

Министерство образования и науки РФ
ФГБОУ ВПО «Нижевартовский государственный университет»

ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

Коллективная монография



Издательство
Нижевартовского
государственного
университета
2014

Печатается по постановлению редакционно-издательского совета
Нижевартовского государственного университета

Авторский коллектив:

Н.Л.Жмакина — канд. пед. наук, доцент; *И.С.Телегина* — канд. пед. наук, доцент, *И.И.Левашиова* — ст. препод. (1 глава);
И.А.Галимов — магистр экономики; *Н.Н.Дацун* — канд. физ.-мат. наук, доцент, *Л.Ю.Уразаева* — канд. физ.-мат. наук, доцент (2 глава);
Е.В.Гончарова — д-р пед. наук, профессор (3 глава); *Е.А.Павлова*;
М.П.Трофименко (4 глава); *Л.Н.Ротова* — канд. филол. наук, доцент;
С.А.Никишина — канд. филол. наук, доцент; *А.В.Себелева* — канд. филол. наук, доцент; *А.Е.Белькова* — канд. филол. наук, ст. препод.;
Ю.В.Корнейчук — канд. филол. наук, ст. препод. (5 глава);
А.А.Клетнева — канд. пед. наук, доцент; *С.А.Давыдова* — канд. пед. наук, доцент; *А.А.Гладышев* — аспирант (6 глава)

Рецензенты:

д-р пед. наук, профессор Московского государственного гуманитарного университета им. М.А.Шолохова *М.Б.Зацепина*;
д-р пед. наук, профессор Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета *Л.В.Коломийченко*

Т 38

Технологии организации образовательного процесса в вузе:

Коллективная монография / Отв. ред. Е.В.Гончарова. — Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2014. — 171 с.

ISBN 978–5–00047–177–7

В коллективной монографии раскрывается актуальная инновационная проблема внедрения технологий организации образовательного процесса в вузе в условиях реализации ФГОС третьего поколения.

Для научных работников, преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов вузов.

ББК 74.480.2

ISBN 978–5–00047–177–7

© Издательство НВГУ, 2014

ПРЕДИСЛОВИЕ

Современные тенденции развития высшего образования России на фоне происходящих структурных и системных изменений в образовании ведущих стран мира и стремление России координировать свою политику в области высшего образования в соответствии с новыми реалиями требуют новых подходов к организации учебного процесса в вузе. В ситуации, характеризуемой модернизацией различных сфер жизнедеятельности общества, образование адаптируется к изменениям, происходящим в нем, ускоряя темпы своего инновационного развития.

Востребованность высшего образования повышается, это связано и с развитием экономики России, и возрастающей сложностью объектов управления. Одним из значимых факторов внешнего окружения является демографический фактор. В условиях возрастания конкуренции на рынке образовательных услуг повышается внимание к привлечению и отбору абитуриентов. Снижение рождаемости в начале 90-х гг. XX в. привело к тому, что количество абитуриентов в настоящее время уменьшается с каждым годом, и такая тенденция для высших учебных заведений сохранится в течение ближайших десяти лет, что приведет к снижению контрактного приема и как следствие — к возможному сокращению поступления внебюджетных средств. Это обостряет конкуренцию на рынке предоставления услуг в области высшего образования.

Одной из тенденций развития высшего образования является более широкое внедрение новых технологий в организацию учебного процесса. Использование современных технологий для продвижения образовательных услуг позволяет высшим учебным заведениям формировать факторы конкурентного преимущества.

Среди современных научных проблем, которые ждут своей разработки, к числу актуальных относят создание технологий сочетания традиционных форм фронтального обучения с новыми — субъектно-ориентированными. Иначе говоря, приспособленными к специфике личности студента, его свободному выбору уровня высшего образования (бакалавр, магистр), довузовскому опыту, набору педагогически профессионально значимых личностных

качеств. Собственное видение этой проблемы предложено авторами представленной монографии.

Переход российского высшего образования на ФГОС третьего поколения предполагает новые модели отношений высшей школы с работодателями и их профессиональными сообществами. В условиях рыночной экономики на первый план выходят интересы работодателя как потребителя того самого вузовского «продукта», которым является молодой дипломированный специалист. А высшая школа сегодня существенно отстает от потребностей рынка труда и общества в целом по многим показателям.

Такое положение не может быть сведено только к системе образования или рынку труда. Многие причины кроются в неинституционализированности существующих связей и отношений в обществе, отсталости последнего, крайне противоречивом развитии социума. Цикличность экономических процессов, определенная стихийность в развитии социальных процессов, отсутствие полной предсказуемости рынка труда, постоянное изменение структуры спроса на многие профессии на рынке труда в условиях постоянного технического прогресса, стихийное перераспределение объемов подготовки специалистов, переизбыток одних специалистов и недостаток других приводят к тому, что молодой выпускник часто оказывается невостребованным после окончания обучения в профессиональном учреждении.

Уже многие годы более половины выпускников вузов вынуждены устраиваться на работу не по специальности. Это ведет не только к негативным экономическим, но и социальным последствиям: росту неудовлетворенности своим материальным положением и социальным статусом в обществе, потере интереса к труду, разочарованию в жизни. Избыток одних специалистов и недостаток других не может не сдерживать социально-экономическое развитие общества, обострять социальную напряженность, препятствовать полноценному развитию личности. Опасность ситуации состоит в том, что этот перекося с годами практически не меняется, что еще больше усугубляет проблему.

В первой главе коллективной монографии «Практика как средство взаимодействия с работодателями» представлен вариант установления взаимодействия кафедры методик дошкольного и начального образования НВГУ с работодателями в процессе

организации разных видов педагогической практики. Вниманию читателя предлагаются результаты анкетирования работодателей по оценке профессиональных качеств выпускников вуза. С учетом полученных данных рекомендуются формы взаимодействия вузов с работодателями, позволяющие повысить качество подготовки специалистов в соответствии с требованиями, предъявляемыми рынком труда.

Совершенствование интеллектуальных информационных технологий и их возрастающее воздействие на все стороны жизни общества привели сегодня к значительному росту числа программ дистанционного обучения (ДО). Сейчас практически все российские вузы так или иначе вовлечены в этот процесс. Считается, что дистанционное обучение не только должно прийти на помощь традиционному образованию, но и в значительной мере изменить представление о нем.

Однако надо помнить, что дистанционное обучение — это новый и эффективный инструмент, но никак не альтернатива классическому образованию.

В «Концепции создания и развития единой системы дистанционного образования в России» дистанционное образование определено как «комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения в стране и за рубежом с помощью специализированной образовательной среды, основанной на использовании новейших информационных технологий, обеспечивающих обмен учебной информацией на расстоянии (спутниковое телевидение, компьютерная связь и т.д.)».

Вторая глава монографии «Особенности организации образовательного процесса в дистанционном обучении студентов в свете требований ФГОС» посвящена особенностям использования дистанционных форм обучения студентов в образовательном процессе. В работе выявляются и анализируются основные проблемы, возникающие при интеграции традиционной и дистанционной форм обучения, а также при полном переходе к ДО. Особое внимание уделяется проблемам формирования учебного контента, индивидуальной образовательной траектории при обучении на основе использования специально разработанных программных средств сопровождения ДО и баз данных учебных материалов; определяется необходимость

специальной подготовки тьюторов; всесторонне раскрывается роль ИКТ в организации ДО.

Последние несколько лет в российскую систему образования активно внедряется идеология компетентностного подхода. В вузах происходит резкая переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность», на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся. То есть делается существенная ставка на компетентностный подход в образовании. В третьей главе «Технология формирования социально-экологической компетентности студентов» описаны результаты использования авторской технологии. Социально-экологическая компетентность студентов представлена как интегративное свойство личности, включающее совокупность социально-экологических знаний, свойств и ценностей личности, которые наполняют сознание личностными смыслами, изменяющими взгляды на природу, характер взаимоотношений с ней и в целом на мировоззренческую картину. Определенный интерес представляют шкала определения уровней социально-экологической компетентности студентов, подбор диагностических заданий для изучения компонентов социально-экологической компетентности.

Четвертая глава монографии «Формирование социально-коммуникативной компетентности студентов средствами технологии развития критического мышления» содержит характеристику социально-коммуникативной компетентности студентов как интегративного целостного личностно-профессионального новообразования, обуславливающего эффективное профессиональное, межличностное взаимодействие и профессиональную успешность в целом. С учетом специфики учебного предмета «Иностранный язык» показаны разные варианты использования специальных приемов и технологий в обучении студентов.

ФГОС третьего поколения, а также электронные средства, которые все более активно входят в нашу жизнь, заставляют применять новые подходы к организации и проведению аудиторных занятий, самостоятельной работы, создавать нестандартные формы осуществления научной работы. В пятой главе монографии «Обучение гуманитарным дисциплинам в условиях реализации ФГОС третьего поколения» авторы обращают внимание на то, что

преподаватель в высокотехнологичной среде является не только источником информации и академических фактов — он помогает студентам понять сам процесс обучения, помогает найти необходимую им информацию, выяснить, соответствует ли она заданным требованиям, а также понять, как использовать эту информацию для ответа на поставленные вопросы и решения сложных проблем. Педагог вынужден в настоящее время систематически повышать свою квалификацию в области инновационных технологий обучения. Сегодня в нашу жизнь прочно вошли такие понятия как «информационно-коммуникационные технологии» (ИКТ), «ИКТ-компетентность», «дистанционное обучение» (ДО), «цифровые образовательные ресурсы» (ЦОР), «интерактивное оборудование», «дистанционные технологии», «интерактивные технологии» и др.

Одной из составляющих эффективного обучения является систематический контроль знаний студентов во время учебного процесса. В шестой главе монографии «Технология оценки уровня сформированности профессиональных компетенций у студентов факультета физкультуры и спорта» раскрывается важный аспект профессиональной подготовки будущего специалиста по физической культуре и спорту — уточнение сформулированных и дополнение блока профессиональных компетенций, напрямую связанных с реализацией двигательных умений и навыков, а также с различными сторонами узкопрофессиональной деятельности. С учетом корректировки профессиональных компетенций предлагаются индикаторы, примеры бланков для фиксации оценки уровня сформированных компетенций по предложенным критериям.

Глава I

ПРАКТИКА СТУДЕНТОВ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РАБОТОДАТЕЛЯМИ

Взаимодействие вуза и работодателей становится важным показателем качества и надежности деятельности вуза, одним из важнейших критериев его конкурентоспособности на рынке образования и труда. Этот показатель рассматривается как приоритетный при оценке деятельности вуза Министерством образования и науки РФ, определении его финансирования и развития.

ФГОС ВПО третьего поколения указывает на то, что высшее учебное заведение обязано гарантировать высокий уровень качества подготовки, в том числе путем разработки стратегии по обеспечению качества подготовки выпускников с привлечением представителей работодателей, а также регулярного проведения самообследования по согласованным критериям для оценки деятельности (стратегии) и сопоставления с другими образовательными учреждениями [2].

В настоящее время наблюдается следующее противоречие: работодатели предъявляют завышенные требования к вузам (по улучшению качества подготовки выпускников, как профессиональной, так и личностной). Однако, в свою очередь, сами работодатели не стремятся активно участвовать в учебном процессе, не обеспечивают будущему бакалавру хорошую практику, ссылаясь при этом на занятость. У студента же зачастую отсутствует заинтересованность в получении дополнительных навыков и знаний, он пассивно принимает то, что дают.

Мы понимаем, что взаимодействие с работодателями является сложным, состоящим из различных по содержанию этапов, форм и методов, процессом, цель которого состоит в подготовке кадров, ориентированных на инновационную деятельность в образовательной сфере.

Главная претензия работодателей к вузам — оторванность знаний, получаемых выпускниками, от практики, проявляющаяся в неумении обращаться с детьми, родителями, в психологической

неподготовленности к реалиям тяжелых трудовых будней, к руководству подчиненными, к нормам поведения в профессиональной среде. Выход из такой ситуации большинство работодателей видят в увеличении сроков и углублении содержания учебных и производственных практик, привлечении опытных специалистов-практиков к ведению занятий, усилении контроля за качеством образования, адаптации преподаваемых дисциплин к реальной жизни.

Для изучения удовлетворенности работодателями профессиональными качествами выпускников нашей кафедры нами была составлена анкета. Вопросы анкеты были направлены на изучение представлений работодателей (воспитателей и руководителей ДОО, учителей начальных классов и завучей) о конкретном наборе важных профессиональных качеств будущих педагогов ДОО и учителей начальных классов. По мнению респондентов, факторами, оказывающими наибольшее влияние на эффективность профессиональной деятельности, являются: способность работать в коллективе, в команде (96,4%); уровень базовых знаний и практических умений (86,3%); способность воспринимать и анализировать новую информацию, новые идеи (70,8%); способность к дальнейшему обучению, нацеленность на дальнейшее обучение (68,6%); ИКТ компетентность (80%).

Сегодня социальное партнерство является очень значимой областью человеческих отношений. Профессиональное образование больше не может развиваться как замкнутая система. Работодатель должен формулировать требования к количеству (целевой заказ) и качеству профессионального образования выпускников, а образовательное учреждение — удовлетворять требования работодателя.

Изученный опыт организации социального партнерства позволил нам обобщить все возможные направления деятельности по взаимодействию партнеров, которые, на наш взгляд, могут рассматриваться как имеющиеся дополнительные резервы повышения качества профессионального образования (рис. 1.1).



Рис. 1.1. Модель социального партнерства

Согласно взглядам М.Н.Недвецкой, наиболее значимыми положениями, к которым сводятся все определения взаимодействия как философской и общенаучной категории, являются следующие [1]:

- а) взаимодействие представляет собой процесс, который всегда имеет некоторую протяженность во времени;
- б) этот процесс связан с изменением состояний объектов, включенных во взаимодействие;

в) изменения взаимно обусловлены и могут носить как субъективный (внутренний), так и объективный (внешний) характер.

Взаимодействие преподавателей кафедры методик дошкольного и начального образования (далее — МДиНО) с работодателями осуществляется на основании договоров, в основу которых положены следующие формы:

Таблица 1.1

Формы взаимодействия с работодателями

Работодатели	Кафедра методик дошкольного и начального образования
Формулируют требования к выпускникам (составление портрета выпускника)	На основании ФГОС ВПО создает ООП по направлениям и профилям
Направляют работников предприятия для преподавания в образовательной организации	Формулирует требования к выпускнику в соответствии с ФГОС ВПО
Проводят мастер-классы, в т.ч. целевые, по новым технологиям	Привлекает работодателей к проведению мастер-классов
Выявляют проблемные области профессиональной деятельности	Изучает спрос работодателей города и района. Формулирует тематику курсовых и дипломных работ в соответствии с проблемными областями профессиональной деятельности по запросу работодателей
Предлагают темы НИР, актуальные для работодателей	Руководит выполнением дипломных работ по проблемам, актуальным для образовательных организаций города Нижневартовска и Нижневартовского района
Преподают дисциплины вариативной части учебного плана	Привлекает к преподаванию работников предприятий и проводит консультационную работу по оформлению нормативной документации
Рецензируют ВКР и методические пособия преподавателей кафедры МДиНО	Осуществляет руководство ВКР. Предоставляет методические пособия для рецензирования
Принимают участие в работе ГАК	Формирует состав ГАК с привлечением работодателей

Организируют и принимают участие в научно-практических конференциях, семинарах, круглых столах	Организует, участвует в научно-практических конференциях, семинарах, круглых столах
Направляют на повышение квалификации педагогов образовательных организаций	Организует дополнительное профессиональное обучение, повышение квалификации педагогов образовательных организаций
Выделяют места для проведения практики студентов	Заключает договоры и направляет на практику студентов
Составляют отзывы, характеристики с места практики на студентов	Анализирует отзывы, характеристики на студентов с мест практики, при необходимости корректирует программу практики
Принимают участие в открытой защите отчетов по практике	Проводит открытую защиту отчетов по практике
Организируют заявки на трудоустройство выпускников	Рекомендует выпускников для трудоустройства в образовательные организации
Предоставляют сведения об адаптации выпускников на предприятиях	Ведет мониторинг карьеры выпускников

Преподаватели кафедры методик дошкольного и начального образования проводят работу по привлечению специалистов базовых учреждений для ведения учебных занятий, разработки тематики курсовых, выпускных квалификационных исследований. Большинство тем ВКР согласовываются, а значительная часть из них предлагается непосредственно учреждениями. Руководители учреждений активно привлекаются для работы в Государственных экзаменационных и аттестационных комиссиях, чтения дисциплин профессионального цикла учебного плана.

