбирал материалы в языковой портфель? Отметь варианты, поставив рядом знак «V»: а) посмотрел в другом учебнике по русскому языку; б) «скачал» задания из Интернета; в) посмотрел у одноклассников; г) спросил у учителя;

		4) применяют приобретённые знания, умения и навыки в практической деятельности для решения любых жизненных проблем	д) взял из рабочих тетрадей по русскому языку. Затем учащиеся заполняют таблицы самооценивания тематического языкового портфеля для критериев. Далее выполняют самоанализ проделанной ими работы по предложенной схеме
	5) Смысловое чтение как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели	Осмысливают цель чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели	1) Учащиеся знакомятся с тематическим языковым портфелем. 2) Выделяют его разделы. 3) Осмысленно вчитываются в каждый раздел языкового портфеля перед заполнением. 4) Особое внимание уделяют таблицам самооценивания, самоанализу работы, критериям оценивания разделов тематического языкового портфеля

Таким образом, школьники, работая с технологией «языковой портфель» на уроках русского языка приобретают следующие умения, которые характеризуют их как субъектов учебной деятельности:

I. Система потребностей и мотивов учения.

1) умение мобилизовать внутреннюю силу и энергию для приобретения новой информации, готовность к самосовершенствованию.

II. Совокупность личностных качеств:

1) умение организовывать собственную учебно-познавательную деятельность, направленную на получение знаний, умений и опыта деятельности;

2) умение соотносить имеющиеся знания с новой информацией;

3) умение проводить проверку и самопроверку собственных знаний;

4) умение проводить самооценку, самоанализ, самокоррекцию собственных действий;

5) умение проводить рефлексивный анализ процесса и результата учебно-познавательной деятельности;

6) умение фиксировать успехи в изучении русского языка;

7) умение самооценивания собственных действий.

III. Представления школьника об учебно-познавательной деятельности, знания, готовности и умения, связанные с организацией, осуществлением, самоконтролем, самоанализом, самокоррекцией учебно-познавательной деятельности:

– умение осознавать свой уровень знаний по русскому языку.

IV. Рефлексия, которая составляет основу критического научного мышления, организации, самоанализа и самокоррекции учебно-познавательной деятельности:

1) умение осмысленно представлять, как осознаётся собственный процесс мышления;

2) умение определять проблемы собственной деятельности;

3) умение оценивать собственные достижения в изучении русского языка с помощью дневника достижений;

4) умение предвосхищать ожидаемый результат и уровень усвоения знаний.

Список литературы

1. Примерные программы по учебным предметам. Русский язык. 5–9 классы: проект. М.: Просвещение, 2011. 112 с.
2. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология. Сер. «Учебники и учебные пособия». 2-е изд., перераб. и доп. Ростов н/Д: Феникс, 2003. 544 с.
3. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. М.: Просвещение, 2011. 59 с.
4. Черепанова Л. В. Формирование лингвистической компетенции при обучении русскому языку. Новосибирск: Наука, 2006. 324 с.

5. Черепанова Л. В. Технология «Языковой портфель» в контексте перехода на ФГОС по русскому языку второго поколения основной школы // Учёные записки ЗабГГПУ. Профессиональное образование, теория и методика обучения. № 6 (47). 2012. С. 83–92.

References

1. Primernye programmy po uchebnym predmetam. Russky yazyk. 5–9 klassy: proyekt. M.: Prosveshcheniye, 2011. 112 s.

2. Stolyarenko L. D. Pedagogicheskaya psikhologiya. Ser. «Uchebniki i uchebnye posobiya». 2-e izd., pererab. i dop. Rostov n/D: Feniks, 2003. 544 s.

3. Fundamentalnoye yadro sodержaniya obshchego obrazovaniya / pod red. V. V. Kozlova, A. M. Kondakova. M.: Prosveshcheniye, 2011. 59 s.

4. Cherepanova L. V. Formirovaniye lingvisticheskoy kompetentsii pri obuchenii russkomu yazyku. Novosibirsk: Nauka, 2006. 324 s.

5. Cherepanova L. V. Tekhnologiya «Yazykovoy portfel» v kontekste perekhoda na FGOS po russkomu yazyku vtorogo pokoleniya osnovnoy shkoly // Uchyonye zapiski ZabGGPU. Professionalnoye obrazovaniye, teoriya i metodika obucheniya. № 6 (47). 2012. S. 83–92.

Статья поступила в редакцию 14 октября 2013 г.

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ, ПУБЛИКУЕМЫМ В НАУЧНОМ ЖУРНАЛЕ «УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ ЗабГУ»

Редакция принимает **не опубликованные ранее** материалы объемом до 1 п. л. (40 000 знаков с пробелами), выполненные в жанрах:

Жанр	Минимальный объем
статья (<i>теоретического и эмпирического характера, содержащая основные научные результаты, полученные автором</i>)	0, 5 п. л. (<i>20 000 знаков</i>)
научные сообщения, доклады	0, 3 п. л. (<i>12 000 знаков</i>)
научные обзоры, рецензии	0,2 п. л. (<i>8 000 знаков</i>)

В редакцию НЕОБХОДИМО ПРЕДСТАВИТЬ:

1. Печатный и электронный вариант статьи на CD и других носителях. В имени файла и на электронном носителе указывается фамилия автора и название статьи. Печатный вариант статьи обязателен (белая бумага, формат А 4). Распечатка рукописи должна быть полностью идентична электронному варианту.

