

ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 81. 322

ИНТЕРНЕТ КАК ОДНО ИЗ СОВРЕМЕННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ ПОНИМАНИЮ КОММУНИКАТИВНОГО СМЫСЛА ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ

Н.В. Альбрехт, к. п. н.; **И.М. Кондюрина**, к. п. н., доц.;
Российский гос. проф.-пед. университет

Аннотация

Статья посвящена возможности применения Интернета как одного из современных средств обучения студентов вузов пониманию коммуникативного смысла иноязычных текстов. Чтение таких текстов является важнейшим объектом обучения иностранному языку и источником информации.

Ключевые слова: интернет-ресурсы, коммуникативный смысл, информационные технологии, специалист, межкультурное общение.

Keywords: internet-resources; communicative sense; information technologies, expert, intercultural community.

На рубеже XXI века произошло существенное изменение в стратегии развития образования в Российской Федерации, в том числе социокультурного и образовательного контекста изучения иностранных языков. Новые социально-политические, экономические и культурные реалии, процессы интеграции и интернационализации многих сторон материальной и духовной жизни мирового сообщества в XXI веке, открытость границ привели к значительному расширению всесторонних контактов, в том числе профессиональных. Качественно изменился в XXI веке характер научно-технического сотрудничества, чему во многом способствовало развитие информационных технологий и, прежде всего, глобальной сети Интернет. Это повысило статус иностранного языка как общеобразовательной дисциплины, реально востребованной в практической и интеллектуальной деятельности специалиста.

С переходом страны на рыночную экономику значительные изменения произошли в содержании высшего образования, которое является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации.

Вместе с тем в русле современной образовательной идеологии изменились традиционные взгляды на иностранный язык и методологию иноязычного образования. Его цели и содержание ориентируются на плюралингвизм и диалог культур. Иностранный язык рассматривается в качестве средства не только межкультурного общения, но и формирования личности как субъекта национальной и мировой культуры.

Специфика же дисциплины «Иностранный язык» заключается в реализации возможности личности войти в социально-экономическое и языковое пространство страны изучаемого языка. Являясь предметом обучения на факультетах определенной профессиональной направленности, она должна также отражать в своем содержании и специфику специализаций.

Выбор содержания, методов, форм и технологий обучения в наибольшей степени зависит от целей. По нашему мнению, необходим технологический подход к проектированию целей, то есть проектировка целей, показывающих результат процесса обучения учащегося. В этом заключается важное отличие технологического целеполагания от традиционного.

Одной из основных целей преподавания иностранного языка студентам неязыковых вузов является достижение обучающимися понимания коммуникативного смысла иноязычного текста по специальности, что может быть достигнуто путем применения инновационных технологий, например, через занятие, ориентированное на профессиональную деятельность. Также значение имеет внеаудиторное чтение, где чтение иноязычных текстов является важнейшим объектом обучения иностранному языку и источником информации.

Так как внеаудиторное чтение предполагает работу с материалом общественно-политической или профессионально-ориентированной тематики, наиболее доступным для его подбора в современных условиях становится Интернет. Использование Интернета существенно расширяет рамки учебного процесса, предоставляя не только аутентичный языковой материал, но и приобретение учащимися ценных знаний об особенностях экономики, о культуре и обычаях страны изучаемого языка.

Преимущество Интернета мы видим еще и в том, что статьи из него всегда меньше по объему, чем газетные, информация дается в сжатой форме, большая лексическая насыщенность предложений за счет упрощения грамматических конструкций, отсутствуют риторические предложения. Материал, полученный из Интернета, более сжат, информативен и актуален, что намного облегчает его понимание.

Для успешного развития навыков и умений языковой деятельности необходимо овладение не только языковыми средствами, но и базовым объемом знаний об экономическом развитии страны изучаемого языка. Это можно осуществить с помощью Интернет-ресурсов при деятельностно-ориентированном обучении студентов, что позволяет:

- 1) сформировать лингвокогнитивный политический и научно-педагогический тезаурус обучающихся, социолингвистический и прагматический компоненты коммуникативной компетенции;
- 2) выработать навыки устного и визуального восприятия аутентичных информационных сообщений на иностранном языке; самостоятельной работы с информационными иноязычными материалами, включая их поиск, сопоставление, отбор; умение критически анализировать и обобщать информацию, полученную из иностранных средств массовой информации;
- 3) выработать дискурсивные умения и навыки аргументированного высказывания и публичных выступлений [2, с. 95].

Специфические особенности иностранного языка как учебного предмета, его ярко выраженный интегративный характер с многообразием изучаемых экономических специальностей и профессий при использовании интернет-ресурсов позволяют предоставить обучаемым различные по тематике тексты с учетом интересов наибольшего числа обучающихся в целях расширения и углубления их кругозора в определенной области.

Учащимся предоставляется возможность приобретения навыков самостоятельной деятельности по поиску, отбору и творческому использованию аутентичных материалов.

Итак, при обучении иностранному языку чтение иноязычных текстов является важнейшим объектом обучения и источником информации. Главным же объектом обучения пониманию является содержательный аспект текста.

К одной из сложностей в обучении пониманию мы относим умственную пассивность читателей, особенно слушателей заочного отделения.

Понимание коммуникативного смысла текста, в нашем представлении, проявляется, когда учащийся понял смысл текста и сможет пересказать его содержание собственными словами, то есть механизм процесса понимания определяется выделением главного смыслового элемента, ради которого и создается сам текст.

Отметим, что содержание текста соотносится не только с целью автора, но и читателя, поэтому понимание коммуникативного смысла заключается в соединении и степени совпадения смысла, вкладываемого в текст как автором, так и читателем.

При обучении пониманию текста важно:

- научить искать соответствующие опоры (лексические, лингвистические, логико-смысловые, грамматические);
- обучить пониманию слов, лексико-грамматических структур с постепенным обобщением прочитанного текста в виде самостоятельных суждений и выводов;
- уметь анализировать логику построения текста, помогающую процессу понимания.

В процессе понимания коммуникативного смысла текста можно использовать различные механизмы, например:

1. Анализ механизмов восприятия цельного текста, при котором осуществляется концепция «набора ключевых слов», разработанная А.С. Штерн. При этом происходит процесс восприятия,

то есть движение от слова к тексту и от текста к слову, причем движение это осуществляется в двух направлениях одновременно. Отметим, что движение от целого текста к слову является важным процессом понимания, так как во многих случаях воспринятый смысл большого текста можно выразить одним или несколькими словами.

2. Ментальная модель, конструирующаяся по мере чтения для лучшего представления прочитанного. Одной из форм ментальной модели может являться сюжет прочитанного текста.

3. Пропозиционно-сетевая модель понимания. В соответствии с этой моделью содержание текста рассматривается на уровне пропозиций (суждений). Умение формулировать суждения играет важную роль в формировании будущего специалиста экономического профиля, ведь учащиеся нередко демонстрируют беспомощность в формировании собственных суждений в связи с пониманием смысла прочитанного текста.

Любой текст имеет основополагающую структуру, и цель понимания заключается в ее воссоздании. Структура, организующая текст, называется грамматикой содержания текста, основными элементами которой являются: ситуация, проблема и ее разрешение [1, с. 15]. Правильное воссоздание грамматики текста обеспечивает правильное понимание его смысла. Задача преподавателя научить учащегося разбираться в исходной ситуации, описываемой в тексте, понять источники возникновения проблемы и описываемые пути ее разрешения.

Понимание текста может проходить три фазы: идентификация (буквальная фотография текста и ее сличение с имеющимися представлениями), ассимиляция (усвоение той части смысла текста, которая представляется наиболее важной), аккомодация (приспособление извлеченных из текста знаний к новой ситуации). Данные процессы влияют на успешность не только «первичного» понимания текста, но и на последующее применение извлеченной информации.

В результате восприятия текста его смысловые элементы подразделяются на следующие составляющие: главный смысл, центральные и второстепенные элементы.

Указанные процессы понимания неотделимы от критического мышления учащихся в ходе чтения, которое является целенаправленным актом познавательной деятельности, где подвергаются сомнению суждения, проверяются и перепроверяются аргументы, формулируются собственные умозаключения, утверждаются взгляды и убеждения, принимаются решения.

Критическое мышление является основой критического чтения, без которого невозможно глубокое понимание коммуникативного смысла. Оно зависит от четырех факторов: когнитивного (извлечение информации из текста); аффективного (эмоциональное восприятие текста читателем); коннотативного (индивидуальная интерпретация текста читателем); поведенческого (индивидуальная реакция читателя на текст). Все эти факторы целенаправленно формируются в ходе обучения чтению и предполагают работу над текстовой информацией, включая эмоциональное восприятие содержания, проникновение в подтекст и формирование «отклика читателя», то есть собственных мнений и суждений по поводу прочитанного [1, с. 15].

Среди разнообразных методов и средств совершенствования процесса обучения в высшей школе, интенсификации и повышения эффективности учебной деятельности важное место отводится умелому и рациональному использованию технических средств обучения.

Использование компьютера как технического средства обучения позволяет индивидуализировать и интенсифицировать учебный процесс, привлекать к работе аутентичные источники информации из Интернета, что особенно эффективно при внеаудиторном чтении студентов-заочников.

Компьютерные технологии внедряются в учебный процесс, происходит насыщение вузов разнообразной компьютерной техникой, локальными компьютерными сетями, в том числе с выходом в Интернет.

Интернет-ресурсы можно использовать в различных видах образовательной деятельности, но важными для нас являются:

- интегрирование в контекст занятия аутентичных материалов сети;
- самостоятельная работа обучаемых с целью поиска информации в рамках будущей профессии.

Привлечение интернет-ресурсов способствует активизации материала и положительно сказывается на повышении мотивации обучения.

Мы разделяем мнение Е.С. Полат о возможности решения с использованием Интернета в учебном процессе следующих дидактических задач:

- формировать навыки и умения чтения, непосредственно используя материалы в сети разной степени сложности;

- совершенствовать умение монологического высказывания на основе проблемного обсуждения материалов сети;
- пополнять свой словарный запас, как активный, так и пассивный, лексикой современного иностранного языка;
- формировать на занятиях устойчивую мотивацию иноязычной деятельности учащихся на основе использования «живых» материалов, обсуждения не только вопросов к текстам учебника, но и «горячих» проблем, интересующих всех и каждого [3, с. 98].

В заключение можно сделать вывод, что успешность решения методической задачи обучения учащихся пониманию смысла текста зависит от того, насколько преподавателю удастся сформировать у обучаемых когнитивный, коннотативный, аффективный и поведенческий аспекты процесса понимания, а также научить умелому использованию информационных технологий и, прежде всего, глобальной сети Интернет.

Литература

1. Мильруд Р.П. Теоретические и практические проблемы обучения пониманию коммуникативного смысла иноязычного текста [Текст] / Р.П. Мильруд, А.А. Гончаров // Иностр. яз. в шк. – 2003. – № 1. – С. 12–18.
2. Полат Е.С. Интернет в преподавании иностранного языка [Текст] / Е.С. Полат // Сб.: Интернет в гуманитарном образовании. – М.: Владос, 2001. – С. 98.
3. Раздорская Н.В. Использование интернет-ресурсов при работе с общественно-политическими информационными материалами на японском языке [Текст] / Н.В. Раздорская // Иностр. яз. в шк. – 2007. – № 1. – С. 91–98.

УДК 009:378.147

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОНЦЕПТА «ОТВЕТСТВЕННОСТЬ» В ОБРАЗОВАНИИ

Н.К. Антропова, к. ф. н., доц.; Уральская ГСХА

Аннотация

Статья посвящена исследованию концепта «ответственность» в образовании. Рассмотрен генезис ответственности и дана классификация. Проанализирована ответственность в системе образования на примере деятельности преподавателей и студентов.

Ключевые слова: *ответственность, образование, вменение, преподаватель, студент.*

Введение. В настоящее время социальная ответственность и ответственность вообще приобретают особое звучание. Эпоха глобальных перемен поставила все человечество перед необходимостью осознать свое подлинное место в мире. Люди все больше начинают осознавать свою социальную роль в жизни общества.

Ответственность – обязанность отвечать за поступки и действия, а также их последствия. Она предполагает наличие у человека чувства долга и совести, умения осуществлять самоконтроль и самоуправление. Совесть выступает как контролер всех действий человека. Сделанный человеком выбор, принятое решение означают, что человек готов взять на себя всю полноту ответственности и даже за то, что он не смог предусмотреть. Неизбежность риска сделать «не то» или «не так» предполагает наличие у человека мужества, необходимого на всех этапах его деятельности – и в принятии решения, и в процессе его реализации, и особенно в случае неудачи.

Ответственность начинает играть огромное значение во всех сферах жизнедеятельности человека и общества в целом, являясь одним из первичных, фундаментальных принципов человеческого бытия и нравственности.

Однако изучение ответственности сильно осложняет отсутствие обстоятельно разработанной общей теории ответственности. Ответственность человека представляет собой одну из наибо-

лее сложных проблем, которая все еще не разрешена, несмотря на многочисленные исследования, посвященные этой теме.

Трудность и деликатность данной проблемы в большей степени обусловлены ее психологическим подтекстом. Люди предельно чувствительны к тому, что является их собственным долгом, личной ответственностью и виной, без которой не существует ответственности. Призывы к ответственности часто воспринимаются как угрожающие в силу неотвратимости наказания, что вызывает дискомфорт. И в то же время ответственность признается социально ценным личностным качеством, которое обязательно надо развивать, формировать, воспитывать и т. д., качеством, необходимым каждому не только для личностного роста, но и для элементарного выживания.

Одним из острых вопросов изучения ответственности является недостаточный уровень феноменологической проработанности данной категории, рассматриваемой в одном ряду со свободой, выбором или судьбой.

Многогранность, неоднозначность интерпретаций ответственности затрудняют выделение этого понятия из сущностной онтологической категории, ее «перевод» в категорию, имеющую операциональные характеристики и позволяющую осуществлять измерительные процедуры. «Измеряя» ответственность, мы все еще не можем с полной уверенностью сказать, что именно мы измеряем – черту личности, ее свойство (какое именно?), необходимость (отчитаться), способность выбирать ответ, чувство (ответственности или вины?), системное качество или же отношение. Что мы диагностируем на самом деле, говоря об ответственности? Ответственность как совесть? Как следование нормам или готовность признать вину и понести наказание? Как все это перевести в категорию фактора? И как в итоге получить то социально ценное качество личности, которое мы называем ответственностью?

Если говорить об ответственности в образовательной системе, то здесь все обстоит гораздо хуже. Преподаватель должен ответственно подходить к студентам. Но что это значит – ответственно? Что такое «чувство ответственности преподавателя», «чувство ответственности студента», «ответственный преподаватель», «ответственный студент»? До недавнего времени понятие ответственности было четко прописано – мы от него ушли. Но другого понимания не возникло. Остались только отголоски.

В данной статье мы попытаемся разобраться с «новым» пониманием «ответственности»; понять, что же такое «ответственный человек»; представить, что мы понимаем под концептом «ответственность» – черту личности, этический принцип, отношение, системное качество или нечто другое; проанализировать позиции преподавателя и студента с точки зрения ответственного поведения.

Истоки этики ответственности восходят к античной эпохе. В поэмах Гомера и Гесиода видны попытки уяснить место человека в мире. Истоком концепта ответственности принято считать концептуально консолидированную позицию, в которую входят вина, заслуга, порицание, похвала. Но как таковой обоснованной теории ответственности тогда еще не было.

а) Аристотель.

Зачатки теории ответственности можно увидеть у Аристотеля. Согласно ему, вопрос об ответственности субъекта поступков решался в зависимости от их статуса (произвольные и подневольные или непроизвольные и вынужденные). Вопрос об ответственности, по Аристотелю, требует сознательного и несознательного выбора.

Аристотеля считают автором аретологической концепции ответственности. Согласно этой концепции, должное воздается доброжелательному и недоброжелательному. Добродетели в качестве нравственных устоев зависят от людей, и они произвольны, следовательно, человек ответственен за них;

б) Средневековье.

В христианскую эпоху был характерен теоцентризм. Бог правил умами людей, Бог их создал, наделил плохими и хорошими качествами. Бог создал людей нравственно свободными. Первые люди, Адам и Ева, приняли первое самостоятельное решение о неповиновении Богу. Теперь эта вина вменяется всем людям. Все человечество оказалось виновным. Каждый несет ответственность за непослушание первых людей Богу. Но степень вины у каждого людей разная.

Основную категорию в средневековье стала играть совесть, а не ответственность. Ответственность пребывала в тени совести;

в) Возрождение.

Со второй половины XV века чаще стало использоваться слово «ответственность». До этого обходились словом «ответственный» со значением «подотчетный». Однако термин «ответственность» остается маргинальным и использовался крайне редко;

г) И. Кант.

И. Кант одним из первых философов использовал в XVIII веке термин «ответственность»: «понятие ответственности (хотя и туманно) всегда содержится в сознании» [1, 209]. Совесть, по Канту, является субъективным принципом ответственности, а объективная инстанция находится в категорическом императиве. Категорический императив первичен, ответственность вторична;

д) Ф. Ницше.

Для Ф. Ницше все происхождение морали скрыто в феномене ответственности. Тема ответственности пронизывает всю сферу морали. Человек, по его мнению, объявил себя «мерилом ценности» и присвоил себе исключительную «привилегию ответственности».

Воззрения Ницше на проблему ответственности непоследовательны. Он не мог справиться с дилеммой: человек смел, следовательно, ответственен, но ответственный человек сер и скучен. Ницше выделял три основания ущербности морали: умаление сильных личностей, изобретение исчислимого субъекта с его идеалом ответственности, подмена действительного человека вымышленным. Он иронизировал по поводу ответственности исчислимого человека, серого, скучного и однообразного, с его комплексом вины, совести и наказуемости за неординарные поступки. Однако он восхвалял ответственность свободы воли, собственную ответственность каждого человека;

е) М. Вебер.

М. Вебер выделял «этику убеждений» и «этику ответственности». Когда действуют по этике убеждений, то не отвечают за результаты. Когда действуют по этике ответственности, то «надо расплачиваться за (предвидимые) последствия своих действий» [1, 211].

М. Вебер отдавал предпочтение этике ответственности, так как только она может выразить всю полноту ценностных определений и субъектов их вменения. Ответственность, по его мнению, – это этический акт, взятый в единстве всех его моментов. Ответственность выходит за границы субъективности.

Таким образом, к началу XX века тема ответственности вышла на этическую авансцену;

ж) концепции ответственности.

После Второй мировой войны тема ответственности стала предметом тщательного анализа, в частности, в работах В. Вайшеделя, Г. Пихта, Р. Ингардена, Г. Фингаретта, Г. Харта, Ю. Хабермаса, К.-О. Апеля.

В это время существовали несколько концепций ответственности.

Первая – концепция ответственности как подотчетности. Некто ответственен перед кем-то или даже какой-то инстанцией за свои деяния и заслуживает похвалы или же порицания. Начальство господствует над подчиненными.

Вторая – концепция ответственности как отношения. Основание ответственности видели в самом устройстве общества, при котором неизбежно в ходе его функционирования тот, кто действует, несет ответственность за свои деяния. Акцент переносится на последствия поступков. Одобряется ответственность лишь перед той инстанцией, которая этого заслуживает.

Третья – концепция ответственности как консенсуса. Люди ответственны друг перед другом, и поэтому они вынуждены добиваться взаимного согласия. Этой концепции придерживались Ю. Хабермас и К.-О. Апель. Они придали этике ответственности интерсубъективный характер. Однако слабость этой концепции состоит в сужении этики ответственности до чисто когнитивной составляющей;

з) марксизм-ленинизм.

«Ответственность – это философско-социологическое понятие, отражающее объективный, исторически конкретный характер взаимоотношений между личностью, коллективом, обществом с точки зрения сознательного осуществления предъявляемых к ним взаимных требований» [2, 453].

Типы ответственности: юридическая, моральная и др. В зависимости от субъекта ответственных действий выделялись индивидуальная, групповая, коллективная ответственности.

Формирование у индивида ответственности происходит в результате тех внешних требований, которые к нему предъявляют общество, класс, данный коллектив. Воспринятые индивидом, они становятся внутренней основой мотивации его ответственного поведения, регулятором которого служит совесть. Формирование личности предполагало воспитание у нее чувства ответственности, которая становилась ее свойством.

В.И. Ленин рассматривал ответственность в неразрывной связи с дисциплиной и организованностью [2, 453].

В психологическом словаре, изданном в 1990 г., читаем: «ответственность – это осуществляемый в различных формах контроль над деятельностью субъекта с точки зрения выполнения им

принятых норм и правил» [3, 257]. Различали внешние формы контроля (подотчетность, наказуемость и т. п.), и внутренние формы саморегуляции деятельности человека (чувство долга, чувство ответственности).

Ответственность личности перед обществом характеризовалась сознательным соблюдением моральных принципов и правовых норм, выражающих общественную необходимость.

Ответственность как черта личности формировалась в процессе совместной деятельности, в результате интериоризации социальных ценностей, норм и правил.

Таким образом, в марксизме-ленинизме понятие ответственности разрабатывалось в философском, психологическом и юридическом аспектах. Общественная необходимость настоятельно требовала формирования ответственности как черты личности. К сожалению, с приходом рыночных отношений все это забылось, ушло «в никуда»;

и) ответственность как принцип.

На протяжении нескольких десятков лет тема ответственности прошла многоступенчатый и трудный путь своего становления.

Х. Ионас возвел этику ответственности в принцип тематизируемого концепта. В техногенную эпоху необычайно возросшая техническая и научная мощь человечества поставила его перед необходимостью осознать свое подлинное место в мире. Желая выжить, человечество должно осознать свою совокупную ответственность и за себя, и за природу. На место кантовского категорического императива Х. Ионас поставил принцип ответственности человечества за свое будущее. Ответственность для него фигурирует в качестве первого принципа этики. Этот принцип изначально имеет экологический характер, он становится условием успешного продолжения союза человека и природы [1, 213].

По мнению исследователей, именно с Ионаса начинается подлинная этика ответственности. Для него этика ответственности явилась условием выживания в техногенную эпоху. Объектом ответственности являются не только люди, но и природа и техника. Однако он не проанализировал концептуальную структуру своей теории, что явилось недостатком его учения.

В дальнейшем ученые попытались выделить существенные моменты для понимания содержания принципа ответственности;

к) ответственность как вменение.

К. Байертц считал, что идея ответственности возникла как попытка разрешить проблемы вменения, о которых говорил еще М. Вебер.

Х. Ленк рассматривал ответственность в качестве интерпретационного конструкта, содержание которого «выражается в реляционном вменении нормы посредством оценивания контролируемых ожидаемых поступков» [1, 213]. То есть принцип ответственности «нечто вменяет». И это «нечто» включает в себя концептуальный подход, в рамках которого находится место отдельным нормам.

Также принцип ответственности выступает мотивом этического творчества. Ответственный человек не может удовлетвориться шаблонами, стереотипами. Например, ответственный преподаватель ищет особые подходы к неординарным и строптивым студентам.

Принцип ответственности предъявляет определенные требования к любому сочетанию ценностей, реализуемых в поступках. Субъект, во-первых, берет на себя задачу обеспечения желаемого будущего; во-вторых, сам вменяет себе эту задачу; в-третьих, стремится достигнуть наиболее эффективных результатов [1, 214].

Принцип ответственности и отношения ответственности. В пределах определенной науки принцип ответственности, в отличие от отношений ответственности, существует в единственном экземпляре. Принцип ответственности определяет пути интерпретации смысла отношений ответственности.

Х. Ленк определял отношение ответственности следующим образом: «– некто: субъект ответственности, – носитель (личности, корпорации) является; – за: нечто (поступки, последствия поступков, состояния, задачи и т. д.); по отношению к: некоторому адресату; – перед: определенной инстанцией; – в соответствии с конкретным критерием; – в рамках данной области ответственности и поступков людей ответственных» [1, 217].

Г. Рополь считал элементами отношения ответственности акторов, которые несут ответственность перед инстанциями в соответствии с их ценностями [1, 217].

Классификация ответственности. Попытаемся классифицировать ответственность, исходя из отношений ответственности. Можно выделить различные критерии:

а) обыденный критерий, основанный на здравом смысле:

- первая ответственность – ответственность человека за самого себя. Мы все ответственны за свое поведение, свои поступки. Наша ответственность определяет, как нам поступить в том или ином случае;

- ответственность за другого человека, забота о нуждающихся в уходе. Мы и только мы ответственны за то, как мы строим свою жизнь. Мы также несем ответственность за благополучие других людей и общества в целом. У каждого из нас есть выбор: либо связать свою жизнь с жизнью ближних, объединиться с другими людьми, либо отдать себя во власть эгоизма, быть снедаемым им;

- обязанность человека делиться с другим тем, что ему дано. Каждый из нас обязан делиться тем, что ему дано, с другими. Лидер должен вести за собой, писатель – писать, учитель – учить. Мы должны регулярно задаваться вопросом о том, как использовать свои способности для совершенствования мира. Все мы часть обширной общности и отвечаем друг за друга. Именно готовность помочь и та искренность, которые стоят за нашими усилиями, отражают потребность быть ответственным;

б) критерий, основанный на типе теории, в которой может реализоваться определенный тип ответственности:

- моральная ответственность.

- Противники этики ответственности стремятся показать невозможность моральной ответственности. Наиболее ярким противником является Питер Струосон. По его мнению, ответственность не является теоретическим концептом и поэтому нет смысла обсуждать ее концептуальное содержание. Достаточно только иметь в виду характер естественных отношений между людьми. Гэлэн Струосон полагает, что моральная ответственность вообще невозможна [1, 276].

- В.А. Канке считает, что человек ответственен в рамках определенных отношений, а не в силу своей абсолютной свободы. Ответственность всегда относительна. Никто не всемогущ, но каждый ответственен в силу своих способностей, таланта и смелости [1, 217];

- юридическая ответственность.

- Наиболее разработанный тип ответственности. В юриспруденции с незапамятных времен присутствовало отношение ответственности, однако до сих пор она не освоила принцип ответственности. В разработке же темы отношений ответственности она достигла многого, в частности, вопроса о различных типах ответственности (точнее, контроля).

Р. Харт выделил три типа отношений ответственности: каузальную (ответственность за результаты действий), ролевую (ответственность за ту специфическую роль, которую выполняет субъект), наказуемую (ответственность за непредвиденные или же должным образом не учтенные обстоятельства) ответственность [1, 218]. Ж.Ленк добавил еще одну – универсальную (моральную) ответственность, которая никогда не бывает морально нейтральной;

- экономическая ответственность;

- политическая и правовая ответственности;

- экологическая и другие виды ответственности.

в) критерий общезначимости для общества:

- социальная ответственность.

В последнее время очень большое внимание уделяется социальной ответственности в бизнесе. Некоторые компании оказываются поневоле вовлечены в «этическую гонку». Один из основных аспектов этики бизнеса – соотнесение социальной ответственности и основных показателей эффективности. Корпоративная этика признается основным активом компании в мире современного бизнеса. По утверждению мировой бизнес-элиты, только этическая компания может по настоящему преуспеть.

Социальная ответственность – это ответственность перед обществом, перед выполнением его заказов, расходованием средств на социально ориентированные программы, благотворительность, спонсорство.

В западном менеджменте существует «Железный закон ответственности», который гласит: «В долгосрочном периоде безответственное с точки зрения общества использование своей власти неминуемо ведет к потере этой власти» [4, 25].

Многие решения в области социальной ответственности по своим последствиям далеко не однозначны, воздействуя по-разному на различные группы населения.

Очень важную роль играет проблема ответственности при определении направлений социальной деятельности. Кто должен решать вопросы, связанные с определением числа социальных проектов, их целей и содержания, объема финансирования и т. п.?

Социально ответственное поведение базируется на таких принципах, как соблюдение фундаментальных прав человека, гибкость в решении возникающих проблем в контексте реальной ситуации, уважение культурных традиций и др.

Система образования. Образование – это механизм подготовки человека к условиям совместного существования в обществе. Социальные цели образования определяются социально-культурным контекстом каждого конкретного общества в данный период времени.

Система образования представляет собой совокупность образовательных учреждений и управленческой инфраструктуры, главная задача которой – освоение, трансляция и воспроизводство культуры как упорядоченного социального опыта. Система образования воспроизводит определенный социокультурный тип личности, сознания, который зависит от конкретного социального и культурного контекста. Каждому конкретному обществу соответствует определенный тип образования [5, 96].

В новой сложившейся ситуации, поддерживая жизнеспособные традиции отечественного образования, осваивая все лучшее, что сложилось в мировой практике, необходимо вырастить принципиально новую систему образовательных институтов, ориентированную на потребности постиндустриальной экономики XXI века.

Уже в обозримом будущем образование станет определяющим фактором достижения успеха. Глобализация всех сфер общественной жизни и все большее усложнение техники и технологических процессов неизбежно востребуют специалистов, квалифицированных и широко образованных, творчески мыслящих, социально активных и полноценных в моральном отношении [6, 90].

Одним из главных отличий новой модели от старой является фокусирование на необходимости получения образования в течение жизни. В системе непрерывного образования ключевым фактором становится самостоятельный доступ к учебным ресурсам и технологиям самообразования. Одно из главных умений, которое студент должен приобрести, это умение учиться в течение всей жизни. Поэтому преподаватель должен не только постоянно учиться, но и учить этому своих студентов [7, 18].

Ответственность в педагогическом процессе. Демократизация и гуманизация общественной жизни ставят перед государством задачу максимального использования возможностей всей системы образования для формирования разносторонне развитой личности.

Компонентами педагогического процесса являются педагоги и студенты как деятели и как субъекты, а также содержание образования (опыт, базовая культура) и средства образования.

Педагогический процесс – это специально организованное взаимодействие педагогов и студентов, направленное на решение развивающих и образовательных задач [8, 138]. Педагогический процесс – развивающееся взаимодействие его субъектов, направленное на освоение образовательных-воспитательных задач.

Педагогический процесс выражает взаимодействие двух субъектов, опосредованное объектом усвоения, то есть содержанием образования.

Педагогические взаимодействия и отношения бывают разных типов: педагогические (отношения воспитателей и воспитанников), взаимные (отношения со взрослыми, сверстниками, младшими), предметные (отношения студентов с предметами материальной культуры), отношения к самому себе.

Педагогическое взаимодействие всегда имеет две стороны, два компонента: педагогическое воздействие и ответную реакцию студента.

Взаимодействие субъектов педагогического процесса своей конечной целью имеет приобретение студентами опыта, накопленного человечеством во всем его многообразии.

Студент обязан не только использовать готовые знания и процедуры, а также рассуждать, убеждать, ставить задачи, принимать решения, планировать и проектировать, но и ответственно выполнять планы, самостоятельно добывать информацию и работать в коллективе. Помочь ему в этом может и должен педагог, ответственно и творчески относящийся к своему делу.

Литература

1. Канке В.А. Современная этика: Учебник. 2-е изд. – М.: Омега-Л, 2008. – 394 с.
2. Философский энциклопедический словарь / Под ред. Аверинцева Э.А. и др. 2-е изд. – М.: Сов. Энциклопедия, 1989. – 815 с.
3. Психология. Словарь / Под ред. Петровского А.В и др. 2-е изд. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
4. Лучко М.Л. Этика бизнеса – фактор успеха. – М.: Эксмо, 2006. – 320 с.

5. Некрасов С.Н., Вернов Н.И., Некрасов В.С. Образование взрослых вчера и сегодня. – Екатеринбург: ИМИР, 2003. – 164 с.
6. Кацура А.В., Чумаков А.Н. Отечественные университеты: название и суть // Вестник Рос. филос. об-ва. – 2005. – № 1. – С. 81–91.
7. Безуглова Л.П. Готовность педагога к организации процесса развития культуры мышления ученика // Образование и наука – III: Мат-лы III регион. науч.-практ. конф. «Образование и наука». Новоуральск, 24 и 27 марта 2009 г. / Филиал Урал. гос. пед. ун-та в г. Новоуральске / Отв. ред. Лекарева Е.В. – Новоуральск, 2009. – 351 с.
8. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. 6-е изд. – М.: Центр «Академия», 2007. – 576 с.

УДК: 378 147. 53 (073)

ТЕСТОВАЯ ОЦЕНКА ЗНАНИЙ НА ЛЕКЦИЯХ ПО КУРСУ ОБЩЕЙ ФИЗИКИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ЗАОЧНИКОВ

Н.П. Ахмадуллина, ст. преп.; Уральская ГСХА

Аннотация

Рассматриваются вопросы лекционного обеспечения курса общей физики тестовыми заданиями, а также возможность контроля усвоения знаний студентами в ходе проведения лекции.

Ключевые слова: *тестовая оценка знаний, тестовые задания, физика, заочное образование.*

Keywords: *test estimation of knowledge, test tasks, physics, correspondence formation.*

Заочная форма обучения является одним из распространенных и перспективных способов обучения, когда без отрыва от работы можно получить высшее образование, дополнительное образование, повысить уровень знаний и квалификацию. Специфика заочного образования заключается в том, что студенты самостоятельно изучают учебные дисциплины и общение с преподавателями происходит лишь в период сессии, когда студенты приезжают в вуз, чтобы прослушать необходимый курс лекций, сдать домашние контрольные задания и получить оценки на экзаменах и зачетах.

Дать студентам-заочникам необходимую для них сумму знаний – значит сориентировать их в потоке существующей учебной литературы, обеспечить добротной методической литературой и качественными домашними заданиями, соответствующими требованиям вуза, с одной стороны, и уровню знаний студентов, с другой. Работа со студентами заочной формы обучения требует особого внимания преподавателей, занимающихся методическими разработками.

Курс общей физики для студентов заочной формы обучения по специальности 110304 «Технология обслуживания и ремонт машин в АПК», согласно рабочей программе, включает в себя 350 часов самостоятельной работы, 26 лекционных часов, 24 часа лабораторного практикума. Весь курс физики разбит на два больших раздела, и преподавание предмета ведется в течение двух семестров. Один раздел включает в себя несколько информационно объемных разделов физики, что является, несомненно, большой трудностью для усвоения знаний учащимися и в преподавании этих знаний преподавателем. За 6–7 лекций, которые читаются студентам в одну сессию, необходимо дать огромное количество информации, определений, формул, понятий. Поэтому лекции для заочников информативно плотные, насыщенные и довольно непростые для восприятия. Для того чтобы информация, даваемая на лекциях, воспринималась более систематически, чтобы студенты более активно вникали в смысл получаемой информации, преподавателями кафедры физики используется тестовая оценка знаний.

В конце лекции студенты получают небольшое тестовое задание по материалам данной лекции, которое необходимо выполнить в течение 5–7 минут. Задание может носить общий характер и быть написано на доске или быть индивидуальным и выдаваться на отдельных листах или блан-

ках. Тест задания, как правило, небольшой, одноступенчатый, состоящий из двух-трех колонок: вопросы и ответы. К поставленному вопросу (термину, определению) необходимо подобрать правильный ответ (формулу, единицу измерения). Тест несложен, но если учесть, что одна лекция охватывает большой перечень физических понятий и определений, то для нахождения правильного ответа необходимо приложить усилия и старание.

Проверка результатов тестирования, а это колонки цифр, записанные на небольших листочках, дает возможность в баллах оценить знания каждого студента. Кроме этого, по наличию тестовых ответов можно вести контроль посещаемости лекционных занятий.

Тестовое задание стимулирует студентов к более серьезной работе на лекциях. Тренирует память и формирует определенный способ мышления, так как наглядно показывает, что вся информация, даваемая на лекции, может быть представлена в виде колонок формул. При этом вырабатываются умение и понимание того, как среди массы даваемой информации выбирать главное и необходимое. Тест – это своего рода план лекции в виде формул, это сублимированный, сведенный до минимума учебный материал, тот минимум знаний, который необходимо знать.

После того как листочки собраны преподавателем для проверки либо в начале следующей лекции, целесообразно провести разбор заданий и указать правильные ответы, чтобы студенты сами смогли оценить свою работу.

Цель теста – не только проверка знаний, но и стимул к работе. Студенты, систематически присутствующие на лекциях, как правило, хорошо ориентируются в заданиях, легко находят правильные ответы и, следовательно, получают наглядную оценку своих знаний. Студенты, плохо отвечающие на тестовое задание, также могут задуматься над уровнем своих знаний и сделать выводы. При этом главную роль играет не оценка преподавателя, а самооценка своих знаний на примере простых и наглядных цифр.

Тестовые задания – это гибкая и пластичная структура, они могут составляться буквально по ходу составления лекции и, как правило, содержат материал только данной лекции, который может быть различен по объему и содержанию.

Наличие хорошо выполненных тестовых заданий может явиться причиной к выставлению зачета или повышенной оценки на экзамене.

Тестовая оценка знаний – шаг к компьютерной оценке знаний, так как тест – это компьютерная система логики, заимствованная из программирования, где соответствие или несоответствие одного набора данных другому набору легко программируется. Поэтому тестирование соответствует современному уровню мышления человека, где присутствует техническая сторона, простая логика на уровне «подходит» или «не подходит», но на базе сложной учебной информации.

Хотя нелишне также отметить, что данный метод обучения нельзя считать главным. Увлечаться чрезмерно тестовыми заданиями не стоит, так как любое обучение должно оставлять место для поиска самостоятельных решений, а не только ограничиваться набором данных ответов.

Помимо тестов и наряду с ними всегда должны быть задания, развивающие самостоятельное мышление, умение формулировать и выражать мысли в устной и письменной форме. Поэтому по-прежнему остаются актуальными и широко используемыми такие формы обучения, как контрольная работа, написание и защита рефератов, а также традиционная форма сдачи устного экзамена и подготовка к экзамену как немаловажные форма и метод обучения.

Приложение. Образец тестового задания

План лекции, тема: «Электростатика» [1, 2, 3]

1. Принцип суперпозиции электростатических полей (ЭСП).
2. Электрический диполь. Принцип суперпозиции для ЭСП диполя.
3. Поток E – вектора напряженности ЭСП через произвольную поверхность.
4. Теорема Гаусса для потока E через замкнутую поверхность.
5. Линейная, поверхностная, объемная плотность заряда.
6. Напряженность ЭСП бесконечной заряженной плоскости, двух заряженных разноименно плоскостей, заряженной сферы.
7. Работа ЭСП по перемещению электрического заряда.
8. Потенциал ЭСП, потенциал поля точечного заряда.
9. Связь между напряженностью ЭСП и потенциалом ЭСП,

Содержание тестового задания

Соответствующей физической величине (1 столбец) необходимо подобрать формулу (2 столбец) и единицу измерения (3 столбец), результат записать в виде: 1-4-3, 2-8-6 и т. д.

Ответы: 1-1-1, 2-6-8, 3-10-1, 4-7-3 (4-7-7). 5-3-4, 6-8-3 (6-8-7), 7-5-2, 8-9-6, 9-4-6, 10-2-5.

Образец тестового задания, тема: «Электростатика»

Физическая величина	Физическое выражение	Единица измерения
1) Теорема Гаусса	1) $\Phi_E = \oint E dS = \frac{q}{\epsilon \epsilon_0}$	1) В·м (вольт·метр)
2) Объемная плотность заряда	2) $\rho = \frac{q}{V}$	2) Кл/м (кулон/метр)
3) Поток напряженности E через произвольную поверхность	3) $\Phi = \frac{q}{4\pi\epsilon\epsilon_0 r^2}$	3) Н/ Кл (ньютон/кулон)
4) Напряженность ЭСП заряженной плоскости	4) $E = \frac{q q_0}{4\pi\epsilon\epsilon_0 r^2}$	4) В (вольт)
5) Потенциал ЭСП точечного заряда	5) $\varphi = \frac{q}{r}$	5) Кл/м ² (кулон/метр ²)
6) Напряженность ЭСП точечного заряда	6) $\rho = \frac{q}{V}$	6) Дж (джоуль)
7) Линейная плотность заряда	7) $E = \frac{\sigma}{2\epsilon_0}$	7) В/м (вольт/метр)
8) Работа сил ЭСП по перемещению заряда	8) $E = \frac{q}{4\pi\epsilon\epsilon_0 r^2}$	8) Кл/м ³ (кулон/метр ³)
9) Потенциальная энергия заряда в ЭСП	9) $A = q(\varphi_1 - \varphi_2)$	
10) Поверхностная плотность заряда	10) $\Phi_E = E \cdot S \cdot \cos \alpha$	

Литература

1. Трофимова Т.И. Курс физики. – М.: Академия, 2004. – 558 с.
2. Трофимова Т.И. Краткий курс физики. – М.: Высшая школа, 2002. – 352 с.
3. Трофимова Т.И. Справочник по физике. – М.: Астрель, 2001. – 400 с.

УДК 88. 3я73

УЧЕТ ОСОБЕННОСТЕЙ МЕЖПОЛУШАРНОЙ АСИММЕТРИИ МОЗГА В ОБУЧЕНИИ

Ю.Е. Бирюкова, ст. преп.; Уральская ГСХА

Аннотация

Рассматриваются некоторые аспекты индивидуального подхода педагогов к обучаемым с учетом их особенностей межполушарной асимметрии мозга.

Ключевые слова: *межполушарная асимметрия мозга, полушария головного мозга, правополушарный и левополушарный типы людей.*

Keywords: *intercerebral hemisphere, types of people on the basis of intercerebral hemisphere.*

Одно из центральных мест в современной педагогике и психологии занимает идея обучения, ориентированного на индивидуальность учащегося. Любая деятельность, в том числе и учебная, может иметь различный характер протекания. Различия принято связывать с индивидуальными особенностями ее субъекта и внешними условиями, в которых деятельность осуществляется. При этом внешние условия выступают в качестве той среды, в которой индивидуальность субъекта деятельности проявляется и трансформируется.