Работодатели ДОУ № 45, 48, 10, 64, 76, 77, МБОУ СОШ № 25, 12, 18 и др. г.Нижневартовска принимают участие в разработке учебно-программной документации; организации разных видов практики обучающихся; разработке механизмов участия в оценке качества образования студентов факультета педагогики и психологии.

Потенциальные работодатели выпускников предпочитают уже апробированные формы взаимодействия по подготовке специалистов: прием на работу студентов (на неполный рабочий день,

с испытательным сроком) с последующим трудоустройством, привлечение квалифицированных специалистов в качестве руководителей практики. Также практически все работодатели выражают заинтересованность в проведении совместных мероприятий, таких как «День открытых дверей», «Ярмарка вакансий», проведении методических семинаров, мастер-классов, чтении лекций в университете ведущими специалистами.

В соответствии с планом профориентационной работы факультета педагогики и психологии разработана анкета для опроса вневузовских руководителей практики, которая позволяет определить:

- потребности в формировании профессиональных компетенций будущих специалистов, необходимых для осуществления деятельности в конкретных образовательных организациях;
- потребности введения в вариативную часть рабочего учебного плана подготовки курсов по выбору студентов на каждый учебный год;
- удовлетворенность качеством профессиональной подготовки выпускников.

Опрос проводится в образовательных учреждениях города и района с участием руководителей учреждений, их заместителей и педагогов, участвующих в организации практики. В ходе обсуждений определяется круг вопросов, которые должны найти отражение в рабочих учебных планах: это современные требования к качеству дошкольного и начального общего образования, изменение нормативно-правовой базы дошкольного и начального общего образования, внедрение ФГОС, составление ООП образовательного учреждения, недостаточная сформированность гностических, проективных и коммуникативных умений.

Кафедра методик дошкольного и начального образования проводит работу по созданию условий для более плотного взаимодействия кафедры и базовых учреждений при подготовке к практикам. Для выпускающей кафедры огромное значение имеют ответы на вопросы о сформированности компетенций для самостоятельной профессиональной деятельности и уровнях подготовки студентов. Около 80% респондентов считают, что знаний и умений достаточно для самостоятельной работы на должности специалиста образовательной организации.

Анализ результатов данных опросов позволил внести изменения в перечень дисциплин профессионального цикла в целях формирования у выпускников способности самостоятельно принимать решения, умений работы с документами. Результаты исследования и полученные на их основании рекомендации позволили целенаправленно разработать и внедрить перечень мероприятий по взаимодействию с конкретными предприятиями. Сформирована рабочая группа по организации взаимодействия с работодателями в следующем составе, который утвержден на заседании кафедры:

— Истомина И.П. — декан факультета педагогики и психологии;

— Гончарова Е.В. — руководитель магистерских программ «Управление дошкольным образованием», «Дополнительное образование детей» направления 050100.68 «Педагогическое образование», руководитель практики;

— Телегина И.С. — зав. кафедрой Методик дошкольного и начального образования, руководитель практики направления 050100.62 «Педагогическое образование», профиль «Дошкольное образование»;

— Жмакина Н.Л. — заместитель декана по учебной работе факультета педагогики и психологии, руководитель практики направления 050100.62 «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование»;

— Левашева И.И. — руководитель практики направления 050100.62 «Педагогическое образование», профиль «Дошкольное образование»;

— Колчанова Р.М. — заведующая МБДОУ ДСКВ № 48 «Золотой петушок» г.Нижевартовска;

— Смирнова В.Н. — заведующая МБДОУ ДСКВ № 49 «Родничок» г.Нижевартовска;

— Кельбас Р.В. — замдиректора МАОУ ДОД «Центр детского творчества» г.Нижевартовска;

— Вонсович В.Г. — замдиректора по УВР МБОУ СОШ № 25 г.Нижевартовска;

— Кудрина Н.Ю. — замдиректора по УВР МБОУ СОШ № 18 г.Нижевартовска.

В целях повышения качества подготовки студентов на факультете педагогики и психологии большое внимание уделяется росту их профессиональной компетентности в ходе педагогической практики. Требованиями стандарта ФГОС ВПО по направлению 050100.62 «Педагогическое образование» определено, что «раздел основной образовательной программы бакалавриата “Учебная и производственная практики” является обязательным и представляет собой вид учебных занятий, непосредственно ориентированных на профессионально-практическую подготовку обучающихся» [2]. В учебных планах предусмотрены следующие виды практик:

- учебная практика студентов, обучающихся по направлению 050700.62 «Педагогика», профили «Управление дошкольным образованием», «Начальное образование»;

- педагогическая практика студентов, обучающихся по направлению 050700.62 «Педагогика», профили «Управление дошкольным образованием», «Начальное образование»;

- производственная практика студентов, обучающихся по направлению 050700.62 «Педагогика», профили «Управление дошкольным образованием», «Начальное образование»;

- учебная практика студентов, обучающихся по направлению 050100.62 «Педагогическое образование», профили «Дошкольное образование», «Начальное образование»;

- летняя практика студентов, обучающихся по направлению 050100.62 «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование»;

- педагогическая практика студентов, обучающихся по направлению 050100.62 «Педагогическое образование», профили «Дошкольное образование», «Начальное образование»;

- производственная практика студентов, обучающихся по направлению 050100.62 «Педагогическое образование» профили «Дошкольное образование», «Начальное образование»;

- научно-педагогическая практика студентов 1 курса направления 050100.68 «Педагогическое образование»;

- научно-исследовательская практика студентов 2 курса направления 050100.68 «Педагогическое образование».

Формирование компетенций в ходе практики предполагает приобретение студентами умений планирования трудовой деятельности, распространения и внедрения новаций и передового опыта, разработки прикладных технологий, проектов, программ и внедрения их в практику; развитие активности студентов.

Вместе с тем, динамичность рынка труда, изменение требований к выпускникам вузов, возрастающая конкуренция ставят новые задачи для практической подготовки выпускников. Обсуждаются наличие несоответствия уровня подготовки будущих специалистов современным требованиям, чрезмерная теоретизация процесса профессионального обучения, его оторванность от реальных процессов, недостаточная сформированность коммуникативной культуры. Кроме того, отмечается неготовность большинства выпускников брать на себя персональную ответственность за определенную деятельность, отсутствие инициативы, стремления к самосовершенствованию и развитию, уверенности в себе и способности справляться с трудными ситуациями.

Во время прохождения практики у студентов формируются общекультурные, общепрофессиональные компетенции, компетенции в области педагогической и культурно-просветительской деятельности.

В процессе работы на кафедре методик дошкольного и начального образования сложилась следующая структура проведения любого вида практики со студентами, обучающимися по направлению «Педагогическое образование»:

- обсуждение содержания предстоящей практики на заседании кафедры методик дошкольного и начального образования с приглашением преподавателей, участвующих в организации и проведении практик, с других кафедр;
- подготовка мест учебных и производственных практик:
 - заключение договоров с базовыми учреждениями;
 - согласование с базовыми учреждениями графиков прохождения студентами практики;
 - проведение методических семинаров для руководителей практики базовых учреждений по вопросам организации практической подготовки студентов;

- согласование назначения специалистов-наставников с руководителями практики базовых учреждений;
- ознакомление педагогов образовательных организаций с программой практики и согласование организационных вопросов;
- установочная конференция для студентов в университете с целью их знакомства с нормативными документами (приказом, положением по практике) и программой практики;
- малый педагогический совет для студентов и педагогов в образовательной организации с целью знакомства студентов с образовательной организацией, педагогами и решения организационных вопросов, возникших на данный период у студентов, педагогов образовательной организации и университета;
- непосредственно практика;
- малый педагогический совет в образовательной организации с целью подведения предварительных итогов практики;
- заседание методического объединения преподавателей кафедры методик дошкольного и начального образования и других кафедр, участвовавших в практике, с целью обсуждения итогов практики, составления программы итоговой конференции и предварительного выставления отметок;
- итоговая конференция, на которой студентами и преподавателями обсуждаются сформулированные на установочной конференции или в ходе практики вопросы-проблемы, корректируются, если студент принимает участие в обсуждении вопросов-проблем, и выставляются отметки за практику.

ФГОС в высшем профессиональном образовании вводились параллельно с введением ФГОС в начальном общем образовании и ФГОС в дошкольном образовании. Такие изменения повлекли за собой необходимость учитывать в ходе практики не только изменившиеся условия обучения в вузе, но и изменения в подходах обучения в дошкольном и начальном общем образовании.

Практика студентов, обучающихся по профилям «Дошкольное образование» и «Начальное образование», имеет свои характерные особенности, которые требуют особого внимания в процессе ее организации.

Реализуемый на факультете педагогики и психологии НВГУ компетентностный подход к подготовке бакалавров по профилю

«Дошкольное образование» позволил, прежде всего, выделить задачи, решение которых должно осуществляться студентами на практике:

1) видеть ребенка в образовательном процессе ДООУ — диагностические задачи, решение которых позволяет воспитателю:

- знать индивидуальные особенности и возможности ребенка;
- учитывать их в образовательном процессе ДООУ;
- отслеживать характер изменений, происходящих с ребенком в ходе образовательного процесса детского сада, характер его продвижения в развитии;
- определять эффективность влияния реализуемых педагогических условий;

2) строить образовательный процесс, ориентированный на достижение целей дошкольного образования — задачи педагогического проектирования образовательного процесса и его организации, содействующего целостному развитию здорового ребенка-дошкольника;

3) устанавливать взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса, партнерами ДООУ — задачи взаимодействия с профессионально-педагогическим и культурным сообществом;

4) создавать и использовать в педагогических целях образовательную среду (пространство дошкольного образовательного учреждения) — задачи проектирования и организации развивающей образовательной среды детского сада как одного из эффективных условий, инициирующих процессы развития и воспитания ребенка;

5) проектировать и осуществлять профессиональное самообразование — задачи развития субъектной позиции воспитателя, обогащения профессиональной компетентности.

Эти задачи соотносятся с видами деятельности, определяемыми ФГОС ВПО и содержанием практик, в котором очень конкретно прописывается деятельность студентов по дням или неделям (учебная, педагогическая, производственная практика). Содержание деятельности студентов должно быть связано с видом дошкольного образовательного учреждения, потенциальной базы практики. Поэтому большое значение отводится определению баз практики.

Подбор баз для практики студентов осуществляется в соответствии со следующими критериями:

— это должны быть перспективные дошкольные образовательные учреждения для детей с нормативным развитием, деятельность которых отвечает предъявляемым современным требованиям, имеющие поощрения и награды;

— это ДОУ, целенаправленно работающие над созданием развивающей среды групп и учреждения в целом;

— это ДОУ, педагогический коллектив которого на 80% состоит из педагогов, имеющих высшее образование, высшую или первую квалификационную категорию, постоянно повышающих свое мастерство;

— это ДОУ, которые готовы к профессиональному взаимодействию и сотрудничеству с молодежью, осваивающей педагогическую профессию в вузе, решающие свои кадровые вопросы;

— это ДОУ, в которых ведется опытно-экспериментальная работа и с деятельностью которых связана научная деятельность преподавателей — руководителей практики.

При разработке содержания и заданий практики для студентов необходимо учитывать не только специфику образовательной программы по профилю подготовки «Дошкольное образование». Необходимо постоянно и систематически обновлять содержание и технологии образования, целенаправленно формировать новую среду обучения и педагогической практики будущих педагогов, которая может позволить развивать большой набор их общекультурных, общепедагогических и профессиональных компетенций, необходимых для решения новых сложных профессионально-педагогических задач. Для достижения желаемой цели необходимо преодолеть следующие проблемы прежней педагогической практики, в основном, ориентировавшейся на образовательные стандарты второго поколения:

— недостаточное взаимодействие педагогов, психологов и методистов в процессе организации и проведения педагогической практики студентов;

— оторванность педагогической практики от реальных образовательных процессов, направленных на повышение качества воспитания, обучения и развития воспитанников;

— отсутствие четкого, ясного заказа от работодателей на приоритетное развитие определенных личностных качеств, профессиональных знаний, умений и компетенций студентов — будущих

педагогов, готовых профессионально выполнять задачи новой российской школы.

В процессе практики студент решает профессиональные педагогические задачи в соответствующей области профессиональной деятельности (дошкольное, начальное общее, дополнительное образование). Следовательно, содержание практики должно быть направлено на формирование профессиональных компетенций студентов, обозначенных в федеральных государственных образовательных стандартах. Определение системы заданий для студентов в процессе проектирования программы практики становится важным этапом работы.

Для каждой области профессиональной деятельности определяются типовые профессиональные задания. Они носят интегрированный характер и разрабатываются совместно педагогом, психологом и методистом. Задания, направленные на формирование готовности студента к самостоятельному проектированию и реализации образовательного процесса, составляют инвариантную часть содержания практики. Вариативная часть ориентирована на интересы и ожидания студента, а также запросы конкретного образовательного учреждения [3, С. 117]. Все материалы по выполнению заданий практики, которые оформляет студент в отчетную документацию, отражают уровень сформированности его профессиональных компетенций.

За время практики студенту необходимо выполнить следующие задания (инвариантная часть).

В рамках педагогической деятельности:

- подготовить и провести открытые просмотры организованной образовательной деятельности;
- провести совместные виды деятельности педагога с детьми;
- проанализировать предметно-развивающую игровую среду в группах;
- составить календарное и перспективное планирование образовательного процесса в группе;
- разработать конспекты разных форм работы с детьми и пр.

В рамках культурно-просветительской деятельности:

- провести мероприятие с родителями (в форме консультации, беседы, родительского собрания, просветительского семинара и пр.).

Вариативная часть заданий определяется факультетскими руководителями практики самостоятельно, с учетом специфики направления подготовки, результатов входной диагностики уровня проявления компетенций (самооценка и экспертная оценка) и запроса работодателей. По результатам входной диагностики выстраивается индивидуальный образовательный маршрут студента на практику.

Подготовка бакалавров, обучающихся по профилю «Начальное образование», отличается от подготовки учителя-предметника тем, что учитель начальной школы должен быть готов к проведению уроков по целому ряду учебных предметов, каждый из которых имеет свои специфические особенности. Студент, проходящий педагогическую практику, проводит уроки по двум учебным предметам начальной школы: математика и русский язык. В процессе производственной практики студенты проводят уроки по шести учебным предметам (математика, русский язык, литературное чтение, окружающий мир, технология, изобразительное искусство), один из которых — с элементами интеграции музыки. Кроме этого во время обоих видов практики студенту даются задания по организации внеурочной деятельности с младшими школьниками. Внеурочная деятельность организуется как по учебным предметам начального общего образования, так и по внепредметным областям с организацией работы по духовно-нравственному развитию и воспитанию ребенка, по формированию культуры здорового и безопасного образа жизни.

Для студентов по всем видам практики преподавателями факультета, участвующими в организации практики, разрабатываются методические рекомендации, в которые включаются схемы педагогического, психологического и методического анализа уроков, проводимых студентами в процессе практики в школе. Данные схемы помогают студенту при подготовке к уроку, выполняют роль памятки-алгоритма при подготовке к урокам по различным учебным предметам. Эти схемы оказывают помощь студенту и при анализе проведенных уроков. Для анализа уроков могут быть предложены следующие блоки вопросов (на примере урока технологии), представленные в таблице 1.2.

Таблица 1.2

Схема анализа урока технологии

Блоки вопросов	Основной вопрос	Уточняющие вопросы
Целевой	Какие требования к личностным результатам освоения программы учащимися ставились учителем перед этим уроком?	Выполнены ли они в ходе урока? Какие коррективы внесете в их формулировку в случае повторного проведения урока по данной теме? Почему?
	Какие требования к метапредметным результатам освоения программы учащимися ставились учителем перед этим уроком?	Выполнены ли они в ходе урока? Какие коррективы внесете в их формулировку в случае повторного проведения урока по данной теме? Почему? Какие межпредметные связи использовались учителем, в чем заключалась их целесообразность?
	Какие требования к предметным результатам освоения программы учащимися ставились учителем перед этим уроком?	Выполнены ли они в ходе урока? Какие коррективы внесете в их формулировку в случае повторного проведения урока по данной теме? Почему? На использовании каких внутрипредметных связей построен урок?
Структурный	Как проверялась готовность рабочего места учащихся?	Рациональность размещения наглядности, оформления доски?
	Каким требованиям демонстрируемой наглядности соответствует образец?	Как ее можно усовершенствовать? Какой можно заменить и почему?
	На уроке планировался анализ образца (моделей, макетов, готовых изделий и т.п.)?	Анализ полный, достаточный? Что бы Вы теперь в нем изменили?
	Использовался алгоритм действий (предметный план, графический, предметно-графический, словесный план)? Алгоритм действий сопровождался показом учителя?	Обоснуйте целесообразность таких действий.