2. Договор на оказание услуг – в 2 экземплярах.

3. Рецензия на статью – внешний отзыв, заверенный печатью.

4. Отзыв научного руководителя с указанием новизны и достоверности исследования, **если автор статьи – аспирант, соискатель учёной степени кандидата наук.**

5. Личная карточка автора – сведения об авторе /авторах.

Структура статьи, представляемой в редколлегию журнала

Отрасль науки (рубрика журнала)

Код: УДК и ББК

Инициалы, фамилия автора приводятся на русском и английском языках. Количество соавторов в статье может быть не более 4.

Город

Страна

Название статьи приводится на русском и английском языках строчными буквами (не заглавными).

Аннотация (объём – 100...200 слов) на русском и английском языках. Текст аннотации должен включать основные результаты статьи. Аннотация не должна содержать каких-либо ссылок.

Ключевые слова или словосочетания (5–7) отделяются друг от друга запятой. Приводятся на русском и английском языках.

Основной текст статьи с внутритекстовыми ссылками на цитируемые источники.

Список литературы даётся в алфавитном порядке, со сквозной нумерацией. Если в список входит литература на иностранных языках, она следует за литературой на русском языке.

Правила оформления статьи

Общие требования: формат А 4, ориентация книжная.

Параметры страницы: верхнее и нижнее – 2; левое и правое – 2,5. Шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал полуторный. Отступ первой строки 1,25. Текст без переносов, выравнивание по ширине.

При использовании дополнительных шрифтов при наборе статьи представить их в редакцию.

Статья должна быть со сквозной нумерацией. На последней странице указывается, что «статья публикуется впервые», ставится дата и подпись.

Рабочие языки: русский и английский.

Список литературы оформляется согласно ГОСТ Р. 7.0.5–2008. Для каждого источника обязательно указывается место и год издания, общее количество страниц или номера страниц интересующего материала источника.

В тексте **ссылки** приводятся в квадратных скобках с указанием порядкового номера и страницы: [1. С. 25]. Несколько источников отделяются друг от друга точкой с запятой [1; 3; 4].

Комментарии и пояснения даются в виде концевых сносок (в конце текста). Маркер сноски – арабская цифра, нумерация сплошная.

Особенности набора слов, цифр, формул, единиц измерения

Слова на латинице набираются курсивом.

Единицы измерения отбиваются от символов и цифр, к которым они относятся.

Делать чёткое различие О (буквы) и 0 (ноль), 1 (единицу) и I (римскую единицу или букву «и») и т.д. Необходимо различать дефис (-) и тире (–).

Не следует заменять букву «ё» на «е».

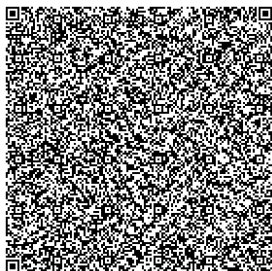
Таблицы оформляются в формате Word, должны быть озаглавлены и иметь сквозную нумерацию в пределах статьи, обозначаемую арабскими цифрами (например, таблица 1), в тексте ссылки нужно писать сокращенно (табл. 1). Содержание таблиц не должно дублировать текст. Слова в таблицах должны быть написаны полностью, верно должны быть расставлены переносы. В ячейке таблицы в конце предложения точка не ставится.

Черно-белые рисунки (графики, диаграммы – формат Excell, схемы, карты, фотографии) со сквозной нумерацией (арабскими цифрами) и везде обозначаются сокращенно (например: рис. 1). Представляются в формате jpg (разрешение не менее 300 т/д) отдельными файлами с указанием его порядкового номера, фамилии автора/ авторов и названия статьи. Размер рисунка 170x240 мм. Все детали рисунка при его уменьшении должны хорошо различаться. Все подрисовочные подписи прилагаются отдельным списком в конце статьи.

Объём рисунков не должен превышать ¼ объёма статьи.

Материалы, не соответствующие предъявленным требованиям, к рассмотрению не принимаются.

Материалы публикуются в авторской редакции. За точность содержания цитат и ссылок ответственность несут авторы.



Пакет документов, необходимый для опубликования материалов, **отсылается по адресу:**

672007, г. Чита, ул. Бабушкина, 129.

Забайкальский государственный университет, для «Объединенной редакционной коллегии научных журналов ЗабГУ».

Редактор: О. Ю. Гапченко
Переводчик: А. С. Атрощенко,
Верстка: Г. А. Зенкова

Managing editor: O. Yu. Gapchenko
Translator: A. S. Atroshenko
Make-up: G. A. Zenkova

Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная.
Гарнитура Times. Сдано в печать 15.12.13.
Усл. печ. 11,6.
Усл. изд. л. 24,9 .
Тираж 1000 экз.
Заказ № 14513

Format 60 × 84 1/8. Offset paper
Headset «Times». Signed to print 15.12.13
Con. quires 11,6
Con. pub. quires 24,6
Circulation 1000 copies
Order # 14513

Забайкальский государственный
университет
672039, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30

Transbaikal State University,
672039, Chita, 30, Aleksandro-Zavodskaya St.