В качестве индивидуальных особенностей могут быть представлены различные уровни в иерархии индивидуальности: природные и социально детерминированные свойства человека. Среди работ ученых, рассматривающих психофизиологические функции, можно выделить два

основных направлениях: первое связано с исследованием свойств нервной системы и своеобразием протекания психических процессов; второе акцентирует внимание на изучении особенностей функционирования головного мозга. Исследователи, которые придерживаются второго направления, рассматривают психические процессы с точки зрения участия, организации и характера функционирования различных структур мозга.

Анализ этих работ позволяет сделать вывод о наличии связей между латерализацией психических функций (процесса перераспределения психических функций между левым и правым полушариями головного мозга, происходящего в онтогенезе) [1, с. 1] и их индикаторов с индивидуальными проявлениями человека в различных ситуациях (особенностями восприятия, переработки информации, решений различных задач, саморегуляции и личности в целом). По мнению многих исследователей, своеобразие индивидуальных характеристик может обуславливаться не только спецификой функционирования левого и правого полушарий, но и целостной структурой латерального профиля, который включает функциональную асимметрию полушарий.

Функциональная асимметрия мозга определяется неравнозначностью участия больших полушарий мозга человека в протекании различных процессов в организме. Она является одной из важнейших психофизиологических закономерностей в деятельности головного мозга человека. Все проявления функциональной асимметрии делятся на три группы: моторная, сенсорная и психическая асимметрии человека.

Под моторной (или двигательной) асимметрией понимается совокупность признаков неравенства функций рук, ног, половин туловища и лица в формировании общего двигательного поведения и его выразительности. Левши и правши отличаются во всем двигательном поведении, психомоторных процессах в целом. У большинства людей правая рука превосходит левую по силе, ловкости, скорости реакции, тонкости двигательной координации. Движения ведущей руки управляются, осознаются точнее. При одновременном движении обеих рук больше внимания человека концентрируется на движениях ведущей руки.

Под сенсорной асимметрией понимается совокупность признаков функционального неравенства парных органов чувств и разных видов чувствительности на правой и левой половинах тела. Асимметрия зрения проявляется в том, что, несмотря на бинокулярное зрение, зрительные впечатления каждого из глаз обладают неодинаковой силой, качеством, четкостью зрительного образа. Ведущий глаз первым останавливается на предмете. Асимметрия слуха проявляется в его остроте, качестве восприятия вербальной и музыкальной информации. По данным ряда исследований, продуктивность воспроизведения левшей ниже, чем у правшей.

Понятие психической асимметрии подразумевает неравенство больших полушарий мозга при осуществлении психической деятельности, которая включает эмоциональные проявления, восприятие, мышление, сознание, речевую и другие функции. Принципиальная закономерность в отношении психической асимметрии состоит в том, что левое полушарие в основном ответственно за двигательные функции, язык и речь, а правое управляет навыками, связанными с чувственным (прежде всего, зрительным) и пространственным опытом.

За последние десятилетия теория функциональной асимметрии полушарий головного мозга активно развивается, накоплен значительный теоретический и практический материал. Однако современное общество недостаточно, не в полном объеме учитывает эти данные в процессе обучения. И одной из актуальных проблем является проблема переоценки роли левого полушария и логического мышления в становлении мыслительной деятельности обучаемых.

Педагогические методики обучения тренируют и развивают главным образом левое полушарие, игнорируя, по крайней мере, половину возможностей человека. А ведь существуют несколько типов организации двух полушарий мозга: «левополушарные», «правополушарные» и «равнополушарные». При доминировании левого полушария человеку присущи словесно-логический характер познавательных процессов, склонность к абстрагированию и обобщению. При доминировании правого полушария человеку присущи конкретно-образное мышление, развитое воображение. В ситуации с низкой функциональной асимметрией полушарий («равнополушарные») человек в равной степени использует возможности как левого, так и правого полушарий.

Оптимальные психолого-педагогические условия для реализации потенциальных возможностей обучаемого, для создания ситуации успеха должны формироваться с учетом мозговой организации познавательных процессов.

Для этого необходимо рассмотреть организацию ситуации успеха с учетом психофизиологических особенностей обучаемых, которая осуществляется поэтапно [2, с. 1].

На мотивационном этапе педагог формирует у обучаемого мотив достижения успеха. Ситуация успеха, связанная с мотивационной сферой, на данном этапе определяется в основном психологическими аспектами индивидуальности учащегося.

Для правополушарных необходимо делать упор на социальную значимость того или иного вида деятельности, так как у них высоко выражена потребность в самореализации. Мотивы, побуждающие изучать дисциплины, связаны со становлением личности, со стремлением к самопознанию, с желанием разобраться во взаимоотношениях людей, осознать свое положение в мире. Для них характерна ориентация на высокую оценку и похвалу. Большой интерес у правополушарных вызывает эстетическая сторона предметов.

Для формирования мотивации к учебной деятельности у левополушарных необходимо делать упор на познавательные мотивы. Их привлекает сам процесс усвоения знаний. Им свойственна высокая потребность в постоянной умственной деятельности. Выражена потребность в самосовершенствовании ума и волевых качеств.

На операционном этапе задача педагога – дать обучаемому такое задание, которое учитывало бы его психофизиологические особенности и доставляло бы ему удовольствие в ходе выполнения работы.

Обычно предпочитается абстрактный линейный стиль изложения информации, неоднократное повторение учебного материала, что развивает навыки левого полушария. Большинство учебной литературы строится по этому же принципу: информация в них преподносится логично, последовательно и в абстрактной форме. Обучаемых ставят перед необходимостью самостоятельно связывать информацию с реальностью.

Учащиеся с доминированием правого полушария не контролируют правильность своей речи. Виды деятельности, требующие постоянного самоконтроля, выполняются ими плохо. В устной речи могут возникать проблемы с грамматикой и подбором слов. Возможны смысловые пропуски, особенно если правополушарный ученик еще и импульсивен.

Учащиеся с доминированием левого полушария контролируют свою речь. Но если их попросить подвести итоги, они встретятся с определенными трудностями. Левополушарным обучаемым требуется помощь в развитии беглости устной и письменной речи. Однако точность в употреблении слов и применении правил у них обычно выше, чем у правополушарных. Тем не менее левополушарные обычно медленнее выполняют письменные работы.

На операционном этапе у некоторых наступает критический период: с одной стороны, необходимо выполнить работу, а с другой – не хватает условий для реализации задачи. Именно на этом этапе неопределившаяся педагогом ситуация, которая помогает обучаемому включиться в работу, стимулирует его деятельность. Конкретные обстоятельства обуславливают использование тех или иных приемов.

Современные педагогические методики в основном ориентированы на левополушарное восприятие. Таким образом, правополушарные учащиеся оказываются в невыгодном положении, так как нуждаются в творческих заданиях, контексте, гештальте и т. п. [3, с. 283]

Педагог может модифицировать задания таким образом, чтобы адаптировать их ко всем обучаемым, как лево-, так и правополушарным. В этом случае неуспеваемость резко снижается, а положительные результаты быстро растут.

Педагогу при выборе методов и приемов в процессе обучения необходимо учитывать особенности мыслительных процессов обучаемых с разным типом функциональной асимметрии полушарий.

В последнее время прогресс в обучении связывали с постепенной заменой освоения учащимися практических навыков накоплением теоретических знаний: увеличилось число теоретических курсов, повысился уровень абстрактности в изучении учебного материала, усилились математизация и алгоритмизация материала при изучении гуманитарных дисциплин. В результате снизилась общая эмоциональность изложения, язык стал сухим, уменьшилась доля ярких выразительных примеров, редко используются ритмы – речевые и музыкальные, которые сами по себе активизируют эмоциональную и произвольную память. Иными словами, в ходе обучения акцентируются механизмы левого полушария при одновременном ослаблении вовлеченности правого полушария.

Это привело к тому, что обучаемые могут только грамотно воспроизводить выученный материал, но оказываются беспомощными в практическом применении знаний. Таким образом, современное образование является теоретическим, а не практическим. Востребованным оказывается логический компонент мышления. В западных же странах образование ориентировано на практическое применение получаемой информации.

Большинство из принятых в наше время методов развития левополушарных способностей не опирается на образные представления. К сожалению, 80% вопросов педагога к обучаемым требуют только механического воспроизведения выученного.

На результативном этапе деятельность педагога является диагностирующей, он определяет прогнозы на будущее. Обучаемый также корректирует свою деятельность при помощи преподавателя: его осознанное отношение к итогам должно стать стимулом к предстоящей деятельности.

Перед преподавателем стоит задача организовать работу таким образом, чтобы обратить результат предыдущей деятельности обучаемого в эмоциональный стимул, в осознанный мотив для выполнения следующего задания.

Педагог имеет установку на поиск ошибок, учащихся – на то, чтобы как можно меньше их сделать. Это приводит к формированию исполнительского стиля обучаемого и дидактичности у педагога. Подобное положение чревато множеством негативных последствий.

При выборе методов проверки знаний учащихся необходимо учитывать межполушарную асимметрию головного мозга.

Для левополушарных учащихся наиболее предпочтительными будут: решение задач, письменные опросы с неограниченным сроком выполнения, вопросы «закрытого» типа. Письменное решение задач позволяет левополушарным проявить свои способности к анализу, а на вопросы «закрытого» типа они успешно подберут ответ из предлагаемых вариантов.

Для правополушарных учащихся подойдут методы устного опроса, задания с «открытыми» вопросами, с фиксированным сроком выполнения. Вопросы «открытого» типа дают им возможность проявить творческие способности, продемонстрировать собственный развернутый ответ.

Таким образом, проблема учета индивидуальных особенностей обучаемых в учебном процессе любой образовательной системы, а именно межполушарной асимметрии мозга, является на сегодняшний день актуальной. Современные образовательные программы не обеспечивают в полной мере развития правополушарных функций учащихся и студентов, их способностей целостного одномоментного восприятия мира, явлений, объектов; способностей к установлению многомерных связей между предметами окружающей действительности, развитию пространственного мышления, формированию аналитического и идеалистического стилей мышления и пр.

Поэтому, на наш взгляд, при повышении качества подготовки специалистов необходимо акцентировать свое внимание не только на элементах педагогического воздействия, но и активно учитывать фактор психологический, который оказывает значительное влияние на развитие способностей к обучению, саморазвитию, самосовершенствованию индивидуальности студента, на качество его подготовки в вузе.

Литература

1. Словари и энциклопедии на Академике <http://dic.academic.ru> (проверено 01.03.2010).
2. Сиротюк А.Л. Обучение детей с различным типом мышления prv.chat.ru/texts/difer_mentality.htm (проверено 01.03.2010).
3. Никуленко Т.Г. Возрастная физиология и психофизиология. – Ростов-на-Дону, 2007. – 410 с.

УДК 378.14

К ПРОБЛЕМАМ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В УРАЛЬСКОЙ ГСХА

Л.И. Васильцова, д. э. н., доц.; **Н.Б. Фатеева**, ст. преп.;
Уральская ГСХА

Аннотация

Рассматривается система требований к персоналу, изучаются проблемы магистерской подготовки по программе «Управление персоналом» высокопрофессиональных специалистов для сельского хозяйства.

Ключевые слова: персонал, специалисты, магистры, профессионализм, образование
Keywords: personnel, specialists, masters, professionalism, education.

В настоящее время мы становимся свидетелями и участниками перехода к новой экономике с развитой сферой услуг высокого качества, которые предоставляются в условиях жесткой конкуренции. Изменения в экономической среде обуславливают потребность в работниках нового типа с высоким уровнем знаний, умением реализовать их на практике.

Система требований к персоналу включает:

- высокие исполнительские качества;
- ответственность, инициативу, творческую заинтересованность в результатах деятельности организации;
- уровень организаторских способностей;
- готовность к профессиональному развитию;
- умение выявлять и решать проблемы как технологические, так и социально-экономические, психологические;
- стремление к новшествам и переменам;
- способность формировать коллективы для достижения поставленной цели и задач на основе интеллектуальных и морально-этических норм.

Рост потребности в высокопрофессиональных руководителях и специалистах обуславливает совершенствование форм их подготовки. Рассмотрим некоторые ключевые моменты магистерской подготовки по программе «Управление персоналом», которые обеспечивают адекватность вышеизложенным требованиям, предъявляемым к менеджерам. При этом авторы основываются на ключевых элементах образовательного стандарта, таких как область и объекты профессиональной деятельности, ее виды, компетенции магистров.

Объектами профессиональной деятельности магистров являются: службы управления персоналом организаций любой формы собственности в различных отраслях экономики, государственных и муниципальных органах управления; службы занятости и социальной защиты населения; кадровые агентства; консалтинговые фирмы; научно-исследовательские организации; высшие учебные заведения.

В данном случае объекты трудоустройства и работы магистрантов незначительно отличаются от объектов профессиональной деятельности специалистов. Однако качество подготовки позволит занимать управленческие должности, успешнее проходить различные этапы карьеры, соответствовать занимаемым должностям, особенно в органах исполнительной власти. В результате создаются предпосылки для повышения эффективности управления, использования ресурсов, ответственности за качество жизни людей.

Анализ образовательных стандартов показывает, что виды профессиональной деятельности магистров и специалистов, подготовленных по программе «Управление персоналом», имеют много общего. Современному руководителю, безусловно, необходима организационно-управленческая, аналитическая, консультационная, научно-исследовательская и социально-психологическая деятельность. Процесс подготовки предполагает новые современные технологии обучения, смещение соотношения с аудиторной подготовки к самостоятельной и научно-исследовательской работе магистрантов.

На наш взгляд, наибольшие изменения заметны в постановке задач профессиональной деятельности магистров.

Во-первых, выпускники магистерской программы должны уметь разрабатывать и реализовывать стратегии управления персоналом, кадровую политику, формировать систему управления людьми, основанную на эффективном стимулировании.

Во-вторых, в области аналитической и консультационной деятельности они должны обладать определенными компетенциями в процессе поиска, анализа и оценки информации для подготовки и принятия эффективных управленческих решений. Решения должны основываться на результатах анализа эффективности действующей системы управления: рентабельности инвестиций в человеческие ресурсы. Руководителю необходимы навыки моделирования процессов управления персоналом на основе результатов, полученных в процессе маркетинговых исследований рынка труда и т. д.

Современный руководитель, специалист должен отвечать вызовам времени в сфере интеллектуальной и творческой деятельности, поэтому в процессе подготовки магистров много времени уделяется научно-исследовательской работе. Для этого предполагается активное участие магистрантов в научных исследованиях, которые содействуют приобретению навыков в постановке актуальных научных проблем управления персоналом; поиске, сборе, анализе и сис-

тематизации информации по теме, по проектированию и моделированию инновационных процессов и технологий.

Особенно следует подчеркнуть важность социально-психологической деятельности, направленной на разработку и эффективное использование современных социальных технологий в работе с персоналом, разработку планов социального развития организации, управление конфликтами и стрессами, предупреждение профессиональной деформации работника.

Осуществление ключевых понятий создает условия для профессионализма.

Профессионализм – интегральное качество, характеризующее продуктивное выполнение функций работника. Профессионализм деятельности отражает уровень профессиональной квалификации, компетентность, разнообразие умений и навыков, владение современными алгоритмами достижения наилучших результатов. Профессионализм личности основывается на деловых качествах, уровне притязаний, мотивации, ценностях работника.

Как правило, под компетенцией понимается способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. Компетенциями принято называть индивидуально-личностные характеристики, знания, умения, навыки, модели поведения, ценности и мотивации сотрудника. Они могут быть исходными (имеются в данный момент у сотрудника), нормативными (необходимы для построения карьеры и соответствия корпоративным ценностям) и функциональными (нужны для выполнения должностных обязанностей). Менеджеры должны обладать такими группами компетенций, как «коммуникации», «управление собой», «аналитические способности», «исполнительское мастерство».

Все вышесказанное имеет прямое отношение к подготовке высокопрофессиональных специалистов для сельского хозяйства.

Положительная динамика перемен в аграрном секторе страны зависит от многих факторов. Среди них – интенсивные мероприятия, реализуемые в системе профессионального образования. По мнению специалистов, наиболее эффективным является организация системы непрерывного сельскохозяйственного образования через создание образовательных комплексов, реализующих образовательные программы разных ступеней и уровней (начального, среднего и высшего профессионального образования). Они позволяют обеспечить подготовку, переподготовку и повышение квалификации специалистов.

Создание таких комплексов обеспечивает качество профессионального образования всех уровней, эффективность использования кадрового потенциала преподавателей высшей квалификации, возможность выбора студентами траектории профессиональной подготовки, отвечающей их возможностям, единство требований в оценке качества знаний студентов, обучающихся по программам различных уровней, оптимальное использование научно-производственной и учебно-лабораторной базы.

Литература

1. Высоцкая Е., Балашова О. Методы подготовки: стимулируем инновации // Справочник по управлению персоналом. – 2009. – № 10. – С. 29–35.
2. Доронов В. Трехмерное обучение // Справочник по управлению персоналом. – 2009. – № 10. – С. 10–14.
3. Жучков Ю. «Золотое сечение» инвестиций // Справочник по управлению персоналом. – 2009. – № 8. – С. 8–9.
4. Лактионова К. Как окупаются вложения в персонал // Справочник по управлению персоналом. – 2009. – № 8. – С. 10–11.
5. Мумладзе Р.Г. Менеджмент в агропромышленном комплексе. – М: КНОРУС, 2009.
6. Спивак В.А. Управление персоналом для менеджеров. – М: Эксмо, 2008.

К ФИЛОСОФСКИМ ОСНОВАНИЯМ ОБРАЗОВАНИЯ

С.И. Емельянова, ст. преп.; Уральская ГСХА

Аннотация

Статья посвящена исследованию проблем образования, которые интерпретируются как проблемы бытия, понимаемого как событие. Данным подходом решается вечная «тяжба о бытии», свойственная всем сферам деятельности человека.

Ключевые слова: *бытие как событие, синергетический подход.*

Глобальные цивилизационные сдвиги, происходящие во всем мире, не обошли не только ни одну страну в мире, но и ни один элемент, из которых состоит каждая государственная система. Поэтому мы и говорим о глобальных проблемах современности. К последним, в частности, принадлежат и проблемы образования. Положение, сложившееся в рамках образовательной отрасли, озвучивается сегодня коротким звучным словом «кризис».

Когда речь заходит об образовании, непотопляемый образ кризиса всплывает непременно, вне зависимости от того, в какую эпоху поднимается эта тема. Возникает впечатление, будто состояние кризиса в образовании перманентно. Хорошо ли это, плохо ли – судить трудно. Но хорошо уже, что кризис напоминает нам о том, что мир не стоит на месте, он развивается, и если возникает упоминание о нем в какой-либо сфере деятельности человека, это напрямую имеет отношение к динамике общества. Иными словами, кризис наступает тогда, когда общество меняется, а мы не готовы к переменам.

О чем вещает кризис? Не о том ли, что, надеясь на стабильное и постоянное существование, мы упускаем из виду время? А пытаясь его догнать, вскочив в последний вагон уходящего поезда и зависая на его подножке, мы сетуем на кризис. Предлагаем взглянуть на кризис иначе. Кризис не просто повод, но и время поговорить о самом сокровенном – о бытии?

Напоминая нам о бренности бытия, кризис указывает на соучастие времени в бытийном «процессе». В философии это величают событием. Бытие, понимаемое как событие, исходит из необходимости по-новому взглянуть на вопросы развития, эволюции, указывая на внедрение в философию понятий синергетики, и в этой связи поднимается проблема диалога культур.

С точки зрения синергетического подхода образование тоже есть некое бытие, точнее, одна из его форм. Когда-то Гегель высказался по поводу «пустоты» понятия бытия, отметив при этом, что если оно пусто, то пусто для чего-то. Его «пустота» явно является избыточной, если позволяет вмещать в себя все те формы, которые позволяют нам «проговаривать» бытие. Событие имеет место, когда мы, стремясь зафиксировать суть проблемы, начинаем с ее актуальности (то есть значимости для нас). В этот момент фиксируется переход от бытия к времени. И наоборот, когда хотим узнать, в чем состоит наше настоящее (то есть собственно время, имеющее для нас смысл), мы апеллируем к бытию. Так вот, событие и есть тот самый переход, который, соединив в себе понятия бытия и времени, заставляет иначе взглянуть на динамику общественных процессов.

В рамках проблемы события поднятая нами тема (образовательная деятельность) понимается как вопрос: «Может ли время быть смыслом образования?» Или: «Что такое актуальность в свете образовательной деятельности?» Иными словами, нас интересуют тенденции современного образования в свете его будущности. В данной отрасли сейчас имеет место проблемная ситуация, не имеющая решения, по крайней мере, на данный момент. Поэтому она и фиксируется как парадоксальная: кризис. Но для нас это лишь повод еще раз убедиться в том, что без глубинного, философского осмысления современной ситуации движение вперед будет затруднено.

Мы знаем, что сегодняшние тенденции современного образования связаны с возрастанием роли науки в производстве и обществе. Это имеет прямое отношение и к росту масштабов высшего образования. Образование становится массовым, это уже бесспорный факт, который никого не удивляет.

В начале 90-х в нашем государстве было всего около 650 высших учебных заведений. Теперь их более 2000. Отметим при этом, что возрастание количества вузов, требующихся в связи со стремительным ростом количества студентов, не привело к увеличению финансирования. Оно не увеличилось в разы, из чего следует, что при увеличившемся наплыве студентов нашему образо-

ванию вряд ли присуще качество. Профанизация образования является результатом бюрократизации в сфере высшей и средней школы. Монополизированная по сути система образования обречена содержать избыточное число посредственно работающих вузов, и она не в состоянии преодолеть групповые интересы администрации и преподавателей, отчаянно сопротивляющихся репрофилированию или сокращению устаревших структур.

Бюрократический централизм в образовании неизбежно приводит к тому, что итоговым продуктом обучения считается подготовка рабочей силы. При этом образовательный процесс уподобляется конвейеру, на котором нет места вопросам смысла. Между тем образование – это, прежде всего, вложение в человеческий, гуманитарный потенциал общества. Если мы не избавимся от системы государственного диктата и монополизма, это обернется большими социальными издержками.

С другой стороны, на сегодняшний день мы также можем наблюдать разрушение государственных структур, поддерживавших нашу национальную систему образования. А между тем многие видели в ней положительную сторону – у нас была единая система образования.

На этом фоне хотелось бы упомянуть и об интернационализации образования. Сегодня образование должно быть во многом универсальным и не замыкающимся на национальных границах. Так, в странах ЕЭС планируется, что уже 10% студентов будут учиться в других странах. Но для этого недостаточно иметь согласованные планы, программы, нужна также сильная государственная политика в сфере образования, придающая последнему единство, но не отменяющая диверсификацию форм образования.

Стоит упомянуть и о том конфликте, в который попадает национальная система образования, вступая в диалог с западной системой, несущей в себе иные стандарты и ценности жизни, что вызывает серьезное напряжение по поводу выбора ориентиров, необходимых молодому поколению для успешного укоренения, включения в жизнь.

Итак, на сегодняшний день обнаруживается несоответствие между сложившейся школьной системой образования и теми общественными потребностями, которые образование должно решить в свете изменяющейся реальности. Становится все более очевидным, что классическая модель образования фактически исчерпала себя: она уже не отвечает требованиям, предъявляемым к школе и образованию современным обществом и производством. Но при этом нельзя говорить о единой форме образования, поскольку в свете сегодняшнего дня нет и возможности говорить о существовании единого смысла: смыслов много, поэтому нет и единства даже в среде тех, кому доверено образовывать молодое поколение. Плюрализм – идейный, политический, культурный – апеллирует к отсутствию единого смысла для всех, и в рамках образования этот момент тоже имеет место.

Тем не менее современностью предъявляются требования к фундаментализации образования (что имеет отношение как раз к базовым ценностям – смысловым). Ведь накоплена огромная информация, которая должна осваиваться людьми в обобщенном виде. Этому же служат интенсивные методики обучения: компьютерные средства, доступность информации и т. д. Все это говорит о потребности в универсальной форме качественной во всех смыслах системы образования. К сожалению, ее созданию противоречит индивидуализация обучения, которая характерна для современной системы высшей школы, ориентированной на Болонские соглашения.

То модельное образование, которое должно быть реализовано с введением системы зачетных единиц или кредитов, ведущее к изменению не только структуры всех ныне существующих стандартов в преподавании, но и всей нормативной базы образования, сегодня тоже не выдерживает критики. Выбор преподавателей под ту конкретную образовательную программу, которая будет реализована под воздействием частных требований обучающихся, должен производиться на основе более серьезного финансирования высшей школы, но его, учитывая тенденцию нашего государства снимать с себя всякую ответственность, на сегодняшнем этапе правительство РФ вряд ли потянет. В условиях становления рынка возможность государства содержать и контролировать всю систему образования будет еще более уменьшаться. Государство будет ослабевать. Начнет развиваться сфера частного образования, и это, наверное, правильно. Частное образование, в том числе высшее, более динамично, уровень его обычно выше государственного. Но при всем этом будет увеличиваться и количество неграмотных в условиях «рыночности» образования. И это шаг назад по сравнению с тем, что сделал Советский Союз, как бы мы ни оправдывались теми достижениями, которые будут сулить нам дивиденды от многозначности политики образования.

Желаемое разнообразие в образовании, так или иначе, обернется социальной селекцией. Общество, таким образом, перейдет от сравнительно демократической системы образования, доступной представителям всех социальных групп и открытой для контроля и воздействия со сторо-

ны общества, – к селективной, элитарной модели образования, исходящей из идеи автономии как в экономическом, так и в политическом аспектах.

По большому счету наше образование будет готовить не ученых, специалистов или руководителей, а менеджеров, то есть бизнесменов-ученых, бизнесменов-специалистов, бизнесменов-руководителей, которые должны функционировать так, чтобы приносить прибыль. В этом смысле образование тоже должно стать одним большим коммерческим предприятием, таким же, как и многие другие – как сельское хозяйство, государство, содружество государств...

Но давайте спросим себя: какая роль уготована человеку на этом гигантском производстве? Не будет ли он вещью среди вещей в этой цепи звеньев, связующихся между собой ради достижения динамики колоссального по масштабам механизма?

Давно известно, что смыслом нашего существования является понимание нашего включения в социум. И если оно подразумевает человека как винтика единой мегамашины, такая ситуация требует дополнительного размышления.

Наш вопрос неслучайно повернулся к человеку. Все указывает на то, что мы находимся на пороге новой культурной революции, которая повлечет за собой изменения в мировоззрении человека. Если мы фиксируем парадоксальную ситуацию в образовании, это означает, что мы с вами на пороге иной парадигмы, которая должна дать нам новые нетрадиционные способы и приемы для решения и постановки задач.

Итак, мировая тенденция смены основной парадигмы образования проявляется:

- в кризисе классической модели и системы образования, в разработке новых фундаментальных идей в философии и социологии образования, в гуманитарной науке, в создании альтернативных и экспериментальных школ и т. д. Хотя в настоящее время реформа образования и школы в нашей стране в целом пробуксовывает, ограничиваясь административными перетрясками, тем не менее постепенно увеличивается число экспериментов в школе (альтернативные школы, гуманитарные лицеи, технические лицеи и т. д.);

- в движении к интеграции с мировой культурой, с которой связаны и демократизация школы, и создание системы непрерывного образования, и гуманитаризация и компьютеризация образования, свободный выбор программ обучения, а также возникновение на основе самостоятельности школ и вузов сообществ преподавателей и учащихся (вузы и университеты, например, получили значительную самостоятельность в формировании учебных программ, выборе форм преподавания и т. д.; в перспективе школа видится более самостоятельной, разнообразной в плане организационных форм, предлагающей своим учащимся разнообразные программы обучения и образования);

- в восстановлении традиций русской школы и образования, о которой тоже нельзя забывать, поскольку в свое время была своя очень сильная методологическая и методическая школа, которая имела хорошо поставленное гуманитарное образование и интересный опыт преподавания в ряде технических вузов.

Сегодня мы переживаем время распада империи и социалистической суперобщности, который ведет к процессам интенсивного формирования локальных общностей (и восстановления латентно существовавших), в частности национальных сообществ, культур и т. п., а также становления различных «субъектов культуры». Эти процессы в первой своей фазе осуществляются через механизмы обособления и противопоставления одних общностей другим. Происходят воссоздание истории и традиций, манифестация национальных символов, культуры, образования, образа жизни, языка, причем, как правило, в оппозиции к другим.

Но, очевидно, другая фаза формирования локальных общностей должна состоять в преодолении автономии и обособленности. Должны набирать силу процессы идентификации национальных общностей с общностями второго порядка (региональными, культурными, религиозными и т. п.), которые приведут к пониманию общности исторической судьбы, общности территориальной, экономической, политической и т. п.

Поэтому другое требование, важное для нашего времени, – понимание и принятие другой культуры. По мнению русского философа М. Бахтина, культура лежит на границах. Это можно понимать в том смысле, что внутри самой себя она не осознается; лишь при взаимодействии, встрече, диалоге разных культур становятся видимыми и понятными основания и особенности собственной культуры. Встреча, диалог, понимание чужой и, следовательно, своей культуры – это активное отношение, а не только манифестация и артикуляция своей культурной позиции и ценностей. В не меньшей степени это также и высвобождение места, территории, условий для иной культурной позиции и ценностей.

История образования и есть подтверждение идеи диалога. Не было еще ни одного периода в истории нашего государства, когда общество было бы довольно системой образования. Некогда иностранцы очень высоко оценивали нашу систему, но трудно вспомнить, чтобы она устраивала нас. Похоже, это происходит в любом обществе, ведь в истории каждой культуры всегда существовало многообразие систем образования. В нашем обществе сложилась государственная, причем унифицированная система образования. Господство тоталитаризма привело к тому, что было разрушено многообразие форм школьного и высшего образования и была создана единая государственная система, транслирующая причудливый конгломерат знания и псевдознания, ценностей и псевдоценностей.

Сейчас нами осознается то, что достижение всей цивилизации – плюрализм систем образования, и в данный момент формируются различные подходы и разрабатываются новые программы в этой связи. Хочу упомянуть философскую школу В.С. Библера, также разрабатывающую идею диалога культур. Необходимо проанализировать достижения такого рода философских исследований, чтобы иметь возможность применить их на практике. Это актуальнейшая задача для философии, тем более что на данном этапе обнаруживается скепсис по части возможности философии решать современные задачи общества.

Такое мнение сложилось в силу профанизации, технизации и метафизации образования. Действительно, наша высшая и средняя школы созданы по таким мерилам, по таким стандартам, что людей самостоятельных, предприимчивых, умеющих мыслить проблемно она не готовит и не может готовить.

Но время течет и вызовы времени – это реальность, которую улавливает чуткое ухо философии. Главный вызов времени заключается в том, что необходимы другие люди. Люди «нормальной науки» не могут дать новое решение для старой задачи. А люди, которые входят в новую эпоху, совсем другие. Это люди образованные, вне зависимости от того имеются ли внутри системы образования какие-то школы или нет. Если считать мериллом образования осведомленность об обстоятельствах, с которыми человек может столкнуться в жизни и которым он должен найти достойный ответ, то не школа обучает человека и не она дает ему силы отвечать на неожиданные вызовы.

Сегодня в педагогике, наряду с традиционными, складываются новые представления о человеке и образованности. Происходит смена антропологических оснований педагогики.

Образованный человек на сегодняшний день – это не столько «человек знающий», даже со сформировавшимся мировоззрением, сколько подготовленный к жизни, ориентирующийся в сложных проблемах современной культуры, способный осмыслить свое место в мире. Поэтому образование должно создавать условия для формирования свободной личности, для понимания других людей, для формирования мышления, общения, наконец, практических действий и поступков. Нужно, чтобы образованный человек был готов и к испытаниям, иначе он не сможет способствовать преодолению кризиса культуры.

В настоящий момент личности противопоставляется образ «человека знающего», компетентного. При этом, когда вспоминают о цели образования, говорят, что необходимо «сформировать полноценную творческую личность». Но полноценная личность – это человек, обладающий не просто компетенцией, но мыслящий. То есть человек в мировоззренческом смысле состоятельный, умеющий различать не только элементы знания, но и их связи, то есть смыслы. А для воспитания компетентного человека достаточно в напичканном знаниями человеке выработать привычку роботизированных действий: для компетенции не нужно уметь находить смысл.

Но человек, который не понимает, зачем и ради чего он делает нечто, не есть полноценная личность. Специалист, которого «поставляют» образовательные учреждения, – это лишь «получеловек», или часть человека. Личность, правда, тоже часть человека, хотя и наиболее существенная. Но личность осознает, что в ней сосуществуют части, соответствующие телу, психике, духу, социальному индивиду и т. д. И образование, желая воспитывать личность, должно создать условия для развития ее в человеке с учетом всех его «сторон». А это – дело философии, несущей смыслы и видящей происходящее.

Еще одно настоятельное требование – формировать нравственного, ответственного человека. Сегодня оно ставится в плане осмысления человеком нравственных реалий, своего места в жизни, назначения, ответственности за природу, за судьбу культуры, близких и т. п., то есть, прежде всего, в гуманитарном ключе. Поэтому необходимо обратить внимание на гуманитарный блок образования, тем более что в настоящий момент все более ощущается недостаток гуманитарного мироощущения, поскольку современной культурой и образованием акцент делается на естественнонаучном мировоззрении, а гуманитарное при этом все чаще осознается как насущный идеал.

Это связано и с задачей преодоления раскола культуры на гуманитарную и техническую: эти две сферы все дальше отходят друг от друга, так что иной раз кажется, что уже сформировались два разных вида человечества – «гуманитарии» и «техники» (люди с рационально-технической ориентацией и образом жизни). Вероятно, если обособление технической и гуманитарной культур становится нетерпимым, способствуя углублению кризиса нашей цивилизации, то тем более надо, работая на их сближение, стремиться к созданию целостной гуманитарно-технической личности, которая будет ориентироваться в обеих культурах и в которой будут видны ростки новой культуры – целостной.

Образованный в рамках целостной культуры, человек принимает и понимает иные (в пределе чужие) культурные позиции и ценности, он также умеет пойти на компромисс, понимая ценность не только собственной независимости, но и чужой. Этот проект человека, человека будущего, становится ближе, когда мы поворачиваемся к прошлому, делая выводы относительно полуживого опыта. Поэтому так важна опора на философию в момент, когда мы говорим с вами о трудностях в образовательной сфере.

Мы все больше начинаем понимать, что такое человек, и, отождествляя его с бытием, постепенно уходим от традиционных психологических представлений. Как архаический человек мало похож на античного, а античный на средневекового или человека Нового времени, так и бытие одной эпохи мало похоже на бытие другой. Но, обращаясь к бытию, мы только тогда и начинаем понимать, что такое вызов времени. Время и бытие неразделимы, когда они ведут непрерывающийся диалог. Диалог, в котором каждому уготовано место не просто зрителя, но и участника, автора.

Литература

1. Гегель Г.Ф.В. Наука логики // Энциклопедия философских наук. Т. 1. – М., 1975. – С. 129.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Советская Россия, 1979. – С. 100.
3. Библер В.С. Культура. Диалог культур (опыт определения) // Вопросы философии. – 1989. – № 6.

УДК 177.7

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

В.А. Ерофеева, ст. преп.; Уральская ГСХА

Аннотация

Статья посвящена аксиологической проблематике. Автором показано, как ценности влияют на формирование и развитие личности. На смену старой системе ценностей приходит новая – гуманистическая.

Ключевые слова: *ценности, личность, выбор.*

Современный цивилизованный мир очень сильно видоизменился, став информационно единым целым, в котором за последние десятилетия шли процессы глобализации. Изменения затронули не только промышленное производство и сферу торговли, но и распространились на духовную область, трансформировав культуру, науку, образование, политику. Внутренним стержнем культуры и духовной опорой для личности являются ценности. Утрата ценностных ориентиров или отказ от сложившейся системы ценностей приводит к распаду и дезинтеграции общества. Для современного мира аксиологическая проблематика становится актуальной.

Ценности упорядочивают действительность, внося в ее осмысление оценочные моменты, отражают иные, по сравнению с наукой, аспекты окружающей действительности. Они соотносятся не с истиной, а с представлениями об идеале, желаемом, нормативном. «Ценности придают смысл человеческой жизни» [2, с. 31].

Ценности – специфические социальные определения явлений окружающей действительности, выявляющие их положительные или отрицательные значения для человека и общества. Ду-

ховные ценности обеспечивают развитие личности, ее свободу и способность ставить цели согласно своей воле и индивидуальности.

Современная техногенная цивилизация подошла к возможности формирования общечеловеческих ценностей, в основе которых лежит гуманизм. Гуманизм – это базовая мировоззренческая парадигма, модель, идея гражданского общества, стратегическая основа общественно-исторического прогресса, гражданского мира, согласия и сотрудничества личности и личности, личности и общества, общества и окружающей среды. В середине XX века начинают формироваться новые гуманистические идеи, связанные с традициями XVIII, XIX веков.

Все, соответствующее или не противоречащее возможностям самореализации индивидов, становится ценностью гуманистического мировоззрения. И если какие-то социальные явления двойственны и состоят из соединения, где доминирует отрицательное, а положительное минимизируется, они заслуживают названия псевдоценностей и подлежат критической оценке.

Задача современного гуманизма – показать человеку, что он может научиться жить в согласии и гармонии с собой, себе подобными, с обществом, с миром бытия (вещей), небытия и неизвестности. Дальнейшее развитие общества оказывается невозможным без учета личностных ресурсов, возможностей, талантов, ценностных устремлений человека. Осознанная и качественная деятельность людей, основанная на общечеловеческих ценностях, оказывается условием перехода техногенной цивилизации на новый уровень развития.

В современной культуре существуют многообразные теории, систематизирующие множество человеческих ценностей.

Г. Риккерт, как родоначальник аксиологии, разделил все ценности на шесть классов: «логические» (наука), «эстетические» (искусство), «мистические» (культы), «религиозные», «нравственные», «личностные». Философ и психолог Г. Мюнстерберг в начале прошлого века предложил два типа ценностей – «жизненные» (любовь, счастье и т. д.) и «культурные» (поэзия, музыка, живопись и т. д.), дополнив каждый из них логическим, эстетическим, этическим и метафизическим измерением.

Немецкий философ М. Шелер обосновал собственную иерархию ценностей: «чувственные», «витальные», «духовные», в том числе «эстетические», «морально-правовые», «гносеологические», «религиозные».

Современный французский аксиолог И. Гобри выделял в качестве основных четыре ценности: «пользу», «красоту», «истину», «добро».

В ходе исторического процесса в разных культурных сообществах создаются благоприятные условия для формирования одних ценностей и менее подходящие обстоятельства – для других. Так, для античной Греции высшей ценностью было гармоничное проявление всей полноты человеческой жизни, а для Египта культ смерти являлся более важным и значимым, ведь все человеческое существование лишь подготовительный этап к жизни после смерти. В эпоху средневековья были признаны ценности христианской духовности. Во времена Возрождения эстетические ценности становятся фундаментом для формирования стремлений, интересов и вкусов личности.

Зарождение и расцвет гуманистических ценностей, центром которых являются человек, его жизнь и счастье, приходятся на времена культурной революции, которая завершилась созданием нового типа мировоззрения и нового типа культуры. В центре нового мировоззрения находится человек, а не Бог как высшее мерило всего сущего.

В эпоху Нового времени торжествуют такие идеалы, как разум, логика, научное знание, ориентированные на бесстрастное объективное описание универсальной картины мира. В период построения европейского капитализма на первый план выходят материальные ценности, прагматизм, утилитаризм, функционализм, а индивид, по мнению К. Маркса, рассматривается как практическое существо.

В рамках новой картины мира, с одной стороны, человек воспринимается в качестве силы, противостоящей природе, вторгающейся в ее процессы, преобразующей объекты природы в необходимые для себя материальные объекты, удовлетворяющие, в первую очередь, телесные потребности. С другой стороны, природа описывается как сложная динамическая система, а человеческий мир как одно из возможных измерений – этому способствовало открытие законов микро-, макро- и мегамира в физике и космологии. Таким образом, были созданы предпосылки для построения целостной картины мира, в рамках которой прослеживалась иерархическая организованность Вселенной.

В XXI веке окончательно сменился образ жизни широчайших слоев населения. Большинство людей переселилось из деревень и сел, где человек придерживался традиционного уклада жизни, в гигантские социокультурные системы. В начале позапрошлого века городское население со-

ставляло около 3% всего человечества, в середине XX века горожанами стали 40%, а к 90-м годам – более 60% граждан. В условиях массовой урбанизации кардинально изменились способы и формы восприятия человеком действительности.

Так, в процессе исторической эволюции в европейском регионе возник особый тип цивилизации, обладающий специфической способностью к прогрессу. «Цивилизацию этого типа можно было бы назвать техногенной». [4, с. 3]. Следствием такого развития является постоянно меняющееся отношение человека к природе и его месту в социальной системе.

В XX веке после каждого десятилетия происходит изменение образа жизни: идет формирование новых типов личности, сопровождающееся возрастающей динамикой социальных связей, их относительно быстрой трансформацией, и новых ценностей, основанных на приращении объективного знания о мире. «Индивидуум прекращает быть самим собой; он превращается в такой тип личности, какого требует модель культуры, и поэтому становится абсолютно похожим на других – таким, каким они хотят его видеть» [6, с. 208].

Человек как личность, по мнению Э. Фромма, стремится к тем ценностям, желаниям, чувствам, мыслям, которые процветают в его культуре. Личность чаще всего определяют в совокупности социальных приобретенных качеств человека. Понятие «личность» включает в себя такие свойства, которые являются более или менее устойчивыми и свидетельствуют о принадлежности человека к определенной группе. «Личность – это относительно устойчивая и стабильная, фиксированная система установок и черт характера. Она является олицетворением взглядов и убеждений той общности людей, репрезентантом которой она является» [3, с. 17].

Ценности позволяют личности адаптироваться к социальным условиям, занять в обществе определенное место, получить «удовлетворительный личный статус». В формировании иерархии индивидуальных ценностей участвуют не только разнообразные формы деятельности человека, такие как труд, познание, общение, игра, но и в качестве такого инструмента выступают социальные структуры в целом.