	В чем заключалась работа над замыслом будущего изделия?	Предполагалась ли ситуация вдохновения? Почему вы так решили?
	В чем заключалась целесообразность включения пробных упражнений, предшествующих самостоятельной работе?	Можно их было не включать в урок? Чем их можно было заменить?
	Как было организовано обучение учащихся работе с инструментами и материалами, проведение наблюдений и опытов?	Какие действия планировались учителем по работе над правилами пользования материалом, по предупреждению нарушений правил техники безопасности при работе с инструментами? Что свидетельствует о сформированности умений работы с данными инструментами и материалами?
	Как связаны с темой урока физкультминутки?	Целесообразно ли выбрано время для проведения физкультминутки?
	Какая форма подведения итога урока была выбрана?	Почему был сделан такой выбор? В какой форме предполагалась проверка и демонстрация изделий, корректировка недостатков, самооценка и взаимный контроль? Возникла ли необходимость корректировать подведение итога урока?
Методический	Какие методы и приемы использовались для достижения целей урока?	Обоснуйте выбор методов и приемов. Какие еще можно использовать методы и приемы для достижения целей этого урока?
	Какие проблемные ситуации решались на уроке?	Как можно по-другому поставить проблемные вопросы на этом уроке?
	Предполагалась дифференциация обучения?	Как планировалась такая работа, как ее можно организовать по-другому?
	В чем заключалась роль учителя в ходе самостоятельной работы детей?	Какая индивидуальная работа проводилась? Почему возникла необходимость в ее проведении?

При составлении программы производственной практики преподаватели кафедры методик дошкольного и начального образования пришли к заключению, что проведение всех уроков по расписанию в классе не даст качественных результатов. Отсутствие опыта в подготовке приводит к тому, что студент либо некачественно готовится к урокам, либо данная подготовка занимает большое количество времени. Усталость во время практики приводит к разочарованию в профессии, в результате чего выпускник не трудоустраивается в школе. Поэтому в программу производственной практики заложено тематическое проведение уроков по каждой дисциплине, по математике и русскому языку количество проведенных уроков должно быть не менее семи. Тематический принцип проведения уроков позволяет студенту увидеть результаты своей деятельности в ходе практики и оценить ее по анализу выполненных детьми контрольных работ, по результатам изучения темы; в процессе рефлексивного анализа уроков; анализа уроков преподавателями вуза и вневузовскими работниками (наставниками в школе).

На качество подготовки выпускника к профессиональной деятельности направлено и задание на проведение констатирующего этапа выпускного квалификационного исследования в ходе производственной практики. Студенты проводят диагностические процедуры и на основе полученных результатов разрабатывают проект совершенствования изучаемого качества у младших школьников.

По окончании практики студенты представляют факультетскому руководителю практики отзыв работодателя и проходят анкетирование по выявлению динамики развития компетенций за время прохождения практики, составляют на основе полученных результатов личностную и профессиональную рефлексии.

С целью изучения соответствия уровня подготовки будущих педагогов современным требованиям, повышения качества организации и проведения различных видов практик и выявления удовлетворенности работодателей и студентов было проведено исследование. Актуальность темы была связана с необходимостью оценки результативности профессиональной подготовки выпускников при разработке программ практик по новым образовательным стандартам. Исследования проводились среди студентов

4 курса очной формы обучения направления 050700.62 «Педагогика», профиля «Начальное образование» и студентов 3 курса заочной формы обучения профиля «Управление дошкольным образованием». В анкетировании приняли участие 30 человек.

Участникам исследования предлагалось выделить и оценить:

- 1) Что повлияло на выбор направления подготовки:
 - специальность соответствует моим интересам;
 - желание изучать предметы, предлагаемые на данной специальности;
 - мнение родственников;
 - престижность специальности на рынке труда;
 - низкий проходной балл;
 - возможность поступить по целевому направлению;
 - недостаток информации о других специальностях;
 - другое.
- 2) Собираются ли работать по своему направлению подготовки.
- 3) В чем положительное значение практики:
 - в возможности получить знания и навыки по специальности;
 - в возможности найти будущее место работы;
 - в возможности оказаться замеченным;
 - в возможности заработать;
 - другое.
- 4) Что в наибольшей степени повлияло на отношение к процессу прохождения практики:
 - интерес к выполняемой на практике работе;
 - сфера деятельности и уровень развития организации;
 - помощь со стороны руководителя практики от организации;
 - взаимоотношения с руководителем практики;
 - общее отношение к работе по специальности;
 - возможность оплаты;
 - помощь, поддержка со стороны преподавателей университета;
 - другое.
- 5) Что устраивает в организации практики студентов:
 - сроки;
 - длительность;
 - базы практики;

- руководство практикой со стороны принимающей стороны;
- содержание практики.

6) Устраивает ли организация практики со стороны руководителей университета.

7) Трудности, с которыми столкнулись во время прохождения практики студенты:

- недостаточная организация практики;
- недостаточная подготовленность по предметам специальной подготовки;
- плохое отношение и отсутствие помощи с принимающей стороны;
- коммуникативные навыки;
- интеллектуальные, трудовые, волевые качества;
- плохое отношение и отсутствие помощи со стороны руководителя практики;
- с трудностями не сталкивались.

После прохождения практики 56,7% студентов получили знания и умения, необходимые для будущей работы по специальности, 42,8% студентов получили возможность реализовать на практике знания, полученные в университете, 14,4% студентов получили только информацию, необходимую для написания отчета. Для студентов важно, чтобы сфера деятельности, уровень развития организации (базы практики), а также выполняемые на практике задания соответствовали выбранному направлению подготовки. Для них также важна помощь со стороны руководителей, как от университета, так и от организации.

Некоторые результаты анкетирования студентов представлены ниже на рис. 1.2—1.5.

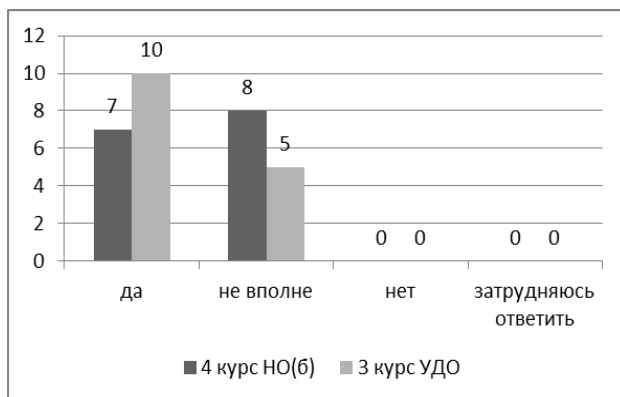


Рис. 1.2. Готовность к работе по направлению подготовки

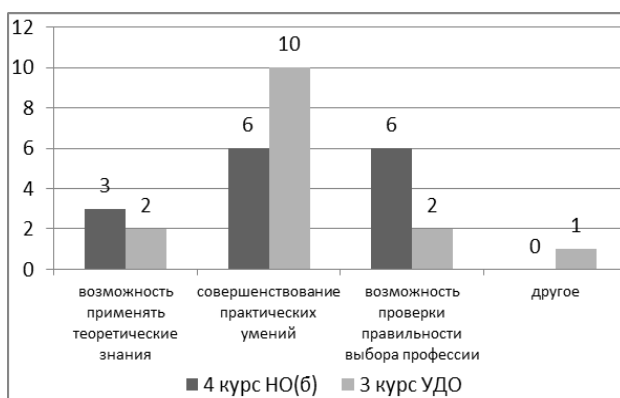


Рис. 1.3. Положительное влияние практики

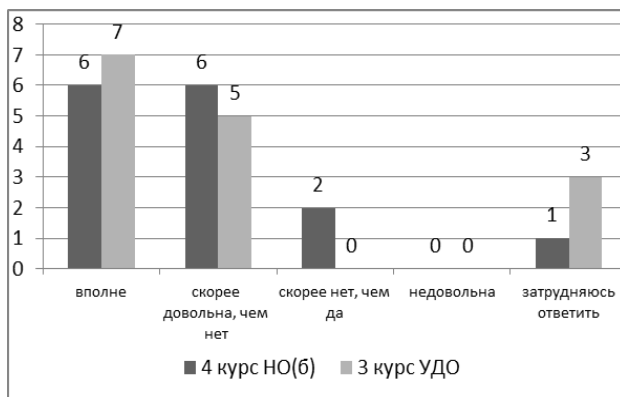


Рис. 1.4. Довольны ли Вы практикой?

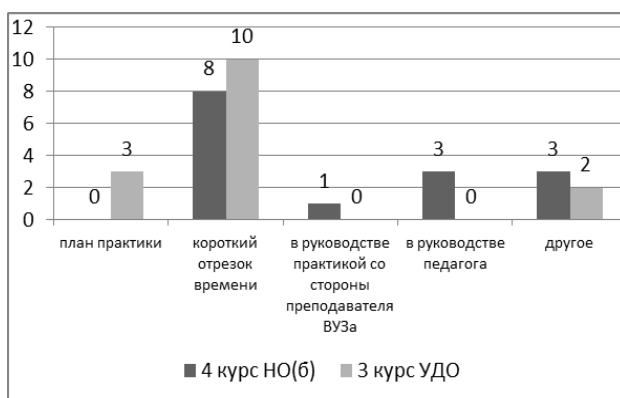


Рис. 1.5. Недостатки практики

Одновременно с изучением мнения студентов было проведено анкетирование педагогов образовательных учреждений города. В опросе приняли участие 12 педагогов. В основном это опытные квалифицированные учителя с многолетним стажем работы (74,7% опрошенных) в возрасте от 30 до 58 лет.

Педагогам предлагалось оценить общий уровень профессиональной подготовки студентов-практикантов, их знания и умения; удовлетворенность работой студентов университета в процессе

практики, сотрудничество с методистами вуза, организацией практики в вузе; готовность к сотрудничеству с университетом по проведению практик.

По данным анкет 16,6% педагогов считают, что уровень профессиональной подготовки студентов отличный, 75,1% — хороший, 8,3% — удовлетворительный. 75,1% педагогов полностью удовлетворены работой студентов в образовательной организации на практике, 67,8% организацией практики в вузе, 91,7% готовы дальше сотрудничать с университетом по проведению практик. Во время педпрактики 59,5% учителей сотрудничают с методистами вуза, 16,6% — не сотрудничают, 24,9% — сотрудничают иногда.

Результаты оценки педагогами знаний и умений студентов приведены в табл. 1.3.

Таблица 1.3

**Подготовленность студентов к решению задач
профессионально-педагогической деятельности
в условиях педагогической практики**

Студент готов	Хорошо, %	Удовлетво- рительно, %	Слабо, %
Определять и реализовывать цели и задачи развития и воспитания: — ребенка-дошкольника в условиях педагогического процесса ДОУ; — группы детей в целом в условиях педагогического процесса ДОУ	24,9	59,5	16,6
Отбирать содержание, способы и средства педагогического взаимодействия с детьми в условиях педагогического процесса	16,6	67,8	16,6
Организовывать педагогическое взаимодействие: — с группой детей; — индивидуально с ребенком	59,5	33,2	8,3
Организовывать совместную деятельность детей	67,8	24,9	8,3
Организовывать индивидуальную деятельность детей	59,5	33,2	8,3

Анализировать достижение поставленных целей и задач	16,6	67,8	16,6
Осуществлять самоанализ профессионально-педагогической деятельности	8,3	76,1	16,6

Обсуждение результатов исследования на заседании методической комиссии по практике и на совете факультета позволило рекомендовать для повышения эффективности педагогической практики следующие положения:

1) Расширить взаимодействие педагогов и методистов вуза по организации практики студентов, продолжить практику проведения открытых занятий по технологиям преподавания и мастер-классов педагогов.

2) Больше внимания уделять студентам в применении исследовательских, проективных технологий на занятиях и во внеурочной деятельности.

3) Необходимо обеспечить не только студента материалами для организации процедуры самоанализа, но и педагогов для анализа деятельности студента на практике.

Данные исследования позволяют сделать вывод о том, что практика студентов — это не столько углубление теоретических знаний, сколько развитие приобретенных в процессе обучения умений, общих и профессиональных компетенций.

В ходе практики у студентов закрепляются теоретические знания, формируется понимание необходимости постоянно их совершенствовать, возникает устойчивый интерес к профессии. Они получают представление о разнообразии задач и направлений работы в сфере образования.

Студенты получают возможность реализовать свои профессионально-педагогические знания и умения. Они имеют возможность активно включиться в целостный учебно-воспитательный процесс образовательной организации, применить в практической деятельности современные технологии обучения и воспитания детей.

В последние годы в российских вузах получила распространение хорошо зарекомендовавшая себя на Западе технология

планирования профессиональной карьеры, представляющая собой пакет документов в бумажном или электронном варианте, отражающий все достижения студента (как академические, учебные, так и личные) — карьерное портфолио. Карьерное портфолио позволяет оценить учебные, научные, личные и профессиональные достижения студентов. Оно может включать такие документы как:

- выпускная квалификационная и курсовые работы;
- отчеты и отзывы о прохождении производственных практик;
- тексты докладов на научно-практических конференциях;
- оттиски статей в профессиональных журналах;
- грамоты и благодарности за участие в семинарах, форумах, конференциях;
- свидетельство о занесении на доску почета вуза;
- сертификаты об успешном освоении программ дополнительного обучения;
- свидетельство о получении именных стипендий;
- рекомендательные письма от преподавателей и кураторов.

Создание карьерного портфолио требует эффективного взаимодействия студента с научными руководителями, преподавателями и кураторами в вузе в период обучения, а также с потенциальными работодателями после окончания высшего учебного заведения.

Литература

1. Недвецкая М.Н. Теория и практика организации педагогического взаимодействия школы и семьи. М.: УЦ Перспектива, 2011. 152 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» (квалификация (степень) «бакалавр»). Утвержден приказом Минобрнауки РФ от 22 декабря 2009 г. № 788.
3. Gabdrakhmanova E. The content of the gef as a condition for the implementation of upr student teaching students at the new school. URL: http://www.colloquium-publishing.ru/L1_V_3.pdf

Глава II

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ В СВЕТЕ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС

Современная образовательная система характеризуется инновационными изменениями. Основное направление таких изменений — повышение качества образования. Особое внимание уделяется инновационной деятельности в образовании как средству эффективного развития системы образования.

С точки зрения авторов, основным показателем, характеризующим эффективность образовательной системы, в том числе системы дистанционного образования, является возможность обучения на основе индивидуальной образовательной траектории.

Проблема качества образования исследуется с различных точек зрения в работах В.П.Беспалько, Н.Н.Булынского, Н.А.Селезневой, А.И.Субетто, Ю.Г.Татура, В.С.Черепанова и др.

Результаты научных исследований в области теории и практики дистанционного образования В.П.Тихомирова, В.И.Солдаткина, Ж.Н.Зайцевой [33], А.А.Андреева [2], В.М.Филиппова [5], М.П.Карпенко [27], А.А.Полякова [31], В.И.Гриценко, С.П.Кудрявцевой [21] и др. привели к развитию систем дистанционного образования (СДО) и внедрению в учебный процесс дистанционных образовательных технологий (ДОТ). Работы С.А.Щенникова [50], Ю.Б.Рубина [36], В.Л.Ускова [49] и др. рассматривают вопросы функционирования и развития системы образования и образовательных учреждений при использовании ДОТ. Психолого-педагогическим аспектам применения ИКТ в образовательном процессе посвящены работы Е.С.Полат [38], Л.И.Долинера [22], И.Я.Злотниковой [26] и др.

При внедрении ФГОС ВПО третьего поколения следует учитывать ряд факторов, которые затрагивают всех участников образовательного процесса: вуз, студентов и преподавателей.

1. С точки зрения вузов ФГОС предоставляют им больше самостоятельности, но требуют пересмотра практической и научной составляющей образовательного процесса [39]:

— единство образовательного пространства обеспечивается единством требований к компетенциям выпускника вуза;

— расширение академических свобод вузов при формировании ООП;

— научно-исследовательская работа студента (НИРС) является обязательной компонентой ООП;

— работодатели совместно с вузами формируют требования к выпускникам и участвуют в разработке ООП вузом.

2. Для студентов ФГОС ВПО третьего поколения предоставляют дополнительные возможности:

— построение индивидуальной траектории обучения;

— использование преимуществ академической мобильности.

3. По отношению к преподавателям вузов ФГОС ВПО третьего поколения предъявляют более высокие требования:

— необходимость использования в учебном процессе инновационных педагогических и информационных технологий;

— актуализация профессиональной подготовки;

— увеличение учебной нагрузки, не связанной с работой в аудитории «лицом к лицу» со студентами.

Далее рассмотрим особенности организации образовательного процесса в дистанционном обучении студентов в свете требований ФГОС с учетом указанных факторов. ФГОС предоставляет студентам возможность обучения на основе индивидуальной траектории. Такое обучение требует от обучаемых большого объема самостоятельной работы. В связи с этим возникают следующие вопросы: как современные студенты относятся к преодолению сложностей в обучении, насколько они самостоятельны в решении проблем, каковы их предпочтения в выборе средств решения учебных проблем?

Анализируя способы и средства решения сложностей в обучении, можно выявить наиболее приемлемые формы обучения, а затем определить оптимальные способы и средства их реализации.

Учебная деятельность по различным направлениям подготовки отличается набором дисциплин, характеризуется различными пропорциями таких форм деятельности, как самостоятельная работа, коллективная деятельность (работа в команде над проектом), требующая развитых коммуникативных компетенций.

Командно-ролевые компетенции в настоящее время становятся важнейшими факторами, определяющими развитие способности к обучению и самообучению. Таковыми являются: сформированность умения принимать решение в условиях неопределенности, умение алгоритмически мыслить, умение воспринимать новые знания, отбрасывать старые шаблоны, интегрировать новые знания со старыми, умение быстро и эффективно находить ответы на конкретные вопросы в сети Интернет.

С целью изучения особенностей отношения к обучению и решению проблем с обучением авторами было проведено анкетирование, в котором приняли участие студенты 1—5 курсов различных направлений профессиональной подготовки в количестве 150 человек.

Для оценки уровня самостоятельности при обучении, готовности к обучению, оценки степени мотивации при изучении программирования была использована авторская анкета Л.Ю.Уразаевой, Н.Н.Дацун.

Эта анкета позволила оценить способности к самообразованию и самообучению на основе серии вопросов, позволяющих определить как влияние внешней среды на формирование мотивации к обучению программированию, так и сформированность способности к самообучению и наличие потенциала для развития данной способности.

В табл. 2.1 приведены результаты первичной обработки анкет, полученных при опросах.

Таблица 2.1

Уровни развития навыков самостоятельного обучения (в %)

Направления подготовки	Признание трудностей при обучении	Самостоятельность при обучении	Использование помощи при обучении
ИТ	78%	57%	43%
Технические	54%	31%	69%
Экономические	14%	29%	71%

Представляет интерес содержательный и качественный анализ полученных количественных результатов. Результаты, прежде всего, свидетельствуют о значительных различиях в подходах

к решению учебных проблем и в уровнях сформированности способности к самостоятельному приобретению знаний для различных направлений профессиональной подготовки. Сложнее всего, и это объективно, обучение на ИТ-направлениях подготовки: сложность объясняется, прежде всего, быстрым развитием отрасли, высокими требованиями к уровню подготовки. Отметим, что этому направлению подготовки соответствует также самый высокий уровень самостоятельности при решении проблем в обучении.

Рассмотрим особенности формирования способности к самообучению у студентов разных направлений подготовки, анализируя источники решения проблем при обучении, используя табл. 2.2.

Таблица 2.2

Источники решения проблем при обучении (в %)

Направления подготовки	Обращение за знаниями/помощью к:					
	специальной литературе	преподавателю	студенту	фрилансеру	ресурсу Интернет	форуму
ИТ	16%	12%	19%	3%	41%	9%
Технические	0%	35%	23%	4%	31%	7%
Экономические	21%	29%	29%	0%	7%	14%

Результаты опроса показывают на примере технических специальностей, что бумажная книга как источник знаний уступает современным источникам информации. Причинами этого являются быстрое устаревание научно-технической литературы, возможная ее недоступность (недостаточное количество экземпляров в библиотеках), дороговизна специальной литературы в книжных магазинах.

Экономисты предпочитают черпать знания и решать проблемы обучения за счет профессионального общения с преподавателями, равно как и с сокурсниками, а также больше чем остальные источники используют профессиональную литературу. Совокупное

использование сети Интернет составляет 21% и совпадает с показателем использования специальной литературы.

На основе таблицы 2.2 можно заключить, что по уровню профессионального общения на первом месте находятся студенты технических направлений подготовки — 62%, по использованию ресурсов Интернет — студенты ИТ-направлений подготовки, экономисты предпочитают по сравнению с остальными чтение профессиональной литературы и обращение к форумам.

Результаты опроса свидетельствуют также о том, что основное внимание уделяется профессиональному общению с преподавателями и самостоятельному изучению ресурсов сети Интернет. Рассмотрим результаты анкетирования в другом разрезе для выяснения отношения студентов к «живым» источникам знаний (преподаватели, студенты, фрилансеры, собеседники на форумах) и самостоятельному изучению источников учебных материалов (специальная литература, ресурсы Интернет).

Таблица 2.3

Предпочтения студентов в общении (в %)

Направления подготовки	Источник получения новых знаний для решения проблем в учебе	
	Живое общение	Изучение учебных материалов
ИТ	43%	57%
Технические	69%	31%
Экономические	72%	28%

Таким образом, для студентов живое взаимодействие между более знающим и испытывающим потребность в новом знании является более предпочтительным и эффективным способом овладения знаниями (табл. 2.3).

Те же данные можно проанализировать более подробно относительно предпочтений студентов по отношению к реальному профессиональному и виртуальному профессиональному общению (табл. 2.4). На основе обобщения данных анкетирования можно заключить, что на настоящий момент предпочтение отдается реальному профессиональному общению.

Таблица 2.4

**Соотношения между различными источниками решения
проблем при обучении (в %)**

Направления подготовки	Самостоятельное изучение		Профессиональное общение	
	специальной литературы	ресурсов Интернет	виртуальное	реальное
ИТ	16%	41%	9%	34%
Технические	0%	31%	8%	62%
Экономические	21%	7%	14%	57%

Обработка результатов опроса явно показывает, что студенты ИТ-направлений подготовки обладают наибольшим потенциалом к самообразованию и самообучению.

Основной причиной такого явления можно назвать постоянное развитие информационных технологий, быстрое устаревание программного обеспечения, потребность в постоянном обновлении знаний, необходимость масштабного самообучения в процессе университетского образования. Особенность обучения по ИТ-направлениям состоит в необходимости постоянного представления преподавателю и своим сокурсникам самостоятельно разработанного программного продукта, выполняющего поставленную задачу. То есть, каждый раз при самостоятельной разработке программного продукта студент в силу необходимости вынужден связать уже изученный материал с новым изучаемым материалом, что приводит к расширению и закреплению, систематизации знаний.

Таким образом, обучение в режиме постоянного подтверждения позволяет регулярно актуализировать и систематизировать знания, способности к формированию у студентов навыков самообучения. В качестве источника знаний использование ресурсов Интернет для решения проблем при обучении отмечают 50% респондентов по ИТ-направлениям подготовки.

На основе полученных результатов можно заключить, что самыми самостоятельными и готовыми к самообучению являются студенты ИТ-направлений подготовки, ресурсы Интернет в 50% случаев позволяют им решать учебные проблемы. Студенты

технических направлений подготовки предпочитают реальное профессиональное общение чтению возможно быстроустаревających профессиональных книг, экономисты особых сложностей в обучении не видят и также стремятся решать задачи в процессе обучения с помощью профессионального личного общения. Полученные закономерности необходимо использовать при организации процессов обучения по различным направлениям подготовки, а также учитывать эти особенности при формировании содержания и структурирования учебных материалов и организации процесса обучения, в частности, дистанционного. Знание и использование выявленных закономерностей позволит эффективно и с наименьшими затратами организовать обучение по различным направлениям подготовки.

Очевидно, что для повышения уровня самостоятельности при обучении и развития способности к самообучению, которая в дальнейшем позволит решить проблемы занятости человека в любом возрасте, можно использовать проектные методы обучения, принятые при обучении на ИТ-направлениях подготовки. Необходимость представления готового работающего продукта стимулирует как умственную деятельность, так и повышает организационный потенциал студентов, способствует формированию у них способности к самообучению.

На основе анкетирования можно сделать следующие выводы:

- выбор формы организации обучения по индивидуальной траектории во многом зависит от направления подготовки;

- обучение в режиме постоянного подтверждения уровня полученных знаний позволяет постоянно актуализировать и систематизировать знания, способности к формированию у студентов навыков самообучения;

- необходимо наличие адекватной обратной связи для управления процессом обучения, так как студенты предпочитают «живое» общение при решении учебных проблем;

- традиционные источники знаний устаревают, перспективна разработка цифровых интерактивных образовательных ресурсов с элементами искусственного интеллекта.

В настоящее время, как показывает анкетирование, студенты предпочитают «живое» общение, которое помогает им преодолеть затруднения в учебе, разобраться в сложном материале. В связи

с этим в свете требований ФГОС особо актуальной становится проблема подготовки тьюторов. Отметим, что в ряде стран, например в США, подготовка тьюторов проводится непосредственно в ряде университетов. В России с переходом на новые образовательных стандарты также возникает потребность в подготовке квалифицированных кадров тьюторов [46].

Чем вызвана необходимость появления тьюторов? Потребности рынка труда диктуют необходимость появления на рынке труда дипломированных профессионалов, обладающих не только определенными знаниями, но и определенным опытом работы по выбранному направлению.

Практика показывает: чтобы удовлетворить потребности работодателей, а также углубить свои знания по выбранному направлению, студенты начинают трудовую деятельность уже в стенах вуза. Недостаток времени на теоретическое обучение компенсируется опытом работы, приобретенным на рабочих местах и с помощью тьюторов. Большую помощь студентам могут оказать тьюторы дистанционного обучения, которые обеспечат возможность обучения по индивидуальной образовательной траектории, в том числе в удаленном режиме.

Индивидуальная траектория обеспечивает максимальное раскрытие возможностей студента, отражает его стремления, повышает мотивацию к обучению и в конечном итоге способствует быстрому определению рабочего места выпускника на рынке труда.

Решение проблемы подготовки тьюторов важно также для развития системы непрерывного образования населения. Важнейшими для понимания сути тьюторства являются следующие принципы меморандума: принцип новых базовых знаний и умений, принцип инновационности методики обучения, принцип развития наставничества и консультирования, принцип приближения образования к дому [51].

В свете непрерывного образования населения в работах авторов [9; 28] рассматривались: проблемы экономического влияния реформ образования, принципы и средства построения индивидуальной образовательной траектории, подходы к созданию комфортной среды обучения, проблемы обучения взрослых и взаимной

конкуренции между различными возрастными группами на рынке труда.

С помощью сформированной индивидуальной образовательной траектории студенты с различным уровнем базовой подготовки могут учиться в соответствии со своим темпом усвоения знаний и концентрироваться на изучении областей своей будущей деятельности для более полной самореализации на рынке труда.

Основные функции тьютора: развитие или усовершенствование способностей студента по управлению своим временем и стрессовыми ситуациями в процессе учебы, подготовка к тестам и определение стратегии обучения, обучение конспектированию, обучение стратегиям чтения учебной и профессиональной литературы, обучение стратегии успешного обучения.

Большое значение для эффективной деятельности тьютора имеет ширина его научного кругозора и использование информационных технологий. Тьютор должен обладать глубокими познаниями в различных областях преподаваемой дисциплины. Только обладая глубокими знаниями, тьютор сможет заинтересовать студента, привлечь его внимание различными примерами прикладного характера.

Особенностью деятельности тьютора является работа в режиме реального времени, в тесном контакте с обучаемым. При дистанционном обучении работа тьютора также ведется в режиме on-line, требует быстрых и четких обучающих действий.

Тьютор должен обеспечить систематическое повторение и закрепление материала на основе разработанного индивидуального плана дополнительной учебной деятельности студента. В век ИКТ систематичность может быть реализована за счет использования в работе тьютора систем управления базами данных (СУБД). Также тьютор должен быть готов к разрешению возможных ситуаций, возникающих в результате межличностных отношений при индивидуальном обучении студента.

В связи с этим очевидна необходимость включения в образовательную программу при подготовке или переподготовке преподавателей курсов обучения по тьюторским программам.

Обучение тьюторству на основе использования современных информационных технологий с применением облачных технологий должно повысить качество подготовки тьюторов.

Важное значение для эффективной подготовки тьюторов имеет оценка эффективности использования информационных технологий, выявление связей между различными процессами, определение взаимосвязей и координация субъектов — участников информационного процесса, региональная поддержка процессов дистанционного образования и развития отрасли «Информационные технологии» в целом [6].

Таким образом, при подготовке тьюторов необходимо обратить особое внимание на ИКТ-подготовку, расширение кругозора в профессиональной области знаний, углубления знаний в области психологии межличностных отношений, методов обработки данных и прогнозирования учебных достижений обучаемых.

Знания в области ИКТ не должны ограничиваться умением работать с готовыми средами дистанционного обучения. Зная только одну программу или одну среду дистанционного обучения, в условиях быстро развивающихся ИКТ тьютор может стать заложником так называемых «ловушек технологий». Без навыков самостоятельной работы по созданию учебных ресурсов в различных средах он сможет работать только при некотором учебном заведении, которое владеет той или иной средой дистанционного обучения. Для ведения деятельности тьютор должен уметь пользоваться доступными ресурсами Интернет, бесплатными облачными технологиями, создавать собственные базы данных с учебным материалом и управлять ими [43].

Важным требованием к деятельности тьютора является непереносимое соблюдение авторских прав авторов учебников и учебных пособий, материал которых он использует. Подобные базы данных должны хранить и учебный материал, пригодный для реализации различных индивидуальных траекторий обучения [42]. Обучение с использованием ИКТ должно обеспечивать автоматическую обработку данных об учебных достижениях обучаемых, прогнозирование успеваемости [11].

Основой информационного обеспечения образовательного процесса является база данных учебных материалов. Индивидуальная образовательная траектория эффективна лишь в том случае, когда обеспечивается усвоение обучаемым образовательного контента как на теоретическом, так и на системном и практическом уровнях усвоения.

Использование в обучении индивидуальных образовательных технологий выдвигает новые требования к реализации взаимодействия между преподавателем и обучаемым, к организации самого учебного процесса и структуризации учебного материала [24]. Технологии дистанционного обучения предоставляют разнообразные инструменты для формирования индивидуальной образовательной траектории.

Проблема состоит в том, что современные учебники, учебные материалы (имеются в виду учебники по математическим дисциплинам), в основном, не отвечают требованиям, предъявляемым к таковым при формировании индивидуальной образовательной траектории: материал представлен в учебниках линейно, гиперссылки и нелинейные связи в традиционных учебниках отсутствуют.

Материал в учебниках структурирован только по разделам содержания, не указаны связи между разделами, не указан необходимый теоретический и практический минимум для обучения по данной дисциплине, отсутствуют задания итоговой аттестации, не указана сложность отдельных заданий, нормативное время выполнения, их «ценность» («цена») при «кредитной форме» учета результатов обучения.

В лучшем случае задания подразделяются на задания для совместного выполнения на занятиях, для самостоятельного выполнения, для выполнения дома, также присутствует деление задач на типовые задания и задания повышенной сложности (но последних очень мало, присутствуют не по всем разделам). В вузовских учебниках отсутствуют задания итогового повторения или подготовки к аттестации, задания проектного характера.

Отсутствует такой важный показатель для обучаемого как среднее время выполнения типового задания, усредненный показатель, выявленный на основе массовых наблюдений. Не указываются баллы за выполнение задания — важнейший показатель для определения собственного рейтинга среди остальных обучаемых. Учебники редко снабжены глоссариями и справочниками формул по предшествующему материалу, отсутствует также иерархическая схема понятий.