Рынок, быт, реклама, мода, политика, право, образование, воспитание, средства массовой информации, искусство, господствующие культурные нормы, авторитет публичных персон, официально признанных общественно-политическими институтами в качестве эталонов, социально-психологические стереотипы, шаблоны, табу, мораль – все это части социальной и духовной жизни общества, формирующие ценностные ориентации личности. Они формируются в процессе усвоения социальных норм и требований времени и тех социальных групп, которые являются своеобразными трансляторами социального опыта для личности. В то же время ценностные ориентации подкрепляются и корректируются жизненным опытом индивида и всей совокупностью его переживаний. Все это позволяет человеку выделить значимое.

В повседневной жизни с проблемой выбора значимых и альтернативных ценностей личность сталкивается каждый день. Современный человек очень часто вынужден ради одних ценностей жертвовать другими. Например, он оказывается перед необходимостью либо посвятить свободное после работы время семье, либо заняться самообразованием. У каждого человека образуется упорядоченная иерархическая структура ценностных ориентаций, представлений, внутренних убеждений. В этой структуре на вершине иерархии находятся финальные ценности, которые являются конечными целями человеческих устремлений. Финальные ценности – это такие высшие идеалы, как человеческая жизнь, свобода, справедливость, красота, счастье, любовь, дружба, честь и достоинство личности, гуманизм и т. д.

Для достижения и сохранения финальных ценностей необходимы другие – инструментальные и производные ценности.

Инструментальные ценности – это средства и условия, необходимые для достижения и сохранения финальных ценностей. Занятия спортом – это инструментальная ценность как условие сохранения красоты и укрепления здоровья, являющихся финальными ценностями. Инструментальные ценности значимы лишь как признаки и символы финальных ценностей.

Новогодние подарки для родителей, мужа, ребенка, друзей – это производные ценности, символизирующие признательность, любовь, счастье, уважение. Люди используют финальные, инструментальные и производные ценности в качестве фундамента, инструментов и способов, ведущих к жизненному успеху.

В современном мире происходит подмена финальных ценностей их вещественными носителями. И теперь уже не финальные ценности становятся самоценными, самозначимыми, а материальные предметы. Пренебрежительно-насмешливое отношение к высшим духовным ценностям и общечеловеческим идеалам приводит к тому, что человеческая личность перестает быть ценностью, она воспринимается как вещь или объект для манипуляции. В итоге оказывается, что

человек поглощается вещной средой и сам воспринимает себя как предмет среди множества других групп предметов жизнеобеспечения. Цель такого существования проста: заработать деньги малоинтересным, однообразным, изматывающим трудом и потратить их на «красивую жизнь».

Так складывается система ценностей, ядром которой выступает процесс приобретения и накопления вещей. Хотя сущность потребительства универсальна, формы его проявления многообразны и зависят от уровня социально-экономического развития страны, от ее культуры. Такого типа поведение человека опирается на систему ценностей, в которой различного рода вещи превращаются в «вечно манящую цель», вызывая массу эмоций, являясь формой самореализации и самоутверждения. Человек не может без них обойтись, они ему нужны в самом простом первичном значении как средства удовлетворения его природных потребностей и ряда потребностей, сформировавшихся в процессе социализации.

Рассматривая человека как личность, Э. Фромм утверждал, что на становление характера и его особенности влияют возможности и способы удовлетворения потребностей, которые предоставляют людям определенное сообщество. Фромм выделяет пять социальных типов характера, доминирующих, по его мнению, в современных обществах. Он разделил их на два класса: непродуктивные типы характера (рецептивный, эксплуатирующий, накапливающий, рыночный) и психически здоровый тип личности. Ни один из этих типов характера не существует в чистом виде, так как непродуктивные и продуктивные качества сочетаются в разных пропорциях у каждого человека.

«Рецептивный тип личности» убежден в том, что источник благополучия находится вне их самих, а во внешнем материальном мире. Активная деятельность индивидуума зависит от случая, судьбы, другого человека. Основные черты характера рецептивного типа – «это, с одной стороны, пассивность, доверчивость, сентиментальность, идеализм, с другой стороны, оптимизм, активность, жизнерадостность». [5, с. 252]

«Эксплуатирующий тип личности» берет от жизни все, что необходимо, все, о чем мечтает, силой и изобретательностью, основываясь на таких чертах характера, как агрессивность, самонадеянность, эгоцентризм. Положительные черты данного типа характера – чувство собственного достоинства, уверенность в себе, стремление к совершенству.

«Накапливающий тип личности» пытается обладать большим количеством материальных и социальных благ (материальные ценности, власть, карьера, статус и т. д.). Занимаясь накопительством, человек опирается на такие качества, как подозрительность, упрямство, ригидность, хотя демонстрирует и такие черты характера, как предусмотрительность, лояльность, сдержанность.

Данный тип личности, по мнению Э. Фромма, является продуктом капиталистического общества, сформированного в США и западноевропейских странах. «Рыночный тип личности» убежден, что самого себя и другого человека можно оценивать как товар, который можно продать, обменять, модифицировать. Эти люди заинтересованы в сохранении приятной внешности, знакомствах с нужными людьми, они неразборчивы в средствах при достижении цели и готовы демонстрировать окружающим лишь свои положительные качества (открытость, любознательность, щедрость и т. д.).

Индивидуум на разных этапах своего развития «примеряет на себя» все типы личности, предложенные Э. Фроммом. Но если человек останавливается на одном из них, делая его доминирующим или единственно возможным стилем своего поведения, он не способен перейти во второй класс продуктивного типа развития личности. Личность – это не статическая сущность, хотя внутри существует основополагающая структура, которая объединяет и организует ее различные элементы. «Личность – это постоянная самореализация своих возможностей. Ей свойственно постоянное становление. Она уникальна и автономна». [3, с. 17]

«Продуктивная личность» представляет собой, с точки зрения Фромма, независимого, честного, спокойного, толерантного, любящего, творческого и совершающего социально полезные поступки человека. Подобный индивидуум ориентирован на такие ценности, как труд, любовь, ответственность, уважение и знание. Сформировавшаяся зрелая и целостная структура личности позволяет изменить социокультурное пространство исходя из следующих принципов: сохранять и оберегать все живое на Земле; экономно потреблять природные ресурсы; поддерживать развитие научной картины мира; воспитывать творческие способности в человеке, который нацелен на продуктивный труд, обеспечивающий производство только необходимых для жизни предметов.

Таким образом, современному человеку необходимо активно участвовать в социально-политической жизни общества. Теория Фромма пытается показать, как обширные социокультурные влияния взаимодействуют с уникальными человеческими потребностями, а процесс формирования «продуктивной личности» зависит от умения человека сочетать противоположности, стре-

мясь к единству между материальными и духовными ценностями, собственными индивидуализированными ценностями и ценностями, разделяемыми социально престижными группами.

Сложившиеся в европейской культуре ценности с опорой на идею активного преобразования действительности привели к тому, что такие проблемы, как загрязнение окружающей среды, угроза термоядерного конфликта, истощение энергетических ресурсов и многое другое, затронули и восточный мир, в котором доминирует принцип приспособления человека к существующей изначально природной и социальной среде. Когда усилия общества направлены лишь на экономическое развитие и не имеют ограничителей в виде духовно-нравственных ориентиров, когда человек признает лишь прагматическую систему ценностей, когда возникает проблема между декларируемыми и реальными ценностями, оказывается, что недостаточно провести лишь экономические реформы в обществе и технологические изменения на производстве для преодоления сложившегося кризиса.

Формирование целостности мира предполагает принятие общих ценностных предпосылок. Без них любое взаимодействие невозможно, так как разные системы ценностей разъединяют людей. Современная культура, интегрирующая различные страны в единое целое, должна основываться на общечеловеческих ценностях: формировании движений в защиту прав личности, гуманизме, творческом развитии личности, распространении научного знания и передовых технологий, взаимообогащении национальных культур, бережном отношении к жизни и окружающей среде.

Впервые некоторые из таких ценностей были сформулированы мировыми религиями (буддизмом, христианством, исламом) в виде общечеловеческих заповедей. В европейской культуре наиболее ярко это проявилось в этико-философских трудах Т. Гоббса, П. Гассенди, Вольтера, Ж.-Ж. Руссо, И. Канта, Г.Ф.В. Гегеля, Г. Гердера и др. В этических воззрениях русской религиозной философии, уходящих корнями в XIX век и получивших свое развитие в XX веке (Н.Ф. Федоров, В.С. Соловьев, Н.А. Бердяев, Н.К. и Е.И. Рерихи и др.), с одной стороны, прослеживается критика западного общества с его свободной конкуренцией, рационализмом и всеобщим отчуждением; с другой стороны, имеет место поиск «всеединства», «соборности», «утраченного коллективизма» как своеобразного русского варианта «гражданственности».

Развитие гуманистических ценностей – это внутренний стержень современной культуры и духовная опора для личности, помогающая устоять перед жизненными испытаниями. Необходимо, чтобы материальное измерение и духовные области культуры сотрудничали, а не конкурировали друг с другом, так как нахождение «золотой середины» позволит сохранить культурные и духовные традиционные основы общества, аккуратно и осмотрительно совместив их с инновационными технологиями.

Ученые различных стран практически единодушны в том, что человечество сумеет преодолеть экологические и другие глобальные проблемы, но при условии если осуществится переход к построению цивилизации на иных ценностях. Они должны базироваться не исключительно либо на антропоцентризме, где человек (его потребности) поставлен в приоритетное положение по отношению к природе, либо на социоцентризме, где личность становится «заложником» определенной социальной системы. Современная система гуманистических ценностей должна не разъединять, не отчуждать человека от других людей, от природы и от самого себя, а, напротив, объединять, собирать людей в общности любого уровня: семью, коллектив, народность, нацию, государство, общество в целом. Придерживаясь гуманистических традиций, в результате радикальных социальных и экономических изменений необходимо создать общество, в условиях которого удовлетворялись бы как индивидуальные, так и общественные потребности, процветали бы как материальные, так и духовные ценности.

Литература

1. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. – М., 1986. – 238 с.
2. Ивин А.А. Ценности и понимание // Вопросы философии. – 1987. – № 8. С. 31–43.
3. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. – Тбилиси, 1989. – 205 с.
4. Степин В.В. Научное познание и ценности техногенной цивилизации // Вопросы философии. – 1989. – № 10. – С. 3–18.
5. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. 3-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 607 с.
6. Fromm E. Escape from freedom. New York: Avon (1941/1956). – 425 p.

К ВОПРОСУ О КОМПЕТЕНТНОСТНОМ ПОДХОДЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

И.Н. Иванова, к. п. н., проф.; Уральская ГСХА

Аннотация

Рассматриваются проблемы, связанные с компетентностным подходом как методологическим основанием модернизации профессионального образования.

Ключевые слова: *качество образования, компетентностный подход, компетенции, компетентности.*

Keywords: *quality of education competence's approach, competence, competency.*

Инновационные процессы, происходящие в экономической жизни сельского социума, развитие технологий сельскохозяйственного производства, потребности села в социокультурных изменениях ставят перед сельскохозяйственным профессиональным образованием новые проблемы в связи с подготовкой кадров для сельского хозяйства.

Кадровое обеспечение динамично развивающейся экономики, обладающей высокой конкурентоспособностью и инвестиционной привлекательностью, становится важнейшей стратегической целью системы профессионального образования.

Существующая система профессионального образования не обеспечивает должным образом мобильность и конкурентоспособность молодых специалистов на рынке труда. При формировании и выполнении образовательного заказа учреждениями профессионального образования не в полной мере учитываются особенности современного рынка труда и образовательных услуг.

Глобальные проблемы, связанные с научно-техническим прогрессом в технологической деятельности людей, особенно обострившиеся во второй половине XX века, изменили традиционные представления о жизненных ценностях. В связи с этим, в частности, возросло понимание того, что узел проблем современного общества связан со сферой образования.

Неудовлетворенность современным образованием – это явление всеобщее. На рубеже XX–XXI веков в условиях мирового кризиса образования создается его новая парадигма, в основе которой лежит представление о гуманистическом типе личности, создается модель культуросообразности человека, не только потребляющего культурные ценности, но и развивающего их, человека как самоценности, цели, а не средства общественного развития (Ш.А. Амонашвили, Б.М. Бим-Бад, Б.Т. Лихачев, А.В. Мудрик и др.) [1, с. 9].

Направленность профессиональной подготовки только на операционно-техническую сторону формирует узкое профессиональное сознание специалиста. В условиях рыночной экономики такой специалист может оказаться социально незащищенным: возможная смена работы потребует обучения заново. Вместо традиционной задачи обучения «эрудита», специалиста с большим объемом знаний сегодня на первый план выдвигаются обучение и воспитание человека-творца, способного к реализации потребности в самоизменении, саморазвитии, способного самостоятельно приобретать новые знания и применять их в изменяющихся жизненных и профессиональных ситуациях.

Высшая школа России подвергается сегодня модернизации, как и образование во многих европейских странах. Происходит интенсивный рост числа специальностей и специализаций в связи с появлением новых профессий. Возникает феномен массового высшего образования. Развиваются тенденции к повышению ориентации результатов образования на требования работодателей. Наблюдается усиление роли непрерывного образования («образование через всю жизнь»).

Требования к качеству образования и само его понимание изменяются по мере развития общества, экономики, науки. В самом общем виде под качеством образования понимаются интегральную характеристику системы образования, отражающую степень соответствия реально достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям обучаемых.

В настоящее время наиболее актуальным и плодотворным считается компетентностный подход к трактовке качества образования.

Компетентностный подход является методологическим основанием модернизации профессионального образования. *Компетентностный подход* – это технология моделирования результатов образования и представление норм качества профессионального образования в виде компетентностей и компетенций [2, с. 39].

За рубежом выделяют основные подходы к определению и внедрению в практику образования компетентностной трактовки качества результатов обучения [3, с. 36].

Американский подход к компетентностной трактовке качества результатов образования называют «поведенческим подходом», так как он имеет четкую ориентацию результатов образования на способность к их применению на практике после окончания учебного заведения. Следуя этому теоретическому подходу, в США стали разрабатывать компетентностные тесты, позволяющие предсказывать эффективность работы выпускников.

В Великобритании в 1980-х гг. в связи с дефицитом квалифицированной рабочей силы правительство сформировало новый подход к профессионально-техническому образованию на основе компетентностей. Новые профессионально-технические квалификации основывались на профессиональных стандартах компетентности, которые были сформированы в результате функционального анализа работ в различных сферах производства. В их составлении ведущую роль играли работодатели, то есть стандарты в первую очередь были ориентированы на потребности работодателей. В частности, была предложена модель профессиональной компетентности, включающая пять кластеров компетенций:

- когнитивные компетенции, охватывающие знания, полученные при обучении или основанные на личном опыте;
- функциональные компетенции (навыки), включающие характеристики того, что человек должен и способен продемонстрировать в определенной профессиональной сфере;
- личностные характеристики, называемые иногда поведенческими, определяющие устойчивые характеристики, связанные с качественным выполнением работы;
- этические компетенции, включающие личностные и профессиональные ценности, которые позволяют человеку принимать обоснованные решения в профессиональных ситуациях;
- метакомпетенции, включающие такие способности, которые позволяют человеку преодолевать неуверенность, воспринимать и делать выводы из критики окружающих.

Таким образом, в отличие от США, где кластеры компетенций нацелены на поведенческие характеристики результатов обучения, в Великобритании охватываются также функциональные характеристики качества базисных знаний и результатов обучения.

Французский подход к компетенциям, который называют многомерным, представляет собой триаду компетентностных аспектов: знаниевые, функциональные и поведенческие характеристики результатов обучения.

Немецкая система образования приняла иной подход, где главный акцент в определении уровня профессионализма был сделан на объеме необходимых знаний. Каждый новый учебный план в системе профессионального обучения предварялся совокупностью компетенций, специфических для каждого предмета и планируемых к усвоению знаний, умений и навыков. Стандартная типология компетенций ориентирована на сферу будущей профессиональной деятельности выпускников учебных заведений. Она включает в себя предметные, личностные и социальные компетенции.

Многомерный (целостный) подход к компетенциям с годами все более распространяется в Европе.

В нашей стране разработке компетентностного подхода стало уделяться особое значение в связи со вступлением России в европейское образовательное пространство. Хотя отдельные идеи компетентностного подхода, связанные с теорией развивающего обучения и с ориентацией обучения на формирование обобщенных способов учебной деятельности, были намечены в трудах советских педагогов еще в 60–70-х гг. XX века.

К причинам интенсивного развития компетентностного подхода в наши дни обычно относят следующие факторы:

1. Научно-технический прогресс обусловил необходимость пересмотра значения знаний в традиционном их понимании. Стали востребованы знания в действии; появилась потребность в умениях широкого радиуса использования; важное значение приобрели профессионально важные качества широкого радиуса использования, так называемые метакачества.

2. Мир профессий стал весьма динамичным: сравнительно быстро появляются новые профессии, происходит их интеграция, подвижным и нестабильным становится рынок рабочей силы.

3. Выпускники профессиональной школы не могут реализовать себя в рамках полученной специальности. Более 50% выпускников по разным причинам работают по другой профессии. Очевидно, в профессиональной школе нужна универсальная подготовка.

4. Возрастает приоритет творческих аспектов профессиональной деятельности и интеллектуального потенциала специалистов.

Компетентностный подход предполагает переориентацию на личностно-центрированный характер образования с обязательным использованием ECTS (европейская система переноса и использования кредитов) как меры академических успехов студентов и модульных технологий организации образовательного процесса.

По поводу интерпретации понятий «компетентность» и «компетенция» на сегодняшний день нет единой точки зрения ни в Европе, ни в России. Понятие компетентность (competence) относят, как правило, к функциональным областям, понятие компетенция (competency) – к поведенческим областям.

К числу наиболее распространенных точек зрения на соотношение этих понятий можно отнести следующие.

Компетенция – это обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности [2, с. 39].

Компетентность – способность применять знания, умения, навыки и личностные качества для успешной деятельности в различных проблемных профессиональных ситуациях [3, с. 43].

Компетентность – содержательные обобщения теоретических и эмпирических знаний, представленных в форме понятий, принципов, смыслообразующих положений. Многофункциональные межпредметные компетентности называются базовыми компетентностями [2, с. 39].

Компетентность – уровень владения совокупностью компетенций, степень готовности к применению компетенций в профессиональной деятельности [3, с. 43].

ГОСы третьего поколения строятся на компетентностной основе и ориентированы прежде всего на результаты образования, которые представлены в виде компетентностей/компетенций выпускников. Не останавливаясь на терминологическом разночтении, в целом можно сказать, что они отражают современные тенденции в понимании качества результатов образовательного процесса. Сегодня главное – определиться, как фиксировать достигнутый уровень компетентности с помощью оценочных процессов и обеспечить его повышение.

Реализация ГОСов нового поколения, основанных на компетентностном подходе, потребует коррекции программ учебных дисциплин, разработки новых учебных пособий, поиска адекватных образовательных технологий.

Литература

1. Евдокимов В.В., Исполотова Т.В., Осипова И.В., Тарасюк О.В. Профессионально-педагогические компетентности будущего мастера профессионального обучения. – М.: МГИУ, 2005. – 156 с.

2. Зеер Э.Ф., Мешкова И.В. Основные концептуальные положения развивающего профессионального образования // Вестник уч.-мет. объединя по проф.-пед. образованию. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2007. – Вып. 1 (40). – 232 с.

3. Проектирование компетентностно-ориентированных основных образовательных программ, реализующих ФГОС ВПО / Авт.-сост. И.В. Осипова, О.В. Тарасюк. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2009 – 100 с.

К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ КАДРОВ ДЛЯ АПК В ЭПОХУ ПЕРЕХОДА К ЭКОНОМИКЕ ЗНАНИЙ

С.В. Кириллова, доц.; Уральская ГСХА

Аннотация

Рассмотрены современные методы и средства управления интеллектуальными ресурсами образовательных учреждений как основы стратегических инноваций в системе подготовки квалифицированных кадров для АПК Уральского региона.

Ключевые слова: *информационное общество, экономика знаний, интеллектуальные ресурсы, менеджмент знаний, онтологический инжиниринг, агрообразование.*

Keywords: *information society, knowledge economics, intellectual resources, knowledge management, ontological engineering, agrarian education.*

Технологии управления в информационном обществе. Переход человечества к очередной стадии своего развития – «информационному обществу» – факт, который уже не оспаривается никем. Развитие инновационного направления управленческой науки – информационного менеджмента – идет в рамках новых парадигм информационного общества, основанных на глубоком осмыслении принципиальных различий, существующих между базовыми понятиями «информация» и «знание» и методами управления ими.

Классик теории менеджмента П. Друкер указывает, что «...информация была осознана как важный ресурс развития современных цивилизаций, как высокорентабельный товар, как средство манипулирования личностью и обществом, как инструмент власти, как оружие. Это предопределило переход человечества к очередной стадии развития – «информационному обществу» [1].

Мощные социокультурные и экономико-политические трансформации, вызванные глобальными процессами тотального распространения информационно-коммуникационных технологий, привели к быстрому пониманию, что истинной ценностью обладает не информация, представленная в форме, удобной для автоматизированной обработки, а неявные знания, представляющие 80% внутреннего (имплицитного – Майкл Поланьи) знаниевого капитала человека.

Следует признать, что бурный всплеск ИКТ технологий есть проявление той же индустриальной эпохи, только на современном технологическом уровне. Огромные средства, вкладываемые предприятиями в модернизацию производственных технологий по выпуску высококачественного продукта, приносят желаемые результаты (прибыль), однако внедрение средств ИТ в систему управления предприятием, как правило, разочаровывает многих. В основном на предприятиях применяются программные средства для организации электронной среды документооборота. Тем не менее этап овладения методами структуризации и систематизации данных многими пользователями ПК пока не пройден, о чем свидетельствуют явные признаки «информационно-электронного хаоса», присутствующие на любом ПК, используемом в учреждениях или индивидуально. Таким образом, даже 20% знаний человека, достаточно легко формализуемых для автоматической обработки, в массовом варианте (~1/3 населения Земли) создало суперпроблему эффективной навигации в мировом информационном пространстве.

Выделенные российскими учеными (К.К. Колин, И.В.Соколова) [2] три диалектически взаимосвязанных компоненты широкомасштабной информатизации общества:

- *медиатизация* – процесс совершенствования средств сбора, хранения и распространения информации;

- *компьютеризация* – процесс оснащения предприятий аппаратными и программными средствами поиска, обработки, систематизации, представления информации;

- *интеллектуализация* – процесс развития способностей человека к восприятию, осознанию информации и порождению новых знаний;

должны развиваться не только синхронно (одновременно), но и синфазно, то есть направление и фиксированная величина отставания в массовом овладении теоретическими знаниями и практическими навыками применения средств ИТ должны быть сознательно управляемыми через

все существующие и целенаправленно создаваемые системы открытого образования для всех граждан страны.

На практике достижение основных целей информационного менеджмента – управление информацией и управление с помощью информации – воплощается в виде двух принципиально различных структур управления: «сверху – вниз» и «снизу – вверх». Вместе с тем в том и другом стилях управления информационное пространство ограничено только явными (эксплицитными) знаниями, формализованными в виде правил, стандартов, распоряжений, инструкций, представляющих документированную базу предприятия. Такая база данных, отражающая прошлый этап жизнедеятельности предприятия, по мнению японских ученых (Нонака И. и Такеучи Х.), является хранилищем части коллективного (организационного) знания, которая средствами менеджмента знаний (КМ – knowledge management) должна быть вовлечена в непрерывный процесс взаимодействия явных и неявных знаний в организации [3].

Предложенная ими четырехпроцессная модель «Спирали знаний» (knowledge spiral) отражает всю сложность и неоднозначность понимания сущности трансформационных переходов знания в информацию и обратно:

- *социализация* – неявные знания трансформируются в неявные знания (обмен знаниями в процессе совместной деятельности);
- *экстериоризация* – неявные знания трансформируются в явные знания (информацию – формализованные знания);
- *комбинация* – явные знания трансформируются в явные знания (распространение информации);
- *интериоризация* – явные знания трансформируются в неявные знания (применение знаний на практике).

Оптимальна в этом случае организация управления «из центра – вверх – вниз», позволяющая активизировать деятельность менеджеров среднего звена, являющихся «посредниками между идеалами топ-менеджеров и хаотической реальностью, с которой сталкиваются рядовые работники» [3]. По мнению многих аналитиков, именно акцент японских менеджеров на построение *систем управления знаниями (СУЗ)* на предприятиях предопределил сегодняшний успех японских компаний в конкурентной борьбе с западной моделью управления.

Интеллектуальные ресурсы экономики знаний. Опыт экономического развития стран, добившихся неоспоримых успехов, со всей очевидностью показывает, что одни только природные ресурсы в современном мире не являются достаточными для достижения определенного (высокого) уровня национального богатства. Знания как ключевой экономической ресурс составляют все большую часть стоимости в товарах и услугах за счет «интеллектуализации» используемых при производстве технологий, роста наукоемкости продукции, формирования рынка интеллектуальных товаров и услуг и увеличения их цены.

В этом подходе основной фигурой на предприятии становится работник, обладающий знаниями, обеспечивающий добавленную стоимость продукта или услуги благодаря знаниям, которыми он владеет и которые он применяет в процессе работы. Таким образом, интеллектуальный ресурс любого предприятия базируется на внутриличностном знании его работников и может быть задействован (актуализирован) при овладении методами управления персонализированными знаниями работников с целью непрерывного развития организационного знания предприятия [4].

Выделенные формы представления знаний: внутриличностная и организационная – тесно взаимосвязаны. Личностные знания, являясь источником организационного знания, могут активно развиваться, только будучи включенными в конкретную производственную деятельность предприятия. Достижение максимальной эффективности совместной деятельности (индивидуальной и коллективной) возможно при создании *системы целенаправленного производства знаний*, обеспечивающей процессы создания и использования знаний на предприятии (рис. 1).

Построение системы управления (СУ) производством знаний должно учитывать специфику объекта управления (знание), принципиально отличающегося от других видов ресурсов предприятия (физических, материальных, финансовых):

- человек является владельцем знания и может передавать его неограниченное количество раз; таким образом, у знания появляются совладельцы и иногда весьма затруднительно через некоторое время определить первоисточник знания, что порождает проблемы правового порядка;
- знание не изнашивается и не уменьшается при использовании, а наоборот, приумножается и развивается при его постоянном применении, поэтому задача СУ – организовать прирост знания;

- знание динамично, его участие в производственном процессе двойко: *явное* – в формализованном виде в технологических документах и *скрытое* – в виртуальном виде в сознании человека;
- знание многогранно и проявляется в контексте в виде отдельных специфических свойств, которые трудно измерить количественными методами, поэтому требуется развитие методов качественной квалиметрии.

Следовательно, задача управления производством знаний может быть реализована по двум тесно увязанным направлениям: *управление персонализированными знаниями* и *управление организационными знаниями* (рис. 1).

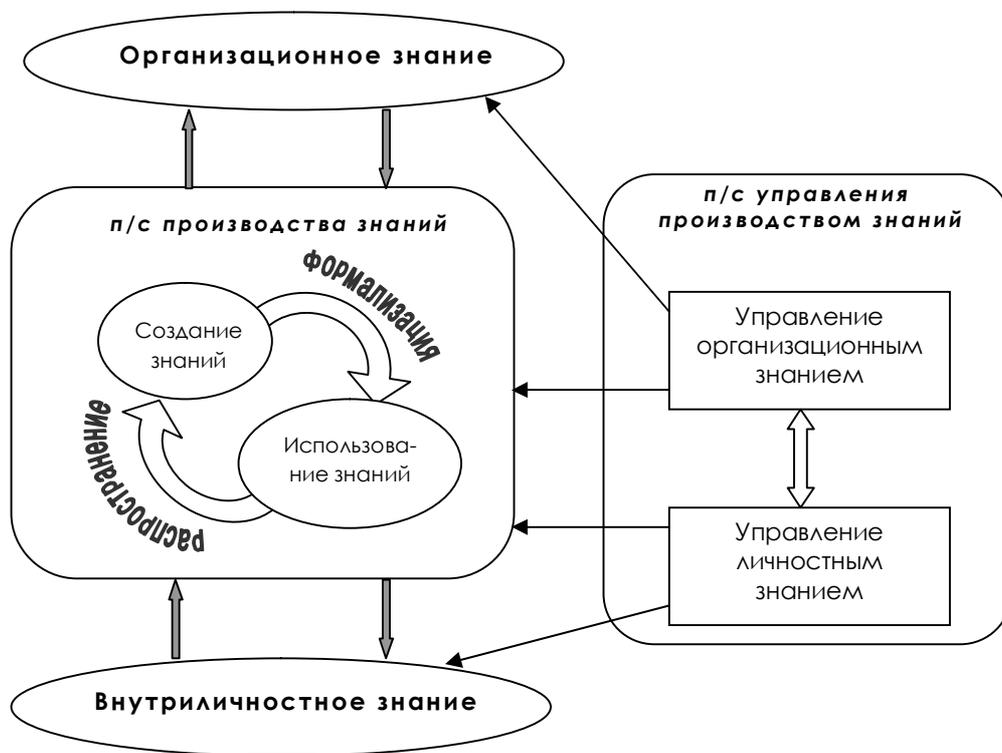


Рис. 1. Взаимодействие форм знаний и подсистем системы знаний (СЗ) предприятия

Таблица 1

Признаки сравнительного анализа направлений управления производством знаний

Признак	Управление личностным знанием	Управление организационным знанием
Создание знания	Зарождение и генерация знаний человеком	Формализация (кодификация) знания
Хранение знания (накопление)	Знание хранится в памяти человека	Знание в виде информации в конкретном формате хранится на физических носителях
Распространение знаний	Система активного взаимодействия внутри команды	Построение путей движения знаний внутри компании
Применение знаний	Создание условий для апробации нового знания	Мониторинг процесса внедрения нового знания
Оценка эффективности управления знаниями	Возможность сотрудника компании своевременно получить требуемое знание	Построение процессной модели управления знанием с оценкой эффективности каждого процесса
Достоинства (преимущества)	Постоянство инновационного процесса стимулирует генерацию и развитие личностных знаний	Создание эффективной социальной сети внутри организации с распространением за ее пределы
Недостатки (трудности)	Наличие знаний, трудно формализуемых обычными средствами ИТ (привлечение знаний из области ИИ)	Применение современных методов реинжиниринга процессов на действующем предприятии

Сравнительный анализ основных свойств выделенных направлений позволяет выявить существенные отличия в ведущих признаках внутриличностных и организационных знаний (табл. 1) и предложить ориентиры для поиска и создания специфичных методов и технологий их постоянного обновления и развития.

Степень приспособляемости организации к темпу изменений в деловой среде зависит от способности сотрудников накапливать новый опыт, а организации – быстро обучаться на его основе. Ведущими российскими учеными-экономистами (Макаровым В.Л., Мильнером Б.З., Баранчевым В.П.) делается вывод о том, что конкурентными преимуществами в экономике знаний будут обладать организации, которые непрерывно изучают характеристики внутренней среды и целенаправленно развивают ее способности путем совершенствования процессов организационного обучения [5].

Динамику и направление развития «самообучающейся организации», в которой «люди постоянно расширяют свои способности создавать то, чего они действительно хотят, где растут и лелеют новые активные способы мышления, где возможна свобода для коллективных притязаний и где люди постоянно учатся тому, как учиться всем вместе» (П. Сенге) [6], должна задавать СУ производством знаний.

Совершенствование и развитие технологий менеджмента по управлению организационным и личностным знанием, по мнению практиков, возможны только при переходе от иерархической структуры управления, представленной различными управленческими архетипами (ограниченные, стереотипные, повторяющиеся модели управленческой реакции), к сетевой, основанной на высокой групповой ответственности. При этом ответственность рассматривается как результат умения управлять изменениями в системе элементов, влияющих на результативность работы индивидуума и жизнедеятельность организации.

Методы и средства управления организационным знанием. Реализация новых функций по управлению знаниями на предприятии (приобретение, усвоение, распространение знаний) связана с необходимостью разработки, внедрения методов и средств общения в интерактивном обучающем пространстве, в котором знаниям придается *потребительская форма*, необходимая и доступная для конкретных категорий пользователей.

Теоретическую основу разработки систем, основанных на знаниях, составляют исследования в области инженерии знаний – направления информатики, изучающего модели и методы извлечения, структурирования и формализации (представления) знаний для их последующей обработки в интеллектуальных и информационных системах. Независимо от предметной области, выделяют три фазы обработки знаний (Гаврилова Т.А.): извлечение, структурирование, формализация (рис. 2).

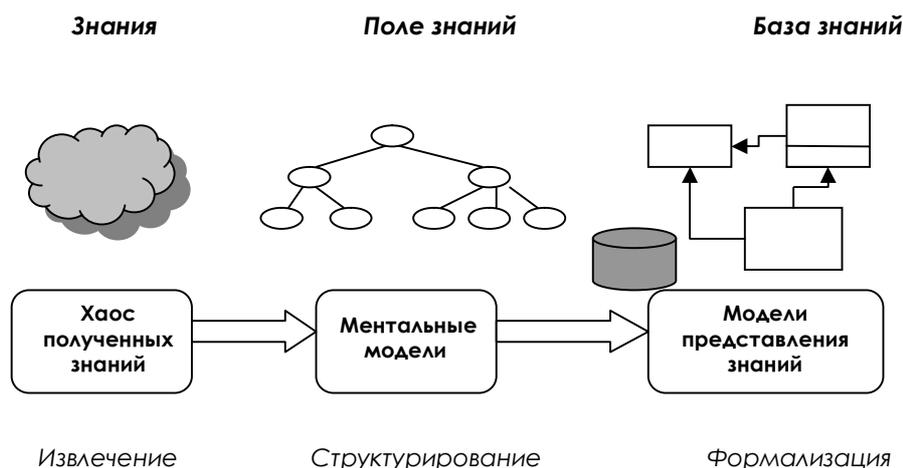


Рис. 2. Основные фазы обработки знаний

Результатом *извлечения* знаний из различных источников (Интернет, специальная литература, эксперты) является огромное количество гетерогенных (разнохарактерных), противоречивых

фрагментов знаний. На этапе *структурирования* разрозненных фрагментов в единую модель часто создается слабоформализованное представление, называемое *полем знаний*.

Поле знаний представляет собой ментальную модель знаний о предметной области (неформальное описание основных понятий и взаимосвязей между ними), представленную в виде графа, рисунка, таблицы, диаграммы, формулы или текста в зависимости от особенностей предметной области или инструментальных средств, используемых инженером по знаниям (когнитологом, аналитиком) [7].

Формализация поля знаний при помощи специализированных языков представления знаний (ЯПЗ) позволяет создать модель представления знаний в виде *базы знаний*.

Как правило, поле знаний имеет иерархическую структуру основных (базовых) понятий предметной области и может быть стратифицировано, то есть позволяет рассматривать знания на различных уровнях абстракции понятий, что принципиально важно для системы образования при построении «пирамиды знаний», в которой каждый предыдущий уровень служит базисом для восхождения на новую ступень обобщения и углубления знаний предметной области.

Наибольшее развитие в первом десятилетии XXI века во всем мире получили методы онтологии и онтологического инжиниринга, позволяющие эффективно исследовать строение и свойства любой системы (предметной области) при помощи базовых элементов: словаря терминов, используемых при описании характеристик объектов и процессов, имеющих отношение к рассматриваемой системе, точных и однозначных определений всех терминов этого словаря и классификации логических взаимосвязей между этими терминами [8]. Для облегчения процесса восприятия и познания основной идеи изучаемой онтологии широко используются визуальные формы представления знаний: схемы, сетевые графы, интеллект- и концепт-карты (И-карты, К-карты).

Принцип построения И-карт (mind maps) основывается на использовании радиантного характера передачи возбуждения (от центра к периферии) в нейронной сети человеческого мозга и специфических функций его полушарий [9].

И-карты имеют четыре базовых элемента (отличительных признака):

- объект изучения (центральный образ);
- основные темы, связанные с объектом изучения (расходятся от центрального образа в виде ветвей и поясняются ключевыми словами или графическими образами);
- вторичные идеи встраиваются в основные ветви;
- все элементы должны иметь связи для формирования единой узловой структуры.

Основная задача И-карт – показать древовидную структуру (наличие связей) изучаемых фрагментов знаний. Так, например, на рис. 3 посредством И-карты представлена понятийная структура поля знаний («организационные знания»), отражающая различные подходы к определению содержания выделенной категории.

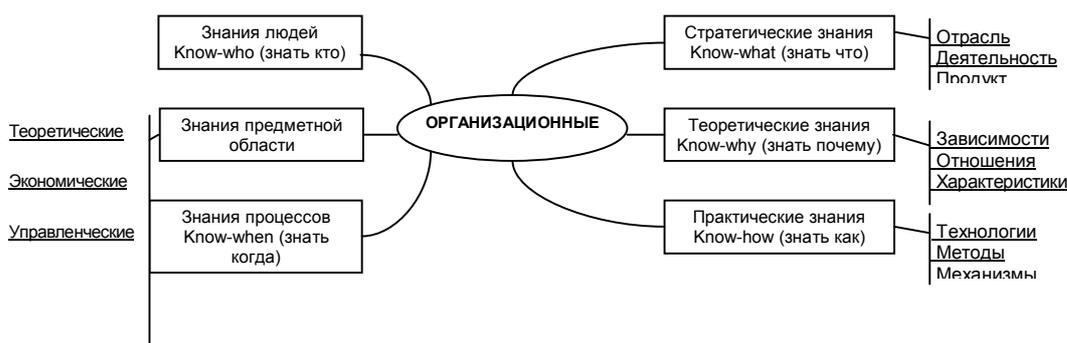


Рис. 3. И-карта понятия «организационные знания»

В соответствии с первым подходом (Мильнер Б.З.) [10], *организационные знания* представляют трехуровневую структуру: know-what (знать что) – стратегические знания, know-why (знать почему) – теоретические знания, know-how (знать как) – практические знания.

Согласно другому подходу (Дресвянников В.А.) [11, с. 38], *организационные знания* – это знания предметной области, знания людей и знания процессов.

Знания предметной области, как обобщенная категория, включают в себя совокупность знаний, необходимых для организации конкретного вида деятельности. Знания людей в данном контексте ориентированы на профессиональные качества работников организации, обладающих соответствующим опытом и интеллектуальными ресурсами. Знания процессов представляются практическими знаниями, необходимыми для выполнения конкретных производственных операций в нужное время и в реальном ритме.

Онтологический инжиниринг как теория и технологии разработки онтологий активно развивается в ведущих странах мира и является одним из эффективных инструментов для разработки и поддержания больших корпоративных информационных систем [12].

Так, например, стандарт онтологического исследования IDEF5 входит в состав семейства государственных стандартов IDEFx США (ICAM DEFinition – описание функциональных систем в рамках программы интеграции компьютерных и промышленных технологий) и позволяет накапливать ценную информацию о деятельности организации, которая будет иметь решающее значение при проведении процесса реорганизации существующих и построении новых процессов и систем. Компьютерная поддержка процедуры построения онтологий осуществляется с помощью специальных программ класса mind mapping коммерческого и свободного распространения: FreeMind, MindMaps, NodeMind, Mind Manager и др. Тем не менее на этапе начального освоения методов онтологического инжиниринга можно использовать любой программный продукт, имеющий встроенный графический инструментарий, достаточный для изображения онтологий.

Стратегические инновации в системе подготовки квалифицированных кадров для АПК региона. Применительно к категориям системы профессионального образования знания организации – это формализованные (явные) знания, представленные научной и учебной литературой, программами, УМКД, всевозможными инструкциями и регламентирующими материалами. Неформализованные (скрытые) знания в образовательных учреждениях существуют в виде предметных, научных, общекультурных, профессиональных знаний и навыков работников.

Реализуемый в России классический подход к управлению знаниями представляется стадиями цикла «научные исследования → разработка → внедрение → производство», что существенно ближе к западному (ресурсному) варианту и радикально отличается от восточного (процессного) направления. Однако настоятельная необходимость достижения Россией международной конкурентоспособности на этапе перехода к информационному обществу, то есть обществу знаний, ставит перед сегодняшней экономической наукой задачу изучения мирового опыта в области менеджмента знаний, отбора адекватных для российских условий подходов к управлению знаниями и их адаптации для всех сфер жизнедеятельности страны.

Одним из ресурсов решения данной задачи можно рассматривать интеллектуальный потенциал отраслей, тесно оперирующих знанием как предметом исследования, так и средством достижения высоких результатов, а именно: объединение науки – образования – производства на уровне *отраслевых университетских комплексов*, владеющих информационной базой отрасли, научными разработками, высоким уровнем экспертных знаний ведущих преподавателей-специалистов, богатейшим педагогическим опытом.

Применительно к системе профессионального образования ресурсный подход к оценке потенциальных возможностей организационных знаний, представленных в форме формализованных и внутриличностных активов, можно представить схематично в виде следующего алгоритма (рис. 4) [13].

В качестве образовательного субъекта (объекта) выступают конкретные участники образовательного процесса: педагоги, управленцы всех уровней, учебное оборудование, программное обеспечение и т. д. Оценка потенциала субъекта осуществляется в контексте конкретно определенных целей деятельности, например для педагогов: проведение практических занятий, чтение лекций, разработка текущих и итоговых тестов, создание учебных пособий и методических материалов и т. д.

Вначале устанавливается (заявляется) потенциальный (декларативный) уровень компетенций. Основная задача системы управления – максимально полно использовать интеллектуальные возможности субъекта и достаточно детально представить результат работы в виде конкретных значений определенного перечня показателей. Факторный анализ и оценка полученных итоговых результатов свидетельствуют о фактическом уровне компетенций субъекта и целесообразности вложения средств в увеличение знаний педагога с целью повышения эффективности и качества деятельности в контексте решенной задачи и планировании дальнейшей педагогической деятельности.