Обучение по традиционным учебникам будет весьма трудоемким процессом при организации обучения по индивидуальным

траекториям. Преподавателю придется многократно готовиться к проведению занятий в различных группах по разным программам.

В то же время преимущества индивидуальной траектории обучения очевидны. Полученная на основе индивидуальной образовательной траектории, дифференцированная подготовка позволит выпускникам быстрее найти свое место на рынке труда, адаптироваться к запросам работодателей, достойно занять свою нишу профессионала. Высокая степень подготовки выпускников, востребованность на рынке труда также способствует повышению рейтинга учебного заведения.

Как преодолеть противоречия между требованием времени к повышению сложности образовательного процесса и доступностью материала для обучаемого, необходимостью повышения его качества теоретического обучения и потребностями рынка труда в студентах, имеющих практический опыт работы по выбранному направлению?

С учетом прошлых реформ образования, в частности в математическом образовании, следует принять меры по сохранению содержательного контента образования, чтобы не отбрасывая положительный старый опыт, оставаться в то же время быть открытыми инновациям.

Особенностью обучения по индивидуальным траекториям является большой объем самостоятельной работы, который должен выполнять студент при такой форме обучения. Вследствие этого повышаются требования к методическому обеспечению учебного процесса, которое должно учитывать как особенности индивидуальной траектории, так и способности студента, его занятость.

Выходом из сложной ситуации является создание базы данных учебных материалов и базы данных учета успеваемости по учебным модулям, использование дистанционных форм обучения.

Для повышения результативности образовательного процесса на основе индивидуальной образовательной траектории, способной учитывать как потребности, так и способности обучаемых, необходимо создание баз данных учебных материалов. С помощью баз данных можно классифицировать учебные материалы по выбираемым модулям дисциплины, по сложности. Базы данных указывают прямые и опосредованные связи между отдельными

модулями, содержат дифференцированные наборы заданий с указанием их сложности и времени исполнения.

База учета успеваемости по учебным модулям должна содержать внешние требования к уровню усвоения учебного материала, нелинейные связи между учебными модулями, иерархические связи между родительскими и дочерними понятиями, подробную структуру и веса формируемых компетенций (в терминах работодателей) при изучении модулей.

На основе использования базы по учебным модулям можно обеспечить последовательное планомерное оценивание уровня усвоения знаний по всем частям модуля на основе объективных показателей. Очевидно, структура базы данных учета успеваемости по модулям может оказаться более изменчивой, чем структура базы учебного материала, хотя все покажет опыт реформы.

Для обеспечения последовательности в обучении методические материалы должны быть хорошо структурированы, студент должен четко представлять цели и задачи курсов, последовательность действий при их изучении.

Базы учебных материалов позволяют адаптивно с учетом уровня освоения предыдущего материала формировать содержание нового раздела в обучении. При этом с помощью информационных систем удобно реализовать строгую последовательность в изложении тем учебного материала, связи между разделами, организовать индивидуальные системы заданий для самостоятельной работы для каждого ученика в соответствии с его уровнем подготовки, способностями, ожидаемым планируемым результатом обучения.

Одним из инструментов повышения качества обучения является обучение на основе индивидуальной образовательной траектории. Поэтапно процесс формирования собственной образовательной траектории можно представить с помощью следующей блок-схемы, представленной на рис. 2.1.

В качестве инструмента структуризации учебного материала можно использовать формальные языки моделирования, например, универсальный язык моделирования (UML). Этот язык как нельзя лучше подходит для простого и наглядного описания целей и задач курса, последовательности действий при изучении курса.

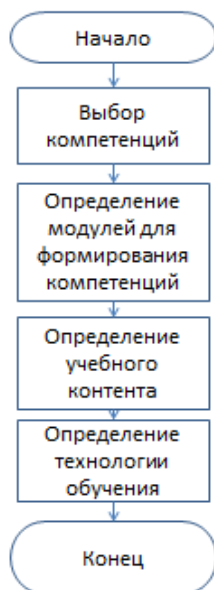


Рис. 2.1. Процесс формирования индивидуальной образовательной траектории с учетом потребностей и возможностей обучаемого

С помощью этого языка можно изобразить основные дидактические единицы и категории изучаемой дисциплины, а также показать межпредметные связи, на которые надо опираться при самостоятельном изучении дисциплины. Диаграммы UML позволяют представить все в простой и наглядной, и то же время унифицированной форме.

Для отображения межпредметных связей можно использовать диаграмму взаимодействия, которая позволяет отобразить различные способы взаимодействия учебных дисциплин с предметом курса, а также иерархические отношения типа «родитель — потомок». Связи могут быть односторонними и двухсторонними, как это и имеет место в действительности при изучении учебных дисциплин и отдельных разделов курса. На основе диаграммы последовательности можно показать наиболее эффективную последовательность при изучении дисциплин, пояснить, какие именно знания необходимы при изучении следующих тем (передаются в ходе

взаимодействия и в какой последовательности). Диаграмма активности представляет собой четкую инструкцию, позволяющую описать дерево активности при достижении цели изучения данной темы или дисциплины. Большим достоинством диаграммы активности является возможность использования условий, линий синхронизации во времени и возможности распределения ответственности. Последнее особенно важно, чтобы показать, какие действия студент должен выполнять за компьютером и как он должен отчитываться о ходе выполнения заданий по срокам. Для полного представления структуры изучаемой дисциплины студенту может быть представлена логическая структура дисциплины, созданная на основе диаграммы классов.

Использование формальных средств моделирования и структуризации позволит избежать неоднозначности в описаниях и инструкциях, сократить объем вспомогательных описаний, позволит вычленить главное, четко выявить и представить общую структуру и содержание учебного материала, имеющиеся связи в учебном материале [40].

Формирование индивидуальных образовательных траекторий является новым явлением в практике образования. В связи с этим возникает задача оценки качества форм организации обучения. Поэтому интерес представляет проблема компьютерного моделирования эффективности организации учебного процесса при дистанционной форме организации обучения в свете учета ряда важных факторов. Будем считать, что на конечный результат обучения при всех прочих равных условиях влияют следующие факторы: начальный (базовый) уровень подготовленности к изучению очередного этапа, скорость обучения модулю, зависящая от индивидуальных особенностей модуля, и степень организации всего процесса или процесса на данном этапе (что особенно важно) [44].

В общем виде предлагаем для описания следующую математическую модель:

$$y^k = f(v_i, y_i^{k-1}, a_i, b_i, \Pi_j c_j v_j), \quad (2.1)$$

где:

— y^{k-1} — начальный (базовый) уровень подготовки к изучению данного этапа, полученный в результате предыдущей $k - 1$ итерации обучения; в долях от 1;

- v_i — объем этапа (в долях от единицы, примем, что 1 — это возможный максимум);
- a_i — коэффициент, отражающий индивидуальные особенности данного этапа;
- b_i — коэффициент, отвечающий за качество организации процесса обучения данному модулю;
- $P_{jc}v_j$ — используется для отражения влияния в первом приближении взаимосвязанности отдельных модулей (разделов) на конечный результат обучения;
- i — номер конкретного этапа.

Проанализируем поведение процесса обучения на основе возможной простейшей модели для случая модельного (примерного) учебного курса, состоящего из двух разделов с объемами v_1 , v_2 вида:

$$y^k = a_1v_1 + c_{12}v_1v_2 + a_2v_2 - b_1v_1^2 - b_2v_2^2 + y^{k-1}.$$

Проведем компьютерное моделирование процесса обучения с двумя наборами данных, чтобы продемонстрировать результаты модели [45].

Первый эксперимент проведем для случая, когда связь между модулями является достаточно слабой: всего 0,1 в долях. Входные данные для первого компьютерного эксперимента:

$$a_1 = 0,5, c_{12} = 0,1, a_2 = 0,5, b_1 = 0,5, b_2 = 0,5, y_0 = 0,5.$$

Во втором эксперименте будем рассматривать случай более тесной связи между разделами дисциплины $c_{12} = 0,5$. Входные данные для второго эксперимента:

$$a_1 = 0,5, c_{12} = 0,5, a_2 = 0,5, b_1 = 0,5, b_2 = 0,5, y_0 = 0,5.$$

На рис. 2.2 представлены результаты компьютерного моделирования. При слабой связи уровень усвоения невысок. Во втором случае уровень усвоения выше, коэффициент связи составляет 50%.

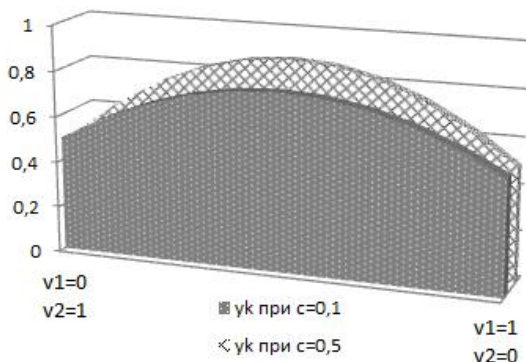


Рис. 2.2. Результат компьютерного моделирования

Очевидно, что последовательность формирования контента и учет связей между этапами являются важными факторами, определяющими качество уровня обучения. Чем больше при обучении следующему разделу используется прошлых знаний, тем эффективнее процесс обучения. Изучение несвязанных между собой разделов дисциплины требует больших усилий и не гарантирует получения системных прочных знаний.

По результатам моделирования можно сделать определенные выводы. Эффективность обучения повышается при совместном использовании уже изученных разделов, при использовании полученных знаний на практике, так как в этом случае возникают новые связи между полученными в разных разделах знаниями, образуется система знаний по изучаемой дисциплине, а затем по всему направлению профессиональной подготовки в целом.

Становится понятным, что последовательность формирования контента и учет связей между этапами являются важными факторами, определяющими качество уровня обучения. Чем больше при изучении следующего раздела используется прошлых знаний, актуализируется связей между уже имеющимися знаниями, тем эффективнее процесс обучения.

Таким образом, математически доказана важность формирования обоснованной последовательности изложения учебных моделей.

Результативность дистанционного обучения в первую очередь зависит от продуманного, научно-обоснованного представления учебного материала. С учетом того, что при дистанционном обучении преобладает самостоятельность студента при изучении материала, структуризация материала и определение последовательности изложения и связей между элементами содержания имеют определяющее значение для достижения заданной эффективности обучения.

Помощь студентам со стороны тьюторов дистанционного обучения в реализации индивидуальной образовательной траектории в определенной степени влияет на эффективность обучения [20]. Взаимодействие с тьютором помогает студентам восполнять пробелы в знаниях, устанавливать недостающие связи между понятиями и разделами, систематизировать знания. Как показано в работах [7; 8], эффективность обучения с помощью тьюторов повышается с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Роль тьюторов могут выполнять также интеллектуальные автоматизированные системы [48]. Однако, как показал опрос (см. выше), в настоящее время обучаемые предпочитают общение в любой форме с живым собеседником, а не с компьютерной программой при решении проблем в обучении.

Рассмотрим роль средств ИКТ и дистанционных образовательных технологий в образовательном процессе.

Современные условия предъявляют высокие требования к подготовке студентов в любой сфере профессиональной деятельности, что вызвано необходимостью повышения конкурентоспособности выпускников вузов на рынке труда.

Работодатели ожидают выпускников, владеющих как профессиональными, так и общекультурными компетенциями. Тенденция, наблюдаемая в развитых странах, состоит в создании экономики, требующей образованных работников. Тенденция ведет к изменению пропорций между видами трудовой деятельности и смене приоритетов при выборе профессий. Знание выступает как абсолютная ценность, которая всегда с ее обладателем. Но ввиду быстрых смен технологий знания могут обесцениться. Мощным двигателем развития экономических процессов является распространение и внедрение в экономику и повседневную жизнь ИКТ.

Технологии обеспечивают бурное развитие производств на основе роботизации и автоматизации, расширяют возможности получения доступа к информации, меняют привычные устои в образовании и обучении.

Современная экономика испытывает потребность в специалисте, обучающемся в течение всей жизни, обеспечивающем актуальность своих компетенций. Особенность обучения в течение всей жизни — это отсутствие учителя и, возможно, отсутствие сиюминутной мотивации.

Авторами ранее рассматривались [25] различные аспекты влияния процессов в системе образования на развитие всего общества, проблемы реформирования образования, особенности инновационных процессов, в том числе в образовании. Потребность в различных формах дистанционного образования вызвана также необходимостью снижения отрицательного влияния глобального старения населения, развития систем образования для лиц третьего возраста, влиянием реформ на систему образования [47]. При анализе умений обучаться в течение всей жизни важна мотивация и активная жизненная позиция, что отмечается в работе [12]. На формирование способности к обучению оказывают влияние различные факторы. Эти факторы во многом определяют выбор той или иной профессии.

Однако, с нашей точки зрения, такая способность к обучению формируется также в процессе самого образовательного процесса, его особенностей, которые специфичны для различных направлений профессиональной подготовки. Процесс обучения формирует «стайный» интеллект. Стайный интеллект (*steering intelligence*), или стадный интеллект (*Herd behavior*) [52; 56], способствуя формированию команды, связанной общими целями, оказывает в дальнейшем влияние на развитие индивидуальных способностей отдельных индивидов.

Формирование способности к самостоятельному обучению у студентов технических специальностей в основном и объясняется развитым стайным интеллектом учебных групп как средством «эффективного решения» сложных проектных задач. Немалая роль в формировании этого интеллекта принадлежит ИТ-технологиям, Web 2.0 [23]. Многое зависит от технической оснащенности процесса образования, подготовленности преподавателей для

обучения в соответствии с новыми изменившимися требованиями современного общества [19].

С нашей точки зрения, способность к обучению может быть тактической и стратегической. Тактическая способность к обучению — это способность предвидеть краткосрочные потребности рынка труда и реализовывать спрос на рынке труда путем усовершенствования имеющегося образования, его модернизации. В результате обновления знаний в рамках собственной деятельности субъект получает дополнительные преимущества на рынке труда и определенные преференции. Стратегическая способность к обучению состоит в предвидении структурных изменений рынка труда, получении дополнительного, равноценного первому, образования самостоятельно, без видимых первоначально преференций. Важнейшим стимулом развития тактической или стратегической способности к обучению является как индивидуальная особенность мировосприятия, так и сформированный в процессе образования элемент коллективного разума, заложенный при обучении и сформированный под влиянием особенностей будущей профессиональной деятельности. В процессе особенностей образовательного процесса формируются навыки самостоятельного мышления, поисковые способности.

Таким образом, организация дистанционных форм обучения требует использования новых подходов к представлению учебного материала [11], организации последовательности обучения с учетом особенностей и интересов обучаемых и новых форм взаимодействия между преподавателем и обучаемым.

В европейских университетах был выполнен проект ELUE («E-learning and university education») с целью исследования электронного обучения (E-learning). Его результаты опубликованы в 2006 г. [55]: они отражают влияние средств ИКТ на образовательный процесс в вузах Финляндии, Франции и Италии.

Мониторинговое исследование эффективности внедрения ФГОС в учреждения профессионального образования Российской Федерации были выполнены в два этапа (октябрь-ноябрь 2011 г. и март-сентябрь 2012 г.) [32]. Масштабность этого исследования позволяет выделить некоторые индикаторы, совпадающие с исследованием ELUE, и использовать значения этих индикаторов для сравнения (табл. 2.5—2.6).

Таблица 2.5

Участие университетов в исследованиях

Сравниваемые позиции	Финляндия	Франция	Италия	РФ	
				2011 г.	2012 г.
Количество университетов / из них технических (технологических)	11/2	40/1	58/ Нет данных	313/127	205/79
% участников исследования от общего количества университетов	55	47	75	Нет данных	Нет данных

В Финляндии все университеты участвуют в e-learning как члены Финского виртуального университета, организованного при участии Министерства образования. В Италии абсолютное большинство инициатив электронного обучения выполнены самими университетами. Во Франции e-learning поддерживается как государством, так и университетами.

Результаты исследования использования ДОТ приведены в таблице 6. Работа Финского виртуального университета свидетельствует о единстве образовательного пространства в пределах государства и о возможности академической мобильности студентов. Сотрудничество французских вузов в консорциумах различных уровней подтверждает тенденцию к созданию единого образовательного пространства. Поэтому ДОТ следует рассматривать как инструмент поддержки внедрения ФГОС ВПО третьего поколения и повышения его эффективности.

Варианты организационных форм при дистанционном обучении рассмотрены в работе [17]:

- департаменты ДО в традиционных университетах;
- университеты дистанционного образования;
- дистанционные подразделения открытых университетов;
- консорциумы университетов для реализации дистанционного обучения;
- виртуальные университеты.