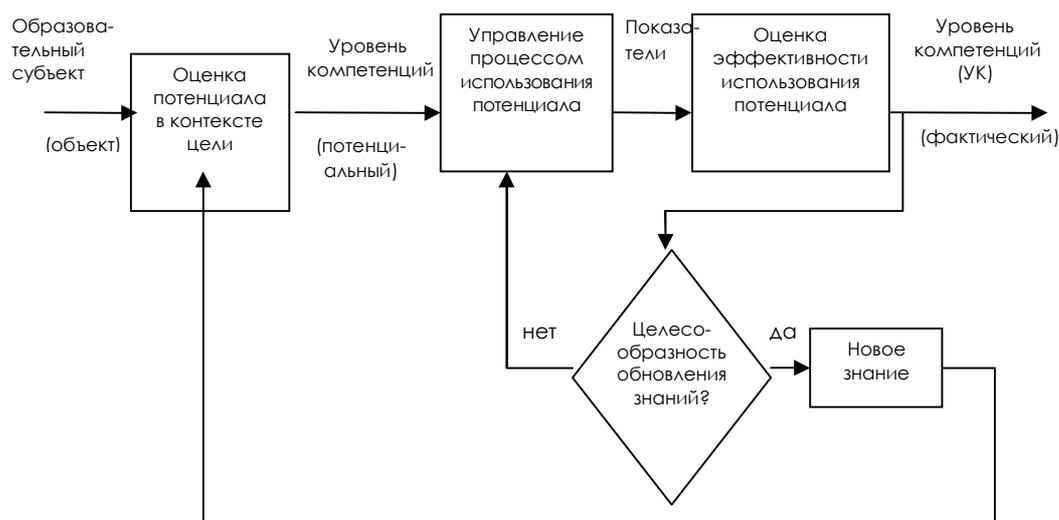


Рис. 4. Алгоритм исследования потенциальных возможностей (компетенций) структурных элементов системы управления организационными и внутриличностными знаниями

Вариант значений критерия – уровень компетенций (УК) – может быть, например, таким:

- УК – больше сложности поставленной задачи;
- УК – соответствует сложности поставленной задачи;
- УК – недостаточен для решения задачи.

С помощью методики кластерного анализа выделяются классы педагогов по компетентностям, на основе которых планируется дополнительное образование преподавателей для конкретно поставленных образовательных целей в будущем периоде. Предложенная модель управления организационным знанием позволяет также оценить эффективность привлечения специалистов извне, на что конкретно делается акцент в западном подходе и что объясняет активность американских и европейских компаний в поиске специалистов с уже имеющимся высоким потенциальным уровнем компетенций.

Однако в процессном подходе наиболее значимая роль в создании и использовании организационного знания отводится среднему звену управления. Применительно к системе образования – это уровень педагога, который, с одной стороны, взаимодействует с верхним звеном управления, а с другой – непосредственно с обучающимися и должен обеспечить последовательное прохождение всех технологических стадий: социализацию, экстерниоризацию, комбинацию и интериоризацию. Процесс циркуляции знаний должен развиваться по модели «спирали знаний», где на каждом новом витке подключается новый педагог-предметник (педагог-специалист), хорошо осведомленный со структурой, содержанием и методологией практического внедрения формализованных знаний для конкретной группы обучающихся.

Объединение педагогов в *инновационные педагогические коллективы* для решения конкретных задач: подготовки бакалавров, магистров, специалистов заданной специализации – должно осуществляться на основе принципа взаимного дополнения возможностей друг друга и максимально доступной самостоятельности каждого. Формировать такой творческий коллектив и возглавлять его работу должен ведущий педагог-специалист, вместе с творческим коллективом создающий и реализующий *концептуальную модель выпускника-специалиста* соответствующего уровня подготовки. Основу информационно-образовательной базы, как для студентов, так и для преподавателей, должны представлять ресурсы *государственной системы открытого образования*, дополненные средствами «навигации» и структуризации, встроенные в информационные системы (ИС) образовательных учреждений региона.

Созданная по инициативе Министерства сельского хозяйства и продовольствия Свердловской области, Министерства общего и профессионального образования Свердловской области и Уральской государственной сельскохозяйственной академии ассоциация «Академический комплекс аграрного образования Свердловской области» представляет собой институциональную платформу коллективного развития информационно-образовательной среды Уральского региона для системы непрерывного профессионального образования работников АПК (рис.5).

Информационно-образовательная среда аграрного образования Свердловской области

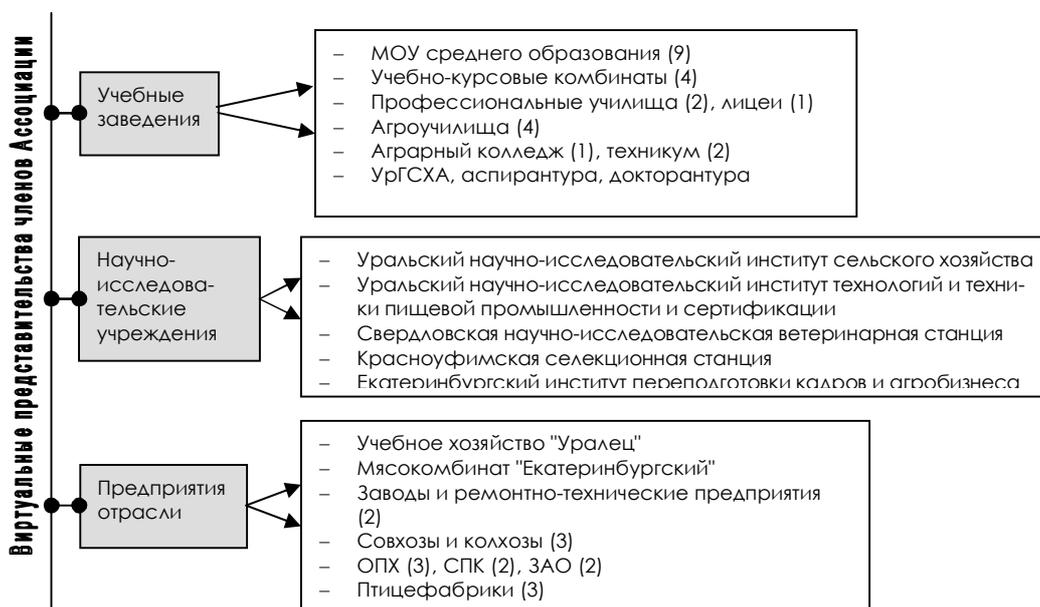


Рис. 5. Структура информационно-образовательной среды аграрного образования Свердловской области

Базовым учебным заведением ассоциации выступает Уральская государственная сельскохозяйственная академия – ведущее на Урале учебное заведение высшего профессионального аграрного образования, концептуально объединившее потенциал разноуровневых внутриведомственных учебных заведений в образовательную сеть, обеспечивающую взаимосвязь и преемственность учебных программ, способных удовлетворить запросы работодателей и потребности населения в непрерывном профессиональном самосовершенствовании.

Объединение накопленных научно-методических, кадровых, опытно-производственных, информационных и телекоммуникационных ресурсов членов ассоциации производится в соответствии с принципами формирующейся в России системы открытого образования (ОО):

- добровольное создание единой информационно-образовательной системы аграрного образования в регионе;
- выполнение требований государственных образовательных стандартов для всех ступеней системы профессионального образования;
- соблюдение общих психолого-педагогических, методических и технологических требований к учебно-методическим и информационным ресурсам ОО;
- выполнение единых требований к уровню общепедагогической и специализированной компетентности кадров системы ОО;
- координация функционирования структурных элементов системы в направлении совершенствования организационно-экономического механизма, обеспечивающего максимальную информированность пользователей об услугах, предлагаемых любым учебным заведением, входящим в информационно-образовательную среду ассоциации.

Виртуальные представительства членов ассоциации составляют общесистемные ресурсы образовательно-профессионального пространства региона, что позволяет учитывать актуальные потребности многопланового «заказчика» специалистов для АПК и потенциальные возможности «исполнителя» (учреждений системы образования).

По существу – цели образования – это культурные ценности, к которым в процессе образовательной деятельности должен быть приобщен обучающийся. Любая ступень образования (уровень образования) как подсистема культуры отражает особенности эпохи, но вместе с тем включает в себя: специфику субъективной педагогической деятельности, особенности проектирования

целей, содержания, методов и форм, «которые должны быть не только адекватны культуре, но и работать на опережение» [14].

Поэтому поиск способов вхождения системы профессионального образования в стадию формирования информационной культуры мирового сообщества должен способствовать усилению понимания глубинных основ профессиональных знаний и методов их созидательного развития.

Литература

1. Друкер Питер Ф. Информация, которая действительно нужна руководителю // Измерение результативности компании / Пер. с англ., 2-е изд. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. – 220 с. – (Серия «Классика Harvard Business Review»).
2. Колин К.К. Социальная информатика: Уч. пос. для вузов. – М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2003. – 432 с.
3. Нонака И., Takeuchi Х. Компания – создатель знания. Зарождение и развитие инноваций в японских фирмах. – М.: Олимп-бизнес, 2003. – 384 с.
4. Васильев, П.П., Сергиенко, В.В. О роли интеллектуального капитала на современном этапе // Интеллектуальный капитал: состояние, проблемы, перспективы: Сб. мат. науч. конф. «Интеллектуальный капитал организации – ключ к развитию и росту экономики» / Сост. и науч. ред. Т.М. Орлова. – М.: ЦЭМИ РАН, 2004. – С. 17–22.
5. Инновационное развитие: экономика, интеллектуальные ресурсы, управление знаниями / Под ред. Б.З. Мильнера. – М.: ИНФРА-М, 2009. – 624 с.
6. Питер Сенге. Пятая дисциплина. Искусство и практика самообучающейся организации / доп. изд. / М.: Олимп-Бизнес, 2009. – 448 с.
7. Гаврилова Т. Онтологический подход к управлению знаниями при разработке корпоративных информационных систем // Новости искусственного интеллекта. – 2003. – № 2.
8. Кудрявцев Д.В. Обзор применения онтологий в моделировании и управлении. – URL: http://bigc.ru/publications/bigspb/metodology/ontologies_for_modelling.php.
9. Бьюзен Т., Бьюзен Б. Супермышление. – М.: Попурри, 2003. – 320 с.
10. Мильнер Б.З. Управление знаниями в современной экономике // Проблемы теории и практики управления. – 2006. – № 9. – С. 8–14.
11. Дресвянников В.А. Построение системы управления знаниями на предприятии: Уч. пос. – М.: КНОРУС, 2006. – 344 с.
12. Дэниэл Е. О’Лири. Управление корпоративными знаниями – URL: http://kmssoft.ru/publications/km/select/upr_corpor_knowlg.html
13. Кириллова С.В. Методологические принципы многомерного анализа образовательных референтов системы непрерывного профессионального образования АПК // Современное предпринимательство: социально-экономическое измерение: Монография / Под общей ред. О.И. Кирикова. Кн. 20. – Воронеж: ВГПУ, 2008. – С. 104–115.
14. Семин А.Н. Инновационные и стратегические направления развития АПК: вопросы теории и практики. – Екатеринбург: Изд-во Урал.ГСХА, 2006. – 960 с.

УДК 378.6

СОЗДАНИЕ ИМИДЖА СПЕЦИАЛИСТА СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА СРЕДСТВАМИ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ

О.М. Ковтунова, к. п. н., доц.; Уральский гос. пед. университет;
В.Д. Ширшов, д. п. н., проф.; Уральская ГСХА

Аннотация

Статья посвящена формированию навыков самопрезентации специалиста сельского хозяйства, выпускника вуза. Задачей самопрезентации является создание эффективного имиджа специалиста на селе. Вместе с тем уже в условиях сельскохозяйственного вуза необходимо обеспечивать достижение выпускником имиджеологической компетентности как через учебные

предметы федерального компонента, так и факультативные курсы. Задачей курса является построение сильного бренда специалиста сельского хозяйства.

Ключевые слова: *внешний вид специалиста, имидж специалиста, имиджеологическая компетентность, коммуникации специалиста, технология самопрезентации.*

Keywords: *the exterior view of specialist, the image of specialist, the imageological competence, the communication of specialist, the technology of self-presentation.*

Человек, занимающийся профессиональной деятельностью, строящий карьеру в любой сфере, оказывается включенным во множество социальных, а главное – профессиональных отношений. Он принадлежит или, по крайней мере, причисляет себя к профессиональной страте, ограниченной рамками специализации, кругом специалистов, занятых одним делом, объединенных профессиональным языком и особой корпоративной культурой.

Сфера сельского хозяйства, как никакая иная сегодня, требует стабилизации кадровой политики, что, в первую очередь, означает повышение уровня подготовки выпускников, достижение ими социальной компетентности. О состоянии дел в этой области свидетельствуют следующие факты: в настоящее время доля практиков среди руководителей сельскохозяйственных организаций составляет 7%, более 30% руководителей и специалистов среднего звена не имеют специального образования, около 90% молодых специалистов отказываются работать в отрасли из-за нерешенности социально-экономических проблем.

Это предполагает организацию деятельности сельхозвуза по формированию имиджеологической компетентности студентов как одной из важных составляющих социальной компетентности его выпускников.

С целью уточнения содержания имиджеологической компетентности выпускника сельхозвуза рассмотрим понятие «имидж».

Родоначальник становящейся науки имиджелогии В.М. Шепель под имиджем личности понимает совокупность как природных и психических качеств, так и профессиональных характеристик личности [3, с. 67].

В свою очередь, имиджеологическая компетентность, по мнению А.К. Самохина, М.Ю. Самошиной [7, с. 34], определяется как знания, умения, навыки в области формирования собственного имиджа и корпоративного имиджа сельскохозяйственного предприятия. Они связывают понятие имиджеологической компетентности выпускника вуза с его профессиональными умениями, умениями самопрезентации, коммуникативными навыками, организаторскими качествами, которые сформированы еще в вузе на основе общечеловеческих ценностей.

Как известно, любой образованный человек на селе всегда на виду, что делает необходимым наличие у выпускника не только качеств-защит, таких как эмоциональная устойчивость, стрессоустойчивость, но и качеств-мотиваторов общения: эмпатии, коммуникативности, умения сотрудничать не только на деловом, но и на личностном уровне, которые помогут специалисту не прибегать к стереотипному общению, а выходить на общечеловеческий уровень общения и т. д.

Еще один блок компетенций определяется незначительной возможностью очного формирования профессионального сообщества, так как зачастую специалист попадает в достаточно замкнутую профессиональную среду села. Поэтому специалист сельского хозяйства – выпускник вуза должен обладать навыками получения информации через сеть Интернет. Это обеспечит его контакты с отечественными коллегами по профессии, а достаточные знания в области иностранных языков позволят выходить и на зарубежный уровень.

Таким образом, учитывая необходимые знания в области самопрезентации и имиджелогии в целом, имиджеологическая компетентность, исходя из ее понимания в науке, может формироваться в условиях реализации вузовского компонента учебного плана путем включения в него таких предметов, как основы имиджелогии, коммуникативного менеджмента, символического менеджмента, основ ораторского искусства и риторики, а также курса пользователей сети Интернет и дополнительного иностранного языка.

Одной из задач формирования имиджеологической компетентности является формирование навыков предьявления себя, то есть самопрезентации.

С самопрезентации обычно начинается знакомство со специалистом, с делом, которым он занимается. Самопрезентация может быть начальным этапом какого-либо делового процесса либо отдельным, самостоятельным элементом общения, о чем не всегда задумывается специалист.

В общем виде самопрезентация представляет собой управление производимым впечатлением, показывает умение человека представить себя и свое дело.

Важным моментом при подготовке к самопрезентации является учет особенностей аудитории, чему посвящена одна из тем спецкурса. Здесь значимыми факторами являются социальный и профессиональный состав, гендерные различия аудитории, ее образовательный, интеллектуальный и «материальный» уровень, а также психологическое состояние, настроение и готовность воспринимать информацию. Сейчас издано довольно много литературы, как зарубежных, так и отечественных авторов, которая оказывает существенную помощь в развитии навыков невербального поведения, техники речи, приемов работы с аудиторией, в использовании различных коммуникативных каналов приема информации и т. п. [1, 3, 4, 5, 6].

Ключевым моментом успешности самопрезентации в контексте формирования профессионального имиджа является внешний облик. И хотя сейчас понятие имиджа вышло за рамки только внешнего вида, этот фактор по-прежнему остается одним из основных. В процессе самопрезентации внешний облик играет особое значение, так как «оболочка» немало расскажет о том, каких успехов добился специалист и относится ли он с уважением к другим и к себе. Естественно, речь здесь идет не столько о дорогом костюме, сколько об умении профессионала понять, что он сам также является носителем определенной информации для других.

Говоря об эффективности самопрезентации, невозможно обойти вниманием личностные факторы влияния, которые чаще всего называются личным обаянием, магнетизмом, харизмой [4, с.138].

Предъявление личной информации всегда имеет точную цель – вызвать доверие и позитивное отношение к собственной персоне. Поэтому особенности коммуникаций в сельской среде – это также одна из тем данного спецкурса. Коммуникации как элемент общения, хоть и присутствовали всегда в деловых отношениях, имели в нашей стране свою специфику – долгое время считалось нескромным, а зачастую и зазорным явно демонстрировать свои профессиональные заслуги, говорить о своих сильных качествах [3, с. 56]. Попытки использовать стратегии самопродвижения расценивались как восхваление и неэтичность, особенно в среде сельских жителей. Следует помнить, что самопродвижение и самопрезентация существенно отличаются от самовосхваления тем, что имеют под собой почву реальных достижений профессионала.

Неотъемлемой частью курса являются практические занятия по практике самопрезентации.

Таким образом, получить знания, умения и навыки самопрезентации выпускник вуза также может во время изучения вузовского спецкурса по формированию имиджа специалиста, который поможет его профессиональному становлению и успешной карьере в сложных условиях сельской жизни.

Литература

1. Имиджелогия: современное состояние и перспективы развития: Мат-лы Первого Межд. симп. «Имиджелогия-2003».– М.: Альфа, 2003. – 228 с.
2. Самохин А.К., Самошина М.Ю. Создание бренда профессии / А.К. Самохин // ПР в образовании. – 2005. – № 4.
3. Берд П. Продай себя! Эффективная тактика улучшения вашего имиджа / Полли Берд. – М.: Амалфея, 1997. – 208 с. – (Серия «Стратегия успеха»).
4. Зимбардо Ф. Социальное влияние / Ф. Зимбардо, М. Ляйппе. – СПб.: Питер, 2001. – 444 с.
5. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л.М. Митина. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 400 с.
6. Перельгина Е. Б. Психология имиджа: Уч. пос. для студ. вузов / Е.Б. Перельгина. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 223 с.

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРИВЛЕЧЕНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ДАННЫХ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

С.А. Колотова, ст. преп.; Уральская ГСХА

Аннотация

Рассматривается актуальность привлечения в процессе обучения иностранному языку данных из лингвокультурологии – науки, которая изучает язык как феномен культуры, что способствует формированию не только коммуникативной, но и межкультурной компетенции у изучающих иностранный язык.

Ключевые слова: лингвокультурология, картина мира, носитель языка, языковой и культурный барьер, коммуникативная, социокультурная и межкультурная компетенция.

Keywords: linguaculturology, view of the world, native speaker, language and cultural barrier, communicative, sociocultural and cross-cultural competence.

В условиях глобализации культуры, расширяющегося общения народов, приобщения людей к общечеловеческим ценностям, совершенствования средств коммуникации очевидно стремление исследователей выявить сущность интегративных процессов, происходящих в сфере языка.

Необходимо учитывать не только интегративный характер языковых процессов, но и концептуальные различия языковых картин мира народов-носителей языка. Народы по-разному отражают в языке окружающую их действительность и мыслительно-эмоциональные процессы, и сама действительность у них неодинакова.

Язык и культура воздействуют на сферу мышления. Поскольку в конкретном языке и культуре концентрируется исторический опыт их носителей, ментальные представления различных народов об одном и том же предмете могут не совпадать. Целостный образ мира – совокупность ценностных представлений данного этноса об окружающей действительности – реализуется через язык и всегда является специфическим в национально-культурном отношении.

В современном мультикультурном мире взаимодействуют и конфликтуют различные системы взглядов, поэтому языковое своеобразие, отражающее особенности образа жизни и мышления народа, ощущается сегодня острее при общении людей, говорящих на разных языках. Добиться адекватного взаимопонимания в ситуациях межкультурной коммуникации, избежать коммуникативного (культурного, этического) шока невозможно без знания лексики, окрашенной в национально-культурном отношении, без знания переносных, всегда этнически маркированных значений даже эквивалентных слов.

Специфическими особенностями обладает и сам носитель национального языка и культуры. В межкультурном общении необходимо учитывать особенности национального характера коммуникантов, специфику их эмоционального склада, национально-специфические особенности мышления.

«Изучение иностранного языка через призму родного непременно выводит на орбиту сопоставительного межкультурного взаимодействия и сближения. Формирование межкультурной компетенции в этот момент становится необычайно важным» [1, с. 204]. Без межкультурной компетенции не может быть правильно понята и осмыслена речь коммуникантов.

Появляется необходимость более глубокого и тщательного изучения мира носителей языка, их культуры в широком этнографическом смысле слова, их образа жизни, национального характера, менталитета и т. п., потому что реальное речевоспроизводство в значительной степени определяется знанием социальной и культурной жизни говорящего на данном языке речевого коллектива.

Именно здесь и необходимо прибегнуть к помощи лингвокультурологии, научной дисциплины, которая появилась на стыке лингвистики и культуроведения. В конце 1980-х гг. произошло смещение научных интересов в область культуры – предметом научного описания и изучения на занятиях по языку становится, прежде всего, культура носителей изучаемого языка. Она изучает язык как феномен культуры, определенное видение мира сквозь призму национального языка, когда язык выступает как выразитель особой национальной ментальности. Она рассматривает широ-

кий круг вопросов, связанных с формированием вторичной языковой личности, то есть личности, приобщенной к культуре народа, язык которого изучается.

Для лингвокультурологии большой интерес представляет культура, чем цивилизация, так как цивилизация материальна, а культура символична. Лингвокультурология изучает, прежде всего, мифы, обычаи, привычки, обряды, ритуалы, символы культуры и т. д. Эти концепты принадлежат культуре, они закрепляются в формах бытового и ритуального поведения, в языке.

Предметом лингвокультурологии является изучение культурной семантики языковых знаков, которая формируется при взаимодействии двух разных кодов – языка и культуры, так как каждая языковая личность одновременно является и культурной личностью, поэтому языковые знаки способны выполнять функцию «языка» культуры, что выражается в способности языка отображать культурно-национальную ментальность его носителей.

Объектом лингвокультурологии является исследование взаимодействия языка, который есть «транслятор культурной информации, культуры с ее установками и предпочтениями и человека, который создает эту культуру, пользуясь языком» [2, с. 36]. В число объектов исследования этой дисциплины, по мнению А.Н. Щукина, включаются также речевое поведение, речевой этикет и текст как единица культуры [3, с. 38]. Объект размещается на «стыке» нескольких фундаментальных наук – лингвистики и культурологии, этнографии и психолингвистики.

Различия национальных картин мира сглаживаются, если руководствоваться концептуальной моделью мира, ориентируясь на которую люди находят взаимопонимание, хотя и живут в различных социальных и географических условиях.

Язык служит средством накопления и хранения культурно-значимой информации. «Язык не просто называет то, что есть в культуре, не просто выражает ее, формирует культуру, как бы прорастая в нее, но и сам развивается в культуре» [2, с. 25].

Самым популярным материалом, иллюстрирующим особенности мировоззрения носителей языка, являются фразеологизмы и поговорки, но не все они являются предметом исследования лингвокультурологии. Здесь должны изучаться лишь те, происхождение и функционирование которых неразрывно связано с историей конкретного народа или этноса, его культурой, бытом, моралью и т. д.

Фразеологический фонд языка – ценнейший источник сведений о культуре и менталитете народа, в них отражены представления народа о мифах, обычаях, обрядах, ритуалах, привычках, морали, поведении и т. д. Фразеологизмы всегда косвенно отражают воззрения народа, общественный строй, идеологию своей эпохи. Фразеологизмы играют особую роль в создании языковой картины мира. Природа значения фразеологических единиц (ФЕ) тесно связана с фоновыми знаниями носителя языка, с практическим опытом личности, с культурно-историческими традициями народа, говорящего на данном языке. «ФЕ приписывают объектам признаки, которые ассоциируются с картиной мира, подразумевают целую дескриптивную ситуацию (текст), оценивают ее, выражают к ней отношение. Своей семантикой ФЕ направлены на характеристику человека и его деятельности» [там же, с. 67].

В.Н. Телия пишет, что фразеологический состав языка – это «зеркало, в котором лингвокультурная общность идентифицирует свое национальное самосознание, именно фразеологизмы как бы навязывают носителям языка особое видение мира, ситуации» [4, с. 54].

Фразеология – это фрагмент языковой картины мира. «Фразеологические единицы всегда обращены на субъекта, т. е. возникают они не столько для того, чтобы описывать мир, сколько для того, чтобы его интерпретировать, оценивать и выражать к нему субъективное отношение. Именно это отличает фразеологизмы и метафоры от других номинативных единиц» [2, с. 82].

Каждый конкретный язык заключает в себе национальную самобытную систему, которая определяет мировоззрение носителей данного языка и формирует их картину мира.

«Каждый урок иностранного языка – это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире» [5, с. 25].

Но на сегодняшний день преодоление языкового барьера уже недостаточно для обеспечения эффективности общения между представителями разных культур. Для этого нужно преодолеть барьер культурный. В результате своих исследований И.Ю. Марковина и Ю.А. Сорокин выявили несколько компонентов культуры, которые несут национально-специфическую окраску, что как раз и создает проблемы межкультурной коммуникации:

а) традиции (или устойчивые элементы культуры), а также обычаи (определяемые как традиции в «соционормативной» сфере культуры) и обряды (выполняющие функцию неосознанного приобщения к господствующей системе нормативных требований);

б) бытовую культуру, тесно связанную с традициями, вследствие чего ее нередко называют традиционно-бытовой культурой;

в) повседневное поведение (привычки представителей некоторой культуры, принятые в некотором социуме нормы общения), а также связанные с ним мимический и пантомимический коды, используемые носителями некоторой лингвокультурной общности;

г) «национальные картины мира», отражающие специфику восприятия окружающего мира, национальные особенности мышления представителей той или иной культуры;

д) художественную культуру, отражающую культурные традиции того или иного этноса [5, с. 28].

В новых условиях, при новой постановке проблемы преподавания иностранных языков стало очевидно, что повышение уровня обучения коммуникации, общению между людьми разных национальностей может быть достигнуто только при ясном понимании и реальном учете социокультурного фактора, поэтому необходимо расширение и углубление роли социокультурного компонента в развитии коммуникативных способностей.

Социокультурный подход к обучению иностранного языка предполагает в процессе занятий тесное взаимодействие языка и культуры его носителей. Результатом обучения является формирование как коммуникативной, так и социокультурной компетенций, обеспечивающих использование языка в условиях определенного культурного контекста на основе диалога культур.

Суть такого подхода сводится к следующим положениям:

1. Путь овладения языком является образовательным процессом, содержание которого – культура страны изучаемого языка. Таким образом, иноязычная культура – это все то, что является источником иноязычного культурного образования в его четырех аспектах: познавательном, развивающем, воспитательном и учебном.

2. В познавательном плане основой обучения в рамках названного подхода является диалог культур как сопоставление фактов из области художественного творчества (идеи, проблематика, нравственные и эстетические ценности, жанры, художественные способы выражения) и образа жизни носителей языка.

3. В воспитательном плане при социокультурном подходе акцент делается на выявление общих нравственных ориентиров в жизни двух народов и существующих между ними различий.

4. Основная задача развивающего аспекта – формирование стойкой мотивации к изучению языка и иноязычной культуры в диалоге с родной.

5. Учебная цель обучения сводится к формированию коммуникативной и социокультурной компетенций с опорой на родной язык учащихся. Сопоставление двух языков должно способствовать снятию трудностей овладения иностранным языком и преодолению интерференции [3, с. 103].

Символикой и в целом погруженностью слова в культуру, не знакомую изучающему иностранный язык, а также несовпадением нравственно-эстетических ценностей обусловлены трудности восприятия чужеземной живописи, художественной литературы и живой разговорной речи. Восприятие через языковые единицы «образа мыслей» представляет собой немалую сложность при освоении иностранного языка.

В процессе преподавания иностранных языков в современных условиях необходимо привлекать материалы, содержащие лингвострановедческую и лингвокультурологическую информацию, которая отражает нравственно-эстетические ценности, особенности национальной культуры и менталитета в их языковой реализации, что, например, способствует в дальнейшем преодолению трудностей восприятия произведений искусства страны изучаемого языка. Это формирует адекватное представление об экстралингвистическом фоне, на котором происходит общение. И только при соблюдении этих условий можно сформировать не только коммуникативную, но и межкультурную компетенцию у изучающих иностранный язык.

Литература

1. Салиева Р.Н. Изучение ФЕ с прозрачной внутренней формой в русском и английском языках как фактор формирования межкультурной компетенции // Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект. – Казань: Казан. гос. ун-т, 2004. – С. 203–209.

2. Маслова В.А. Лингвокультурология: Уч. пос. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 208 с.

3. Шукин А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика: Уч. пос. для преподавателей и студентов. – М.: Филоматис, 2007. – 480 с.
4. Телия В.Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Языки русской культуры, 1996. – 288 с.
5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: Уч. пос. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с.

УДК 796: 316.7

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

Г.Л. Миронова, к. б. н., доц.; **И.М. Джолиев**, доц.; **Б.Ю. Несмелов**, доц.;
Уральская ГСХА

Аннотация

Физическая культура в вузе как часть общей культуры призвана решать вопросы воспитания гармонично развитых специалистов. В работе показана необходимость развития социально значимых черт личности, культуры и здоровья студента через реформирование ролевых отношений и усиление ценностных ориентаций, стимулирование познавательной деятельности.

Ключевые слова: физическая культура, воспитание, социализация, личность, студент.

Keywords: physical culture, education, socialization, personality, student.

Становление современного специалиста – выпускника вуза – тесным образом связано с развитием его как целостной, гармоничной и всесторонне развитой личности. Российская система высшего профессионального образования является одним из важных элементов формирования культуры, назначением которой является воспитание профессионально подготовленной и свободной личности, способной к самовоспитанию и с четко осознаваемым чувством собственного достоинства.

По мнению Д.С. Лихачева, культура всегда основывалась на трех принципах: личностном начале, восприимчивости к другим культурам и стремлении к свободе самовыражения. Гуманизация образовательного процесса в высшей профессиональной школе и повышение роли культурообразующих функций создают необходимые и достаточные условия для саморазвития личности студентов.

Гуманитарный подход в образовании – это, прежде всего, акцент на активизации роли личности в процессе нравственно-социального становления обучающегося. Такой подход предполагает определенную оптимизацию внутренних и внешних условий жизнедеятельности студента, гармонизацию «духа и тела». Профессиональное развитие выпускника вуза неотделимо от личностного – в основе того и другого лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, творческой самореализации.

Становление, формирование личности является и саморегуляцией, самовыражением человеческой сущности, единением естественных основ социально значимых качеств, приобретаемых индивидуумом в человеческом обществе. Однако решающую роль в формировании личности играет господствующая в обществе идеология, уровень развития системы воспитания, вся совокупность общественных институтов воздействия на человека. В ряду этих воздействий физическая культура и спорт занимают важнейшее место (Н.А. Фомин, Ю.Н. Вавилов, 1991).

Физическая культура является определенным элементом той сферы культуры, которая охватывает все реально присущие человеческому организму социально сформированные качества (способности), а также связанные с ними компоненты социальной реальности, обеспечивающие их формирование, функционирование и развитие и являющиеся результатом их реализации. Управ-

ление биологической сферой человека основывается на его социальной сущности и подчинено задаче дальнейшего его социального развития.

Физическая культура и спорт оказывают определенное влияние на общественное производство, развитие общественных отношений, формирование человека как личности. Среди функций, посредством которых физическая культура входит в образ жизни общества и каждого человека, всевозрастающее значение приобретают функции общения, физического совершенствования и личностного самовыражения, развития психических, физических и профессионально значимых качеств.

Эта сфера культуры, которую можно обозначить термином «культура организма человека», не исчерпывается физической культурой. В ее рамках можно выделить также такую область культуры, которая охватывает социально сформированные психические качества (способности) человека и соответствующие элементы социальной реальности, обеспечивающие их формирование и развитие. Данную область культуры по аналогии с физической культурой можно назвать «психической культурой», которая крайне важна для выпускников вузов.

Формирование физической культуры каждого члена общества является также важным фактором социализации личности студента и происходит в процессе реализации потребностей в физическом и духовном развитии, определяется совокупностью общественных отношений и арсеналом социокультурных ценностей, оказывающим глубокое и многостороннее воздействие на сущность человека, развивая его духовно и физически.

Анализ учебного процесса в Уральской государственной сельскохозяйственной академии свидетельствует в большинстве случаев о недостаточном уровне решения образовательных и воспитательных задач, что является одной из причин слабого использования средств физической культуры и спорта в повседневной жизни студентов и последующей профессиональной деятельности. Общие цели физического воспитания в вузе не всегда являются сильным стимулом для активного включения студентов в практическую двигательную деятельность, обеспечивающую высокую умственную и физическую работоспособность и влияющую на состояние здоровья. Требуется постоянная и каждодневная работа преподавателя по приобщению студентов к ценностям физической культуры как в учебное время, так и при самостоятельных занятиях во внеучебное время, по привлечению большего числа студентов к проведению различных конкурсов типа «А ну-ка, парни!», соревнований по отдельным видам спорта (армрестлинг, городошный спорт и др.).

Учебная программа дисциплины, на которую отведено 400 часов занятий, ориентирует учебный процесс на экстенсивный путь – формирование физической культуры личности «широкого профиля» на базе «школы начального освоения» многообразия видов физкультурной деятельности – элементов легкой атлетики, спортивных игр, лыжного спорта и др., выступающих при этом в качестве самостоятельных компонентов образовательного процесса по физической культуре.

Практика показывает, что в мотивации и способности применять осознанные и разумные решения в управлении двигательной деятельностью после окончания вуза глубоких сдвигов в каждом из изучаемых видов физкультурной деятельности за время обучения в вузе не достичь. Это обусловлено условиями ограничения учебного времени в вузе, несовершенством технологии обучения, доминирующим низким уровнем двигательной активности у большинства студентов. Недостаточная психофизическая готовность будущего специалиста для выполнения всего комплекса профессиональных видов работ зачастую проявляется в ограничении использования таких выпускников или в их недостаточной «отдаче», что ведет к определенным экономическим и моральным издержкам общества.

На современном уровне физическое воспитание отражает новую ступень в формировании культуры личности студента. Поэтому отношение к физическому воспитанию как необходимой стороне гармонического развития студентов в настоящее время приобретает качества целенаправленного воздействия, приводя их к активному, сознательному участию к борьбе за свое здоровье. Известно, что процесс формирования всесторонне развитой личности значительно сложнее, чем процесс специальной спортивной тренировки. Многие известные спортсмены из числа выпускников сельскохозяйственной академии служат своеобразным ориентиром для студенческой молодежи прежде всего как люди духовно одаренные, а не только совершенные в физическом отношении; как личности, занимающие активную жизненную позицию.

Следовательно, воспитывая студентов в период обучения в вузе, необходимо усилить социальную составляющую в формировании культуры личности, улучшении мотивационно-ценностного отношения к освоению содержания учебной дисциплины «Физическая культура». Известно, что общественная активность, в том числе и физкультурно-спортивная, во многом определяется

структурой духовных интересов и потребностей личности, ее мотивов и ценностных ориентаций, предпочтений и установок. В качестве основной ценности физической культуры личности студента, определяющий мотивационную направленность, выступает идеал его физического развития, сочетающийся с идеалом профессионального развития и физическим совершенством.

Недостаточность движений современного человека – социальный, а не биологический феномен. Поэтому физическое воспитание и занятия спортом следует рассматривать как факторы формирования культуры и становления личности в широком и перспективном их влиянии на природные личностные качества студента.

Как показывают результаты социологических исследований, большая часть преподавателей вузов не видят в студентах личность, а ведь именно личные контакты с преподавателями оказывают существенное влияние на формирование самосознания студентов и их отношение к изучаемому предмету, формируют культуру личности.

Личность должна обладать свободой в формировании себя через познание, осмысление культурных ценностей, общение, в выборе двигательной деятельности сообразно своей мотивации, потребностям (идеальным представлениям). В случае их совпадения последняя воспринимается как неотъемлемая часть собственного стиля жизни, с которым выпускник вуза не расстанется никогда.

Правильно сформированная положительная мотивация к занятиям физическими упражнениями является залогом хорошего здоровья и психофизического состояния студенческой молодежи, представляет собой субъективный и объективный аспекты жизни людей, становления культуры личности, развития нравственных, патриотических, эстетических свойств, является составной частью формирования здорового образа жизни. Она дает каждому человеку возможность превращения в творческую личность и помогает подниматься к вершинам физического, духовного и культурного совершенства.

Профессиональное развитие выпускника вуза неотделимо от личностного – в основе того и другого лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, творческой самореализации. Потребности в физической культуре и возможностях самореализации – главная побудительная, направляющая и регулирующая сила поведения личности.

Привлечение студентов к участию в разработке социальных проектов, инновационных технологий в период обучения позволит улучшить профессиональную подготовку, выработать у них самостоятельность мышления, стремление к постоянному самообразованию, установку на индивидуальный успех, творческое отношение к работе для улучшения качества жизни сельского населения, сформировать высокую культуру личности выпускника вуза.

УДК 543.25(075.8)

ИНТЕГРАЦИЯ НИРС В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС – ПУТЬ К ПОВЫШЕНИЮ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

А.С. Михалев, к.х.н., доц.; Г.П. Андроникова, к. х. н., доц.;
Уральская ГСХА

Аннотация

Приведены примеры научно-исследовательской работы студентов, изучающих аналитическую химию (технический контроль технологических и сточных флавоноидных вод, фосфатных удобрений, электроанализ почвенных суспензий и вытяжек).

Ключевые слова: аналитическая химия, воды, удобрения, почвы.

Keywords: analytical chemistry, water, fertilizers, soil.

Возрастающая неудовлетворенность потребителей качеством подготовки выпускников высшей школы обусловлена ограниченностью возможности развития конкурентоспособности предприятий вследствие низкого профессионального уровня специалистов. Это порождает необходимость

введения в относительно равномерный спектр многообразных теоретических и практических образовательных моделей экстенсивных методов, выделяющихся из среднего уровня, например использования в процессе обучения элементов экспериментальной научной деятельности.

На кафедре химии УрГСХА в лабораторных практикумах дисциплин «Аналитическая химия» и «Физико-химические методы анализа» наиболее подготовленные студенты второго и третьего курсов экономического факультета специальности «Товароведение и экспертиза товаров» выполняют этапы научно-исследовательских работ (НИР) по разработке и опробованию методов контроля окружающей среды.

Так, например, на протяжении 2004–2005 гг. студентами Ю. Челябиновой и К. Безгодовой был разработан метод количественного определения содержания биофлавоноидов, основанный на обратном титровании проб растительного сырья и продуктов его переработки. Анализ проводят с использованием микропроцессорных нитратометров «Микон-2» (совместная разработка «Нико – Аналит» и «Эконикс – Эксперт»), выпускаемых с 2000 г. НПК «Эконикс – Эксперт». Входящий в комплект «Микон-2» анализатор «Эксперт-001-3 (0,1)» (внесен в Госреестр СИ РФ, № 21068), снабжен специальным программным обеспечением, облегчающим процессы измерений и систематизации экспериментальных результатов.

Сущность метода заключается в обработке проб стандартными растворами азотнокислого натрия (10^{-4} моль/дм³), окисляющего катехины, лейкоантоцианы и другие соединения в флатофены. Последующая экстракция оставшегося количества нитратов 1% раствором алюмокалиевых квасцов завершается определением содержания нитрит-ионов ионометрическим методом с использованием рабочих (ЭЛИТ-021) и вспомогательных (ЭС_р 10101) электродов по ГОСТ 29270-95.

Получаемые интегральные кривые титрования имеют ниспадающие зависимости с выходом на горизонталь. Перегибы вблизи моментов эквивалентности выражены с четкостью, обеспечивающей разрешающую способность, правильность и воспроизводимость, достаточные для контроля норм среднесуточного потребления биофлавоноидов.

Результаты выполненной работы доложены на факультетской студенческой конференции в апреле 2006 г. и опубликованы в материалах IV Всероссийской научной конференции «Химия и технология растительных веществ» [1, с. 426].

В 2007/2008 уч. г. студентами Н. Высоких, О. Крыловой и И. Черноскутовым на базе лабораторного практикума выполнена работа по контролю номенклатуры и количественного содержания фосфатов в товарных удобрениях, производимых специализированными малыми предприятиями. Содержание фосфора в усвояемой растениями форме, влияние на устойчивость таких форм кислотности почв, антагонизм фосфорных компонентов определяли по содержанию вида (органические, неорганические, связанные в малорастворимые или комплексные соединения) и количеству фосфорсодержащих групп в составе товарных удобрений (суперфосфат гранулированный, марка Б ТУ 2182-003-56937109-2002; суперфосфат двойной, марка 18-38 ТУ 2189-014-16715043-2002; нитроаммофоска (азофоска), марка А ТУ 2387-026-00494172-2001; универсальное органоминеральное ТУ 2387-001-54884509-2001; универсальное ГУМИ-20 ТУ 2431-005-20672718-2005; натуральные органические (биогумусы), марок А, Б ТУ 9896-016-11158098-2000) при различных физико-химических условиях.