Таблица 2.6

Использование ДОТ

Направления использования	Финляндия	Франция	Италия	РФ
ДОТ в распределении режимов обучения преподавателями университетов	0—20%	2% используют данные, 1% — оценивание	5—10% в 10 университетах	в бакалавриате и в магистратуре — 20—23% во всех дисциплинах, более 60% — в пилотных курсах
ДОТ в политике и стратегии университетов на уровне консорциума:			Нет данных	Нет данных
— региональный;		9,8%		
— национальный;	100%	13%		
— европейский;		2%		
— международный		3,9%		

В перечисленных моделях дистанционного образования сочетаются различные организационные формы и варианты сотрудничества для достижения цели обучения: консолидация в использовании ДОТ усилий различных университетов, осуществляющих подготовку по одинаковым направлениям, способствует созданию единства образовательного пространства и активизации академической мобильности студентов.

Наблюдаются следующие две противоположные тенденции при использовании ДОТ. С одной стороны, простота доступа и адекватность представления информации с помощью ИКТ значительно облегчают усилия студента в обучении как в активном процессе деятельности по приобретению знаний. С другой стороны, в случае встречи в процессе обучения сложной для понимания концепции дистанционный студент может потерять веру

в свои силы и прекратить обучение. Поэтому существенной функцией преподавателя остается вдохновлять и стимулировать у студента желание учиться.

Виды компетенций специалистов, участвующих в проектировании и создании учебных материалов для систем дистанционного обучения (СДО), рассмотрены в работе [38]. Далее проанализируем изменение роли преподавателя в моделях «преподаватель-студент» и «преподаватель-студенты» [17; 32, С. 279—286].

Модель «преподаватель-студент». Преподаватели перестали быть единственным вместилищем доступного и явного знания. Акцент перемещается с дидактической педагогики на помощь студенту, сопровождение процесса обучения. В условиях электронного образования и развитой инфраструктуры ИКТ роль преподавателя заключается в том, чтобы направлять поиск релевантной информации и облегчать навигацию в профессиональных базах знаний. Также преподаватели участвуют в совместном формировании знаний студентов.

Модель «преподаватель-студенты». Использование технологии компьютерной групповой работы посредством ИКТ создает коллаборативное обучение. В этом случае доступны для совместного обсуждения всеми студентами результаты деятельности каждого из участников группы: каждый всегда предъявляет результат своей деятельности и оценивается не только преподавателем, но и коллегами по групповой работе. Поэтому возрастает роль преподавателя на этапе мониторинга и оценки деятельности студентов.

ДОТ позволяют преподавателю достаточно гибко приспособить учебный материал к группе обучаемых с учетом их индивидуальности. В рамках коллаборативного обучения преподаватель способен формировать информационные учебные окружения из большого количества различных учебно-методических ресурсов с учетом модульной системы обучения.

Изменение ролей тьютора. Наставник в дистанционном образовании должен быть менеджером студентов для реализации цели их обучения [53]. Одной из важнейших задач тьютора является организация и регулирование эффективного выполнения независимого обучения и самообучения.

При коллаборативной работе формируются компетенции и изменяются роли студентов. Рассмотрим такие аспекты этих

трансформаций как самообучение, интенсификация самообучения и глобализация обучения. Использование ИКТ при коллаборативной групповой работе в дистанционном обучении направляет студентов к самообучению, развивая качества индивидуальной самостоятельной деятельности:

- ДОТ объединяют качества, необходимые для разговора, переписки и публикации, что способствует формированию общекультурных компетенций студентов;

- интерактивное, но асинхронное дистанционное обучение обеспечивает время для творческого мышления;

- дистанционное обучение (ДО) отделено от личных атрибутов преподавателей концентрирует внимание студентов на учебной деятельности (важнейшее преимущество).

Кроме этого ДОТ позволяют развивать исследовательские качества студентов: поддерживать способности и развивать навыки рассуждения и критики, исследования и независимого изучения. Использование ДОТ предполагает не только деятельность студентов по выполнению заданий учебной дисциплины, но и активное самостоятельное использование студентами технологии, увеличение их ответственности.

Важный аспект коллаборативной работы при самообучении состоит в снижении негативных психологических моментов: студенты при сотрудничестве в группе имеют соучеников, с которыми они способны сравнить себя. Это значительно снижает эффект одиночества удаленного дистанционного студента

Наиболее эффективный путь интенсификации самообучения — это совместная работа над проектами. Кроме необходимости выполнения индивидуальной задачи каждому из студентов необходимо оценить вклад остальных участников группы, что прививает толерантное отношение к точке зрения других и формирует коммуникативные компетенции [3].

При глобализации обучения с использованием ИКТ и ДОТ функции университетов распределяются и усиливают возможности одаренных студентов. На уровне местных и национальных вузов остаются продвинутое обучение и исследования. Глобальное обучение обеспечивает поиск решения научных проблем в модели краудсорсинга с использованием генерации нового знания силами лучших студентов, ученых и исследователей. Участие

студентов-магистрантов в глобальном обучении способствует формированию у них не только профессиональных, но и специальных научно-исследовательских, информационных и коммуникативных компетенций.

Таким образом, использование ДОТ оказывает позитивное влияние на внедрение ФГОС ВПО третьего поколения и повышает его эффективность. ДОТ могут быть реализованы на платформах дистанционного обучения двух видов: коммерческих и свободно распространяемых (авторы не рассматривают самостоятельные платформы ДО отдельных университетов и платформы для проведения вебинаров и он-лайн конференций). Среди коммерческих систем электронного обучения популярными в России являются отечественные «eLearning Server» компании ГиперМетод [57] и «Прометей» компании Прометей [58], среди свободно распространяемых — MOODLE [59]. Их функциональные характеристики достаточно близки [37], что показывает табл. 2.7.

Из этой таблицы можно сделать вывод, что выбор многими российскими вузами платформы MOODLE для создания СДО оправдан. Такие вузы как Южный федеральный университет, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Сибирский федеральный университет, СПбГУ ИТМО, РГПУ им. А.И.Герцена, Воронежский государственный университет и др. имеют многолетний опыт применения ДОТ именно на этой платформе при подготовке бакалавров и магистров.

Вопросы практического применения платформы MOODLE для организации системы дистанционного обучения на базе платформы MOODLE рассмотрены в работах [1; 4; 13; 14].

Таблица 2.7

Сравнение возможностей платформ ДО

Критерии	eLearning Server	Прометей	MOODLE
Администрирование			
Поддержка ролей (студент, преподаватель, администратор) и прав доступа	+	+	+
Регистрация самостоятельная /администратором	+/+	+/+	+/+

Журнал посещений системы	+	+	+
Поддержка образовательной программы/контроль графика обучения	+/+	+/+	+/+
Электронный портфель/зачетная книжка	+/+	-/+	+/-
Редактирование контента	—	+	—
Формирование отчетов	+	+	+
Разработка дистанционного учебного курса			
Знание языков программирования для создания контента и тестов	—	—	—
SCORM-курсы	+	+	+
Сопровождение дистанционного учебного курса			
Количество обучаемых	любое	любое	любое
гарантийное обслуживание	+	+	—
Тестирование			
Вопросы различных типов	+	+	+
Управление временем доступа сдачи теста	+	+	+
Использование графики в тестах	+	+	+
Взаимодействие участников			
Online	+	+	+
Offline	+	+	+
e-mail	+	+	+
Классная доска	+	+	—
Проведение Интернет-конференций	-	+	+

Далее рассмотрим особенности организации образовательного процесса в свете требований ФГОС ВПО с использованием системы дистанционного обучения на базе платформы MOODLE:

- индивидуализация обучения;
- организация взаимодействия участников образовательного процесса в СДО;
- организация обратной связи со студентами;
- совместная работа над проектом;
- нивелирование неравномерной активности и самостоятельной работы студента при использовании ДОТ;
- отслеживание рейтинга студентов при использовании ДОТ;
- виртуальный практикум и формирование профессиональных компетенций;

— особенности подготовки преподавателей для использования ДОТ с учетом требований ФГОС ВПО.

Построение индивидуальной траектории обучения в СДО может быть выполнено студентами на нескольких уровнях [15]:

— уровень СДО: самостоятельная запись на дистанционный учебный курс (ДУК) выбранной дисциплины;

— уровень ДУК: индивидуальная траектория использования ресурсов и/или выполнения элементов ДУК во временных рамках, отведенных на изучение дисциплины, с учетом самостоятельного распределения времени, ограничения доступа к ресурсу/элементу курса и отслеживания выполнения;

— уровень потока групп: использование ресурсов и/или выполнение элементов ДУК с учетом прав доступа к ним той студенческой группы, к которой принадлежат студенты;

— уровень элемента ДУК: выполнение элемента курса в соответствии с индивидуальной траекторией (например, при изучении отдельной темы адаптивную модель обучения реализует элемент курса «Лекция»).

Таким образом, для построения и поддержки индивидуальной траектории обучения студентов платформа MOODLE предоставляет соответствующие средства.

Профессиональные и коммуникативные компетенции студентов формируются в СДО при взаимодействии участников образовательного процесса. Это взаимодействие может быть организовано по различным моделям в зависимости от количества участников: индивидуальное (1:1) или групповое (1:n, m:1, m:n).

Взаимодействие участников образовательного процесса в СДО может быть организовано двумя способами:

— вне сайта СДО с помощью служб Интернет и сервисов Web 2.0;

— на базе сайта СДО средствами платформы MOODLE.

Миссия MOODLE изначально состояла в организации Интернет-сообществ. Поэтому современные версии MOODLE имеют сервисы для организации взаимодействия участников ДУК в процессе обучения:

- система обмена сообщениями и заметки;
- форумы;
- чаты;

- опросы;
- анкеты;

а также социальные сервисы Web 2.0: Комментарии, Блоги, Теги, удаленные RSS-ленты и др.

Взаимодействие участников СДО на базе MOODLE может быть синхронным и асинхронным. Система обмена сообщениями предназначена для организации приватного взаимодействия одного из участников образовательного процесса с остальными (модели 1:1 и 1:n). Этот сервис используется преподавателями для консультирования студентов в режиме «быстрого реагирования» путем обмена текстовыми сообщениями. Взаимодействие с помощью системы сообщений может быть синхронным и асинхронным. С помощью системы обмена сообщениями в MOODLE преподаватель может выполнить массовую рассылку сообщений участникам курса.

Сервис «Заметки» используется для обмена конфиденциальными сообщениями между преподавателями дистанционного учебного курса (модель 1:1).

Элемент курса «Форум» позволяет создать в ДУК модуль для публичного общения участников курса в асинхронном режиме. В зависимости от типа форума взаимодействие может быть организовано по любой из моделей. Участники ДУК могут обсуждать на Форуме одну или несколько тем. Сообщение Форума может сопровождаться файлом произвольного формата.

Ответ на сообщение студента в Форуме может быть дан другим студентом. С одной стороны, участие студентов в консультировании других студентов способствует передаче знаний, развивая профессиональные и коммуникативные компетенции обучаемых. С другой стороны, при использовании форума для консультирования существует вероятность превращения форума во «флудильню» и вероятность возникновения троллинга. Поэтому преподаватели/тьюторы ДУК должны выполнять роль модератора форума с участием студентов.

Элемент курса «Чат» предназначен для создания в ДУК модуля публичного общения участников курса в синхронном режиме по любой из моделей в виде текстовых сообщений. Чат используется для консультирования или обсуждения текущих вопросов совместной работы студентов.

Элемент курса «Задание» используется для создания в ДУК модуля приватного индивидуального взаимодействия «студент $\leftarrow \rightarrow$ преподаватель» при выполнении индивидуальных заданий (расчетно-графических, курсовых или контрольных работ) в асинхронном или синхронном режиме.

Каждый из студентов готовит ответ на индивидуальное задание и отправляет его через «Задание». Преподаватель проверяет присланные студентами ответы, выставляет оценки текущего результата их деятельности и оставляет отзывы на эти ответы. Студенты могут повторно отправить новые ответы после исправления замечаний, указанных преподавателем в отзыве.

Элемент курса «Опрос» предназначен для организации в асинхронном режиме интерактивного голосования и опросов по отдельным вопросам дисциплины. «Опрос» содержит один вопрос и фиксированное количество вариантов ответов. В отличие от Форума, обсуждение ответов участников «Опроса» невозможно.

«Опрос» может быть использован студентами для выбора экспертов при оценивании выполненного студентами задания в совместном проекте. В этом случае использование «Опроса» способствует формированию таких компетенций решения проблем и задач социальной деятельности, как способность к критике и самокритике, забота о качестве выполняемой работы, толерантность и т.д.

Таким образом, для формирования у студентов профессиональных и коммуникативных компетенций при обучении с использованием ДОТ платформа MOODLE имеет соответствующие сервисы организации взаимодействия участников образовательного процесса.

Средствами MOODLE преподаватель создает в ДУК модули для организации обратной связи со студентами с помощью элемента курса «Анкета». В MOODLE предусмотрены стандартные анкеты, которые предназначены для оценок студентами различных аспектов организации учебного процесса и психологического комфорта учебы на конкретном курсе:

— COLLES (Constructivist On-Line Learning Environment Survey) для оценки ценности различных факторов в ДО;

— ATTLS (Attitudes to Thinking and Learning Survey) для определения уровня отношения студентов к обучению на курсе;

— Critical Incidents для оценки событий в период обучения на курсе и отношения к этим событиям.

Для установления обратной связи между студентами курса и его создателями в дистанционном курсе размещают опрос, в котором предлагают студентам по определенной шкале оценить этот ДУК.

Таким образом, сервисы MOODLE для организации обратной связи со студентами способствуют формированию таких компетенций решения проблем и задач социальной деятельности, как способность к критике и самокритике, толерантность, адаптивность и коммуникабельность.

Средствами MOODLE преподаватель создает в ДУК модули для организации коллаборативной работы студентов над проектом с помощью элементов курса «База данных», «Вики», «Глоссарий» и «Форум». Все эти элементы дистанционного курса предназначены для создания ресурсов по технологии краудсорсинга. Студенты создают компоненты указанных элементов ДУК:

- записи «Базы данных»;
- статьи «Вики»;
- слова «Глоссария»;
- темы «Форума».

Также у студентов есть права оценивать работу, выполненную остальными участниками проекта. В настройках можно установить обязательность одобрения или оценивания преподавателем компонентов этих элементов.

Дополнительно устанавливаются некоторые регуляторные ограничения на деятельность студентов, например:

- интенсивность деятельности в форумах (для предотвращения скатывания форума во флудильню);
- необходимое количество индивидуальных записей БД, после создания которых студентам будут доступны для обсуждения записи других студентов.

Элементы курса «База данных», «Вики» и «Глоссарий» предназначены для создания одноименных узкоспециализированных ресурсов. «Форум» используется также для проведения деловых игр и мозгового штурма в режиме online.

Элементы MOODLE для краудсорсинга способствуют закреплению у студентов таких компетенций решения проблем и задач

социальной деятельности, которые были у них сформированы при использовании сервисов организации взаимодействия участников образовательного процесса и сервисов установления обратной связи.

Пик активности и самостоятельной работы студента традиционно совпадает с наступлением времени контрольных мероприятий, предусмотренных графиком учебного процесса [36]. Рассмотрим, как использование инструментария MOODLE при использовании ДОТ позволяет в определенной степени нивелировать неравномерность деятельности студентов.

Модель обучения может быть адаптивной, т.е. учитывающей поэтапно достижения и затруднения студента, его текущие потребности.

В MOODLE можно регулировать доступ студентов к ресурсам и элементам ДУК по результатам выполнения обязательной деятельности и мероприятий по самоконтролю (доступ к контрольному тесту по результатам выполнения учебного, доступ к лекции по результатам выполнения предыдущей, доступ к ресурсу по результатам выполнения попытки теста для самоконтроля и т.п.).

Также в MOODLE можно регулировать доступ студентов к ресурсам и элементам ДУК по времени выполнения: необходимость выполнения комплекса промежуточных контрольных мероприятий в течение семестра (отправка заданий, выполнение попыток тестов для самоконтроля перед промежуточным тестированием, выполнение индивидуального задания в совместном проекте и т.д.) за фиксированный интервал времени.

Самоаттестация студентов выполняется с помощью такого сервиса MOODLE как оценивание выполнения элемента курса с соответствующей стратегией оценивания.