Фосфорсодержащие компоненты контролировали по предложенной ранее методике [2]. Метрологические характеристики анализа оценивали по уравнениям, полученным при аттестации данной методики в Уральском НИИ метрологии. Экспериментальные результаты определения содержания фосфора (в пересчете на P₂O₅, %; пересчетные коэффициенты 2,291(P₂O₅)↔(P)0,436) в промышленно производимых удобрениях были сопоставлены с теоретически рассчитанными и регламентируемыми производителями. В результате проведенного исследования были выявлены значительные расхождения ожидаемого, регламентируемого и фактического содержания фосфатов в товарных продуктах, что обусловило необходимость введения поправочных коэффициентов при расчетах доз удобрений.

Особое внимание было уделено изучению влияния кислотности почв на эффективность обработки фосфорсодержащими соединениями. При низких значениях pH (≤ 5) имеет место связывание фосфатов в малодоступные для растений соединения трехвалентных алюминия и железа. Дефицитность фосфатов в жизнедеятельности растений возрастает и при высоких значениях pH ($8 \leq$). Это объяснено превалированием конкурентоспособности к комплексообразованию двухвалентных ионов меди и цинка. Таким образом, подтверждено преобладающее значение кислотно-щелочных свойств почв для направленности внутрипочвенных процессов, обеспечения растений фосфором и металлами, недостаток которых может обусловить появление хлороза.

На основе общих физико-химических предпосылок и результатов проведенных экспериментов по контролю содержания растворимого фосфорного ангидрида (P_2O_5) при смешении фосфатов подтвержден антагонизм суперфосфата и термофосфата (томасшлака). Ретроградия группировок P_2O_5 была выявлена и при контроле смесей последних соединений с преципитатом.

Полученные результаты опубликованы в материалах II Международной научно-практической конференции «Молодежь и наука: реальность и будущее». – Невинномысск, 2009 [3, с. 116].

В текущем учебном году студентами А. Стяжкиной, А. Колотовой и Д. Демьшиной проведен мониторинг электрохимических свойств суспензий и вытяжек из почв. Объектом исследования был выбран универсальный почвенный грунт, производимый предприятиями по ТУ 9896-002-05840495-01 (состав: биогумус, торф низинный, известняковая мука, вермикулит и песок). Содержание (общее) питательных веществ в генеральной пробе (%): азот ~ 1,0; фосфор ~ 0,5; калий ~ 0,5; рН ~ 7,0 единиц. Лабораторные воздушно-сухие пробы грунта готовили в соответствии с международным стандартом ИСО 11464. Величины активности ионов водорода (p_aH , ед.) и электродвижущей силы (ЭДС, В) определяли на измерителе рН/мВ RS 232 CyberScan рН-510 лабораторном с сенсорным экраном, руководствуясь ИСО 10390. Определения удельных электрических проводимостей ($\acute{\epsilon}$, мСм/См) суспензий и вытяжек почв выполнены при соблюдении требований ИСО 11265 на кондуктометре Анион А-4120 (датчик комбинированный ДКВ-1), обеспечивающем погрешность измерений 0,01 мСм/См. Точность (правильность и прецизионность) полученных значений p_aH , ЭДС и $\acute{\epsilon}$ оценивали по комплексу Государственных стандартов РФ ГОСТ Р ИСО 5725 2002 (части 4–6).

Полученные значения p_aH (фактор интенсивности) отражают последствия воздействия на почву кислотных и основных соединений, гидролизующихся солей. Близость значений p_aH суспензий и вытяжек свидетельствует об отсутствии суспензионного эффекта Вигнера. Это подтверждает корректность методики измерений (достаточная макроскопичность полупроницаемой мембраны универсального электрода; независимость его характеристики от наличия катионов металлов; контроль активности, а не концентрации ионов водорода). Величины ЭДС, как и p_aH , являются факторами интенсивности и достаточно стабильны для водных суспензий и вытяжек.

При использовании более эффективных экстрагентов (хлористый калий, персульфат аммония) выявлены значительные по величине различия, возникающие, во-первых, вследствие возникновения диффузионного потенциала и, во-вторых, наличия в суспензиях электрофоретического потенциала, то есть затрат электрической энергии на передвижение взвешенных заряженных твердых частиц почвы (электрокинетические явления Рейса). Повышенное значение ЭДС в солевых и персульфатных суспензиях, вытяжках влияет на направленность окислительно-восстановительных процессов с участием соединений азота, железа, марганца, серы и оказывает косвенное действие на изменение растворимости почвенных фосфатов.

Полученные величины удельной электропроводности для исходных и разбавленных вытяжек с использованием в качестве экстрагентов сильного окислителя (персульфата аммония) и хлорида калия при некотором преобразовании уравнений А.В. Королькова [4, с. 102] расширяют возможности метода (с увеличением погрешности до 10%). Соответствующая обработка экспериментальных значений $\acute{\epsilon}$ позволила рассчитать суммарное содержание в исследуемом грунте неорганических (30,02 мг/экв) и органических (17,48 мг/экв) легкорастворимых веществ на 100 г почвы.

Таким образом, определение электрохимических характеристик почвенных суспензий и вытяжек, безусловно, полезно при оценке реального состояния объекта, направления и интенсивности внутрипочвенных процессов, решения практических вопросов выбора номенклатуры и количеств вносимых удобрений, методов механической обработки пахотных земель. Это обусловило принятие доклада Стяжкиной А.А., Колотовой А.С., Демьшиной Д.А. «Информативность электрохимических параметров почвенных суспензий и вытяжек» на III Международную научно-практическую конференцию «Молодежь и наука: реальность и будущее» (Невинномысск, май 2010 г.).

Представленные примеры привлечения студентов к научно-исследовательской работе обеспечивают преемственность интеллектуального потенциала преподавателей вследствие стимулирования личностных отношений субъект – объект. При этом обучаемые получают дополнительные профессиональные знания, навыки и нравственно-психологические качества (трудовая мораль, работа в коллективе, способность к самообразованию, креативность). Особо следует отметить появление дополнительной мотивации студентов, активизацию их творческой деятельности и вовлечение в процесс совершенствования образовательной системы академии.

Литература

1. Контроль содержания биоактивных флавоноидов в растительном сырье // IV Всерос. науч. конф. «Химия и технология растительных веществ», 25–30 июня 2006 г.: [тез. докл.] / редкол.: А.С. Михалев. – Сыктывкар: Институт химии УрО РАН. – 2006. – 503 с.
2. Способ определения фосфорсодержащих органических соединений, содержащих фосфорные группы. А.С. Михалев [и др.]: Авт. свид. СССР № 1016734, Б.И. № 17, 1989 г.
3. Особенности применения фосфорных удобрений // II Межд. науч.-практ. конф. «Молодежь и наука: реальность и будущее», 3 марта 2009 г.: [мат-лы] / редкол.: Н.В. Высоких [и др.]. – Невинномысск: НИЭУП, 2009. – Т. VIII. – 645 с.
4. Радов А.С., Пустовой И.В., Корольков А.В. Практикум по агрохимии. – М.: Агропромиздат, 1985. – 312 с.

УДК: 378.147

ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В УРАЛЬСКОЙ ГСХА

В.С. Нагорских, к. т. н., проф., Уральская ГСХА

Аннотация

Рассматриваются вопросы внедрения в процесс обучения информационных и коммуникационных технологий, одной из форм применения которых являются дистанционное образование, изменения роли и задач преподавателя и студента на примере дисциплины «Детали машин».

Ключевые слова: дистанционное обучение, высшее образование, электронные учебные пособия, детали машин.

Keywords: distance education, higher education, electronic manuals, machine details.

Реформа высшего образования в России требует решения комплекса проблем, связанных с повышением эффективности образовательного процесса. Одной из главных проблем являются интенсификация и информатизация обучения студентов в вузе.

Информатизация – это внедрение в образовательный процесс информационных технологий, соответствующих требованиям мирового общества, повышения качества образовательной подготовки специалистов на основе широкого применения вычислительной и информационной техники. Одной из составляющих информатизации образования является дистанционное обучение [1].

В Программе стратегического развития ФГОУ ВПО «Уральская государственная сельскохозяйственная академия» на период до 2020 года уделяется большое внимание развитию информационных образовательных технологий. Предполагается создание единой образовательной информационной системы, объединяющей современные информационные и педагогические технологии дистанционного, преимущественно самостоятельного обучения с подключением сетевого рынка образовательных услуг в Интернете [2].

Одним из компонентов образовательной информационной системы являются создание электронных курсов лекций, учебников, учебных пособий по основным дисциплинам и их использование в механизме дистанционного обучения в УрГСХА.

Основные причины скорейшего внедрения дистанционного образования в учебный процесс: 1) уменьшение количества часов аудиторных занятий и, соответственно, увеличение времени для самостоятельной работы студентов; 2) большинство студентов заочного образования проживают в отдаленных районах Свердловской области. Поэтому для приезда в УрГСХА на консультации, сдачу зачетов, экзаменов, курсовых работ и проектов им требуется много времени и средств.

В этой связи с 2006 г. по курсу «Детали машин и основы конструирования» на кафедре графики и деталей машин реализуется программа внедрения и развития дистанционных форм обучения.

Для этого созданы электронные учебные пособия: «Курс лекций по деталям машин и основам конструирования», «Проектирование и расчет приводных муфт», «Расчет привода с червячным редуктором к ленточному транспортеру», «Расчет цилиндрических зубчатых передач к приводам сельхозмашин». Вышеуказанные электронные учебные пособия размещены на сайте УрГСХА в Интернете.

Статистика показывает, что более 50% студентов-заочников имеют компьютеры, подключенные через локальную сеть к Интернету. Поэтому они, используя электронные учебные пособия через Интернет, могут готовиться к зачетам, экзаменам, выполнять расчеты по курсовым работам и проектам, не выезжая из дома.

Информационная система дистанционного обучения успешно применяется и в филиалах УрГСХА, особенно при отсутствии учебной литературы по той или иной дисциплине. В перспективе создаются программы по контрольным мероприятиям: тестированию, сдаче зачетов, экзаменов и контрольных работ, что позволит уменьшить число командировок преподавателей в удаленные филиалы УрГСХА.

Таким образом, применение элементов дистанционного обучения по курсу «Детали машин и основы конструирования» повышает эффективность самостоятельной работы студентов-заочников и позволяет им вовремя сдать контрольные мероприятия по дисциплине.

Литература

1. Теория и практика дистанционного обучения: Уч. пос. для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Палат, М.Ю.Бухаркина, М.В.Моисеева. – М.: Академия, 2004. – 416 с.
2. Программа стратегического развития ФГУ ВПО «Уральская государственная сельскохозяйственная академия» на период до 2020 года / Творческий коллектив. – Екатеринбург: Изд-во УрГСХА, 2009. – С. 51.

УДК 37.0 (075.8)

ФОРМИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ОБЩЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ

В.В. Пархачева, доц., Уральская ГСХА

Аннотация

Рассматриваются стили педагогического общения, влияние стиля общения педагога на процесс взаимодействия с учащимися, а также проблемы формирования индивидуального стиля общения у будущих педагогов в процессе педагогической практики.

Ключевые слова: педагогическое общение, формирование стиля педагогического общения, педагогическая практика.

Keywords: pedagogical relations, forming of pedagogical relations style, pedagogical practice.

Важнейшим условием совершенствования учебного процесса в педагогических системах профессионального образования является повышение педагогического мастерства педагога. В ходе этого процесса необходимо обратить внимание на два момента.

Безусловно, невозможно назвать преподавателя искусным мастером без умения эффективно взаимодействовать с учащимися, так как педагогическое общение является важным компонентом педагогического процесса.

Педагогическое общение – это система ограниченного социально-психологического взаимодействия педагога и воспитуемых, содержанием которого является обмен информацией, оказание воспитательного воздействия, организация взаимоотношений с помощью коммуникативных средств. Педагог является инициатором этого процесса, организуя его и управляя им.

Общение в педагогической деятельности выступает как средство решения учебных задач, как социально-психологическое обеспечение воспитательного процесса и как способ организации

взаимоотношений воспитателя и воспитуемых, обеспечивающий успешность профессионального образования.

Педагогическое общение должно быть эмоционально комфортным и личностно развивающим. Профессионализм общения педагога состоит в способности преодолеть естественные трудности общения из-за различий в уровне подготовки, помогать обучаемым обрести уверенность в общении в качестве полноправных партнеров преподавателя. Для него важно помнить, что оптимальное общение – не умение держать дисциплину, а обмен с учащимися духовными ценностями.

Общение, с точки зрения психологии, – это сложный процесс взаимодействия между людьми, заключающийся в обмене информацией, а также в восприятии и понимании партнерами друг друга. Субъектами общения являются живые существа, люди. В принципе общение характерно для любых живых существ, но лишь на уровне человека процесс общения становится осознанным, связанным вербальными и невербальными актами.

В общении можно выделить ряд аспектов: содержание, цель и средства.

Содержание общения – информация, которая в межличностных контактах передается от одного человека другому.

Цель общения отвечает на вопрос «Ради чего люди вступают в акт общения?». Цели могут быть весьма разнообразными и представлять собой средства удовлетворения социальных, культурных, творческих, познавательных, эстетических и многих других потребностей.

Средства общения – способы кодирования, передачи, переработки и расшифровки информации, которая передается в процессе общения от одного человека к другому. Информация между людьми может передаваться с помощью органов чувств, речи и других знаковых систем, письменности, технических средств записи и хранения информации [1, с. 512].

В системе профессионального педагогического общения взаимодействуют вербальные (речь) и невербальные средства общения (жесты, мимика).

Устная речь является основным средством педагогического общения. Слово педагога должно воздействовать на чувства и сознание обучаемых, стимулировать мышление и воображение, создавать потребность поисковой деятельности.

Невербальные средства общения очень важны для любой беседы и знание их, умение правильно ими пользоваться, понимать их предопределяет успех беседы.

Неречевое поведение меньше подвержено влиянию условностей, лучше выражает истинные чувства и мотивы. Поэтому мы часто совершенно неосознанно доверяем больше интонации, мимике, жесту, чем буквальному содержанию сообщения. Лишь 1/3 информации воспринимается по вербальным каналам, а на 2/3 мы доверяем тому, как человек передает информацию и что он при этом думает. В общении с обучаемыми необходимо стараться избегать несоответствия между передаваемой информацией и теми неречевыми реакциями, которые ее сопровождают.

Выделяют множество стилей педагогического общения. Стиль общения педагога – это индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и учащихся. Стиль общения – это категория социально и нравственно насыщенная. Она воплощает в себе социально-этические установки общества и воспитателя как его представителя:

- на основе увлеченности совместной творческой деятельностью. Это самый плодотворный стиль – увлеченность совместным с учащимися творческим поиском, результат не только коммуникативной деятельности преподавателя, но и в большей степени его отношения к педагогической деятельности в целом;

- на основе дружеского расположения. Такой стиль общения можно рассматривать как предпосылку успешной совместной учебно-воспитательной деятельности. Он является стимулятором развития и плодотворности взаимоотношений педагога с обучаемыми. Однако зачастую молодые педагоги превращают дружественность в панибратские отношения с учащимися, а это отрицательно сказывается на ходе учебно-воспитательного процесса. Дружественность должна быть педагогически целесообразной, не противоречить общей системе взаимоотношений;

- общение-дистанция. Этот стиль общения используют как опытные педагоги, так и начинающие. Суть его заключается в том, что в системе взаимоотношений педагога и учащихся в качестве ограничителя выступает дистанция. Но и здесь нужно соблюдать меру. Гипертрофирование дистанции ведет к формализации всей системы социально-психологического взаимодействия педагогов и учащихся и не способствует созданию истинно творческой атмосферы. Дистанция должна вытекать из общей логики отношений субъектов педагогического процесса, а не диктоваться преподавателем как основа взаимоотношений. Дистанция выступает как показатель ведущей роли педагога, строится на его авторитете;

- **общение-устрашение.** Этот стиль общения, к которому также иногда обращаются начинающие педагоги, связан в основном с неумением организовать продуктивное общение на основе увлеченности совместной деятельностью. Ведь такое общение сформировать трудно, и молодой преподаватель нередко идет по линии наименьшего сопротивления, избирая общение-устрашение или общение-дистанцию в крайнем его проявлении;

- **общение-заигрывание,** опять-таки характерное в основном для молодых педагогов и связанное с неумением организовать продуктивное педагогическое общение. По существу, этот тип общения отвечает стремлению завоевать ложный, дешевый авторитет у обучаемых, что противоречит требованиям педагогической этики. Появление этого стиля общения вызвано, с одной стороны, стремлением молодого преподавателя быстро установить контакт с учащимися, желанием понравиться им, а с другой стороны – отсутствием необходимой общепедагогической и коммуникативной культуры, умений и навыков педагогического общения, опыта профессиональной коммуникативной деятельности.

В зависимости от стиля педагогического общения выделяют три типа педагогов: «проактивный», «реактивный», «сверхактивный».

Первый инициативен в организации общения, индивидуализирует свои контакты с учащимися, его установка меняется в соответствии с опытом. Он знает, чего хочет, и понимает, что в его поведении способствует достижению цели.

Второй тоже гибок в своих установках, но он внутренне слаб. Не он сам, а обучаемые диктуют характер общения. У него расплывчатые цели и откровенно приспособленческое поведение.

«Сверхактивный» педагог склонен к гипертрофированным оценкам своих подопечных и выстраиванию нереальных моделей общения. Если воспитанник чуть активнее других – он бунтарь и хулиган, если чуть пассивнее – лодырь. Выдуманные им же оценки заставляют такого педагога действовать соответствующим образом: он то и дело впадает в крайности, подгоняя под свои стереотипы учащихся [2, с. 269].

Таким образом, стиль общения непосредственно влияет на атмосферу эмоционального благополучия в коллективе, которая, в свою очередь, во многом определяет результативность учебно-воспитательной деятельности. Наиболее плодотворный процесс воспитания и обучения обеспечивается именно надежно выстроенной системой взаимоотношений, которая характеризуется:

- взаимодействием факторов ведомости и сотрудничества при организации воспитательного процесса;

- наличием у обучаемых ощущения психологической общности с педагогами;
- ориентировкой на более опытного человека с высоким самосознанием, самооценкой;
- отсутствием авторитарных форм воспитательного воздействия;
- использованием в качестве фактора управления воспитанием и обучением заинтересованности учащихся;
- единством делового и личного общения;
- включением обучаемых в целесообразно организованную систему педагогического общения, в том числе через разнообразные формы деятельности: семинары, конференции, диспуты и т. п.

Таким образом, необходимо создать условия для формирования и развития потребности в диалоге и общении с психологической культурой, а также потребности в профессиональных достижениях на фоне духовно-нравственного развития личности в различных видах деятельности. Это можно осуществить через структурирование и строительство специальной социально-педагогической среды.

В качестве ведущих принципов психологической подготовки будущих педагогов сегодня выступают несколько положений:

- обеспечение наиболее полного проявления возможности личности как субъекта деятельности и общения;
- создание условий для формирования и развития личностного ресурса;
- развитие творческих способностей, углубление интересов и склонностей будущего педагога;
- паритетность статуса личности будущего воспитателя независимо от опыта профессиональной деятельности, опосредованность форм профессионализма;
- мониторинг профессиональной деятельности будущего педагога с позиции личностно-своеобразного и индивидуального [3, с. 5].

Формирование индивидуального стиля общения достигается при включении студентов в практическую деятельность.

Педагогическая практика студентов специальности «Профессиональное обучение» в училище или колледже по праву считается одной из ведущих форм подготовки будущего преподавателя. В процессе практики происходит формирование общей психологической культуры, осознание сущности процессов обучения и воспитания, их связи с психическим развитием учащихся. От студента-практиканта требуется знание конкретных технологий (и методик) познания личности и коллектива учащихся, умение воздействовать на них с целью развития.

Педагогическая практика студентов специальности «Профессиональное обучение» УрГСХА проводится на 4 и 5 курсах с отрывом от учебных занятий. На этом этапе формирование индивидуального стиля общения осуществляется посредством выполнения практикантом всех функций преподавателя, таких как обучающая, воспитывающая и развивающая, что предполагает «погружение» в жизнь и проблемы образовательного учреждения. Будущим педагогам профессионального обучения предстоит проанализировать и провести самостоятельно много уроков, различных коллективных воспитательных дел, разумеется, не для ребят, а вместе с ними, с помощью учебного коллектива.

Практика включает также изучение личности и коллектива учащихся, педагогического опыта преподавателей и работу в педагогическом коллективе.

Практика имеет своей целью не только проверку знаний, но и формирование практических умений в процессе профессиональной деятельности и развитие профессионально значимых качеств личности. Это первая попытка найти свой индивидуальный стиль педагогического общения.

Практика на 4 курсе начинается с наблюдения за деятельностью и общением опытного педагога. При этом ведется дневник, в котором отражаются взаимоотношения педагога и обучаемых, цели занятия и степень их реализации. После беседы с преподавателем, на основе наблюдений делается вывод о стиле его общения. Это определяет эффективность педагогического взаимодействия в коллективе. В процессе подготовки к занятиям студент мысленно представляет порядок своих действий, подбирая стиль педагогического общения к различным ситуациям. Это зависит от личностных качеств практиканта, уверенности в себе и степени его подготовленности.

Чаще молодые специалисты и студенты-практиканты выбирают стиль общения, который присущ педагогу-наставнику или преподавателю, которого они уважают. Это связано с тем, что студенты просто подражают будущему коллеге. Но не всегда удается достичь таких же результатов, ведь определенные стили требуют высокого профессионализма.

Словом, у практиканта много забот. И очень важно, чтобы в череде текущих дел не были утрачены перспективные ориентиры, узловые идеи, определяющие направления формирования индивидуального стиля взаимодействия с воспитуемыми.

Педагогическая практика призвана помочь накоплению опыта личностного и деятельностного подхода к педагогическому процессу.

Целостному развитию личности учащихся, в том числе формированию ее направленности, интеллекта, практического опыта, способностей, чувств и совести, способствует такой характер отношений между педагогами и обучаемыми, который утверждает педагогику сотрудничества.

Литература

1. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. уч. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – М.: ВЛАДОС, 2001. – Кн. 1: Общие основы психологии. – 688 с.
2. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учеб. для студ. пед. вузов: В 2 кн. – М.: ВЛАДОС, 2000. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
3. Психологические основы педагогической практики студентов: Уч. пос. для студ. высш. и ср. спец. пед. уч. заведений / Под ред. проф. А.С. Чернышева. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 144 с.

ШКОЛА МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ – 2009

В.А. Петров, н. с.; **Л.А. Калугина**, м. н. с.; **О.С. Шаталина**, м. н. с.;
Уральский НИИСХ Россельхозакадемии

Аннотация

ГНУ Уральский НИИСХ Россельхозакадемии провел Школу молодых ученых по теме «Организационно-техническое обеспечение проведения всероссийской научной школы для молодежи «Совершенствование черно-пестрого скота в направлении повышения молочной продуктивности, приспособленности к промышленным технологиям и увеличения продолжительности хозяйственного использования». Впервые студенты сельскохозяйственного вуза, молодые ученые и специалисты сельскохозяйственных предприятий получили возможность в рамках Школы молодых ученых ознакомиться с основными проблемами отечественного животноводства и путями их решения.

Ключевые слова: иммуногенетика, кормление, содержание, молочная продуктивность, продолжительность хозяйственного использования.

Keywords: immunogenetic, feeding, maintenance, dairy efficiency, duration of economic use.

В 2009 г. ГНУ Уральский научно-исследовательский институт сельского хозяйства Россельхозакадемии в рамках федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» провел Школу молодых ученых по теме «Организационно-техническое обеспечение проведения всероссийской научной школы для молодежи «Совершенствование черно-пестрого скота в направлении повышения молочной продуктивности, приспособленности к промышленным технологиям и увеличения продолжительности хозяйственного использования».

В качестве слушателей данной школы были приглашены студенты, аспиранты и преподаватели факультета технологий животноводства ФГОУ ВПО «Уральская государственная сельскохозяйственная академия» и специалисты сельскохозяйственных предприятий.

В программу школы были включены три основные темы:

I. Иммуногенетическая экспертиза сельскохозяйственных животных.

II. Автоматизация основных технологических процессов (кормления, содержания и доения крупного рогатого скота).

III. Улучшение племенного использования крупного рогатого скота в повышении молочной продуктивности и продолжительности хозяйственного использования.

В работе школы принимали участие 109 студентов 2–4 курсов факультета технологий животноводства, 2 аспиранта и 8 преподавателей ФГОУ ВПО «Уральская государственная сельскохозяйственная академия», а так же 15 специалистов сельскохозяйственных предприятий Свердловской области, 4 – Пермского края, 4 – Челябинской области и 2 человека из Удмуртской Республики.

Лекционно-практические занятия были проведены молодыми учеными ГНУ Уральский НИИСХ Россельхозакадемии, а также были приглашены ученые: из ФГОУ ВПО УрГСХА – профессор кафедры кормления и разведения, доктор сельскохозяйственных наук Гридин Виктор Федорович; из ФГОУ ВПО Ижевская ГСХА – заведующая кафедрой технологии и механизации производства продукции животноводства, заслуженный деятель наук Удмуртской Республики, доктор сельскохозяйственных наук, профессор Ижболдина Светлана Николаевна; из ГНУ Уральский НИИСХ Россельхозакадемии – доктор сельскохозяйственных наук, доцент Гридина Светлана Леонидовна.

Занятия проходили в аудиториях ФГОУ ВПО Уральская ГСХА и ГНУ Уральский НИИСХ с применением специализированных программ. Использовали иммуногенетическую лабораторию с необходимым оборудованием для проведения практических занятий.

В ГНУ Уральский НИИСХ для слушателей Школы молодых ученых проведены внеаудиторные занятия с посещением стендовой выставки Советов по совершенствованию черно-пестрой породы субъектов РФ по Уральскому региону.

Большой интерес вызвало выступление В.Ф. Гридина, который рассказал о новейших технологиях в сельском хозяйстве не только в Российской Федерации, но и в ближнем и дальнем зарубежье.

С.Н. Ижболдина выступила с докладом на тему «Увеличение продолжительности хозяйственного использования коров» с презентацией инновационных способов кормления сельскохозяйственных животных.

Впервые студенты сельскохозяйственного вуза, молодые ученые и специалисты сельскохозяйственных предприятий получили возможность в рамках Школы молодых ученых ознакомиться с основными проблемами отечественного животноводства и путями их решения.

Проведение занятий в рамках федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» позволяет увеличить познания молодых специалистов в тех областях науки, а в данном случае – сельского хозяйства, которые широко не освещаются в печати, тем самым расширяя кругозор и заинтересованность студентов, молодых специалистов и научных сотрудников.

Знания и практические навыки, полученные в ходе проведения Школы молодых ученых, могут быть использованы:

- для работы молодых специалистов в вузах и научно-исследовательских институтах РФ;
- для подготовки предложений по формированию нового мышления в области сельского хозяйства;
- для организации работы в животноводстве и дальнейшего перспективного развития сельского хозяйства в рамках национального проекта Правительства Российской Федерации.

Материалы, доложенные на лекциях и практических занятиях, напечатаны во всероссийском аграрном журнале «Аграрный вестник Урала» и в брошюре «Итоговые результаты племенной работы крупного рогатого скота черно-пестрой породы в областях и республиках Урала».

УДК: 378.1

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ЗАКАЗА НА ПОДГОТОВКУ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ АПК С ВЫСШИМ ТЕХНИЧЕСКИМ ОБРАЗОВАНИЕМ

Т.Б. Попова, к. ф.-м. н.; Уральская ГСХА

Аннотация

Статья посвящена проблеме взаимодействия вуза с основными участниками процесса формирования социального заказа на подготовку специалистов с высшим техническим образованием.

Ключевые слова: образовательные услуги, высшее техническое образование, социальное партнерство.

Keywords: educational service, higher technical education, social partnership.

Согласно концепции модернизации российского образования до 2010 года, «главная задача российской образовательной политики – обеспечение современного качества образования на основе сохранения фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства» [1].

Таким образом, определены круг субъектов, выступающих заказчиками образовательных услуг, в чьих интересах должны работать образовательные учреждения, и приоритетность этих интересов. На первое место поставлена личность, то есть обучаемый. На второе место ставится общество в лице различных социальных институтов и, прежде всего, бизнес-сообщества.

По мере сокращения государственного сектора экономики государство снижает свою роль в вопросах требований к образованию. С одной стороны, это соответствует гуманистическому принципу образования, с другой стороны – идеям либерализации образования, внедрение которых происходит с начала перестройки.

В условиях модернизации российской экономики, современного экономического кризиса государство направляет свои усилия на повышение эффективности своих финансовых вложений и соответственно усиливается ответственность государственных учреждений за использование бюджетных средств. Результативность работы вуза все более оценивается по востребованности его выпускников на рынке труда. Это коренным образом меняет позиции вуза по отношению к его социальным партнерам. Цель данной работы – на примере направления подготовки «Агроинженерия» раскрыть механизм формирования социального заказа на подготовку молодых специалистов; выявить роль вуза в этом процессе; показать возможные пути влияния вуза на данный процесс.

Социальный заказ – это совокупность целей и задач, выполнение которых ожидается от того или иного субъекта деятельности, включенного в систему общественного разделения труда. В сфере образования это социальный заказ на образовательные услуги: совокупность социальных ожиданий, выдвигаемых заказчиками образовательных услуг по отношению к объему, содержанию, качеству и форме услуг, предоставляемых образовательными учреждениями. Для *профессионального* образовательного учреждения ядром такого заказа является социальный заказ на подготовку специалистов соответствующего профиля.

Основой для формирования такого заказа всегда служит объективная необходимость. При реализации направления подготовки «Агроинженерия» это потребность агропромышленного комплекса в кадрах с высшим техническим образованием.

Краткой иллюстрацией нерешенности проблем сельскохозяйственного производства могут служить следующие цифры. Потребление основных продуктов питания на душу населения как в Российской Федерации, так и в Свердловской области по большинству видов (кроме картофеля, хлеба и хлебопродуктов) недостаточно и по отношению к рациональным нормам потребления составляет от 54–56% (рыба и рыбопродукты) до 69–79% (овощи и бахчевые культуры). Насыщенность рынка, то есть отношение продажи пищевых продуктов к рациональным нормам потребления, составила в 2008 г.: по мясу и мясопродуктам – 67%, маслу растительному – 48%, овощам и бахчевым – 43%. При этом удельный вес сельского хозяйства в валовом внутреннем продукте России упал с 16,4% в 1990 г. до 5% в 2008 г. [2]. «Доля российской продукции на рынке мяса составляет 56%, молока – 78%, тогда как, по утверждению ученых, эти показатели с позиции продовольственной безопасности страны должны быть не ниже 80%» [3].

Несомненно, что решение данных вопросов на современном уровне требует применения инновационных технологий с использованием новой техники лучших зарубежных и отечественных образцов, новых технических решений. В работе М.Н. Копытова приведены данные, что «для завершения формирования оптимального состава машинно-тракторного парка в Свердловской области необходимо: тракторов всех марок – 4176 ед., зерноуборочных комбайнов – 816 ед., кормоуборочных комбайнов – 400 ед., комплексов машин по технологии «сенаж в упаковке» – 205 ед., комбинированных почвообрабатывающих агрегатов – 331 ед., комбинированных посевных агрегатов – 186 ед., доильного оборудования – 459 установок, навозоуборочного оборудования – 1049 ед.» [4].

Что касается перерабатывающего сектора агропромышленного комплекса, то он практически целиком оснащен автоматизированными поточными линиями импортного производства. Таким образом, очевидна объективная потребность в подготовке специалистов с высшим техническим образованием для сферы агропромышленного комплекса в Свердловской области.

Вторым условием формирования социального заказа на подготовку специалистов является осознание заказчиком этой объективной потребности. Такое осознание последнее время наблюдается и на уровне государства, и на уровне управления областью, о чем говорит включение сельского хозяйства в национальный проект; принятие Государственной программы развития сельского хозяйства и регулирования рынков сельскохозяйственной продукции, сырья и продовольствия на 2008–2012 годы; существование различных комплексных и целевых областных программ развития сельского хозяйства и его отдельных секторов.

Однако во многом эта политика носит декларативный характер. Программы не всегда подкреплены реальными механизмами выполнения, финансированием, продуманной кадровой политикой. Что касается бизнес-сообщества, предприятий-работодателей, то их включенность в процесс формирования социального заказа на подготовку молодых специалистов оставляет желать много лучшего.

В работе С.А. Коваленко и О.А. Оберемко [5] проведен анализ финансирования подготовки кадров. Авторами убедительно показано, что основными источниками оплаты обучения студентов в России являются бюджетные средства, доля которых снизилась к 2007 г. до 51%, и средства домохозяйств, доля которых достигла 49%, другие источники оплаты, в том числе средства предпри-

ятий и организаций составляют менее 1%. В статье также делается вывод о недостаточной компетентности в сфере перспектив рынка труда домохозяйств как заказчика образовательных услуг.

Действительным, в конечном счете, субъектом процесса формирования социального заказа являются потенциальные абитуриенты. Абитуриенты же судят о престижности той или иной специальности не по содержанию долгосрочных программ развития областей народного хозяйства, а по уровню зарплаты работников выбираемой специальности, по социальным условиям труда в данной сфере, по имиджу специальности, сформированному средствами массовой информации и т. д. А уровень оплаты труда работников сельского хозяйства по отношению к среднему по России уровню снизился с 95% до 48% за период с 1990 до 2008 г. [2]. По-прежнему остается нерешенной жилищная проблема, неразвита социальная инфраструктура в сельской местности.

На рис. 1 схематично представлен процесс формирования социального заказа на подготовку выпускников. Характерно, что формы, в которой выступают социальные ожидания того или иного социального института, различны. Со стороны государства он принимает форму контрольных цифр приема и соответственно бюджетных мест, финансируемых за счет федерального бюджета. Со стороны местных органов управления он выступает в виде количества заключаемых договоров целевой подготовки специалистов.

Социальные ожидания других социальных институтов, общества в целом размыты, они фиксируются в общественном мнении, в формирующемся имидже специальности, рейтинге вуза. Зачастую именно общественное мнение косвенно оказывается определяющим при выборе абитуриента. Абитуриенты (и их родители) формируют социальный заказ, подавая заявления на ту или иную специальность, в то или иное образовательное учреждение.

Отличительная черта этой схемы – стрелки-воздействия, идущие к образовательному учреждению, односторонние. Традиционно вузы выступали лишь исполнителем социального заказа, ограничиваясь профориентационной работой среди выпускников школ.

В новых условиях вузы вынуждены стать активным субъектом процесса формирования социального заказа. В условиях большей финансовой самостоятельности экономические преимущества получают именно те вузы, которые занимают в этих вопросах наиболее активную позицию и имеют положительные наработки.

Может ли вуз не выполнять, а формировать социальный заказ? Безусловно, да.

Во-первых, вузовское сообщество, как представитель интеллигенции, может и должно обращать общественное сознание к глубинным проблемам, назревшим в обществе; с нравственной точки зрения рассматривать экономические задачи, решаемые государством. В этом смысле оно ответственно перед народом и государством за публичную и своевременную постановку долгосрочных задач, выработку ориентиров перед властными и хозяйствующими органами.

Во-вторых, вуз должен выступать аккумулятором знаний и достижений передового опыта. Не всегда имея достаточную материальную базу для проведения собственных исследований на мировом уровне, вуз должен быть хотя бы информационным центром, аккумулирующим, систематизирующим и популяризирующим нарастающий поток инновационной информации. То есть вузовский преподаватель должен работать на поле, где он, безусловно, имеет и временные, и квалификационные преимущества перед хозяйствующими субъектами.

Однако, чтобы данный вид деятельности реализовывался в полную силу, необходимы и ответные шаги со стороны управляющих органов. Необходимы:

- широкое предоставление информации вузам, создание на их базе информационно-консультационных центров; широкое привлечение вузовских специалистов в качестве экспертов как экономически независимой, нейтральной стороны;
- создание на базе вузов экспертных лабораторий качества продукции;
- участие в разработке целевых программ развития АПК в целом и его отдельных отраслей, особенно обращая внимание на доработку вопросов кадрового обеспечения;
- пропаганда целеполагающих программ и проектов перед руководством ведущих предприятий, различными социальными институтами и молодежью, призванными реализовывать данные проекты.

Надо отметить, что вузы получили неплохой механизм воздействия – переданную им систему повышения квалификации. Организуя курсы для руководителей и ведущих специалистов предприятий – потребителей выпускников вузов, необходимо в полной мере не только знакомить с новой техникой и технологиями, но и совместно разрабатывать квалификационные требования к сотрудникам, работающим с инновациями. Особое значение это приобретает в свете перехода высшего образования на двухступенчатую подготовку. Трудоустройство бакалавров не проработано до конца с правовой точки зрения, а тем более не сформировано мнение руководителей пред-

приятий об их квалификационной пригодности. Это еще одно из направлений работы с предприятиями-работодателями.

В качестве интересной формы такой работы можно предложить разработку документа типа «профессиограммы» на бакалавров с учетом дискрипторов Национальной рамки квалификаций Российской Федерации [6]. Большой опыт использования профессиографии в образовании имеется в Департаменте образования Екатеринбурга [7]. Разработка подобного документа может осуществляться совместными усилиями вуза, представителями отраслевых союзов и специалистами-практиками.

Такой документ поможет руководителям предприятий лучше ориентироваться в новациях на рынке трудовых ресурсов, а вузу в соответствии с требованиями стандартов третьего поколения – учесть интересы работодателей по структуре и содержанию образования, а также поможет в профориентационной работе, поможет повысить компетентность домохозяйств как заказчиков образовательных услуг.

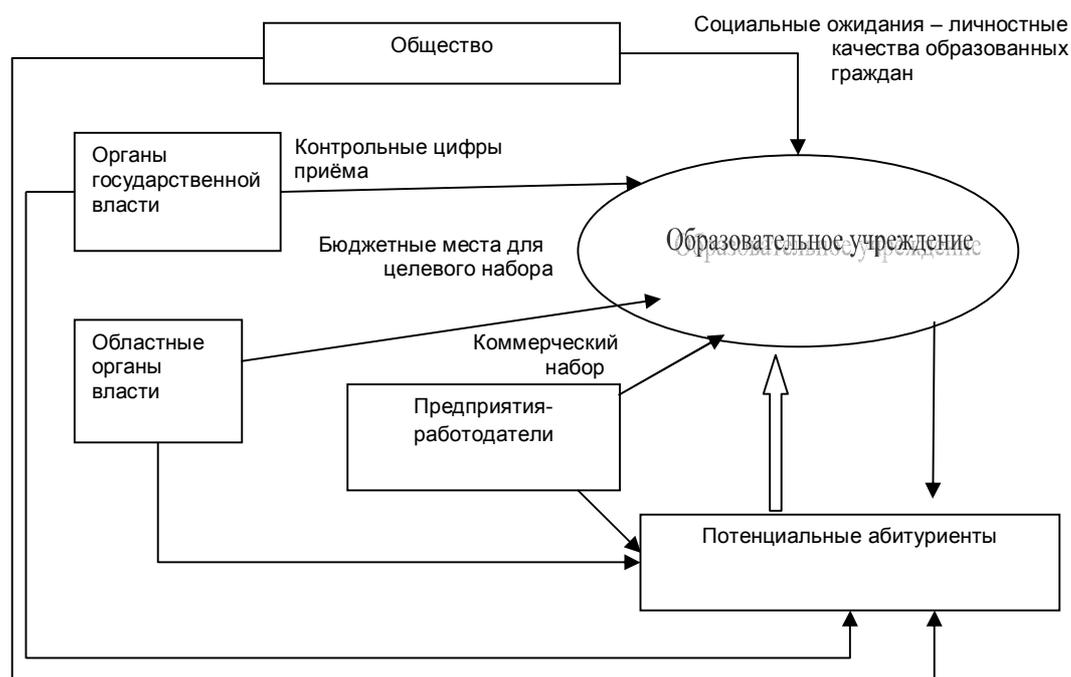


Рис. 1. Схема формирования социального заказа

Таким образом, активная позиция вуза по отношению к органам государственной власти, бизнес-сообществу, на информационном пространстве, в деле формирования социального заказа на образовательные услуги – залог экономического благополучия вуза и конкурентоспособности его выпускников.

Литература

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Интернет-ресурс: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393/html
2. Сёмин А.Н. О роли аграрной и агроэкономической науки в решении проблем продовольственной безопасности государства // Доклад на заседании «круглого стола» на тему «Проблемы аграрной науки в контексте обеспечения продовольственной безопасности РФ», 2 окт. 2009 г.
3. Новые задачи, возможности и перспективы развития АПК (пресс-конференция министра сельского хозяйства РФ Е.Б. Скрынник) // Аграрный вестник Урала. – 2009. – № 7. – С. 4–7.
4. Копытов М.Н. Эффективность организационно-экономического механизма технического переоснащения сельскохозяйственного производства // Аграрный вестник Урала. – 2009. – № 9. – С. 8–10.
5. Коваленко С.А., Оберемко О.А. Либерализация высшего образования: промежуточные итоги // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 4.

6. Национальная рамка квалификаций Российской Федерации: Рекомендации / О.Ф. Багрова [и др.]; Федеральный институт развития образования. – М., 2008. – 14 с.

7. Технология профессиографии в целях образования: Метод. пос. / Екатеринбург: Департамент образования, 1997. – Ч. 2. – 100 с.

УДК 378

СТРАТЕГИИ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В XXI ВЕКЕ

Н.Н. Сергеева, д. п. н., проф.; **Е.С. Надточева**, ст. преп.;
Институт ин. яз. Уральского гос. пед. университета

Keywords: *higher pedagogical education, teaching ESFL, professionally-oriented teaching, reflexive approach.*

С начала 90-х гг. XX века российское образование включилось в процесс активной интеграции в систему мирового образования. Как отмечается в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, «образовательная политика России, отражая общенациональные интересы в сфере образования и предъявляя их мировому сообществу, учитывает вместе с тем общие тенденции мирового развития, обуславливающие необходимость существенных изменений в системе образования» [3].