Примером положительного опыта влияния использования ДОТ для сглаживания неравномерной самостоятельной работы студентов может служить перевод выполнения индивидуального задания студентов направления подготовки «Программная инженерия» по дисциплине «Основы программирования» в интерактивный режим с 2013/14 учебного года.

Варианты индивидуального задания [16] представлены последовательностью тестов с заданиями открытой формы в виде вопросов MOODLE следующих типов:

- «Краткий ответ»;
- «Числовой ответ»;
- «Вложенные ответы (Cloze)»;
- «Эссе» с возможностью прикрепления файлов к ответу;
- «В закрытой форме (множественный выбор)».

В настройках каждого из тестов заложена временная стратегия выполнения индивидуального задания, которая известна студентам и требует от них эффективного распределения времени самостоятельной работы по выполнению этой деятельности:

- настройка «Дополнительные ограничения на попытки» блока «Синхронизация» задает время «Окончание тестирования» (нижняя граница диапазона времени выполнения задания);

- настройки «Количество попыток» и «Метод оценивания» блока «Оценка» задают стратегию оценивания выполнения теста студентами (разрешено несколько попыток, оценка по последней попытке);

- настройки «Принудительная задержка между первой и второй попытками» и «Принудительная задержка между последующими попытками» блока «Дополнительные ограничения на попытки» задают временные интервалы между попытками выполнения теста студентами (обеспечено время для интеллектуальной деятельности, для работы над ошибками);

- настройка «Проверка оценки» блока «Ограничить доступ» задает название обязательного теста, успешное выполнение которого открывает доступ к текущему тесту, и диапазон оценки для успешной попытки.

В результате использования сервисов ограничения доступа:

- все студенты приступили к выполнению индивидуального задания раньше, чем без использования ДОТ;

- самостоятельная работа студента стала более регулярной и равномерной, что позволяют отслеживать система тестирования MOODLE и ее сервис «История ответов» (без просмотра логов);

- индивидуальные образовательные траектории студентов позволяют им выполнять индивидуальное задание в собственных временных рамках.

Таким образом, использование сервисов MOODLE для контроля выполнения графика учебного процесса при использовании

ДОТ позволяет сглаживать неравномерность деятельности студентов.

При использовании ДОТ автоматизируется отслеживание рейтинга студентов. Вместо анализа преподавателем всей информации при большом объеме самостоятельных работ и тестов оценка деятельности каждого из студентов в ДУК может быть сформирована автоматически. Она используется как инструмент систематического учета результатов СРС и для отслеживания рейтинга студентов.

Сервис оценивания MOODLE позволяет учитывать деятельность студентов на дистанционном учебном курсе и формировать итоговую оценку в соответствии с принятой стратегией. В дистанционном курсе может быть использована одна из стандартных стратегий оценивания:

- среднее оценок;
- среднее взвешенное оценок;
- простое среднее взвешенное оценок;
- среднее оценок (с учетом доп. баллов);
- медиана оценок;
- худшая оценка;
- лучшая оценка;
- мода оценок;
- сумма оценок.

В зависимости от видов самостоятельной работы и типов промежуточных и итоговых контрольных мероприятий преподаватель может создать и применять собственную стратегию оценивания.

Сервис оценивания MOODLE позволяет выполнять нормирование оценок деятельности студентов, которые имеют различные диапазоны оценивания. Для стандартных стратегий это выполняется автоматически; для стратегий, созданных преподавателем, учитывается в формуле «Итоговая оценка».

Сервис оценивания MOODLE позволяет установить автоматический перевод числовых показателей деятельности студентов в соответствующую буквенную шкалу. Встроенная буквенная шкала имеет 11 градаций (A, A-, B+, ... F). В соответствии с ФГОС ВПО третьего поколения для ДУК эта шкала может быть настроена на существующую шкалу ECTS.

При использовании кредитно-модульной системы оценку деятельности студентов можно формировать за каждый отдельный модуль. Эту оценку используют при расчете итоговой оценки и при формировании рейтинга студентов.

Сервис оценивания MOODLE позволяет автоматически формировать отчет по оценкам, как для студентов, так и для преподавателей.

Для студентов отчет по оценкам приватный: им доступны результаты оценивания по каждому из видов индивидуальной деятельности. Текущее значение оценки за курс или отдельный модуль для студентов является самоаттестацией. Поэтому данный показатель активности и результативности позволяет не только отображать успехи студентов, но и активизировать их учебную деятельность на курсе.

Для преподавателей отчет по оценкам содержит информацию обо всех студентах. Для динамического отслеживания рейтинга студентов достаточно упорядочить данные в таблице отчета по итоговой оценке (сортировать по убыванию этого показателя).

Сервисы группового режима и оценивания MOODLE позволяют отслеживать рейтинг студентов, как по отдельной группе, так и по всем обучаемым в целом.

Таким образом, встроенные механизмы системы оценивания MOODLE облегчают преподавателю решение задачи мониторинга деятельности студентов на курсе и помогают динамически формировать рейтинг студентов курса.

Внедрение и повышение эффективности ФГОС ВПО третьего поколения предъявляют дополнительные требования к инженерному образованию (ИО). Сложившаяся в период индустриального общества, современная традиционная система ИО мало изменилась. ФГОС ВПО третьего поколения предполагают усиление практической направленности обучения и формирования профессиональных компетенций. Поэтому в современном инженерном образовании повышается роль лабораторного практикума [54].

В 2000 г. в СПбГТУ и МЭИ время для лабораторного практикума в общем объеме аудиторных занятий составляло 15—25% . По данным 2012 г., в МЭИ, МГТУ им. Н.Э.Баумана, Томском ПУ подготовку по дисциплинам бакалавриата и магистратуры по ФГОС ВПО третьего поколения проводят от 60 до 100 кафедр,

а в Санкт-Петербургском ПУ — более 140 [30]. Аудиторные лабораторные занятия в технических университетах дают высокую нагрузку на имеющееся лабораторное оборудование. Снизить нагрузку на оборудование позволяют виртуальные лаборатории, используемые как инструмент дистанционных образовательных технологий.

«Виртуализация» лабораторного практикума в учебном процессе есть результат двух тенденций. С одной стороны, это физическое и моральное старение лабораторного оборудования. С другой стороны, это активное развитие и использование ИКТ (технологии виртуальных измерительных устройств, приборов, механизмов, стендов, тренажеров вместо реальных физических устройств) [29; 54].

Однако использование виртуальных лабораторий и тренажеров позволяет решать и другую важную задачу ФГОС ВПО третьего поколения. Это возможность актуализировать профессиональные компетенции будущих специалистов промышленности и бизнеса. Роль работодателей в совместной деятельности с вузами по формированию профессиональных компетенций значительно возрастает (например, сотрудничество с концерном Festo [34]). Поэтому коллаборативные проекты с корпоративным сектором могут использовать виртуальные лаборатории и тренажеры как сферу для приобретения первоначальных компетенций по использованию реального оборудования перед стажировкой студентов на предприятиях. Примером такого подхода является создание виртуальных тренажеров по мехатронике на стендах FESTO с целью подготовки студентов к использованию реальных стендов в лабораторных условиях и на практике [18], которые интегрированы в соответствующий дистанционный курс на базе платформы MOODLE.

Таким образом, виртуальный лабораторный практикум как элемент СДО способствует формированию профессиональных компетенций студентов инженерных направлений подготовки.

В мониторинговом исследовании эффективности внедрения ФГОС в учреждения профессионального образования Российской Федерации были использованы индикаторы, связанные с подготовкой учебно-методических работников (УМР) и профессорско-преподавательского состава (ППС) в условиях перехода

к реализации ФГОС ВПО. Результаты этого исследования показали [32, С. 63—88], что высшие показатели имеют два индикатора повышения квалификации ППС и УМР: «Проектирование и реализация основных образовательных программ на основе ФГОС ВПО» и «Образовательные технологии, позволяющие формировать и оценивать компетенции в образовательном процессе». ДОТ, как один из вариантов образовательных технологий, вносят свой вклад в этот результат.

Однако в анализе результатов мониторинга констатируется, что вузы не обеспечили большей части своих преподавателей повышение квалификации по проблематике перехода на реализацию ФГОС ВПО. Главной причиной названа неготовность вузов организовать и провести такие курсы повышения квалификации на должном уровне самостоятельно по внутривузовским программам.

Здесь кроются огромные резервы для подготовки преподавателей в режиме внешних программ. Опыт подготовки преподавателей-тьюторов для работы в системе дистанционного обучения с использованием ДОТ может быть успешно применен по всем тематическим направлениям повышения квалификации ППС и УМР в связи с переходом на реализацию ФГОС ВПО.

Литература

1. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. М.: Изд-во МЭСИ, 1999. 196 с.
2. Андреев А.В., Андреева С.В., Доценко И.Б. Практика электронного обучения с использованием Moodle. Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2008. 146 с.
3. Ахметова Д. Парадоксы дистанционного обучения // Высшее образование в России. 2007. № 3. С. 57—62.
4. Белозубов А.В., Николаев Д.Г. Система дистанционного обучения Moodle: Учебно-методическое пособие. СПб.: СПбГУ ИТМО, 2007. 108 с.
5. Бочков В.Е., Краснова Г.А., Филиппов В.М. Состояние, тенденции, проблемы и роль дистанционного обучения в трансграничном образовании: Учебное пособие. М.: РУДН, 2008. 405 с.
6. Галимов И.А. Координация экономических субъектов в сфере информационных технологий: корреляционная взаимосвязь и законы распределения статистических показателей // Проблемы экономики. 2012. № 6. С. 18—23.

7. Галимов И.А. Корреляционная взаимосвязь и законы распределения статистических показателей в сфере информационных технологий // Науковедение. Интернет-журнал. 2013. № 1 (14). Идентификационный номер статьи в журнале: 76ЭВН113.
8. Галимов И.А., Уразаева Л.Ю. Взаимосвязи статистических показателей в отрасли «информационные технологии» // Проблемы экономики. 2013. № 2. С. 45—46.
9. Галимов И.А., Уразаева Л.Ю. Математическая оценка взаимовлияния уровней безработицы различных возрастных групп с учетом старения населения // Вестник НГГУ, 2013. № 1. С. 14—19.
10. Галимов И.А., Уразаева Л.Ю. О преподавании математики в свете реформы образования // Приволжский научный вестник. 2013. № 3. С. 89—94.
11. Галимов И.А., Уразаева Л.Ю. О современных тенденциях развития информационных технологий на основе статистических данных бюллетеней РОСПАТЕНТА // Науковедение. Интернет-журнал. 2013. № 1 (14). Идентификационный номер статьи в журнале: 61ЭВН113.
12. Галимов И.А., Уразаева Л.Ю. Оценка взаимовлияния уровней безработицы различных возрастных групп с учетом старения населения // Науковедение. Интернет-журнал. 2013. № 1 (14). Идентификационный номер статьи в журнале: 62ЭВН113.
13. Гильмутдинов А.Х., Ибрагимов Р.А., Цивильский И.В. Электронное образование на платформе Moodle. Казань: КГУ, 2008. 169 с.
14. Дацун Н.Н. Использование технологий дистанционного обучения в инженерном образовании. Самоучитель для преподавателей: базовый уровень. Донецк: ДонНТУ, 2013. 304 с.
15. Дацун Н.Н. Использование технологий дистанционного обучения в инженерном образовании. Самоучитель для преподавателей: основной уровень. Донецк: ДонНТУ, 2013. 302 с.
16. Дацун Н. Как организовать самостоятельную работу при обучении программированию // Новый коллегиум. 2000. № 3. С. 61—63.
17. Дацун Н.Н. Колаборативные модели в дистанционном университетском образовании // Новые технологии обучения Киев: НМЦВО, 2000. Вып. 27. С. 85—94.
18. Дацун Н.Н. Модель виртуального тренажера, обучающего умениям // Моделирование и компьютерная графика-2013: Мат-лы V междунар. науч.-техн. конф. / Донецк. нац. техн. ун-т; Под ред. Е.А.Башкова. Донецк: ДонНТУ, 2013. С. 255—257.
19. Дацун Н.Н. Подготовка преподавателей технических университетов для работы в системе дистанционного обучения // Информационные ресурсы в образовании: Мат-лы междунар. научн.-практ. конф. /

Нижевартовск. гос. ун-т; Под ред. Т.Б.Казиахмедова. Нижевартовск: НВГУ, 2013. С. 89—92.

20. Дацун Н.Н. Подготовка преподавателей-тьюторов дистанционного обучения и проблемы внедрения инновационных образовательных технологий в инженерное образование // Инженерное образование в развитии современного общества: Мат-лы междунар. научн.-практ. конф. / Донецк. нац. техн. ун-т. Донецк: ДонНТУ, 2011. С. 195—199.

21. Дистанционное обучение: теория и практика / В.И.Гриценко и др. Киев, 2004. 374 с.

22. Долинер Л.И. Информационные и телекоммуникационные технологии в обучении: психолого-педагогические и методические аспекты. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. 344 с.

23. Закирьянова Г.Т., Галимов И.А., Уразаева Л.Ю. Определение оптимальных режимов работы ИС сервисно-ориентированной архитектуры на основе имитационного моделирования // Естественные и технические науки. 2012. № 2. С. 402—405.

24. Закирьянова Г.Т., Галимов И.А., Уразаева Л.Ю. Практические аспекты использования ИТ для формирования индивидуальной образовательной траектории // Информационная среда вуза XXI века: Мат-лы конф. / Петрозаводск. гос. ун-т. Петрозаводск: ПетрГУ, 2012. С. 85—88.

25. Закирьянова Г.Т., Уразаева Л.Ю., Галимов И.А. Математическое моделирование закономерностей инновационных процессов // Естественные и технические науки. 2012. № 6. С. 425—426.

26. Злотникова И.Я., Могилева В.Н. Психология дистанционного образования: Учеб.-метод. пособие. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. пед. ун-та, 2003. 116 с.

27. Качество высшего образования / Под ред. М.П.Карпенко. М.: Изд-во СГУ, 2012. 291 с.

28. Колоскова И.Ю., Дацун Н.Н. Компьютерная система «Цифровая жизнь» для людей преклонного возраста // Информационные управляющие системы и компьютерный мониторинг — 2013: IV Междунар. науч.-техн. конф.: Сб. докл. / Донецк. нац. техн. ун-т; Под ред. В.А.Светличной. Донецк: ДонНТУ, 2013. Т. 1. С. 43—48.

29. Лукьяненко В.В., Порфилов П.А., Дацун Н.Н. Опыт разработки виртуальных лабораторных работ по физике // Информатика и компьютерные технологии — 2012: Мат-лы VIII междунар. науч.-техн. конф. / Донецк. нац. техн. ун-т; Донецк: ДонНТУ, 2012. С. 281—288.

30. Маслов С.И., Серебрянников С.В., Тихонов А.И. Российское инженерное образование: вызовы и новые подходы на основе информационных технологий // Открытое образование. 2012. № 6. С. 34—44.

31. Новый подход к инженерному образованию: теория и практика открытого доступа к распределенным информационным и техническим ресурсам / Под ред. А.А.Полякова. М.: Центр-Пресс, 2000. 238 с.

32. Опыт внедрения федеральных государственных образовательных стандартов учреждениями профессионального образования: мониторинг вузов и колледжей: Мат-лы семинара-совещания для руководящих работников учреждений профессионального образования Приволжского федерального округа / Саратов. гос. ун-т; Под ред. Е.Г.Елиной. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2012. 314 с.

33. Открытое образование: предпосылки, проблемы и тенденции развития / В.П.Тихомиров и др. М., 2000. 178 с.

34. Перспективы развития единого научно-технологического и образовательного пространства Содружества Независимых Государств: Мат-лы секционного заседания Междунар. конф. Десятого юбилейного международного форума «Высокие технологии XXI века». Ч. 1 / МГТУ им. Н.Э.Баумана; Под ред. И.Б.Федорова и А.Н.Тихонова. М.: МГТУ им. Н.Э.Баумана, 2009. 172 с.

35. Развитие систем дистанционного обучения в вузах (обобщение опыта и учебные рекомендации): Учеб. пособие / В.А.Демин и др. М., 2010. 288 с.

36. Рубин Ю.Б. Стандартизация образовательных программ на «Болонском перепутье» // Прикладная информатика. 2006. № 4. С. 47—63.