Однако эта модернизация во многом осуществляется по принципу копирования образцов западной системы образования, что, несомненно, порождает ряд противоречий. Как справедливо отмечает в своей статье Е.А. Плеханов, прежде чем продолжать движение по пути изменений и преобразований, следует выявить, чего лишилась и что приобрела система образования за прошедшие годы, насколько ей удалось сохранить преемственность и вместе с тем преодолеть прежние недостатки, удалось ли педагогической практике воплотить инновационные приоритеты и ценности [5].

А. Филимонова также отмечает, что, реформируя образование, нет необходимости ломать существующую в стране систему – логику, фундаментальный характер, массовый масштаб образования. Необходимо лишь дать *возможность* образованию свободно развиваться, напитав его ресурсами [6]. Таким образом, на наш взгляд, возможно интегрировать отечественные традиции и западные инновации в российском образовании.

Еще раз подчеркнем тот факт, что попытка модернизации российского образования принесла как положительные, так и отрицательные результаты. Попытаемся проанализировать их на примере реорганизации высшего педагогического образования и предложить возможные пути решения возникших проблем.

Рассмотрим следующую ситуацию: многие языковые факультеты педагогических вузов отказались от программ подготовки специалистов по двум иностранным языкам в пользу параллельного образования. Таким образом, студенты, желающие получить вторую специальность по другому иностранному языку, вынуждены обучаться по заочной форме.

Мы абсолютно согласны с тем, что образование не может существовать без систематического изменения, которое, однако, должно быть достаточно органичным. При этом, как показывает анализ результатов подготовки будущих учителей по второму иностранному языку, качество подготовки таких специалистов в рамках параллельной специальности значительно уступает показателям подготовки по основной специальности (первому иностранному языку).

Среди причин, которые способствовали достижению весьма невысоких показателей профессиональной подготовки, можно обозначить следующие:

- отсутствие в педвузах программ по ключевым учебным дисциплинам, разработанных специально для целей обучения языку параллельной (второй языковой) специальности);
- отсутствие в учебном плане лабораторных (аудиторных) часов по ключевым дисциплинам курса (например, по лингвострановедению, теории и методике обучения второму иностранному языку, литературе страны изучаемого языка, основам теории второго иностранного языка) в

связи с тем, что обучение второму иностранному языку осуществляется по заочной форме обучения;

- сравнительно небольшой, по сравнению с языком основной специальности, объем часов, выделяемых на изучение практического курса второго иностранного языка;
- отсутствие форм отчетности, стимулирующих студентов параллельной специальности к ответственному и серьезному отношению к самостоятельному изучению специальных дисциплин (студенты сдают один интегрированный экзамен по окончании изучения курса, другие формы промежуточного контроля по дисциплинам предметной и общепрофессиональной подготовки не предусмотрены);
- отсутствие педагогических практик по параллельной специальности, что весьма значительно снижает качество практической профессиональной подготовки;
- большой приоритет языковой подготовки студентов в ущерб профессиональной. Аудиторные часы в рамках параллельной специальности выделяются только на практическое овладение вторым иностранным языком, отчетность по остальным дисциплинам профессиональной подготовки просто автоматически «перезачитывается».

Более того, распространенная практика использования репродуктивных форм в обучении студентов второй языковой специальности, их безынициативность в выборе способов овладения профессиональными умениями и навыками снижают профессионализм будущих преподавателей, тормозят развитие самостоятельности и креативности. Налицо необходимость теоретической и практической разработки неразрешенных проблем в этой области профессионального образования.

Рассмотрим возможные пути решения проблемы повышения качества образования будущих учителей, получающих параллельную языковую специальность. Мы видим частичное решение данной проблемы в оптимизации учебного процесса в вузах, переносе акцента с пассивного восприятия информации студентом на активное, осмысленное поисковое и овладение знаниями, развитии критического мышления, творческом подходе к выбору путей профессионального становления и саморазвития.

На практике мы считаем возможным частично решить данную проблему посредством:

- выделения дополнительных аудиторных часов за счет элективных курсов, а также курсов по выбору, что поможет повысить качество теоретической подготовки по второму иностранному языку;
- выделения в рамках учебной педагогической практики по основному иностранному языку часов на проведение «пробных» уроков по второму иностранному языку (языку параллельной специальности) и, соответственно, в рамках производственной педагогической практики по основному иностранному языку – недели уроков по второму иностранному языку;
- профессионализации практического курса второго иностранного языка посредством включения в него элементов квазипрофессиональной деятельности (имитационных практик, ролевых игр, методов симуляции, собственно элементов квазипрофессиональной деятельности).

Остановимся подробнее на последнем пункте – профессионализации обучения второму иностранному языку, – который представляется нам наиболее доступным путем повышения качества подготовки будущего учителя иностранного языка, изучаемого в рамках параллельной специальности.

Возможности профессионально-ориентированного обучения в отечественной системе образования в области обучения иностранным языкам определяются рядом факторов, среди которых значимой для нынешнего этапа работы оказывается готовность преподавателей интегрировать эффективные модели профессиональной подготовки, имеющиеся в опыте наших зарубежных коллег.

В данном случае мы считаем возможным применить рефлексивную модель на основе синтеза модели педагогической рефлексии ALACT Ф. Кортхагена, Д. Кесселза [8], которая имеет много общего с авторским методом «рефлексивных уроков» американского ученого Д. Крукшенка (Cruikshank, 1987), построенным на вовлечении участников обучения в процесс обучения-учения с его последующим анализом.

Кратко рассмотрим упомянутые модели. Модель Ф. Кортхагена, Д. Кесселза состоит из пяти этапов:

1. Action – действие. Любая рефлексия начинается с конкретного действия.
2. Looking back on the action – взгляд на произведенное действие. На этом этапе рефлексии проводится анализ действия.

3. Awareness of essential actions – осознание существенных аспектов.

4. Creating of alternative methods of action – создание альтернативных методов действия. Е.В. Пискунова в своей статье, посвященной профессионально-педагогической рефлексии, отмечает, что на данном этапе «возможен поиск новой информации, если известный к данному моменту набор методов, форм, средств обучения является ограниченным и не позволяет достичь целей. При этом мотивация приобретения нового знания на данном этапе действительно очень высока, поскольку это знание приобретает для решения насущной профессиональной проблемы» [4, с. 64].

5. Trial – апробация нового действия. В нашем случае это этап осуществления студентами элементов квазипрофессиональной деятельности. Они пытаются достичь поставленной цели новыми средствами и в новой ситуации (с позиции учителя иностранного языка). Этот этап является заключительным в цикле профессиональной рефлексии, затем цикл начинается сначала (поэтому данную модель педагогической рефлексии за рубежом часто называют рефлексивным кругом), так как «в основе развития профессиональной рефлексии учителя лежит анализ и осмысление своего практического опыта. Приобретение такого опыта для будущего учителя возможно как в условиях реальной профессиональной среды, так и в условиях, близко моделирующих профессиональную реальность» [1, с. 195].

Имея общие корни с методами микрообучения и имитационных игр, метод профессиональной подготовки Д. Крукшенка имеет свою специфику и достоинство [7]. В отличие от методов обучения, построенных на моделировании педагогических ситуаций, рефлексивные уроки стимулируют профессиональное мышление и действия участников в психологически реальной атмосфере обучения-учения, вызывая реальные отношения и переживания. Процедура данного метода предусматривает групповую форму обучения (4–5 человек), при которой каждый участник поочередно выполняет роли «учителя» и «ученика».

«Учитель» разрабатывает и проводит урок по предварительно предложенной ему преподавателем теме. Урок, продолжительность которого составляет 15–20 минут, направлен на обучение «учеников» каким-либо практическим или умственным навыкам, успешность овладения которыми достаточно легко контролируется. Разные темы уроков, преследующие разные цели обучения, побуждают «учителей» активно искать и реализовывать все новые обучающие стратегии. Важное обстоятельство – предлагаемые студентам темы урока не связаны с их предметной подготовкой, что определяет особый акцент в их деятельности и последующем ее анализе на собственно профессиональных аспектах взаимодействия в системе «учитель-ученик».

Последующие (и главные по значению) процедуры связаны с анализом урока, основанном на принципе зеркального отражения учебной ситуации урока глазами «учителя» и «учеников», что дает возможность всем участникам тренинга отразить свои действия, отношения, взгляды. Ценность данного метода по развитию умений педагогической рефлексии состоит в возможности для будущего учителя апробировать и осмыслить себя в профессиональной роли. В отличие от подобной возможности, которую дает педагогическая практика, здесь студент осваивает эту роль в психологически безопасной для себя, но, вместе с тем, профессионально реальной ситуации. В отличие от обычного урока, который он готовит и проводит в школе на практике, а затем анализирует вместе со своим методистом, здесь студент имеет уникальную возможность получить обратную связь о своей деятельности от своих «учеников», на которых она была непосредственно направлена, причем в режиме «здесь и сейчас» [7].

По нашему убеждению, студент, последовательно выполняя роли «учителя» и «ученика», глубже познает себя как личность и как субъекта профессиональной деятельности. При этом он получает объективное представление о том реальном впечатлении, которое он производит своими личностными качествами и профессиональными умениями на других людей.

Выполнение студентом роли «ученика» дает ему не менее ценный опыт восприятия учебной ситуации одновременно глазами «учителя» и «учеников». Участие в групповом рефлексивном анализе урока позволяет ему получить более рельефное представление о деятельности учителя во всей ее перспективе – от разработки стратегии урока и до ее результатов, как прогнозируемых, так и реально достигнутых. Психологические условия такого «тренинга» выводят будущего учителя в рефлексивную позицию по отношению к себе и своей деятельности, побуждая к самоанализу и осмыслению себя в профессионально значимой ситуации, к оценке своих действий, отношений, взглядов.

Обобщая все вышесказанное о методе Д. Крукшенка, можно заключить, что включение в его программу широкого круга методик, стимулирующих и активизирующих рефлексивные процессы сознания, а также проведение его в условиях, максимально приближенных к психологической реальности педагогических ситуаций, способствует личностному и профессиональному рос-

ту будущего учителя и создает оптимальные условия для осознанного освоения им своей профессиональной роли.

В силу того что студенты параллельной специальности в силу определенных причин не выходят на педагогическую практику, мы считаем просто необходимым внедрение квазипрофессиональной деятельности с последующей рефлексией в практику обучения.

Вслед за А.А. Вербицким и Н.А. Бакшаевой под квазипрофессиональной деятельностью мы понимаем такую деятельность, которая несет в себе как черты учения, так и будущей самостоятельной профессиональной деятельности.

А.А. Вербицкий отмечает, что осуществление квазипрофессиональной деятельности позволяет не только организовать такой образовательный процесс, который обеспечивает переход, трансформацию одного типа деятельности (учебно-познавательной) в другой (профессиональный) [2, с. 78].

Анализ потребностей студентов, изучающих второй иностранный язык в педвузе, показал, что именно умения подбора разнообразных методов и форм работы, планирования и практической разработки фрагментов уроков, этапов уроков, уроков целиком, циклов уроков можно отнести к первичным потребностям профессионально-методического характера. Более того, анализ и самоанализ (на основе рефлексии) проведенных студентами фрагментов уроков как нельзя лучше ориентируют будущих учителей на постановку и решение задач в сфере личного профессионального роста.

Таким образом, мы считаем в данном случае возможным говорить о возможности применения рефлексивной модели развития профессионально-методических умений студентов второй языковой специальности как средства повышения качества их профессиональной подготовки.

Для успешной реализации предложенной модели развития профессионально-методических умений студентов второй языковой специальности необходимо создание следующего комплекса педагогических условий:

1) совокупность заданий, направленных на развитие профессионально-методических умений студентов в рамках предложенной модели, не должна быть случайной, а должна представлять собой комплекс, реализующийся на трех этапах формирования профессионально-методических умений будущих специалистов;

2) комплекс заданий должен строиться на основе возрастающей сложности – от репродуктивных до творческих, от заданий на разработку фрагмента урока по формированию какого-либо навыка до разработки целого урока/цикла уроков;

3) процесс обучения в целом и комплекс заданий должны способствовать развитию положительной мотивации личности к профессиональному самоопределению, а также способствовать индивидуализации обучения студентов, формированию собственного стиля преподавания;

4) рефлексия должна осуществляться на всех этапах обучения;

5) усвоение учебного материала должно происходить в процессе продуктивного общения;

6) студенты должны находиться в активной позиции относительно развития своих профессионально-методических умений и формирования индивидуального стиля преподавания.

Таким образом, любые изменения в образовании вызывают противоречия и поиск путей их преодоления всегда будет актуальным. Стратегии модернизации высшего образования в XXI веке нацелены, с одной стороны, на активное внедрение практической составляющей профессионального образования, а с другой – создают некоторые препятствия для этого. В связи с чем применение профессионально-ориентированных моделей обучения, несомненно, будет способствовать частичному преодолению данного противоречия и повышению качества подготовки будущих специалистов.

Литература

1. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. – Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. – 216 с.

2. Вербицкий А.А., Бакшаева Н.А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении: Монография / А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева. – М.: Изд. центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 200 с.

3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html

4. Пискунова Е.В. Профессиональная педагогическая рефлексия в деятельности и подготовке педагога // Вестник ТГПУ. – 2005. – Вып. 1 (45). Серия: Психология. – Томск, 2005. – С. 62–66.

5. Плеханов Е.А. Приоритеты и ценности современного образования. – <http://www.philosophy.ru/library/plehanov/priority.htm>
6. Филимонова А. Образование в России. Реалии, тенденции, перспективы развития, мнения: Общий обзор. – <http://www.proza.ru/diary/ivan1/2007-02-08>
7. Cruickshank D. Reflective teaching. Reston. Virginia. – 1987.
8. Korthagen Fred A.J., Kessels Jos P.A.M. Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education // Educ. Res. 1999. Vol. 28. № 4.

УДК 372.881.1

АУТЕНТИЧНЫЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Н.Н. Сергеева, д. п. н., проф. ;
Институт ин. яз. Уральского гос. пед. университета;
А.Е. Чикунова, асс. ;
Институт соц. образ-я, ф-л Рос. гос. соц. университета (г. Сочи)

Аннотация

Уточняются понятия «аутентичность» и «видеоматериал», разграничиваются понятия «аудиоматериал», «видеоматериал» и «аудиовидеоматериал», «оригинальный и аутентичный тексты»; приводится классификация видеоматериалов, используемых в процессе обучения студентов экономических специальностей английскому языку. Видеоматериалы делятся по типам, каналам поступления или восприятия информации обучающимися, жанрам информации, средствам презентации, целям использования в учебном процессе и роли в учебном процессе.

***Keywords:** video material, authenticity, authentic video material, classification of authentic video material.*

Одной из немаловажных задач в обучении иностранному языку и, в частности, в развитии социокультурной компетенции студентов, обучающихся в неязыковом вузе, является выбор эффективных средств достижения поставленных целей. Ввиду того что мы находимся вне языковой среды, необходим поиск эффективных путей развития социокультурной компетенции студентов в процессе обучения иностранному языку. Использование аутентичных видеоматериалов в обучении иностранному языку получило широкое распространение, потому что способствует погружению в виртуальное пространство – аутентичную виртуальную интерактивную языковую среду [3, с. 33].

Необходимо отметить, что из широкого спектра терминов, относящихся к данной области, таких как «video»/«видео» (Furmanovsky M., Willis J., Rice A., Brumfit C.J., Allan M., Е.Н. Соловова и др.), «film», «movie»/«кинофильм» (Williamson J.A., Vincent J.C., Turner G., Mejia и др.), «кино» (И.А. Щербакова и др.), «видеодокументы» (Г.Г. Жоглина и др.) и т. д., в нашей работе вслед за Г.А. Воробьевым, Л.Ф. Приказчиковой и В.И. Писаренко мы используем термин «видеоматериалы».

Важно подчеркнуть разницу между аудиоматериалом, видеоматериалом, аудиовидеоматериалом.

При работе с видеоматериалом задействован один канал восприятия (зрительный). В таком материале наблюдается чередование описаний и диалогов, а рисунки и фото статичны. Но печатный текст дает возможность вернуться к прочитанному.

Аудиоматериал линейен, здесь тоже чередуются описания и диалоги. При этом аудиоматериал демонстрирует интонацию и ритм. В видеоматериале (без звука) ситуация не описывается, а показывается. Он представляет изображение динамично, с большим количеством сопутствующей информации, дает возможность проанализировать особенности невербального поведения, но воз-

вращение к увиденному фрагменту возможно только с применением технических средств. Аудиоматериал (видеоматериал со звуковым сопровождением) отличен от видеоматериала (без звука) одним, но достаточно существенным фактом предъявления устной речи. И все же этот материал не является максимально информативным, так как иногда за кадром остается причина действия, объяснение результата и т. д., тогда как в печатном тексте это может быть компенсировано стилистическими и языковыми средствами.

Таким образом, при использовании отдельного вида аутентичного материала при обучении иностранному языку в целом обнаруживаются различные недостатки, сказывающиеся на эффективности процесса обучения и на возможности наиболее полного представления иноязычной социокультурной реальности. Это значит, что нужно говорить о комплексном применении аутентичного материала.

В нашей работе под «видеоматериалом» мы понимаем записанную на видеопленку или электронный носитель информации любую телевизионную продукцию, сочетающую в себе зрительный и звуковой ряд, характеризующую ситуативной адекватностью языковых средств, естественностью лексического наполнения и грамматических форм.

В современной зарубежной и отечественной методике термин «аутентичные материалы» практически вытеснил термин «оригинальные материалы», который использовался ранее. При этом степень аутентичности учебных материалов является серьезной методической проблемой.

В зарубежной литературе под аутентичным материалом понимаются материалы, которые создаются для носителей языка, так называемые «настоящие тексты» [8, с. 118]. В отечественной литературе дается следующее определение: «Аутентичный материал не предназначен для учебных целей и не адаптирован для нужд учащихся с учетом их уровня владения языком. Он отражает национальные особенности и традиции построения и функционирования текста» [1, с. 34].

Понятие «аутентичность» вошло в методику обучения иностранному языку с распространением коммуникативного подхода с целью максимального приближения процесса обучения к естественному общению. «Аутентичный, аутентический (греч. *authenticos*) – подлинный, исходящий из первоисточника». «Аутентичный» часто употребляется как синоним слов «документальный», «реальный» «настоящий». Это понятие является противоположным понятиям «произведенный», «сфабрикованный», «ненастоящий» [5, с. 7].

Анализ научных исследований, касающихся проблемы аутентичности в языковом образовании (L. Keim, 1994; R. Armer, 1994; Chr. Edelhoff, 1985 и др.), позволяет судить о том, что аутентичность рассматривается в основном как характеристика:

- текста для обучения;
- взаимодействия.

Что касается аутентичности взаимодействия, интеракции, то это может быть как взаимодействием между текстом и субъектом обучения, так и взаимодействием субъектов иноязычного общения, то есть и на занятиях по иностранному языку, и в естественных ситуациях общения. Аутентичность взаимодействия касается главным образом аутентичности речевого поведения коммуницирующих. Аутентичное речевое поведение означает правильное, адекватное использование речевых формул, а также правильную интерпретацию не только высказываний партнера по общению, но и его невербального поведения (жестов, например). Это, вместе с тем, предполагает наличие умения ориентироваться в сложившейся ситуации не только в языковом, но и в психологическом плане, понять подтекст ситуации. В данном исследовании аутентичность рассматривается как характеристика материала, способного стать основным средством развития социокультурной компетенции студентов экономических специальностей.

Е.В. Носонович справедливо отмечает, что в области применения аутентичных видеоматериалов остается ряд малоизученных и неразработанных проблем:

- не доказаны допустимость и необходимость методической обработки текстов и специального составления текстов;
- недостаточно полно указаны положительные свойства аутентичных текстов в учебном процессе [7].

Также спорным является вопрос о том, относить оригинальные тексты к аутентичным или нет. Большинство исследователей различают аутентичные и оригинальные тексты (Н.В. Барышников, 1999; Г.И. Ворокина, 1995; Г. Нойнер, Х. Хунфельд, 1993).

По своей природе оригинальные тексты являются аутентичными, авторскими («*author*» (англ.) – автор), где под автором понимается носитель иностранного языка, но все же такие тексты не заимствованы из коммуникативной практики носителей языка. Аутентичные материалы характеризуются именно тем, что они «заимствованы из коммуникативной практики носителей языка» [4].

К оригинальным текстам можно отнести художественные произведения, поэтику, научные статьи. На оригинальные тексты накладываются в большей мере, чем на другие тексты, стиль автора, его индивидуальные оценки, отношения, характеристики, что придает им эмотивность. Аутентичные материалы более объективны, отличаются большей информативностью.

«Аутентичные тексты – это собственно оригинальные тексты, которые написаны носителем языка для носителей языка, не подозревая о возможности их использования в процессе обучения. Это та категория, которую принято трактовать как семиотическое пространство, представляющее собой многоуровневое целостное образование, как результат отражения некоторого фрагмента действительности с помощью определенной знаковой системы...» [2, с. 157].

Большая часть материалов, применяемых в процессе обучения иностранному языку, должна быть аутентичной, так как «текст, изначально лишенный аутентичного коммуникативного намерения, заведомо не может служить стимулом для коммуникации на уроке» [7, с.83]. Аутентичный иноязычный текст представляет собой одновременно сообщение и скопление языковых форм. Обучающийся «принимает» информацию и одновременно узнает, как она предъядвляется в языковом плане.

Однако невозможно полностью отказаться от работы с неаутентичными материалами на занятиях по иностранному языку, так как использование аутентичных видеоматериалов в учебном процессе возможно только на основе имеющихся начальных знаний по английскому языку. Неаутентичные видеоматериалы могут использоваться, например, для отработки отдельных языковых явлений (в упражнениях, теме) и тем самым являются «транспортным» средством этих явлений. Таким образом, работа с неаутентичными материалами служит решению отдельных задач обучения иностранному языку.

В рамках нашего исследования под аутентичным видеоматериалом мы понимаем предназначенные для носителей языка видеозаписи (сочетающие в себе и зрительный, и звуковой ряд), которые содержат лингвистическую и экстралингвистическую информацию сфер жизни общества, связанных с профессиональной деятельностью будущих специалистов, и показывают функционирование языка как средства профессиональной коммуникации в естественном окружении.

Следует добавить, что аутентичные видеоматериалы вызывают у студентов экономических специальностей интерес вследствие своего стилистического и жанрового образования. При этом никакие другие материалы не могут дать такого полного представления о социокультурной реальности страны изучаемого языка и продемонстрировать сочетание вербального и невербального кодов иноязычного общения. Аутентичные материалы помогают расширить кругозор студентов, обучающихся в неязыковом вузе.

Использование аутентичных видеоматериалов в процессе обучения иностранному языку дает возможность студентам экономических специальностей получать информацию о лингвистических, а в первую очередь, о социокультурных характеристиках аутентичного акта общения и навыки адекватной интерпретации достаточного количества стереотипных ситуаций иноязычного общения, познакомиться с проблемами своих сверстников в стране изучаемого языка и узнать особенности иноязычной коммуникации.

На наш взгляд, соответствие аутентичных видеоматериалов требованиям, определяющим достижение главной цели – развития социокультурной компетенции студентов экономических специальностей, – говорит в пользу данного средства обучения иностранным языкам. Очевидно, что технические возможности и преимущества данного средства обучения, созданного не под педагогические задачи, могут быть направлены на результативное решение педагогических задач.

Попытаемся классифицировать все видеоматериалы, разделив их по 6 видам:

1) по типам видеоматериала:

- аутентичные (видеоматериалы, созданные носителями языка и не предназначенные для учебных целей);
- учебные (искусственно созданные видеоматериалы для решения определенных учебных задач);

2) по каналам поступления или восприятия информации обучающимися:

- аутентичные видеоматериалы (зрительное восприятие информации: таблица, график, схема, карта, письмо, печатный текст (монолог, диалог, полилог) и т. д.;
- аутентичные аудиоматериалы (воспринимаемая на слух информация): аудиозаписи стихов, рассказов, песен, сказок, рифмовок, диалогов, экскурсий и т. д., радиопередачи, компакт-диски с записями и т. д.;

- аутентичные аудиовидеоматериалы (зрительное и слуховое восприятие): видеопленки или другие цифровые носители с записями телепрограмм и видеоматериалов, фильмы, CD-ROM и т. д.);

3) по жанрам предъявляемой с помощью аутентичных материалов информации (по характеру информации):

- функциональные материалы (повседневного обихода): указатели, схемы, карты, этикетки, ценники, программы, афиши, инструкции, объявления, реклама, надписи, знаки (то есть все, что несет в себе функциональную информацию – рекламирует, объясняет, инструктирует, предупреждает);

- информативные материалы: рефераты, учебные программы, лекции на иностранном языке в записи, репортажи, сообщения, интервью, тесты, диаграммы, комментарии, анонсы, опросы;

- антропонимические материалы (источники исторической информации): газеты, книги, предметная наглядность, фильмы и т. д.;

4) по средствам презентации:

- аутентичные материалы, предъявляемые с помощью технических средств обучения: видеоматериалы (телепередачи, программы и т. д.), компьютерные программы, диапроекторы со схемами, картами, слайдами, интернет-ресурсы и т. д.;

- остальные материалы, предъявляемые без использования технических средств обучения;

5) по целям использования в учебном процессе:

- материалы, предназначенные для обучения общению (в основном – официальные и неофициальные диалоги): интервью, опрос, телефонные разговоры и т. д.;

- материалы, предназначенные для создания фоновых знаний (социокультурных, лингвисторановедческих, культурологических): видеоматериалы, газетные тексты, карты и т. д.;

б) по роли в учебном процессе:

- основные материалы, которые могут составлять ядро темы, например тексты;

- дополнительные материалы: схемы, графики, статистические таблицы и т. д.;

- сопутствующие материалы, которые не нуждаются в УМК и используются как прикладные: видеокассеты, DVD-диски, CD-ROM, тексты, газеты, журналы.

Наиболее сложным является деление аутентичных материалов по жанрам ввиду их разнообразия. Здесь мы исходим из содержания материалов.

Интерес представляет предложение К.С. Кричевской отделить от аутентичных материалов группу прагматических материалов, которые также можно использовать в целях развития социокультурной компетенции студентов. «Они тоже аутентичны. А по своей доступности весьма значимы для создания «иллюзии приобщения» к чужой среде обитания и языка». К таким материалам относятся билеты, вывески, проспекты, этикетки, брошюры, афиши, то есть материалы, которые поступают «неофициально» к преподавателю иностранного языка. К.С. Кричевская также полагает, что «роль прагматических материалов на порядок выше аутентичных текстов из учебников» [6, с. 14].

На наш взгляд, недостаток функции прагматического материала в обучении – непланируемый, порой бессистемный характер их использования. Разумное и рациональное сочетание аутентичных и прагматических материалов эффективнее при обучении иностранному языку, так как применение прагматического материала несколько ограничено из-за «одноразовости» и обыденности.

Целесообразным представляется отделение прагматических текстов (знаки, указатели, открытки) от прагматических материалов (сувениры). По характеру коммуникативной ценности они действительно отличаются друг от друга.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод о том, что аутентичные видеоматериалы являются эффективным средством развития социокультурной компетенции студентов экономических специальностей, изучающих английский язык, поскольку знакомят обучающихся с иноязычной культурой, тем самым избавляя их от ложных стереотипов; развивают умение идентифицировать и интерпретировать разнообразие и сложность проявлений иноязычной культуры, помещая их в виртуальный аутентичный социальный, экономический и исторический контекст.

Наконец, аутентичные видеоматериалы помогают студентам осознать, что любая система ценностей, регламентирующая поведение, является относительной и зависит от норм и правил, принятых в данной культуре. При этом никакие другие материалы не могут дать такого полного

представления о социокультурной реальности страны изучаемого языка и продемонстрировать сочетание вербального и невербального кодов иноязычного общения.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб: Златоуст, 1999. – 472с.
2. Барышников Н.В. Теоретические основы обучения чтению аутентичных текстов при не совершенном владении иностранным языком: Дис ... докт. пед. наук. – Пятигорск, 1999. – 420 с.
3. Воробьев Г.А. Развитие социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка (поиск эффективных путей) // Ин. языки в школе. – 2003. – № 2. – С. 30–35.
4. Воронина Г.И. Организация работы с аутентичными текстами молодежной прессы в старших классах школ с углубленным изучением немецкого языка // Ин. языки в школе. – 1995. – № 6. – С. 56–60.
5. Игна О.Н. Развитие социокультурной компетенции студентов на основе аутентичных материалов при профессионально-ориентированном обучении иноязычному общению: Дис ... канд. пед. наук. – Томск, 2003. – 186 с.
6. Кричевская К.С. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка // Ин. языки в школе. – 1996. – № 1. – С. 13–17.
7. Носонович Е.В. Методическая аутентичность учебного текста: Дис ... канд. пед. наук. – Тамбов, 1999. – 148 с.
8. Harmer, I.J. (2004). *The Practice of Language Teaching*. Boston, MA: Heinle and Heinle.

УДК: 378 147. 53 (073)

ОПТИМИЗАЦИЯ СТРУКТУРЫ ФИЗИЧЕСКОГО ПРАКТИКУМА В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

В.А. Скорняков, к. ф.-м. н.; **Н.П. Ахмадуллина**, ст. преп.; **Н.Ф. Дунаева**, доц.;
Е.А. Барабанова, к. ф.-м. н.; **Л.К. Комарова**, доц.;
Уральская ГСХА

Аннотация

Авторы делятся своим педагогическим опытом по формированию экспериментально-исследовательских компетенций, развитию творческой самостоятельности и усилению профессиональной направленности обучения.

Ключевые слова: *оптимизация структуры образования, физический практикум, современное образование, физика, компетентностный подход в образовании.*

Keywords: *optimisation of the structure of education, physical practical work, modern education, a physicist, competence approach in education, a competence.*

Перед тем как определить структуру очередного поколения ГОС ВПО, Минобразования проводит многолетнюю научно-исследовательскую работу, в которую вовлекаются ведущие вузы, учебно-методические объединения и прочие структуры. При разработке макетов ГОС ВПО третьего поколения Минобразования был учтен предыдущий опыт и рекомендации Болонской декларации, подписанной после 19 июня 1999 г. большинством стран Европы. В декларации сформирован ряд целей, достижение которых, по мнению участников Болонского процесса, позволит создать к 2010 г. единое и взаимосвязанное Европейское пространство высшего образования.

Переход российской системы образования к ГОС ВПО третьего поколения означает перестройку образовательной политики учебных заведений высшего профессионального образования в соответствии с компетентностными подходами [1]. Согласно словарю Ушакова, компетентность – это круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом.

Цели образования XXI века, сформулированные Жаком Делором, президентом ассоциации «Наша Европа» и президентом Международной комиссии ЮНЕСКО по проблемам образования в XXI веке, определили, по сути, основные глобальные компетентности: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться просто жить.

«Современный мир находится на перепутье. Многие традиционные подходы не действуют, надежды обернулись разочарованиями. Образование как важнейшая часть социализации переживает вместе со всем обществом трудности переходного периода. В этих условиях важно за методическими спорами и технологическими ухищрениями не забыть задать себе основные вопросы: зачем мы учим? чего хотим добиться? кому и от чего наши знания способны помочь? Особенно актуальны подобные размышления в России, где на фоне увлечения системами и концепциями очень часто забывают об отдельном человеке с его исконными задачами и противоречиями» [2].

Жак Делор, министр экономики Франции в первой половине 90-х гг., возглавивший в конце тысячелетия Комиссию по образованию ЮНЕСКО, в своем официальном докладе «Образование: необходимая утопия» стремится вписать стратегию развития образования в глобальные перспективы развития мирового сообщества. Такой подход позволяет представить взаимосвязанными те проблемы и тенденции, которые могут оказаться решающими для жизни новых поколений.

Традиционно цели отечественного образования определялись набором знаний, умений и навыков, которыми должен овладеть выпускник. Сегодня такой подход оказывается недостаточным – социуму (профессиональным учебным заведениям, производству, семье) нужны выпускники, готовые к быстрому вовлечению в дальнейшую жизнедеятельность, способные практически решать встающие перед ними жизненные и профессиональные проблемы. Например, в проблемной ситуации найти несколько способов ее решения и выбрать рациональный способ, обосновав свое решение.

Это во многом зависит не только от полученных знаний, но и от неких дополнительных качеств, для обозначения которых и употребляется понятие «компетентности», более соответствующее пониманию современных целей образования [3].

Главная задача современной системы образования – создание условий для качественного обучения. Внедрение компетентностного подхода – это важное условие повышения качества образования. По мнению современных педагогов, само приобретение жизненно важных компетентностей дает человеку возможность ориентироваться в современном обществе, формирует способность личности быстро реагировать на запросы времени.

Компетентностный подход в образовании связан с личностно-ориентированным и действующим подходами к образованию, поскольку касается личности ученика и может быть реализованным и проверенным только в процессе выполнения конкретным учеником определенного комплекса действий.

Главная особенность компетентности как педагогического явления в том, что компетентность – это не специфические предметные умения и навыки, даже не абстрактные умственные действия или логические операции, а конкретные, жизненные, необходимые человеку любой профессии, возраста, родственного состояния и положения.

Рассмотрим ключевые компетенции на уровне образовательных областей и учебных предметов для каждой ступени обучения. Перечень ключевых компетенций определяется на основе главных целей общего образования, структурного представления социального опыта и опыта личности, а также основных видов деятельности ученика, позволяющих ему овладевать социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в обществе:

- ценностно-смысловая компетенция;
- общекультурная компетенция;
- учебно-познавательная компетенция;
- информационная компетенция;
- коммуникативная компетенция;
- социально-трудовая компетенция;
- компетенция личностного самосовершенствования.

Такой подход выдвигает на первое место не только информированность студента, но также и умение решать проблемы, возникающие в познании, и объяснять явления действительности; а также предполагает необходимость развития способности решать задачи на основе знаний, опыта, мотивации и ценностных ориентаций; умение самостоятельно находить знания, формировать навыки самостоятельной постановки целей деятельности и планировать способы их достижения, что подразумевает развитие творческой самостоятельности и познавательной активности студентов.

В соответствии с этим оптимизация физического практикума на нашей кафедре проведена в следующих направлениях:

- 1) разработана методика, позволяющая включить студента в непосредственное взаимодействие с учебной информацией, в процессе которой он производит самостоятельный анализ, синтез, обобщение и перенос полученных знаний;
- 2) модернизирована система допуска и защиты лабораторных работ;
- 3) проведен анализ методического, гуманитарного, воспитательного потенциала физического практикума и методов его реализации, разработаны специальные эвристические предписания методологического характера [5, 7, 10];
- 4) разработана система заданий поисково-исследовательского характера [9];
- 5) разработана система тестовых заданий для рейтингового контроля и самоконтроля самостоятельной работы студентов [6].

Для обеспечения возможности эффективной реализации предлагаемых направлений оптимизации физического практикума нами разработана и в течение ряда лет апробирована система учебно-методических пособий, включающих в себя описание лабораторных работ, а также бланки выполнения лабораторных работ. Это позволило дифференцировать и индивидуализировать процесс обучения, а также снизить затраты временных ресурсов, связанных с оформлением отчетов, повысило наглядность и доступность изучаемого материала.

Данные пособия, а также весь лабораторный практикум в целом являются хорошим средством формирования у студентов общепрофессиональных, специальных, ценностно-смысловых, учебно-познавательных компетенций; способствуют развитию навыков комплексного подхода к изучению физических процессов и явлений, формируют целостное и научное представление о процессах и явлениях, происходящих в мире природы и общества.

В физическом практикуме эффективно реализуется принцип единства теории и практики, что открывает широкие возможности для формирования и развития современного научного стиля мышления студентов в процессе обучения. При соответствующем педагогическом подходе выполнение и анализ лабораторных работ позволяют студентам активизировать и конкретизировать ведущие мировоззренческие идеи: понятие о материальном единстве мира, о веществе и поле как видах существования материи, движении как всеобщем свойстве материи, о переходе одних форм движения в другие и т. д.

Изучая экспериментально связь различных физических величин и явлений, студенты убеждаются в причинной обусловленности каждого из них, приобретают общепрофессиональные компетенции выделения и анализа причинно-следственных связей. При этом конкретизируется и углубляется понимание количественной и качественной сторон физических величин, их отношения к тем объектам и явлениям, которые они характеризуют.

Овладевая научными методами исследования, такими как наблюдение и различные виды эксперимента, студенты убеждаются в познаваемости природы, а обобщение экспериментальных результатов, анализ причин их расхождения с теоретическими данными способствуют осознанному овладению научными методами и средствами познания, такими как анализ и синтез, индукция и дедукция, абстрагирование, идеализация, моделирование [4].

Эффективным средством активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов может служить совершенствование организационно-методической структуры физического практикума.

В рассматриваемом подходе к организации и проведению лабораторных занятий основной акцент делается на систематическую самостоятельную работу студентов. На вводном занятии практикума студенты знакомятся с общими предписаниями по планированию и проведению экспериментальной части лабораторной работы. На следующих занятиях для получения допуска к работе студент должен показать теоретическую подготовку материала данной лабораторной работы, ответив на вопросы контрольного характера. Вопросы позволяют выяснить знание студентом цели и методов выполнения работы, пределов изменения измеряемых величин, методов обработки полученных результатов, физической сущности изучаемых явлений и их практического значения [5–10].

Предлагаемая система допуска ориентирует студентов на систематическую самостоятельную проработку учебного материала. При этом у студентов вырабатываются универсальные (общие) и предметно-специализированные (профессиональные) компетенции, такие как работа с различными источниками информации, анализ и концентрация информации, умение отделять главное от второстепенного, профессионализация знаний.

Таким образом, предлагаемая методика позволяет включить студента в непосредственное взаимодействие с учебной информацией, в процессе которого он производит самостоятельный анализ, синтез, обобщение и перенос полученных знаний (самообразование); у него возникает интерес к процессу работы без преподавателя (самовоспитание); появляется способность к работе без непосредственного контроля преподавателя (самоорганизация и самодисциплина). Отметим, что предлагаемая методика значительно облегчает контроль самостоятельной работы студентов, снижает затраты времени на выполнение экспериментальной части работы, так как солидная самостоятельная подготовка студентов позволяет им более осознанно подходить к выполнению экспериментов и обработке результатов.

Заключительным этапом лабораторной работы является ее защита, во время которой студент дает необходимые пояснения по представленному им отчету и отвечает на несколько вопросов из числа приведенных в описании. При этом преподаватель в личной беседе со студентом имеет возможность выяснить степень и глубину усвоения студентом теоретического материала и методов эксперимента, умение конкретизировать, применять свои знания.

Для выработки у студентов экспериментально-исследовательских компетенций, развития творческой самостоятельности и усиления профессиональной направленности обучения на защите предлагаются небольшие вопросы исследовательского характера, не содержащие эвристических предписаний. Опыт показывает, что выполнение таких заданий при защите лабораторных работ является эффективным средством перехода обучающего процесса от ориентационного и воспроизведенного знания к знанию, в котором физические понятия и законы применяются к конкретному случаю (организационно-предметная компетенция). Акцентируя внимание студента на различных аспектах применения таких знаний, педагог конкретизирует целевую направленность обучения. Более глубокое осознание конечных целей обучения является важным фактором оптимизации учебно-воспитательного процесса.

Для усиления профессиональной направленности физического практикума и развития коммуникативных компетенций педагоги кафедры используют еще один метод изменения ролевой позиции студента в процессе обучения, переводя его из объекта обучения в субъект деятельности. Студенты, хорошо справившиеся с выполнением и защитой лабораторных работ, получают право под контролем преподавателя консультировать своих товарищей и помогать им. Такой метод, обладая большой привлекательностью для студентов, стимулирует резкое увеличение их деловой активности, повышает эмоциональный настрой. При этом изменение ролевой позиции студентов обеспечивает эффективное формирование и развитие предметно-специализированных (профессиональных) и ценностно-смысловых компетенций, способствует развитию самоконтроля, самовоспитания, самообразования.

В результате изменения организационной структуры и содержания лабораторного практикума изменяется и содержание, и цель общения студентов с преподавателем. Преподаватель не просто обучает студента, а формирует личность будущего специалиста средствами общеобразовательного предмета. В данном случае реализуется воспитательная функция обучения, усиливается взаимодействие преподавателя со студентами на индивидуально-творческом уровне, что позволяет целенаправленно формировать у студентов коммуникативные и организаторские компетенции будущего специалиста.

В заключение можно добавить также некоторые общепедагогические замечания и рассуждения [3]. Формирование компетентностей обусловлено не столько созданием обновленного содержания образования, сколько реализацией адекватных методов и технологий обучения. Список методов и технологий является достаточно широким, а их возможности – очень разноплановыми. Поэтому целесообразно очертить основные стратегические направления, определив при этом, что рецепта на все случаи жизни не существует.

Чем же должен руководствоваться преподаватель для их выполнения? Прежде всего, независимо от технологий, которые использует преподаватель, он должен помнить нижеприведенные, довольно простые и понятные правила:

- 1) главное – не только преподаваемый предмет, но и личность, которую формируете. Не предмет формирует личность, а педагог своей деятельностью, связанной с изучением предмета;
- 2) на воспитание активности не стоит жалеть ни времени, ни усилий. Сегодня активный студент – завтра активный член общества;
- 3) необходимо помогать овладевать наиболее продуктивными методами учебно-познавательной деятельности, учить учиться;

4) необходимо чаще использовать вопрос «Почему?», чтобы научить мыслить причинно: понимание причинно-следственных связей является обязательным условием развивающего обучения;

5) помните, что знает не тот, кто пересказывает, а тот, кто использует знания на практике. Приучайте студентов думать и действовать самостоятельно;

6) творческое мышление развивается всесторонним анализом проблем; познавательные задачи решаются несколькими способами, чаще практикуйте творческие задачи;

7) необходимо постоянно показывать студентам перспективы обучения;

8) используйте разнообразные схемы, планы, методики, чтобы обеспечить усвоение системы знаний;

9) в процессе обучения необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого студента, объединяя учащихся по возможности в дифференцированные подгруппы с одинаковым уровнем знаний;

10) следует учитывать жизненный опыт учеников, их интересы, особенности развития;

11) педагоги должны быть информированы относительно последних научных достижений по своему предмету;

12) необходимо поощрять исследовательскую работу студентов, найти возможность ознакомить их с техникой экспериментальной работы, алгоритмами решения задач, обработкой первоисточников и справочных материалов;

13) учить нужно так, чтобы студент понимал: знание является для него жизненной необходимостью;

14) необходимо объяснять студентам, что каждый человек найдет свое место в жизни, если научится всему, что необходимо для реализации жизненных планов.

Эти полезные правила-советы – только небольшая часть, только вершина айсберга педагогической мудрости, педагогического мастерства, общего педагогического опыта многих поколений. Помнить их, наследовать им, руководствоваться ими – то условие, которое способно облегчить преподавателю достижение наиважнейшей цели – формирования и развития личности достойного гражданина и специалиста.

Литература

1. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 10. – С. 11–13.

2. Делор Ж. Чтобы выжить, нам нужно превзойти себя. Образовательная политика будущего в докладе Жака Делора, председателя комиссии по образованию ЮНЕСКО // Первое сентября. – 2001. – 27 февр.

3. Даньшина А.В. Формирование ключевых компетентностей учащихся / Электронный сб.: Фестиваль «Открытый урок» 2003–2010 гг. – Изд. дом «Первое сентября» – festival@1september (проверено 29.01.10).

4. Елканова Т.М. К проблеме оптимизации организационной структуры и методического обеспечения физического практикума // Физическое образование в вузах. – 2009. – Т. 15. – № 1. – С. 54–59.

5. Барабанова Е.А. Рабочая тетрадь для лабораторных работ по физике (для студентов 1 курса инженерного факультета и факультета механизации сельского хозяйства) – Екатеринбург: УрГСХА, каф. физики. – 2009. – 26 с.

6. Ахмадуллина Н.П. Повторим физику: Уч. пос. – Екатеринбург: УрГСХА, каф. физики. – 2009. – 30 с.

7. Комарова Л.К., Попова Т.Б. Методические указания для самостоятельной работы (для студ. 1 курса инж. ф-та и ф-та механизации сел. х-ва) – Екатеринбург: УрГСХА, каф. физики, 2008. – 25 с.

8. Скорняков В.А., Дунаева Н.Ф., Комарова Л.К. Сборник задач с элементами биофизики – Екатеринбург: УрГСХА, каф. физики, 2008. – 87 с.

9. Комарова Л.К. Задания для самостоятельной работы (для студ. 1 курса агроном. ф-та). – Екатеринбург: УрГСХА, каф. физики, 2008. – 21 с.

10. Барабанова Е.А. Особенности твердого состояния вещества (метод. указ. для самост. работы студ. 1 курса). – Екатеринбург: УрГСХА, каф. физики, 2006. – 18 с.

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Т.С. Торчило, ст. преп.; Уральская ГСХА

Аннотация

Рассматривается проблема влияния активных методов обучения на повышение мотивации учебной деятельности студентов.

Ключевые слова: *активные методы обучения, воспитательное мероприятие, мотивация учебной деятельности.*

Keywords: *active methods of training, education action, motivation of training activity.*

Повышение мотивации учебной деятельности студентов является важной педагогической проблемой, решение которой во многом обеспечивает успешность обучения профессии.

К сожалению, поступление в вуз и дальнейшее обучение студента далеко не всегда определяются наиболее значимыми учебными мотивами: профессиональными, познавательными, прагматическими, личного престижа [1, с. 13]. Обучение может быть продиктовано и мотивами, связанными с легкостью, с точки зрения абитуриентов, поступления в вуз, нежеланием идти в армию (у юношей), возможностью общения со сверстниками, престижностью диплома о высшем образовании. И как следствие – низкие учебно-познавательная активность и результаты обучения. Поэтому важно четко определить и использовать в работе со студентами наиболее значимые факторы формирования положительной мотивации к учению.

К ним относятся:

- осознание ближайших и конечных целей обучения;
- осознание теоретической и практической значимости усваиваемых знаний;
- эмоциональная форма изложения учебного материала;
- профессиональная направленность учебной деятельности;
- наличие любознательности и «познавательного психологического климата» в учебной группе.

Многие из этих факторов могут быть реализованы через активные методы обучения студентов, которые представляют собой технологию, направленную на формирование и развитие самодостаточной творческой личности; методы, стимулирующие познавательную деятельность обучающегося [2, с. 336].

Особенности активных методов обучения – во-первых, обучение проводится в ситуациях, максимально приближенных к реальным, позволяя материал, подлежащий усвоению, ввести в цель деятельности, а не в средства; во-вторых, осуществляется не только сообщение знаний, но и обучение умениям их практического использования, что, в свою очередь, требует определенных личностных качеств учащихся; и, в-третьих, организуется формирование новой, качественно иной установки на обучение в эмоционально насыщенном процессе коллективного творческого труда [3, с. 7].

Студенческая жизнь начинается с первого курса, и поэтому формирование положительной мотивации к учению в вузе является залогом дальнейшего развития каждого студента как личности и будущего специалиста.

Студенты 4 курса специальности «Профессиональное обучение» в ходе освоения дисциплины «Методика воспитательной работы» учатся проектировать воспитательное мероприятие, а затем этот проект реализуют в действительности, организуя и участвуя в празднике посвящения в «педагоги профессионального обучения» студентов 1 курса той же специальности.

В свое время студенты 4 курса сами были участниками подобного мероприятия и проходили «посвящение», поэтому куратор все больше инициативы в подготовке и проведении мероприятия передает им. Чтобы не подавить активность и инициативу студентов либо не обречь их, не умеющих организовывать общественные дела, на разочарование от неудачи, куратор напрямую или опосредованно участвует в этой совместно разделенной деятельности.

Популярными являются воспитательные мероприятия, включающие игровую инструментальную форму. Студенты 4 курса при организации праздника «Посвящение в педагоги профессионального обучения» проводят различные игры по аналогии с интеллектуальными телепрограммами: КВН, «О, счастливец», «Поле чудес», «Клуб путешественников», «Сто к одному» и т. д.

Неизменным условием успешности всех видов воспитательной деятельности является ее коллективный и творческий характер, то есть нестандартность, оригинальность, особенность проводимого игрового мероприятия. Несмотря на схожесть в названиях с известными конкурсами, те из них, которые студенты готовят с фантазией, смекалкой, учетом специфики специальности «Профессиональное обучение», «географии» и других особенностей УрГСХА, получаются оригинальными и «живыми».

Так как мероприятие планируется и проводится конкретными людьми, немаловажным является их личностная ориентированность, предполагающая учет личностно-профессиональных увлечений, достижений, хобби студентов группы.

Важным условием успешности проведения воспитательного мероприятия является хороший сценарий.

В современной методической литературе предлагается много интересных сценариев для проведения воспитательных мероприятий. Этими готовыми сценариями студенты 4 курса специальности «Профессиональное обучение» при подготовке воспитательного мероприятия, конечно же, пользуются. Однако сценарий адаптируют к конкретной ситуации, особенностям учебного заведения и студентов, а в основном составляют его самостоятельно.

При составлении сценария данного воспитательного мероприятия учитывается следующее:

- в сценарии должна быть ведущая идея – сюжетная линия, которая обычно отражается уже в названии, а вокруг этого сюжета строятся все действия участников и текст мероприятия;
- сценарий составляется по сюжетно-ролевому принципу, то есть дается описание сюжета, атрибуты (костюмов участников, наглядного, технического, музыкального оформления и т. д.), рекомендации по ведению воспитательного мероприятия и композиционному его построению, перемещениям и действиям участников. Обязательным является сценарный текст, который составляется от первого лица и записывается в прямой речи с пометкой исполнителя роли;
- первый вариант сценария всегда должен пройти «громкое» чтение, а также экспертизу у куратора. После этого делаются исправления, дополнения и «шлифуются» текст;
- при подготовке воспитательного мероприятия проводятся репетиции (или тренировки) по отдельным сценам, этюдам, частям сценария. Накануне проведения воспитательного мероприятия обязательна генеральная репетиция, которую организуют с проверкой аппаратуры, костюмов и другой атрибутики.

Подготовка сценария воспитательного мероприятия, разработка содержания конкурсов, музыкальное сопровождение, оформление аудитории, проведение игровых упражнений с первокурсниками – таков круг вопросов, которые студенты 4 курса специальности «Профессиональное обучение» уже могут решать творчески и самостоятельно. В результате студенты актуализируют свои профессионально-личностные качества, четче представляют профессиональные функции педагога, адекватнее оценивают уровень своей подготовленности к будущей профессиональной деятельности, происходит закрепление положительной мотивации на дальнейшее обучение в вузе.

Студентам-первокурсникам куратор предлагает не только быть зрителями на данном мероприятии, но и самим подготовить ответное выступление.

При этом куратор использует принципы активных методов обучения, способствующие развитию креативности у студентов специальности «Профессиональное обучение», такие как:

- принцип беглости, показывающий, что первые мысли и идеи, приходящие в голову при решении поставленной задачи, редко бывают оригинальными. Беглость мышления, понимаемая как способность придумывать множество возможных решений задачи, является важным условием создания творческой продукции. Для развития беглости мышления перед первокурсниками ставится проблема, имеющая множество правильных решений;
- принцип мягкого соревнования используется с целью активизации вовлеченности в учебный процесс;
- принцип сотрудничества и кооперации предполагает свободу действий учащихся. Преимущество коллективной деятельности заключается в предоставлении благоприятных возможностей для сотрудничества и понимания, что «один ум хорошо, а два – лучше»; в развитии лидерских способностей; в возможности пережить успех вместе с теми студентами, кто более креативен;

• принцип неоцениваемой деятельности – суждение, оценка откладываются до того момента, пока сами студенты не увидят другие возможные варианты решения задачи.

В исследованиях Е. Торренса показано, что студенты, работающие в условиях неоцениваемой деятельности и поощряемые свободно экспериментировать, показывают в дальнейшем более высокий уровень учебной мотивации и творчества, чем студенты, работающие в условиях оцениваемой деятельности. Основная цель данного принципа – это освобождение студентов от страха делать ошибки [4, с. 56].

Первокурсники в ходе мероприятия, наблюдая за действиями студентов 4 курса, начинают осознавать ближайшие и конечные цели обучения; теоретическую и практическую значимость усваиваемых знаний на дисциплинах психолого-педагогической подготовки; профессиональную направленность учебной деятельности. У них проявляется любознательность, а в учебной группе создается «познавательный психологический климат», поскольку первокурсникам самим предстоит в будущем организовать подобное воспитательное мероприятие.

Активные методы обучения можно рассматривать как средство повышения мотивации учебной деятельности студентов, что в наибольшей степени может повлиять на преодоление «отрицательной» мотивации, преодоление установки студентов «учиться без всякой охоты», без интереса к будущей профессии.

Литература

1. Печников А.Н., Мухина Г.В. Особенности учебной мотивации курсантов юридических вузов МВД // Психология: итоги и перспективы: Тез. науч.-практ. конф. – СПб, 1996.
2. Братцева Г.Г. Активные методы обучения и их влияние на смену педагогической парадигмы // Сб. мат. интернет-конференции «Философия образования». Серия «Symposium», вып. 23. – СПб: С-Петербург. филос. об-во, 2002.
3. Русалов В.М. Дифференциальная психология: Основные достижения и перспективы изучения индивидуальности человека // Психологический журнал. – 1998. – Т. 1. – № 2.
4. Мясичев В.Н. Психология отношений / Под ред. А.А. Бодалева. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1995.

УДК 316.4.063:378.1

РАЗРАБОТКА МОДЕЛЕЙ СИСТЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ ТЕХНОЛОГИЙ В ПЕДАГОГИКЕ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ НБИК-КОНВЕРГЕНТНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ: ЭТАП ПРОТОТИПИРОВАНИЯ

С.А. Тютюков, д. т. н., проф.; Уральская ГСХА;
С.Л. Гольдштейн, д. т. н., проф.; УГТУ-УПИ

Аннотация

Работа посвящена аспектам адаптации методологии системной интеграции (СиИн) применительно к решению проблем педагогической науки, возникающих при подготовке будущих специалистов в области НБИКК-технологий. В результате исследований разработан пакет моделей научных прототипов системы интеграции технологий в педагогике, отличающийся пятиранговой структурой и достаточный для более детального концептуального, структурного, алгоритмического и коротежного моделирования входящих в ее состав подсистем, блоков, узлов и методик. Представлены результаты анализа содержания прототипов на предмет выявления их недостатков. Сформулированы гипотезы о перспективных решениях заявленной проблемы.

Ключевые слова: система, системная интеграция, технологии в педагогике, нано-био-когни-инфо-конвергентные (НБИКК)-технологии, пакет научных прототипов.

Keywords: system, systematic integration, technologies in the pedagogics, nano-bio-cogni-info-convergent (NBICC) technologies, packet of the scientific prototypes.

Введение. Современная педагогика высшей школы решает проблемы: становления человека на различных этапах его образования, определения сущности и функций педагогической деятельности, выявления социологических и культурологических аспектов обучения и воспитания, проектирования и технологизации образования (Ю.Г. Татур, 2006).

Заметное внимание в рамках последней проблемы уделяется вопросам переориентации вузовского учебного процесса от знаниевого к деятельностному подходу. В частности, отмечается необходимость повышения уровня обобщения формируемых знаний о профессиональной деятельности, а также поиска путей расширения возможностей формирования и применения теоретических знаний в практической деятельности студентов (А.М. Новиков, 2008). Определенную роль при этом играют теории инженерного творчества и изобретологии (С.А. Тютюков, 2002). В русле указанной тенденции в педагогическом проектировании активно развивается и внедряется модульно-компетентностный подход [4].

В то же время требуется повысить роль фундаментальной составляющей в профессиональной подготовке будущих специалистов (А.В. Коржув и В.А. Попков, 2006; В.М. Жураковский, 2008 и др.), включая и экологическую составляющую. Возникает проблема гармонизации педагогических парадигм как стратегии развития образования (Е.А. Ямбург, 2004). Это становится особенно актуальным в свете появившихся потребностей мирового сообщества в разработке интегративных нано-био-инфо-когни-конвергентных (НБИКК)-технологий, перспективных в том числе и применительно к сельскохозяйственной проблематике [5, 8].

Следовательно, подготовка специалистов, способных не только адаптироваться к изменяющимся условиям, но и обеспечить своей экологически компетентной интегративной деятельностью дальнейшее устойчивое развитие общества, также является одним из приоритетных вопросов, разрабатываемых в педагогике высшего профессионального образования (ВПО).

Обозначенные проблемы и вопросы нашли отражение при выполнении нами госбюджетной вузовской тематики и в целом соотносятся с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников высшего профессионального образования (ВПО), в том числе по направлению «Нанотехнологии» [21].

В дополнение к сказанному, на наш взгляд, необходимо активнее привлекать методологию системной интеграции (СиИн) [1, 2]. Следует отметить, что требуется ее более глубокая адаптация применительно к решению проблем педагогической науки, возникающих при подготовке будущих специалистов в области НБИКК-технологий. В частности, существующие технологии проектирования содержания подготовки и ее процессуального аспекта сориентированы преимущественно на массовый выпуск специалистов с репродуктивным типом мышления [4]. Возможность же достижения положительного результата в решении любой проблемы (например, устойчивости педагогических систем развития НБИКК-технологий) в конечном итоге определяется степенью системности мышления субъектов образовательных и научно-производственных процессов и отношений (если абстрагироваться от возмущающих воздействий, возникающих в других системах).

Целью данной работы являлась разработка пакета моделей научных прототипов системы интеграции технологий в педагогике (СИТ-П), в частности применительно к решению вопросов подготовки в вузе будущих специалистов в области НБИКК-технологий. То есть начато обсуждение методологических аспектов адаптации закономерностей системной интеграции в педагогике.

Предпосылки и методика составления пакета научных прототипов. Опираясь на результаты системных исследований культуры (Ю.В. Осокин, 2009) и построение ее системных моделей (Ю.Ю. Дубенская и Т.В. Жидкова, 2009), а также полагая образование подсистемой культуры, отметим вопросы, которые следует учесть при разработке моделей СИТ-П. Так, для обеспечения ее успешности требуется иметь в виду, что в дальнейшем возникнет необходимость уточнения: класса системы; ее природы; цели существования; характера целеполагания; типа; степени сложности; специфики реализации; способов целедостижения; принципов и способов организации; характера структурной организации и поведения; реализации динамики существования во времени; способов обеспечения системного существования и регуляции поведения; типа используемой информации (типа опыта восприятия мира); структуры, механизма отбора, разновидности фиксации, хранения и отображения опыта; параметров и механизмов обеспечения стабильности.

Этапами адаптации методологии СиИн для решения изучаемой проблемы являются: проведение литературно-аналитического обзора с выявлением аналогов и прототипов и их домоделированием; формализация объекта исследования (СИТ-П) путем концептуального, структурного, алгоритмического и кортежного моделирования. Кроме этого, требуется осуществить поиск инвариантного смыслового наполнения элементов конкретной системы и одновременно обеспечить выявление смысловых инвариантов их целостно-функциональных совокупностей, а на верхнем

«этаже» анализа данной системы – определить специфику ее смыслополагания в целом. Возможно, это позволит выявить суть происходящих с течением времени изменений в соответствующем педагогическом материале.

Литературно-аналитический обзор проблематики СИТ-П проведен по следующим направлениям: педагогические технологии, в том числе в сфере НБИКК-технологий; интеграция технологий в педагогике; система интеграции технологий в педагогике; развитие системы интеграции технологий в педагогике.

Изучены все доступные авторитетные источники информации, в результате анализа оценены полнота, достоверность, релевантность и пертинентность этой информации, выявлены аналоги, из которых экспертно по системе критериев проведен отбор прототипов. Составляющие пакета прототипов, ранжированные по структурному принципу, приведены в таблице. Также выявлены и прототипы по алгоритмам функционирования (в таблице не представлены). Вследствие ограничений по объему статьи в таблице приведены только три ранга прототипной модели СИТ-П (нулевой ранг – система, первый – подсистемы, второй – блоки).

В целом сформирован пакет прототипов, отличающийся пятиранговой структурой (третий ранг – узлы, полученные после декомпозиции блоков; четвертый – методики, полученные после декомпозиции узлов). Так, блок 1.4 ДКОТ профильной педагогической интеграции включает в себя узлы: 1.4.1 – средств интеграции, 1.4.2 – способов интеграции, 1.4.3 – компонентов интеграции, 1.4.4 – цели, направленности, состава и структуры интеграционного процесса, а также и предложенный нами узел коррекции запроса на развитие интеграции. Также декомпозированы другие блоки, узлы.

Кроме того, в таблице представлены результаты анализа содержания прототипов трех рангов на предмет выявления их недостатков (естественно, не приводятся недостатки прототипов на уровне узлов и методик). Следует также отметить, что по правилам прототипирования приведены только те элементы прототипной СИТ-П, которые в дальнейшем усовершенствованы. Например, среди прототипов блоков в таблице не упоминаются известные нам блоки 1.1 – дисциплинарно-корпоративной организации технологий (ДКОТ) в общеобразовательной подготовке учащейся молодежи (УМ) и 1.3 – специальной педагогики.

Недостатки прототипов первых трех рангов, представленные в таблице, показывают, что прототипная СИТ-М не позволяет решить все обозначенные выше проблемы развития педагогической науки и практики в области НБИКК-технологий. Недостатки прототипов 4 и 5 рангов в табл. 1 не приводятся, но учтены при формулировании гипотез о перспективных направлениях исследований.

Гипотезы о перспективных направлениях исследований. Анализ выявленных и приведенных в таблице недостатков элементов структуры СИТ-П является основанием для формулирования порядка 10 гипотез о предполагаемых решениях, которые отражают особенности развития методологии, педагогических инструментария и технологий, а также уровня результатов образования. После некоторого обобщения гипотезы можно представить следующим образом.

Во-первых, построение СИТ-П позволит расширить и уточнить представления о современном образовании, поскольку в процессе формализации образовательного материала, его упорядочения и формирования этой локализованной версии СиИн – СИТ-П будет затронуто не какое-нибудь одно звено педагогической системы ВПО, а вся совокупность ее элементов и связей между ними (цели, задачи, принципы, педагогические условия, методы и средства обучения и воспитания, деятельность преподавателей и студентов). Функционально-структурные аспекты совершенствования СИТ-П включают разработку новых подсистем, в частности метапедагогической настройки параметров технологий в педагогике (МеНаПТ-П), и ввода блоков междисциплинарной поддерживающей интеграции (в подсистему 2 МПТ-П), педагогической футурологии (в подсистему 3 ТКОТ-П), интегративного парирования помех (в подсистему 4 АдУТ-П) и средств системной интеграции (в подсистему 5 СиИнПед).

Во-вторых, разработка СИТ-П позволит усовершенствовать инструмент построения специальных технико-технологических знаний (в том числе в сфере НБИКК-технологий) будущих и состоявшихся инженеров и инженеров-педагогов в соответствии с концепцией устойчивого социоприродного развития общества. Этому, в частности, будут способствовать: развитие эколого-микроразвитийного интегративно-поддерживающего подхода в профессиональной подготовке студентов вуза, учет закономерности неизбежного использования достижений экологизированной педагогической изобретологии в профессиональном образовании, развитие критериев социотермодинамики для обоснования целеполагания, целесообразности и уточнения стратегии позитивного движения системы ВПО.

В-третьих, разработка СИТ-П, вероятно, позволит обеспечить выполнение задачи поиска адаптационных педагогических технологий, способствующих формированию у студентов критического стиля мышления. В частности, необходимо осуществить позиционирование бионикогенетического метода в качестве дидактического и использовать его при проектировании содержания образования по дисциплинам технического профиля.

В-четвертых, применение СИТ-П должно обеспечить требуемое качество образования, в том числе в сфере НБИКК-технологий (на примере соответствующих кафедр и центров Уральского государственного технического университета – УПИ).

Таблица 1

Состав базового пакета научных прототипов (фрагмент)

№ п/п	Ранг прототипа	Наименование прототипа и источник информации	Недостатки прототипа:	
			общие	частные
1	2	3	4	5
1	0	Система интеграции технологий в педагогике (СИТ-П) [1, 2]	Функционально-структурная неполнота	Методология системной интеграции в недостаточной мере адаптирована к потребностям инженерной педагогики и педагогики в области НБИКК-технологий
2	1	Подсистема 1 дисциплинарно-корпоративной организации технологий в педагогике (ДКОТ-П) [3, 4, 5]	Функционально-структурная неполнота	Отсутствует ориентация на функционирование в условиях постиндустриального общества знаний Требуется развитие концепции интеграции гуманитарных, естественнонаучных, технических знаний Недостаточно обоснована стратегия развития подсистемы
3		Подсистема 2 междисциплинарной поддержки технологий в педагогике (МПТ-П) [6, 7]		
4		Подсистема 3 трансдисциплинарной интегративно-исследовательской кросс-корпоративной (конвергентной) организации технологий в педагогике (ТКОТ-П) [5, 8, 9]		
5		Подсистема 4 адаптивного управления технологиями в педагогике (АдУТ-П) [10]		
6		Подсистема 5 системной интеграции в педагогике (СиИнПед) [1, 2]		
7	2	Блоки: 1.2 ДКОТ в профессиональной подготовке УМ [11,12];	Те же	Акцент на массовом выпуске специалистов с репродуктивным типом мышления Ориентация на сопровождение процесса совершенствования подготовки узких специалистов, т.е. несбалансированность запроса на развитие блока Поддержка осуществляется без учета особенностей типа мышления будущих инженеров Те же, что и в блоке 2.1, и, кроме того, в недостаточной степени задействована воспитательная составляющая поддержки Антропоцентрическая траектория развития блока Не в полной мере выявлен эколого-педагогический потенциал изобретологии Отсутствует концептуальный узел поддержки, которая пока осуществляется на уровне координации и экстраполяции Чрезмерное превалирование асимметрии в процессе целеполагания и интегрирования знаний при подготовке специалистов по нанотехнологиям Не выявлены в требуемом объеме нравственно-экологические компетенции с учетом специфики проблем в сфере НБИКК-технологий
8		1.4 ДКОТ профильной педагогической интеграции [13];		
9		2.1 междисциплинарной поддержки (МП) естественнонаучной (экологической, физико-химической и др.) [14];		
10		2.2 МП гуманитарной и социально-экономической (философской, этической и др.) [15];		
11		2.3 МП общепрофессиональной (физиология, безопасность жизнедеятельности и т. п.) [16];		
12		2.4 МП научно-технической [17,18];		
13		2.5 междисциплинарной поддерживающей интеграции [19];		
15		3.1 педагогического проектирования содержания образования в сфере НБИКК-технологий [5, 8, 9, 20, 21];		
16		3.2 мониторинга компетенций УМ и путей их формирования, необходимых для реализации образования в сфере НБИКК-технологий [3, 5, 8, 22];		

1	2	3	4	5
17		3.3 диагностирования с элементами прогнозирования психолого-педагогических проблем, возникающих в процессе развития НБИКК-технологий [3, 5, 8, 22];		Не адаптированы к педагогическим реалиям критерии гармонизации процесса образования (в т. ч. воспитания) в сфере НБИКК-технологий и возможности графических средств прогнозирования
18		3.4 развития организационных форм научной коммуникации для реализации НБИКК-технологий [3, 8,];		Не оптимально разработана педагогическая составляющая организационных форм коммуникации
19		4.1 целей, стратегий, принципов развития (в т. ч. НБИКК-технологий) [23–25];		Отсутствует узел наносферного сознания субъектов управляемых образовательных процессов
20		4.2 критериев оценки результатов [26–31];		Не разработан эколого-педагогический критерий
21		5.1 интеграции для личности [1, 2, 32];		Не систематизированы риски междисциплинарности для психики и здоровья личности в процессе преодоления разрыва субъекта и объекта
22		5.2 интеграции для организационной структуры (например, учреждения образования) [1, 2, 33]		Невозможность полноценной реализации принципа природосообразности в образовании и создания условий для формирования критического стиля мышления

Результаты и выводы

1. В работе широко использована системно-структурная нотация.
2. В результате исследований разработан пакет моделей прототипов системы интеграции технологий в педагогике (применительно к решению вопросов подготовки в вузе будущих специалистов в области НБИКК-технологий), отличающийся пятиланговой структурой и достаточный для более детального концептуального, структурного, алгоритмического и кортежного моделирования входящих в ее состав подсистем, блоков, узлов и методик.
3. Представлены результаты анализа содержания прототипов на предмет выявления их недостатков.
4. Сформулированы гипотезы о перспективных решениях заявленной проблемы.

Литература

1. Гольдштейн С.Л. Системная интеграция бизнеса, интеллекта, компьютера. Кн. 1: Уч. пос. – Екатеринбург: ИД «ПироговЪ», 2006. – 392 с.
2. Шмарион Ю.В., Кузьмина Е.П., Караваева Ю.И. Системная интеграция основных процессов комплексного непрерывного ПО // Высшее образование в России. – 2008. – № 3. – С. 32–36.
3. Бегунов М.А., Клебанов Б.И., Москалёв И.М. Технология прогнозирования развития муниципального образования с использованием имитационной модели // Автоматизация и современные технологии. – 2009. – № 4. – С. 39–45.
4. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2-х т. Т.1. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
5. <http://www.nanonewsnet.ru/blog/nikst/budushchee-za-konvergentny-mi-teknologiyami-mikhail-kovalchuk>.
6. Девисилов В.А. Стандарты высшего ПО компетентностного формата – вопросы структуры и содержания // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 9. – С. 18–22.
7. Носков М.В., Шершнева В.А. Междисциплинарная интеграция в условиях компетентностного подхода // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 9. – С. 22–25.
8. Горохов В.Г. Социальные проблемы нанотехнологии // Высшее образование в России. – 2008. – № 3. – С. 84–98.
9. Нанотехнологии в ближайшем десятилетии. Прогноз направления исследований / Под ред. М.К. Роко, Р.С. Уильямса, П. Аливисатоса. – М., 2002.
10. Третьяков П.И., Митин С.Н., Бояринцев Н.Н. Адаптивное управление педагогическими системами. – М.: Академия, 2003. – 368 с.
11. Попков В.А., Коржув А.В. Теория и практика высшего профессионального образования: Уч. пос. – М.: Академический проект, 2004. – 432 с.
12. Татур Ю.Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования: Уч.-метод. пос. – М.: Университетская книга; Логос, 2006. – 256 с.

13. Чапаев Н.К. Интеграция педагогического и технического знания. – Свердловск: Изд-во СИПИ, 1992. – 224 с.
14. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов-на-Дону: Феникс; 1996. – 480 с.
15. Борзенков В.П. Гуманитарное знание: поиск естественнонаучных оснований // Высшее образование в России. – 2005. – № 12. – С. 78–96.
16. Якупова А.Р., Бабийчук И.А. Междисциплинарный принцип формирования содержания гуманитарного образования // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 5. – С. 67–70.
17. Альтшуллер Г.С. Найти идею. – Новосибирск: Наука, 1986. – 209 с.
18. Меерович М.И., Шрагина Л.И. Технология творческого мышления. – Минск: Харвест; М.: АСТ, 2000. – 433 с.
19. Идиатулин В.С. О координации учебных дисциплин // Высшее образование в России. – 2004. – № 12. – С. 156–158.
20. Зеер Э.Ф., Заводчиков Д.Р. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем // Высшее образование в России. – 2007. – № 11. С. 39–46.
21. Федеральные ГОС подготовки бакалавров и магистров по направлению «Нанотехнологии», специальность «Нанотехнологии и микросистемная техника» / СПбГЭТУ (ЛЭТИ). – 2009 / top.gov.ru/pro/fgos/vpo.
22. Новиков А.М. Постиндустриальное общество – общество знаний // Высшее образование в России. – 2008. – № 3. – С. 108–119.
23. Фролова Е.Д. Выставочный центр от регионального к мировому (образовательный аспект) // National Business. – 2008. – Март. – С. 88–90.
24. Фролова Е.Д., Гольдштейн С.Л. Теон-акмеологическая составляющая образовательных технологий // Педагогический менеджмент и прогрессивные технологии в образовании: Сб. ст. 15-й межд. науч.-практ. конф. – Пенза, 2008. – С. 188–195.
25. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: Ноу-хау в образовании: Уч. пос. – М.: Высшее образование, 2007. – 357 с.
26. Новосёлов С.А., Сыманюк Э.Э. Система оценки качества педагогических инноваций // Образование и наука. Изв. УрО РАО. – 2009. – № 5 (62). – С. 125–136.
27. Ватолкина Н.Ш. Управление инновационными образовательными технологиями в системе менеджмента качества вуза // Университетское управление: Практика и анализ. – 2009. – №2 (60). – С. 23.
28. Полонский В.М. Инновации в образовании: методологический анализ // Инновации в образовании. – 2007. – № 2. – С. 3–11; № 3. – С. 4–11.
29. Концептуальное проектирование инновационных систем вуза методом комбинаторно-морфологического синтеза / А.А. Харин, О.Н. Андрейчикова, А.В. Андрейчиков, А.В. Рождественский // Инновации. – 2009. – № 4. – С. 88–95; Инновации. – 2009. – Февр. (спец. вып.).
30. Затонский А.В., Варламова С.А., Беккер В.Ф. Построение и анализ системы управления качеством образования вуза // Автоматизация и современные технологии. – 2009. – № 5. – С. 35–43.
31. Критериальная модель независимой оценки деятельности вуза / В.П. Соловьев, А.И. Кочетов, Н.В. Карпухина, С.В. Проничкин // Изв. вузов. Черная металлургия. – 2009. – № 5. – С. 61–65.
32. Белов Г.П. Системное исследование безопасности процессов в техносфере. – М.: Академия, 2003. – 512 с.
33. Берулава М.Н. Нация в опасности // Педагогика. – 2009. – № 5. – С. 3–6.

ЮРИДИЧЕСКАЯ КЛИНИКА КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ ЭЛЕМЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В АГРАРНОМ ВУЗЕ

Е.А. Филимонов, старший преподаватель кафедры права
Уральская ГСХА,

Юридическая клиника – это форма, в значительной степени воспринятая из опыта юридического образования ряда стран Европы и Соединенных Штатов Америки. Клиники в России стали создаваться в последнее десятилетие и, особенно активно в последние 5 лет.

За это время данная форма весьма успешно адаптировалась к российским условиям. Клиники организуются при вузах, учебно-научных центрах, центрах поддержки правовых реформ, правозащитных, политических, иных общественных организациях и при органах власти. Во многих регионах России существуют юридические клиники. У каждого ВУЗа свои специфические положения.

В зависимости от организационной формы юридической клиники можно выделить следующие два ее вида:

- интернатура, т.е. клиника, созданная вне вуза;
- клиника, созданная при вузе.

Следует сказать, что для создания любого вида Юридической клиники необходимы прочные деловые контакты вуза с юридическими фирмами, организациями (в том числе сельскохозяйственными), с которыми заключаются договоры о сотрудничестве.

Кроме того создание и развитие правовых клиник при аграрных вузах способствует повышению правовой культуры обучающихся.

Клиника, как правило, объединяет 3 направления деятельности вуза – научное, образовательное, организацию практики студентов:

Первое – научное направление – сбор и обработка правоприменительной практики для подготовки студентами научных сообщений, курсовых и дипломных работ.

Второе – образовательное состоит в том, что клиника имеет собственную программу в дополнение к общим дисциплинам вуза.

Третье – организация практики осуществляется собственными преподавателями, имеющими опыт практической деятельности с привлечением практикующих юристов в аграрной сфере.

Важно отметить, что сегодня студенты аграрных вузов имеют дело постоянно лишь с книгами и лекциями, изучая право исключительно теоретически и оставаясь почти без всякого знакомства с юридической практикой. Такая система в результате приводит к весьма печальным последствиям. Специалисты, только что окончившие аграрный вуз, при первом же желании применить свои знания на практике, могут столкнуться с юридическими барьерами, к примеру при создании крестьянского (фермерского) хозяйства, заключении трудового договора, а также различных гражданско – правовых договоров. Таким образом получается, что «вчерашние студенты» оказываются совершенно беспомощными перед современными реалиями хозяйственной деятельности, нуждающимися в оказании им самим юридической помощи на возмездной основе.

Так, например, в 2008 году при кафедре права Уральской ГСХА была образована Юридическая клиника «Агроконсалтинг». Деятельность клиники курируют преподаватели Уральской ГСХА, под руководством которых студенты старших курсов успешно решают юридические дела.

Основная цель создания Юридической клиники – повышение эффективности образования, углубления профессиональной подготовки выпускников вуза.

Юридическая клиника является структурным подразделением Уральской государственной сельскохозяйственной академии.

Юридическая клиника действует на основании законодательства РФ, внутренних актов, принимаемых УРГСХА по направлениям ее деятельности.

Юридическая клиника имеет своей целью обучение студентов старших курсов (3–5) практическим навыкам работы в правовой сфере, закрепление и углубление знаний, полученных студентами в ходе теоретического изучения юридических дисциплин в УРГСХА, интеграцию подго-

тавливаемых молодых специалистов аграрного профиля в профессиональное сообщество города и региона. Работа в Юридической клинике служит также проверкой способности будущих специалистов применить теоретические знания, полученные в Академии в конкретных жизненных условиях, путем оказания бесплатных юридических консультаций населению города и области.

Среди основных задач Юридической клиники можно выделить следующие из них:

- сочетание теоретического и практического обучения студентов;
- «социализация» студентов, т.е. включение студентов в реальные проблемы, разрешаемые правоприменительными органами, с одной стороны, и с проблемами граждан, нуждающихся в правовой защите, – с другой;
- развитие у студентов чувства ответственности за выполненную работу и ее результат;
- безвозмездное оказание правовой помощи населению города и области;
- активное привлечение студентов к работе в рамках научно-практического направления деятельности клиники;
- изучение направлений возможного расширения поля деятельности клиники, поиск стратегических партнеров и организация взаимодействия с ними.

Юридическая клиника «Агроконсалтинг» осуществляет свою деятельность по следующим направлениям:

1. гражданское право (сделки; интеллектуальная собственность; защита чести, достоинства и деловой репутации и пр.);
2. предпринимательское право;
3. налоговое право;
4. административное право;
5. аграрное, земельное и экологическое право;
6. семейное, трудовое, жилищное право.

Чем юридическая клиника полезна студенту? В частности следует сказать, что работа в Юридической клинике способствует развитию практических навыков и умений студентов. Студенты имеют возможность более углубленного изучения юридических дисциплин и получают навыки в решении вопросов правового характера. Научные статьи студентов могут быть опубликованы в различных научных изданиях экономико-правового характера (в частности, в таких журналах как «Аграрное и земельное право», «Нива Урала» и др.). Результаты работы по конкретному правовому направлению могут быть зачтены в качестве курсовой или контрольной работы. Кроме того, как дополнительный стимул – существует возможность последующего трудоустройства, поскольку в процессе работы Юридическая клиника активно сотрудничает с государственными органами, профессиональными объединениями юристов, различными организациями. Помимо всего вышеназванного накопленный практический материал может быть полезным в дальнейших научных исследованиях.

При приеме в юридическую клинику имеет значение хороший уровень академической успеваемости студента, наличие рекомендаций преподавателей, а также хороший уровень курсовых и контрольных работ. Прием в Юридическую клинику осуществляется на основании заявления о приеме в Клинику, а также собеседования с руководителем Юридической клиники. Для подтверждения академической успеваемости необходимо предъявить зачетную книжку.

К обязанностям студента-консультанта Юридической клиники относятся:

- Во-первых, посещать клинику согласно утвержденному плану и расписанию, за исключением случаев, признанных уважительными руководителем Юридической клиники;
- Во-вторых, выполнять практические задания качественно и в установленный срок;
- В-третьих, информировать клиента о своем статусе и статусе клиники;
- В-четвертых, представлять результаты работы руководителю Юридической клиники;
- В-пятых, не разглашать и не создавать возможности разглашения информации о деятельности Клиники, за исключением информации, содержащейся в официальных пресс-релизах;
- В-шестых, соблюдать правила работы в Юридической клинике.

В заключение хотелось бы отметить, что дальнейшее развитие юридических клиник в аграрных вузах страны будет способствовать повышению общей правовой культуры студентов и формированию у будущих специалистов-аграрников практических навыков в правовой сфере деятельности.

ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕНИЯ НЕКЛАССИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Е.В. Штифанова, к. филос. н., доц.; Уральская ГСХА

Аннотация

Статья посвящена исследованию проблем становления новой парадигмы образования. Предложен синергетический подход в трансдисциплинарном образовании, который может обеспечить новые высокие гуманитарные и интеллектуальные технологии будущего.

Ключевые слова: синергетика, самоорганизация, трансдисциплинарное образование, рефлексивная модель обучения.

Стратегической целью образования во все времена было воспитание знающих, разумных, социально и морально ответственных граждан. Эта цель по-разному реализовывалась в зависимости от господствующей парадигмы образования, педагогических технологий, а также от принятых философских представлений о человеке, мышлении, языке, познании, рациональности, логике и т. д.

Например, культура Нового времени формировалась как культура «отраслевая», что было обусловлено прогрессирующим разделением труда в обществе. В Новое время произошло разделение промышленности и сельского хозяйства; внутри промышленности выделились различные отрасли (даже внутри одного производства обособляются операции и возникает масса профессий). Сама наука дифференцируется по отраслям знания. Каждая из отраслей выступает рационально организованной системой со своими исходными принципами и правилами перехода от одного состояния к другому.

Для индустриального типа общества образование является областью производства, в которой производится тип личности, ориентированный на определенные стандарты усвоения и использования *готового, то есть уже полученного знания*. Знание представлено в обобщенной и типологизированной форме. Это делает возможным массовую адаптацию учеников к знаниям.

Основные параметры образования – его дисциплинарная структура, пропорции обучения и обучаемых разным предметам, социальный заказ на количество образованных и профессионально подготовленных людей, стандарты и критерии образованности. С этим связано разделение школ по специализациям, расширение «учебных планов» учебных заведений, дифференциация высших учебных заведений и т. п.

Главная фигура педагогической деятельности – учитель-предметник. Учитель несет свет истины и просвещает, а потом он же проверяет, насколько обучающиеся постигли истину и соответствуют ей. Вторая фигура педагогической деятельности – ученик, ранжированный по уровню знаний. Он входит в педагогическое пространство со смирением и с презумпцией правоты своего наставника. Апофеозом педагогического взаимодействия является экзамен. Он оказывается тщательно обставленным и ритуализированным действием, где сочетаются отношения власти и знания. Воспитание, как правило, сводится к надзору и контролю за отклоняющимся поведением. Это прямо указывает на то, что воспитание находится за пределами обучения [1, с. 514].

Основными допущениями стандартизированной образовательной парадигмы, таким образом, являются:

1. Образование состоит в передаче знания от тех, кто знает, к тем, кто не обладает знанием.
2. Познание направлено на мир. Наше знание мира является недвусмысленным, определенным, не содержит загадок.
3. Знание распределено по дисциплинам, которые не пересекаются и в своей совокупности исчерпывают познаваемый мир.
4. Учитель играет авторитарную роль в образовательном процессе, ибо только учителям известно, могут ли ученики усвоить то, что они знают (асимметрия пространства взаимодействия учителя и ученика, которая выражается в односторонности оценки, получаемой учеником).
5. Учащиеся овладевают знаниями путем поглощения информации, то есть неких конкретных данных; образованный ум – ум, напичканный знанием.

6. В целом система образования нацелена на обучение, а не на воспитание.

Кризис стандартизированной парадигмы образования обусловлен прагматическими установками, ориентацией на узкодисциплинарный подход без горизонтальных связей, жестким разграничением гуманитарных и естественнонаучных дисциплин. Следствием такого разграничения являются не только фрагментарность видения реальности, но и ее деформация, что в условиях становления «информационного общества» не позволяет людям адекватно реагировать на обостряющийся экологический кризис, девальвацию нравственных норм, нестабильность экономических и политических ситуаций.

В характеристике функций образования в системе «постиндустриального» общества существенным моментом оказывается то, что знания (информация, наука) оказываются сопряженными с качествами человеческой деятельности, социальных коммуникаций, личностного бытия людей. Это означает, что если информация не «встроена» в структуры личностной самореализации и социальных взаимодействий, она не выявляется, не существует вообще. Однако такого рода информация не может быть создана образованием, «вторичным» по отношению к материальному производству. Информация «оживает» в личностных качествах людей, и образование теперь попадает в зависимость от ориентаций на эти качества [2, с. 209–211].

Поэтому выявляется *базовая роль образования для воспроизводства, сохранения и реформирования структур социального бытия*. Образование выявляет свое значение «связного» между разными поколениями, подсистемами и субкультурами общества. Реформа образования связана с кардинальным расширением понятия *фундаментальности образования*, дающего целостное видение природы, человека и общества. Образование должно нести не только традиционную функцию передачи социального опыта, но, в большей степени, опережающую, превентивную функцию – подготовки человека к жизни в эпоху кризисов.

Сегодня необходимо ввести холическое обучение принципам жизни в неустойчивом нелинейном мире, где временные масштабы иллюзорны и человек должен научиться жить в динамическом хаосе, постигая его законы, законы самоорганизации. Для смены образовательной стратегии отпущен лишь краткий миг [3, с. 164–168].

Развитие нашего времени идет под знаком все углубляющейся интеграции и разрушения всяких перегородок. В последние десятилетия такой синтез начался спонтанно, в силу логики развития самой науки, которая занимает лидирующее место в культуре нашей эпохи, интеграции ее дисциплин, рассмотрения все более сложных систем в физике, химии, биологии, приближающихся по сложности поведения к живым организмам или их сообществам. Кроме того, сейчас осознана принципиальная неустрашимость роли человека как наблюдателя и интерпретатора эксперимента.

Таким образом, мы приходим к необходимости формирования с учетом знаний современной науки – целостного видения, свойственного великим древним цивилизациям. Синтез мудрости древних, гуманитарных и естественных наук – это путь к новому пониманию природы, человека и общества. Такая методология уже достаточно развита: это междисциплинарное направление науки – синергетика, или теория самоорганизации.

Согласно В.С. Степину, синергетика дает основу картины мира постнеклассического периода развития науки, науки человекомерных систем, к которым следует отнести все сложные развивающиеся системы, как природные, так и технические и социо-гуманитарные; к ним принадлежат, естественно, и педагогика, и образование [4, с. 5–17].

С точки зрения синергетики, в организации высшего образования главным является не передача знаний, а обучение овладению способами пополнения знаний и быстрой ориентации в разветвленной системе знаний, а также способам самообразования. Синергетическая парадигма самоорганизации влечет за собой новый диалог человека с природой. Она приводит также к новому диалогу человека с самим собой и с другими людьми.

Кроме *самообразования* синергетика предлагает и другие специфические методы обучения: *нелинейный диалог, пробуждающее обучение, обучение как адаптивная модификация и др.*

Так, способ связи преподавателя и обучаемого представляет собой нелинейную ситуацию открытого диалога, прямой и обратной связи, ситуацию попадания в результате разрешения проблемных ситуаций в один и тот же «темпомир». Это означает, что, благодаря совместной активности в такого рода ситуации, обучающий и обучаемый начинают функционировать с одной скоростью и жить в одном темпе. Обучение становится интерактивным. При этом не только обучающий учит, но и обучаемый учит преподавателя, и они становятся кооперирующими друг с другом сотрудниками. В процессе обучения, в ходе которого незнающий превращается в знающего, изменяется и сам преподаватель.

Синергетический подход к образованию также заключается в стимулирующем, или пробуждающем обучении, главная проблема которого заключается в том, как малым резонансным воздействием подтолкнуть обучаемого на один из собственных и благоприятных для него путей развития, как обеспечить самоуправляемое и самоподдерживающееся развитие.

Одним из условий, делающих общение между преподавателем и обучаемыми средой для саморазвития личности, является «заражение» обучаемого личностью преподавателя, которое осуществляется через так называемое фасилитирующее (вдохновляющее) общение, роль которого для процессов самореализации состоит в нацеливании обучаемого на максимальное раскрытие своих творческих способностей, на адекватное и гибкое поведение.

В целях понимания процессов познания, творчества, а также приобретения нового знания синергетика представляет обучение в виде «адаптивной модификации» генетически врожденного поведения. Это означает, что приобретенные человеком в течение жизни изменения, его знания и накопленный опыт наследуются и передаются следующим поколениям.

Обучение имеет резонансную природу: осуществляется ускоренный переход к новым, модифицированным структурам знания и поведения. Иначе говоря, происходит матричная передача целостных образцов знания, что составляет основу для последующих творческих изысканий индивидуального разума. С синергетической точки зрения, обучение, в ходе которого глубоко перестраивается личность обучаемого, протекает как специфическое видоизменение уже существующих моделей поведения в направлении той задачи, которую предстоит решить.

Эффективно отвечая потребностям всестороннего раскрытия способностей личности и способам непрерывного самообразования, синергетика сближает гуманитарное и естественнонаучное образование, давая возможность опираться на принципы взаимодополняемости естественнонаучной методологической традиции и гуманитарных способов познания. Например, сегодня гуманитарное образование все более математизируется, и поэтому использование компьютерных программ, визуализирующих синергетические знания, помогает гуманитариям усвоить глубоко содержательные понятия и идеи, получаемые на самом передовом крае математической и физической наук. Ведь интеграция знаний на основе междисциплинарных связей дает возможность воссоздать на новом, более высоком уровне целостное видение любых проблем, ситуаций и явлений во всей их многогранности.

Согласно В.Г. Буданову, введение синергетики в образовательный процесс происходит по трем направлениям:

I. Синергетика для образования (*synergetics for*). Создание учебной литературы и специальных потоков ФПК. Прочтение интегративных курсов синергетики в средней и высшей школе, цикл фундаментальных дисциплин в высшей школе, цикл специальных дисциплин, аспирантура, факультеты переподготовки и повышения квалификации учителей и преподавателей, адаптивные курсы и получение второго образования людьми в зрелом возрасте.

II. Синергетика в образовании (*synergetics in*). Внедрение в частных дисциплинах материалов, иллюстрирующих принципы синергетики в каждой дисциплине, будь то естественнонаучная или гуманитарная дисциплина. Всегда можно найти разделы, изучающие процессы становления, возникновения нового, и здесь уместно, наряду с дисциплинарным тезаурусом, использовать язык синергетики, позволяющий в дальнейшем создать горизонтальное поле междисциплинарного диалога, поле целостности науки и культуры. Создание междисциплинарного пространства предполагает принятие синергетической картины мира и синергетической методологии педагогическим и преподавательским коллективом. Следовательно, необходимы курсы переподготовки преподавателей с помощью специалистов синергетиков.

III. Синергетика образования (*synergetics of*). Синергетика, примененная к самому процессу образования, становления личности и знания. Здесь в наибольшей степени сказываются человеческий фактор, постнеклассический характер синергетики в процессах диалога и развития систем с самоописанием. Сегодня проблема не в том, чтобы создать единую методику, а в том, чтобы научить преподавателя осознанно создавать свою, только ему присущую методику и стиль, оставаясь на позициях науки о человеке. Здесь должен реализовываться не просто системный подход к образованию, но и происходить учет динамики и механизмов самоорганизации субъектов образовательных пространств, управление образованием в условиях демократии и инициативы образовательных учреждений, единство содержания и воспитания, образование целостной креативной личности [5, с. 169–171].

Введение компьютера и других технических средств в повседневный обиход средней и высшей школы изменяет сам процесс обучения: компьютер заменяет учителя-предметника в его роли транслятора информации. Разноплановая информация, получаемая благодаря компьютеру, не

оставляет получателя (ученика) пассивным, а вовлекает его в обработку материала, его компоновку, установление связей...

Современная культура – это культура диалога, а не монолога. Ее диалогичность обнаруживает себя в самых различных внешних формах: в развитии культурного туризма, во внимании к историческим памятникам и их охране, в постмодернистском пристрастии к цитатам и столкновению различных голосов. Технология использования мультимедиа в обучении, превращает урок старой системы образования в поли-урок, который и становится диалогом ученика и учителя.

В отличие от культуры просвещенческого типа, ориентированной на знание-информацию, современная культура ориентирована на рождение «живой мысли» в сознании конкретного человека. «Живая мысль» может возникнуть только в ситуации неопределенности, в ситуации незнания. Готовая форма знания перестает быть целью и предметом как образования, так и его организации. В учебном процессе *знание становится проблемой*, а не готовой теоремой, формулой или решением. Акцент в обучении ставится на постановке задач, определении условий и средств их решения.

Теоретические занятия (лекции) утрачивают прежние и приобретают новые функции. Они перестают быть формами передачи готового знания и оказываются своего рода *введениями в проблемы*. Теперь практические занятия и взаимодействия становятся главным средством обучения, поскольку именно благодаря такой форме обучения формируются и определяются схемы деятельности и формы коммуникации. Одним из условий успешной и продуктивной учебной деятельности является поворот обучающегося на самого себя. Это значит, что учебная деятельность требует постоянной рефлексии, оценки того, «чем я был» и «чем стал». В этой связи особый интерес представляют *рефлексивные методы* обучения. Это особенно важно сейчас, когда профессиональные знания обновляются каждые несколько лет.

Возникновение рефлексивного обучения связано с влиянием многих известных философских и педагогических теорий. Начиная с античности и вплоть до философов и психологов XX века, до Гуссерля и Дьюи, Мамардашвили и Лефевра феномен *самосознания* находился в фокусе гуманитарной мысли.

С точки зрения К. Ясперса, самосознание как особый процесс проблематизации сознанием собственных установок и стереотипов начался в так называемую «осевую эпоху» истории, длившуюся с VIII по II вв. до н. э. Именно в этот промежуток времени традиционное мифологическое сознание было подвергнуто критике. «Все это происходило посредством рефлексии. Сознание осознавало сознание, мышление делало своим объектом мышление... В эту эпоху были разработаны основные категории, которыми мы мыслим по сей день... Этот процесс заставил многих пересмотреть, поставить под вопрос, подвергнуть анализу все бессознательно принятые ранее воззрения, обычаи и условия» [6, с. 33].

Однако, несмотря на такое давнее происхождение рефлексии, до сих пор в науке существуют сомнения по поводу действительного осуществления сознанием рефлексивных процедур. «Однажды, – пишет В.А. Лефевр, – я сказал коллеге, который занимался обучением шимпанзе языку знаков, что было бы интересно выяснить, есть ли у шимпанзе рефлексия. Коллега немедленно возразил: «А у людей-то она есть? Может быть, то, что мы называем рефлексией, лишь иллюзия, возникающая из грамматических структур языка?» Это очень хороший вопрос» [7, с. 30]. Действительно, может быть, фраза типа «Я думаю, что думаю» – только фраза, за которой нет никакого реального опыта сознания.

На этот вопрос дал в свое время определенный ответ Джон Локк, философ, который впервые ввел понятие рефлексии в философию и сделал ее самостоятельным объектом исследования. Под рефлексией (лат. reflexus – «изгиб»; «обратное движение, поворот») Локк понимал «наблюдение, которому ум подвергает свою деятельность и способы ее проявления, вследствие чего в разуме возникают идеи этой деятельности» [8, с. 155]. Рефлексия, по Локку, составляет сферу так называемого «внутреннего опыта», существующего на основе опыта «внешнего». Понятием рефлексии Локк обосновывал наличие метауровня в процессах познания, правомерность и необходимость самонаблюдения.

Локковское понимание рефлексии развивали впоследствии многие ученые, в частности, основатель феноменологической философии Э. Гуссерль, считавший рефлексией «фундаментальной особенностью сферы переживания» [9, с. 160]. Он полагал, что сознание, работая в обычном режиме, находится в «естественной установке». В этой установке все психические переживания как бы сплетены с вещами мира, наивно переживая их как объективные. В этот момент они «не видят» сами себя. Но к существу переживаний принадлежит принципиальная возможность рефлексивного поворота взгляда, при котором «внутреннему созерцанию» становится доступен чистый поток

переживаний со всем многообразием его содержания. Следует особенно отметить, что Локк задал психологическое направление понимания рефлексии, при котором сознание исследуется как индивидуальная, автономная сфера.

Между тем есть и другие трактовки рефлексии, при которой она рассматривается не просто как акт сознания, а как компонент действия, социальной практики. При этом предметом рефлексии становятся не просто те или иные психические феномены сами по себе, а их обусловленность социокультурным контекстом, социальными институтами и т. п. Например, один из основоположников американского прагматизма, философ, психолог и педагог Джон Дьюи определял рефлексию и «рефлексивный опыт» как *активное, настойчивое и внимательное рассмотрение любого убеждения, возникающего в ходе практики, в свете тех причин, на которых это убеждение основывается, и тех следствий, к которым оно ведет* [10, с. 138–145]. Такое понимание рефлексии приобретает все большую актуальность в современном педагогическом процессе.

Кроме того, обычно под рефлексией понимается акт одного (Гуссерль говорил «одинокого») сознания, как бы изъятая из коммуникации. Но ведь практика есть всегда интеракция, коммуникация. Возможна ли рефлексия как элемент интеракции, так сказать, коллективная рефлексия? Для практики рефлексивного обучения это особо важный вопрос. Ведь обучение – процесс, принципиально двусторонний, интерактивный.

Ответ также уходит своими истоками в историю философии. Неслучайно в современной литературе по методике часто стало всплывать имя Сократа. Необходимо признать, что рефлексивное обучение восходит корнями к философии Сократа, к так называемому *сократическому вопрошанию*, смысл которого заключается в преодолении ходячих мнений, стереотипов, мифов, которыми мы всегда по необходимости довольствуемся в повседневности. Свой метод Сократ метафорически называл *майевтикой* – «искусством родовспоможения» мысли. Общаясь с людьми, ведя постоянные споры, Сократ в этих беседах намеренно вскрывал непредвиденные «зоны незнания» там, где, казалось бы, все известно, заставлял мыслить как бы с нуля, впервые, самостоятельно, без каких-либо заранее данных опор, запускал механизм рефлексии.

Наконец, в числе педагогических оснований рефлексивной модели обучения выделим современный американский конструктивизм, который рассматривает процесс обучения как двусторонний. В нем обучающиеся связывают всю получаемую из разных источников информацию с личным опытом восприятия мира – процесс, в котором эта информация рассматривается ими не как нечто, просто добавляемое в копилку знаний, а как новые перспективы для перестройки уже существующего внутреннего знания. Представители конструктивизма полагают, что обучающийся достигает наилучших успехов тогда, когда находится в процессе самостоятельного поиска и построения тех знаний, которые ему лично необходимы. Причем процесс этот расценивается как непрерывный и бесконечный, не ограниченный институционально заданными рамками.

Доминирующими посылками рефлексивной парадигмы являются следующие:

1. Обучение – это результат участия в руководимом учителем исследовательском сообществе, одной из целей которого является достижение понимания и хорошего суждения. В таком сообществе учащиеся слушают друг друга с уважением, высказывают идеи с учетом идей других, призывают приводить доводы в случае неподкрепленных мнений, помогают друг другу делать выводы из сказанного и идентифицировать посылки. Сообщество исследователей стремится идти за логикой исследования, не заталкивая себя в загоны, созданные пограничными линиями дисциплин. Каждый обучающийся начинает строить свою мыслительную деятельность по типу, сходному с организационными процедурами. Участники начинают мыслить, как процесс диалога мыслит.

2. Учащихся побуждают думать о мире, представляя наше знание о нем как двусмысленное, неопределенное и загадочное. Ученые применяют научные методы для исследования проблемных ситуаций, студентам тоже следует делать то же самое, если мы хотим в итоге научить их думать самостоятельно. Когда проблема не прощупывается самостоятельно, не включаются какие-либо интересы или мотивации, так называемое образование превращается в шараду и пародию.

3. Дисциплины, в рамках которых происходит исследование, не считаются исчерпывающими, допускается их пересечение; а их отношение к своему содержанию достаточно проблематично.

4. Позиция учителя не авторитарна, она открыта опровержению (то есть готовности признать ошибку). В идеале взаимоотношение между учителем и учениками характеризуется диалогом лица к лицу. Оно одновременно является сообществом, в нем присутствуют и ученичество, и взаимное уважение.

5. Предполагается, что учащиеся становятся вдумчивыми, рефлексивными, все более рассудительными и благоразумными. По мере возможности наука пытается стать моделью рациональ-

ности. Она ищет формулировки законов для объяснения происходящего и предсказания будущего развития. Она может даже присвоить себе моральную роль и пытаться произвести необходимые изменения с целью сделать вещи лучше, чем они могли бы быть без ее вторжения. Однако многие аспекты мира – в особенности имеющие дело с человеческим поведением – нельзя охватить или сформулировать с характерной для науки точностью. Приблизительность необходима, и мы должны развивать чувство уместности, не ожидая того, чтобы наши мысли и формы вещей находились в точном соответствии. Мы должны соглашаться на достижение подходящего решения, не обязательно являющегося верным во всех деталях, и удовлетворяться здравым или обоснованным результатом, даже если он, строго говоря, не является рациональным. Последнее высказывание особенно верно по отношению к этическим спорам. Мы все больше и больше убеждаемся, что оспариваемые проблемы в таких случаях не могут быть рационально разрешены и что следует идти на компромиссы, прибегая к уступкам, позволяющим каждой стороне спасти свое лицо и поддержать чувство собственного достоинства. Образование можно считать величайшей лабораторией рациональности, однако более реалистично видеть в нем контекст, в котором молодые люди учатся быть разумными с тем, чтобы, повзрослев, стать разумными гражданами, разумными партнерами и разумными родителями.

6. Фокус образовательного процесса направлен не на поглощение информации, а на постижение внутренних отношений исследуемых предметов. Временами исследование все же начинается в силу того, что то, с чем мы столкнулись, – какие-то отклонения или противоречия, нечто, что трудно принять за само собой разумеющееся, – захватывают наш интерес и требуют рефлексии и исследования. Для того чтобы в группе происходило мышление, программа, по которой она работает, не должна быть четкой и жестко структурированной, последнее парализует мысль. Программа должна акцентировать аспекты предмета, нерешенные и проблематичные, с целью привлечения к ним внимания учащихся, побуждения их к созданию сообщества исследователей [11, с. 7–25].

Изначально ясно, что рефлексивная парадигма рассматривает образование как исследование, в то время как в стандартной парадигме – другое видение. Отсюда и разногласия относительно условий протекания обучения и по поводу преследуемых целей. Существует различие между тем, что сделано, и тем, как сделано. Например, в стандартизированной парадигме учителя опрашивают учащихся; в рефлексивной парадигме учителя и ученики задаются вопросами. В стандартной парадигме учащиеся считаются мыслящими в том случае, если они выучили то, чему их обучают; в рефлексивной парадигме учащиеся считаются мыслящими, когда они участвуют в сообществе исследователей.

Нередко рефлексивную модель образования отличают от стандартной, исходя из ее нацеленности, прежде всего, на автономию обучающегося. В определенном смысле данное суждение правильное: автономными мыслителями являются «думающие самостоятельно», не повторяющие то, что говорят или думают другие, а выносящие свои собственные суждения о событиях и о понимании мира; они вырабатывают свои представления о том, какими людьми они хотят стать и каким им видится будущий мир.

К сожалению, автономия часто ассоциируется с чем-то вроде вульгарного индивидуализма – с самодостаточным критичным человеком когнитивного типа, защищенного стеной неразбиваемых, всесильных аргументов. На самом деле, рефлексивная модель всецело социальна и коммуникативна. Ее целью является артикуляция различий, порождающих в сообществе групповые обособления, разработка аргументов в поддержку конкурирующих утверждений и достижение в процессе тщательного обсуждения понимания общей картины, позволяющей вынести более объективное суждение [12, с. 60–63].

Фактически на этапе становления новой образовательной парадигмы основной задачей является формирование динамичного образовательного пространства, лишённого коммуникативных разрывов, адаптивного к социальным потребностям, осуществляющего преемственность и согласованность в процессах непрерывного образования.

Литература

1. Штифанова Е.В. Проблема получения знания в контексте смены образовательных парадигм // Третьи Лойфмановские чтения: Образы науки в культуре и на рубеже тысячелетий: Матлы Всерос. науч. конф. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2007. – 552 с.
2. Кемеров В.Е. Введение в социальную философию. – М.: Академический проект, 2000. – 320 с.
3. Буданов В.Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. Изд. 3-е, доп. – М.: ЛИБРОКОМ, 2009. – 240 с.

4. Степин В.С. Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая реальность // Вопр. философии. – 2003. – № 6.
5. Ясперс К. Смысл и назначение истории. Изд. 2-е. – М.: Республика, 1994. – 528 с.
6. Лефевр В.А. От психофизики к моделированию души // Вопр. философии. – 1990. – № 7.
7. Локк Д. Соч. в 3-х т. Т. 1. – М., 1985.
8. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. Т. 1. – М., 1999.
9. Дьюи Дж. Демократия и образование. – М., 2000.
10. Липман М. Рефлексивная модель практики образования / Пер. Колотвина А.В. по: The reflexive model of educational practice // Lipman M. / Thinking in education / Cambridge, 1991.
11. Общество различия и современная социальная онтология: Мат-лы круглого стола / Под ред. В.Е. Кемеровы, Т.Х. Керимова, И.В. Красавина. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2009. – 166 с.

УДК 378.147

ББК 81.02-9+74.580.2

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В.А. Яковлева, к. п. н., доц.; Уральская ГСХА

Аннотация

Статья посвящена мультимедийным технологиям, оптимальной их реализации в обучении иностранному языку на современном этапе. Актуальность данной темы очевидна особенно для обучения иностранному языку в неязыковых вузах. Мультимедийные технологии способствуют активизации процесса обучения профессионально-ориентированным видам речевой деятельности, мотивируют самостоятельную учебную деятельность, создают условия для реализации интерактивного подхода.

Ключевые слова: мультимедийные технологии, профессионально-ориентированное обучение, интерактивный подход, мотивация к обучению, виды речевой деятельности, самостоятельная учебная деятельность.

Keywords: origin, multimedia of teaching, interactive approach, motivation to studies, types of speech activities, language laboratories, minitel.

Процесс глобализации, нарастающий во всех сферах общественной жизни на современном этапе, повлиял, безусловно, на место и роль иностранного языка в жизни общества, которая из субъектно-социальной стала значимой для большей части населения страны. Не подлежит сомнению, что конкурентоспособность выпускника высшей школы как на внутреннем, так и на внешнем рынках зависит не только от его профессиональных знаний, умений и навыков, но и от уровня профессиональной иноязычной компетенции.

В настоящее время важную роль в обучении иностранным языкам играют информационные технологии, что особенно актуально в условиях обучения в неязыковых вузах, так как информационные технологии стимулируют развитие гуманитарного образования, акцентируют внимание на нравственных аспектах жизни и деятельности человека, на состоянии и сохранении окружающей его среды, способствуют приобретению навыков пользования компьютерными технологиями.

Интегрирование информационных технологий в методику обучения иностранным языкам целесообразно и эффективно при обучении всем видам речевой деятельности: профессионально-ориентированным говорению, письму, чтению и аудированию. При этом наличие лингафонного мультимедийного класса в вузе является несомненным преимуществом учебного учреждения, а оптимальное использование функциональных возможностей мультимедийного лингафонного класса в учебных целях и организация его эффективной работы – задача кафедры иностранных языков.

Рассмотрим модель занятия по обучению профессионально-ориентированным видам речевой деятельности, предложенную Сологуб И.М. На наш взгляд, эта модель также может быть реализована для обучения профессионально-ориентированному иноязычному общению и включать следующие виды деятельности (1):

- развитие умений профессионально-ориентированного аудирования. В обучении профессионально-ориентированным говорению и аудированию необходима опора на звуковое сопровождение, создание ситуаций, стимулирующих устные высказывания обучаемых, что может быть обеспечено с помощью опор на иллюстративный материал.

Анимационные статьи также служат важным материалом для обучения аудированию, возможность выведения на экран произносимого текста позволяет проверить понимание услышанного;

- использование в процессе обучения видеоматериалов позволяет создать на занятии иноязычную среду, представить действительность в аутентичных красках и звуках, а также стимулировать мотивацию обучаемых к речевому высказыванию. Видео позволяет многократно прослушивать речевые образцы, что позволяет улучшить восприятие на слух иноязычной монологической и диалогической речи и понимание индивидуальных произносительных особенностей произношения;

- с помощью компьютера преподаватель может осуществлять полный контроль действий обучаемых на других компьютерах. Коллективный просмотр обучаемыми учебного материала сопровождается комментариями преподавателя. Мультимедийный лингафонный класс дает возможность повторения некоторых моментов и отработки их в групповой коммуникации;

- обучение профессионально-ориентированному чтению с использованием аутентичных материалов в их компьютерном предьявлении: научные и научно-популярные статьи, диссертации, аннотации, рефераты, рецензии. Большие возможности для обучения профессионально-ориентированному чтению представляет поиск информации по данной теме или проблеме в Интернете;

- поскольку в настоящее время большой популярностью пользуется метод проектов в обучении иностранным языкам, компьютерные технологии дают возможность проведения различных телекоммуникационных проектов с использованием Интернета (поиск партнеров, планирование проекта, первоначальный обмен информацией, обмен материалами, обработка новой информации, совместная подготовка и презентация результатов проекта);

- для поиска профессионально значимой информации и дальнейшего применения ее в профессиональной деятельности важным звеном является работа с компьютерными словарями, энциклопедиями и справочной литературой. Кроме этого, компьютерные энциклопедии являются источником страноведческой информации и включают наряду с подробной статьей иллюстрации, фотографии, звуковые и видеофрагменты, географические карты, хронологические таблицы;

- реализация полноценной тренировки профессиональной лексики на компьютере, которая в дальнейшем может быть использована для обучения профессионально-ориентированным чтению, говорению, аудированию, письму. Очень важно, что при выполнении лексических упражнений задействованы и зрительный канал, пропускающий самый большой объем информации, и слуховой канал, пропускающий гораздо меньшее количество информации; упражнения должны быть построены на знакомом материале и предусматривать многократное употребление новой лексики;

- при проведении студенческих научно-практических конференций для иллюстрации рефератов по профессиональной тематике на базе аутентичных текстов целесообразно использовать аудио, изображение, графику, анимацию, что значительно активизирует и стимулирует деятельность обучаемых.

Перечисленные виды работы могут быть реализованы только на основе комплексного использования всех функциональных возможностей мультимедийного лингафонного класса при непосредственном внедрении телекоммуникационных технологий в методику обучения иностранным языкам. Использование мультимедийных технологий несет в себе огромный педагогический потенциал и способствует превращению обучения в живой, творческий, креативный процесс.

Таким образом, можно выделить следующие преимущества использования компьютерных технологий: индивидуализация обучения; интенсификация самостоятельной работы студентов; повышение познавательной активности и мотивации; выполнение большого объема заданий; возможность выбора уровня трудности задания; возможность проявить творческие способности.

Для достижения эмоциональной окрашенности обучения иностранному языку, для активизации учебного процесса и повышения мотивации к изучению иностранного языка на занятии рекомендуется использовать текстовые редакторы (Microsoft Word), вебсайты, электронную почту, блоги, wikis, podcasts, представляющие интерес для обучаемых.

Этот вид работы представляет особенно большие возможности для поиска профессионально значимой информации и может быть рекомендован для развития навыков самостоятельной учебной деятельности.

- *Текстовые редакторы* дают возможность подготавливать, хранить материалы для занятий, а также в самостоятельной учебной деятельности для развития всех видов речевой деятельности.

- *Вебсайт* – это подборка файлов в Интернете, доступ к которой можно получить, используя адрес «url» или адрес вебсайта.

- *Электронная почта* – одна из самых используемых современных информационных технологий.

- *Блоги* – постоянно обновляемый журнал или информационный бюллетень в форме веб-странички.

- *Wikis* – серия совместных веб-страничек.

- *Podcasts* – метод опубликования аудиофайлов в Интернете (2).

Компьютерные технологии позволяют осуществить обратную связь (исправление ошибок, контроль поиска правильного решения), что дает возможность усилить мотивацию обучаемого и способствует развитию творческих способностей и самостоятельного мышления обучаемых.

О.В. Ильина выделяет несколько способов создания устойчивой мотивации с помощью компьютерных технологий в обучении иностранным языкам: использование деятельных форм обучения; использование активных форм обучения; наличие обратной связи или интерактивного диалога; использование мультимедийных технологий при презентации материала; учет репрезентативной системы и психологического типа личности обучаемого; ориентация на освоение конкретных учебных целей (3).

Использование мультимедийных технологий в обучении иностранному языку позволило решить проблему интерактивного подхода, который предполагает изменение основной схемы взаимодействия преподавателя и студентов. Согласно Л.К. Гейхман, это схема субъект-субъектного, равнопартнерского учебного сотрудничества преподавателя и студентов в совместном дидактически организуемом преподавателем решении студентами учебных познавательных задач (4).

Л.К. Гейхман утверждает, что интерактивный подход к обучению требует разработки принципиальных положений – постулатов, которые характеризуют стратегию педагогической деятельности в интерактивном обучении и служат необходимой и достаточной базой эффективного образовательного процесса.

В качестве постулатов исследователь приводит следующие положения:

1. Постулат педагогической ценности взаимодействия и общения как цели и результата образовательной деятельности.

2. Постулат равновесности взаимодействия и общения как последовательно меняющихся цели и средств обучения.

3. Постулат интегративности взаимодействия и общения как основание реализации единства обучения и воспитания, интеграция интеллектуального и эмоционального развития, целенаправленной и сопутствующей педагогической деятельности, нормативной и творческой составляющей общения, социализации и индивидуализации.

4. Постулат целенаправленной организации форм группового учебного взаимодействия и его перевод на уровень сотрудничества как предпосылка обучения общению.

5. Постулат активно-ролевой тренинговой организации обучения взаимодействию и общению как путь становления субъектности учащегося.

6. Постулат диалогизации учебного взаимодействия как условие формирования межкультурного общения.

7. Постулат объективации социального и коммуникативного опыта как элемент самодиагностики и саморегуляции в обучении взаимодействию и общению (5).

Литература

1. Сологуб И.М. Информационные технологии в обучении иностранным языкам // Повышение мотивации студентов неязыковых вузов при изучении иностранного языка. Межд. науч.-практ. конф. 3–4 окт. 2008. Екатеринбург: РГППУ, 2008.

2. Gavin Dudeney, Nicky Hockly. How to teach English with technology. Pearson Longman, 2007.

3. Ильина О.В. Оптимизация самостоятельной работы студентов по овладению иноязычной речевой деятельностью с помощью компьютерных технологий. Дис. ... канд. пед. наук. – Смоленск, 2002.

4. Гейхман Л.К. Интерактивный подход к изучению иностранных языков // Повышение мотивации студентов неязыковых вузов при изучении иностранного языка. Межд. науч.-практ. конф. 3–4 окт. 2008. Екатеринбург: РГППУ, 2008.

5. Гейхман Л.К. Интерактивное обучение общению. Подход и модель: Монография. Текст / Л.К. Гейхман. – Пермь: Изд-во Перм. гос. ун-та, 2002.

УДК 378.147

ББК 81.02-9+74.580.2

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЙ ЛИНГАФОННЫЙ КЛАСС В XXI ВЕКЕ

В.А. Яковлева, к. п. н., доц. Уральской ГСХА

Аннотация

В статье дается подробный анализ истории возникновения первых языковых лабораторий, описание функций современного мультимедийного лингафонного класса, ставятся проблемы и задачи, которые можно решить посредством мультимедийных технологий. Оптимальное обустройство и оснащение мультимедийного лингафонного класса во Франции, описанное в статье, может быть взято на вооружение при планировании и оборудовании языковых лабораторий в вузах России.

Ключевые слова: история развития, мультимедийные технологии в обучении, языковая лаборатория, минител.

Keywords: origin, multimedia in foreign language teaching, language laboratories, minitel.

Не подлежит сомнению тот факт, что грамотное использование информационных технологий в современном мультимедийном лингафонном классе позволяет осуществить принципиально новый подход к иноязычному обучению и воспитанию студентов, к познанию истории, культуры и традиций страны изучаемого языка, а также способствует повышению профессиональной квалификации будущего специалиста, дает возможность обмена мнениями, информацией, идеями, создания совместных проектов.

Назовем некоторые этапы истории развития современного мультимедийного класса.

Что мы подразумеваем под понятиями «звук», «изображение», «языковая лаборатория»?

Первооткрывателем и разработчиком в области первых языковых лабораторий по праву считается Théodore Rosset, впервые предпринявший попытку создания языковой лаборатории в 1904 г. в Гренобле, использовав для этой цели фонограф в специальном классе (1).

С начала 30-х гг. в Европе и Америке стали использовать виниловые диски.

С 1941 г. стала внедряться специальная военная обучающая программа (Army Specialised Training Program).

Но настоящие языковые лаборатории появились только в 50-е гг. в университете Georgetown под руководством Léon Dostert, а далее они продолжили свое развитие в американских военных школах и, наконец, в европейских университетах и языковых центрах.

Так как речь шла о технических преобразованиях, у многих сложилось такое мнение, что языковая лаборатория предназначена для того, чтобы освободить преподавателя от рутинной части его работы. На самом деле, эффект от имитационных повторений в фазе закрепления был очевиден, что послужило мощным толчком к внедрению в образовательный процесс языковых лабораторий.

Для этого бехивиористского периода была характерна аудиовизуальная методика, придававшая большое значение имитации и произношению. Упражнения на повторение, в основном, были структурного типа. (Назовем недостатки этих упражнений: отсутствие мотивации из-за слишком затянутых повторений, несоответствие коммуникативной ситуации, их излишняя слож-

ность). Все это повлекло за собой отказ подавляющего большинства преподавателей от использования в процессе обучения языковых лабораторий. С другой стороны, дороговизна этого оснащения и трудности в содержании не способствовали тому, чтобы учреждения вкладывали средства в это начинание: признание того факта, что языковые лаборатории первого поколения не выполняют своей коммуникативной функции, стало благовидным предлогом для отказа от них.

Но на современном этапе революция в области информационных технологий заставила вернуться к идее дальнейшего развития языковых лабораторий. Ранее языковая лаборатория состояла из ряда кабин для индивидуальной работы, сегодня она становится настоящим компьютерным залом, который позволяет работать в парах или в маленьких группах, а также в интерактивном режиме, не ограничиваясь более отношениями: преподаватель – ученик.

В связи с внедрением инновационных технологий в Европе появляется новая терминология: *плюримедиа*, *мультимедиа*.

Что представляют собой современные лаборатории плюримедиа и мультимедиа?

Мультимедиа – это совокупность разнообразных средств, базирующихся на звуке, изображении и тексте. Большинство авторов, например Gisèle Holtzer, подчеркивают различие между *мультимедиа* и *полимедиа* (или *плюримедиа*): оборудование для плюримедиа позволяет комплексно использовать различные средства (бумажный носитель + аудиокассета + видеокассета одновременно), что является, по мнению большинства исследователей, необходимым минимумом для обучения иностранному языку на современном уровне (2). Процесс обучения должен проходить в помещении, оборудованном, по меньшей мере, экраном и аудиосредствами, состоящими по возможности из магнитофона, усилителя звука и колонок, позволяющих улучшить звучание. Но лаборатория плюримедиа обычно сохраняет формы, идентичные любой другой аудитории, не оснащенной такого рода оборудованием. И, наоборот, использование мультимедийных средств может изменить даже саму конфигурацию аудитории.

Согласно Alain Ginet, идеальная конфигурация – это аудитория, которую можно преобразовать в круг для коллективной или индивидуальной работы, в круглый стол для работы в мини-группах (3). По его мнению, главное преимущество аудитории, оснащенной мультимедийными средствами, заключается в том, чтобы благоприятствовать эффективной интеграции технологий и полному использованию всех возможностей мозга, так как «комплексное использование различных мультимедийных средств и других средств обучения позволяет учитывать когнитивно-аффективные процессы, связанные с функциями мозга».

Потребности обучаемых находятся в пропорциональной зависимости от технического прогресса, пишет Yves Chevalier (4), «потребности стимулируются значительным техническим прогрессом, способствующим продвижению техноидеологии и мифу о самообразовании, усиленно культивируемым менеджерами мультимедийного рынка». Подобное уже наблюдалось в случае с комплексом письменных упражнений из дополнительных методических указаний или магнитными лентами языковых лабораторий.

Сложилось мнение, что с популяризацией микро-компьютера в нашем распоряжении наконец появится обучающая машина, способная в большей или меньшей степени заменить преподавателя. На самом деле, как и в языковых лабораториях, эффективность компьютерных программ на повторение позволяет значительно освободить преподавателя от повторяющихся имитационных упражнений, предназначенных для формирования автоматических навыков именно в фазе закрепления.

Поскольку трудности методологического, педагогического и финансового плана оказались очень значительными, технический прогресс в данном случае коснулся лишь некоторых энтузиастов, не затронув широкие массы. Например, в настоящее время существует мультимедийное оснащение с персональными компьютерами. Но, помимо их цен, еще достаточно высоких, эти компьютеры создают еще и многочисленные проблемы практического плана, особенно из-за высокой степени техничности, то есть требуется значительное время для создания практического курса с так называемыми авторскими программами. Таким образом, в большинстве языковых центров, даже если они располагают подобным оборудованием в экспериментальном порядке, часто предпочитают приберечь компьютерную технику для специализированных классов.

Однако в развитых странах, вне всякого сомнения, мультимедийные средства обучения развиваются очень быстро. В самом деле, использование мультимедийных технологий в обучении иностранным языкам является оптимальным вариантом формирования лингвистических компетенций. Благодаря мультимедийным средствам перешли от технологий, которые позволяли работать в основном над одним видом речевой деятельности, устной речи или письменной, к технологиям, которые в наибольшей степени обучают реальной коммуникации.

Кроме этого, мультимедийные средства сами по себе – это способ коммуникации, необходимый для существования в современном мире, а значит, способствуют познанию культурологического аспекта. Мультимедийные технологии позволяют использовать Интернет и, согласно Thierry Lancien, играют важную роль для преподавателя в плане профессиональной информации, в плане представления культуры страны изучаемого языка, методических и обучающих материалов.

Впрочем, у истоков этого процесса находится французский минител. Мультимедийные средства, как никакие другие, благоприятствуют развитию дистанционного обучения и изменяют его природу, развивают далее свою мысль Thierry Lancien, главным показателем современного технического прогресса является чрезвычайно высокое развитие интерактивности. В отличие от радио и телевидения, магнитоскоп дал возможность остановить изображение и вернуть его назад, что обеспечивает некоторую свободу в использовании. Но именно мультимедийные средства, сначала с видеодиском, потом с сидиромом и, наконец, в интернете позволяют обеспечить интерактивность между обучаемым и компьютером, между обучаемым и преподавателем, находящимся на расстоянии. Это дает возможность реализовать «новый расклад при выборе предлагаемых путей» и почти абсолютную свободу в выборе средств обучения, что не могли позволить радио и телевидение, по крайней мере, до момента изобретения записывающих устройств, добавляет Thierry Lancien.

Но не в этом суть, самое главное – это отношения между преподавателем, обучаемым и умениями, которые фундаментально изменились под воздействием мультимедийных технологий. С одной стороны, акцент, традиционно сделанный на предмете – иностранном языке, непосредственно конкретизирован выбором средств обучения и практически интегрируется с ними. С другой стороны, роль преподавателя полностью меняется: его роль гида на пути формирования умений, пропагандируемая приверженцами самостоятельности обучаемого, предполагает роль организатора на пути к овладению этими умениями.

И, наконец, благодаря мультимедийным средствам обучения, мы все более переходим от проблемы накопления информации к проблеме ее локализации и организации: даже само определение умения ставится под сомнение, в связи с чем M.-J. Barbot et G. Camatarri могут озадачить себя следующим вопросом: благоприятствуют ли мультимедиа приобретению умений или это появление новой компетенции, навигации в Интернет? Возможно, это совершенно новые проблемы, которые решит методика обучения иностранным языкам в XXI веке.

Литература

1. Cuq J.-P. et Kahn G. (dir.), L'Apport des centres de français langues étrangères à la didactique des langues, Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde, SIHFLES, №20, décembre 1997.
2. Holtzer G., «Conduites et stratégies dans l'apprentissage d'une langue étrangère à distance» dans Oudart, P. (dir.), «Multimédia réseaux et formation», Le Français dans le Monde № spécial, juillet 1997, p. 105–115.
3. Ginet A. (dir.), Du laboratoire de langue à la salle de cours multimédia, Nathan, 1997, p. 169.
4. Chevalier Y., «Multimédia hypermédia attentes et objectifs», dans Oudart P., op. cit., p. 52–53
5. Lancien Th. «Internet et l'enseignant: de l'information à la formation partagée», dans Oudart P., op. cit., p. 116–122.
6. Lancien Th., Le Multimédia, Clé International, «Didactique des langues étrangères», 1998, p. 10–11.
7. Lancien Th., op. cit., p. 112.
8. Barbot M.-J. et Camatarri G. Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation, PUF, «Éducation et formation», p. 94.