37. Сравнительная характеристика систем дистанционного обучения (СДО). URL: <http://www.infotekno.ru/analizSDO.htm> (дата обращения 06.12.2013).

38. Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. пособие для вузов / Е.С.Полат и др. М., 2004. 416 с. (Высшее профессиональное образование. Педагогические специальности).

39. Толкачев В.В. Переход на федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения: проблема оценки качества подготовки студентов / Переход на Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования. Лучшие практики рыбохозяйственного образования: Мат-лы Первой всеросс. межвуз. науч.-метод. конф. / СахГУ; Под ред. В.Н.Ефанова и А.А.Недоступа. Южно-Сахалинск: Изд-во СахГУ, 2012. С. 112—123.

40. Уразаева Л.Ю. Использование UML для создания учебных материалов в дистанционном обучении // Новые образовательные технологии в вузе: Мат-лы междунар. науч.-метод. конф. / Уральск. фед. ун-т. Екатеринбург: УрФУ, 2005. С. 71—73.

41. Уразаева Л.Ю. Оптимизация процесса дистанционного обучения средствами MS Project // Новые образовательные технологии в вузе:

Мат-лы междунар. науч.-метод. конф. / Уральск. фед. ун-т. Екатеринбург: УрФУ, 2005. С. 73—74.

42. Уразаева Л.Ю. Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2012620350 «Учет успеваемости при модульном обучении». М.: Официальный бюллетень «Базы данных, зарегистрированные в реестре баз данных Российской Федерации» Роспатент, 2012.

43. Уразаева Л.Ю. Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2012620819 «Школьные задачи геометрии». М.: Официальный бюллетень «Базы данных, зарегистрированные в реестре баз данных Российской Федерации» Роспатент, 2012.

44. Уразаева Л.Ю., Галимов И.А. Математическое моделирование E-Learning // Научный вестник Норильского индустриального института. 2009. № 4. С. 15—17.

45. Уразаева Л.Ю., Галимов И.А. Математическое обоснование некоторых закономерностей обучения // Альманах современной науки и образования. 2008. № 7. С. 215—217.

46. Уразаева Л.Ю., Уразаева Н.Ю. О подготовке будущих преподавателей математики к тьюторской деятельности // Приволжский научный вестник. 2013. № 6 (22). С. 138—141.

47. Уразаева Л.Ю., Галимов И.А. Оценка возможных влияний реформ системы образования на экономику региона // Альманах современной науки и образования. 2011. № 2. С. 179—181.

48. Уразаева Н.Ю., Уразаева Л.Ю. Разработка консалтинговых (тьюторных) систем для поддержки процесса обучения в дистанционном образовании // Новые образовательные технологии в вузе: Мат-лы междунар. науч.-метод. конф. / Уральск. фед. ун-т. Екатеринбург: УрФУ, 2005. С. 75—76.

49. Усков В.Л., Ускова М. Дистанционное образование: организационные, технологические и финансовые аспекты // Информационные технологии. 1999. № 1. С. 31—38.

50. Щенников С.А. Открытое дистанционное образование. М.: Наука, 2002. 527 с.

51. A Memorandum on Lifelong Learning. Commission of The European Communities. Brussels, 30.10.2000. SEC(2000) 1832. URL: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf> (дата обращения 06.12.2013).

52. Abhijit V. Banerjee. A Simple Model of Herd Behavior // The Quarterly Journal of Economics Vol. 107. No. 3 (Aug., 1992). P. 797—817. URL: <http://economics.mit.edu/files/8869> (дата обращения 06.12.2013).

53. Bosco H. M.D. Tutoring in distance education // Distance and Open Learning as a Development Strategy: Proc. Second int. conf. on distance education in Russia / Moscow State University; M.: MSU, 1996. P. 389—390.

54. Datsun N., Datsun K. Simulateurs virtuels dans d'enseignement de l'ingénierie: le pont entre l'expérience virtuelle et physique // Современные проблемы техносферы и подготовки инженерных кадров: Сб. тр. VII Междунар. науч.-метод. конф. / ДонНТУ. Донецк: ДонНТУ, 2013. С. 14—19.

55. Les universités européennes à l'heure du e-learning: regard sur la Finlande, l'Italie et la France / Ed. Conférence des présidents d'université italienne. Laballery, 2006. 139 p.

56. Partha Gangopadhyay. Mass Higher Education, Investment in Human Capital and Herd Behavior // RGICS Paper. No. 30. 30 p. URL: [http://www.ecosoc.org.au/files/File/TAS/ACE07/presentations%20\(pdf\)/Gangopadhyay.pdf](http://www.ecosoc.org.au/files/File/TAS/ACE07/presentations%20(pdf)/Gangopadhyay.pdf) (дата обращения 06.12.2013).

57. URL: <http://www.hypermethod.ru/>

58. URL: <http://www.prometeus.ru/>

59. URL: <https://moodle.org>

Глава III

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Изучение состояния проблем педагогической подготовки в современной педагогической теории показывает, что они рассматриваются преимущественно на функциональном уровне: определяются содержание и методы подготовки студентов к работе по различным направлениям (социально-нравственному, эстетическому, физическому, экологическому и др.) и к отдельным видам профессиональной деятельности педагога ДОО (обучающей, воспитательной, организаторско-управленческой), выявляются функции и условия повышения эффективности отдельных компонентов общепедагогической подготовки студентов.

В развитии подходов к эколого-педагогической подготовке студентов можно выделить три этапа:

1. *Монопредметный этап* (конец 1960-х — 1970-е гг.) связан с попытками развития информационно-содержательного аспекта экологической культуры через введение в вузовские учебные планы учебного курса экологической направленности;

2. *Системно-предметный этап* (конец 1970-х — начало 1990-х гг.) — формирование эколого-педагогической готовности как результат подготовки, охватывающей все основные блоки вузовских дисциплин;

3. *Экогуманитарный этап* (начиная с середины 1990-х гг.) — осознание доминирующей роли экологической культуры в развитии личности и общества, проектирование новой концепции компетентностного подхода к эколого-педагогической подготовке будущего специалиста.

Профессиональная компетентность — явление, детерминированное многими внутренними и внешними факторами [9; 10]. Поэтому встречается много трудностей при определении ее сущности и показателей. Особенно трудно вскрыть ее субъектную сторону, найти ее информативные показатели. Сущность профессионально-педагогической компетентности специалиста не может

быть сведена к единичным, случайным или спонтанным проявлениям качеств и свойств, суммы знаний и умений будущего педагога в ДОУ. Социально-экологическая компетентность представляется нам как интегративное свойство личности, включающее совокупность социально-экологических знаний, свойств и ценностей личности, которые наполняют сознание личностными смыслами, изменяющими взгляды на природу, характер взаимоотношений с ней и в целом на мировоззренческую картину. Содержание компонентов социально-экологической компетентности студентов представлено на рис. 3.1.

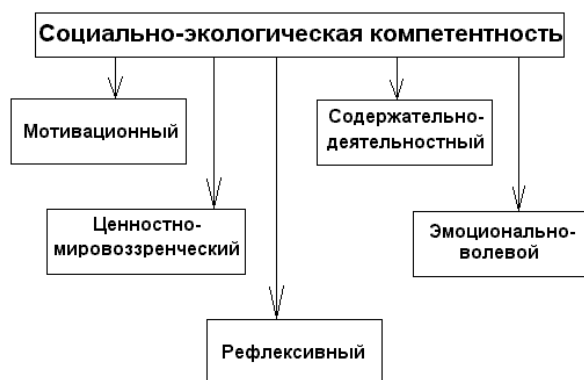


Рис. 3.1. Структура социально-экологической компетентности будущих педагогов ДОУ

Мотивационный компонент социально-экологической компетентности представлен системой его побудительных сил, потребностей, притязаний, намерений и жизненных предпочтений. Основой мотивационного компонента является профессионально-педагогическая направленность, личная установка на приобретение и реализацию своих ЗУН, что также выражается в склонности, интересе к профессии, желании добиться успеха. Социально-экологическая компетентность тесно связана с мотивацией, которая не только определяет актуальность осуществляемой деятельности, но и перспективу ее развития в желаемом направлении или перенос на другие области. Компетентность формируется

более успешно, если у студента развита положительная мотивация усвоения эколого-педагогических знаний и умений.

Мы выделяем в эколого-педагогической направленности личности педагога следующие доминирующие мотивы: убежденность в необходимости сохранения природной среды как важнейшей ценности общества; убежденность в необходимости социально-экологического развития личности ребенка (далее — СЭРЛРД); осознание личной сопричастности к этому процессу, чувства ответственности за его результаты.

Ценностно-мировоззренческий компонент социально-экологической компетентности студентов образован совокупностью социальных, психолого-педагогических, экологических ценностей, созданных человечеством и включенных в целостный педагогический процесс на современном этапе развития образования.

Ценностная мировоззренческая установка на справедливое устройство мира, на равные возможности для каждого ребенка является мотивационно-ценностной сущностью рассматриваемого нами компонента профессиональной готовности, также как ЗУН, получаемые студентами для осуществления социально-экологического образования дошкольников. В процессе педагогической деятельности студенты овладевают технологиями социально-экологического образования дошкольников.

Данный компонент компетентности позволяет осознать будущему педагогу личностный смысл знаний как ценностей, обеспечивающих студентам возможность осмысления природы как высшей самооценности в жизни человека и ее гуманное назначение в сохранении здоровья каждого члена общества. Российское образование, вступив на этап своей модернизации, связанной с изменением менталитета общества и личности, находится в поиске новых приоритетов, системы ценностей каждого человека, опираясь на которые, можно строить нормальные межличностные отношения, отношения внутри общества и с миром в целом. Ключевой фигурой на пути гуманистического преобразования образовательных учреждений становится педагог-фасилитатор. К основным содержательным характеристикам фасилитирующего педагогического взаимодействия относятся, по нашему мнению, следующие: искренность и открытость, безоценочное принятие

и глубинное, эмпатическое понимание педагогом ценностных ориентаций своего воспитанника.

Содержательно-деятельностный компонент включает методологические, философские, психологические знания, а также умения и навыки в организации социально-экологического образования дошкольников (СЭОД). Рассматриваемый компонент предполагает развитие в субъектном сознании педагога целостной и ценностной диалектической картины мира как пространства и времени сосуществования природы и человека, ценности которого позволяют ее сохранять, приумножать и рассматривать социоприродную среду как важное условие социально-экологического развития ребенка. Достижение такого уровня компетентности студентов возможно при условии, если в процессе профессиональной подготовки он овладеет следующими мировоззренческими идеями:

- осознание природы как ценности мироздания, обеспечивающей изменение сознания человека, перемещая акценты его деятельности с потребления природных ресурсов на гуманное взаимодействие с природой, используя всевозможные средства сохранения природных богатств и себя в них;

- воздействие общества на природу предполагает сознательную, целенаправленную и ценностно-ориентированную деятельность людей; основанную на глубоком и всестороннем знании законов развития биосферы, умении их использовать в условиях современной экологической ситуации;

- перед субъектом выдвигается задача коренного преобразования биосферы из среды потребления в ценностно-смысловую среду жизни человека, круг интересов которого складывается вокруг ценностей человека: жизнь, здоровье, сообщество, природоохранная деятельность и др.;

- сама экологическая деятельность, как и любая другая деятельность человека, представляет собой сферу саморегуляции личности, саморазвития, раскрытия ее творческих способностей, направленных на усиление ценностного потенциала экологической деятельности личности.

Рассматриваемый компонент определяется содержанием ценностей эколого-педагогической деятельности, ведущими идеями которого являются идеи коэволюции. Ядро профессиональной

готовности педагога к осуществлению процесса социально-экологического развития ребенка составляет система теоретических знаний и ценностей на достаточно высоком уровне обобщенности, обеспечивающих научно обоснованное их применение и широкий перенос в соответствующие педагогические ситуации. На наш взгляд, система эколого-педагогических знаний и ценностей как гуманных средств социально-экологического развития дошкольников, которыми необходимо овладеть будущему педагогу, может быть представлена следующими составляющими:

— *знаниевой*, содержащей: знания о сущности педагогического процесса как фактора развития ребенка и педагога; знания о целях, содержании, технологиях (развивающих и диагностических) педагогического процесса и условиях социально-экологического развития ребенка;

— *ценностно-смысловой*, раскрывающей: ценности природы в личностном и социально-экологическом развитии ребенка; ценности природоохранной и здоровьесберегающей деятельности в социоприродной среде; личностные смыслы ребенка в процессе взаимодействия с социоприродной средой; ценности педагога как субъекта социоприродной среды, осознающего собственную ответственность за качество экологического образования и социально-экологическое развитие личности ребенка.

Содержательно-деятельностный компонент компетентности формируется благодаря усвоению содержания, представляющего собой национально-региональный компонент социально-экологического образования будущих педагогов, раскрывающего ценностно-смысловое значение системы «человек-природа» и влияющего на развитие готовности студентов к осуществлению социально-экологического развития дошкольников. Кроме того, данный компонент предполагает освоение студентами таких видов опыта: *природосберегающего*, позволяющего обеспечивать условия для сотрудничества педагога и ребенка с целью приобретения опыта природоохранной деятельности, направленной на установление коэволюции; *социокультурного*, поддерживающего равновесие системы «человек-природа», позволяющего усваивать опыт социальных и межличностных отношений, определяющий качество процесса СЭРЛРД.

Эмоционально-волевой компонент социально-экологической компетентности предполагает наличие эмоциональной отзывчивости личности к природе, опыт эмоционально-волевого отношения к природе, волевое напряжение в решении социально-экологических проблем на личностном уровне, достижении оптимизации отношений человека и природы.

Рефлексивный компонент социально-экологической компетентности включает в себя ряд способностей студентов: к самооценке и самоконтролю различных видов опыта (природосберегающего, социокультурного и диагностического); трансформации системы экологических и социальных знаний в определенной социоприродной среде; ориентировки в качестве и уровне СЭРЛРД и оперативного реагирования и внесения изменений в этот процесс.

Для выявления функциональной значимости основных компонентов социально-экологической компетентности, для диагностики их развития необходимы определенные критерии и показатели. Рассматриваемая нами компетентность сама выступает, на наш взгляд, в качестве одного из критериев эффективности работы педагогического вуза. Многоплановость этого интегративного свойства личности педагога указывает на то, что оно не может иметь единого универсального критерия. На основе исследования С.Н.Глазачева, С.С.Кашлева [10] нами выделены системные и функциональные критерии компетентности. К системным критериям относят характеристики компетентности как целостного образования, к функциональным — характеристики ее компонентов. Мы понимаем системные критерии как свойства определенным образом организованных и взаимосвязанных компонентов социально-экологической компетентности.

Среди *системных критериев* мы выделяем следующие:

1. появление ответственного отношения к природе, процессу социально-экологического развития дошкольников;
2. единство эколого-педагогического сознания и поведения, деятельности;
3. проявление инициативы, активности в эколого-педагогической деятельности;
4. самостоятельность в эколого-педагогической деятельности;
5. творчество в эколого-педагогической деятельности;

6. процесс адаптации педагога к эколого-педагогической деятельности в конкретной ситуации;
7. саморегуляция эколого-педагогической деятельности;
8. способность и потребность к рефлексии эколого-педагогической деятельности;
9. осознанность эколого-педагогической деятельности;
10. мобилизация внутренних сил, эмоционально-волевой и интеллектуальной сфер на реализацию целей и задач социально-экологического развития личности ребенка;
11. самовоспитание личностных качеств, необходимых для осуществления эколого-педагогической деятельности (ответственность, любовь к детям, природе, убежденность и др.);
12. самооценка своей социально-экологической компетентности.

Функциональные критерии включают:

1. мотивы эколого-педагогической деятельности;
2. проявление интереса к проблемам окружающей среды, социально-экологического образования;
3. сформированность ценностных ориентаций;
4. осознание самоценности природы;
5. сформированность и полноту состава эколого-педагогических умений;
6. способность к переносу эколого-педагогических знаний в ситуации эколого-педагогической деятельности;
7. способность к диагностированию уровня социально-экологического развития дошкольников.

Принимаемые нами критерии коррелируют с тем или иным уровнем социально-экологической компетентности. Содержание уровней предусматривало сформированность знаний, умений в процессе изучения профилирующих дисциплин, применение полученных знаний на практике.

III уровень — высокий, *оптимальный*, отличается высокой степенью результативности, способов деятельности с использованием новых педагогических технологий, готовностью к творческому совершенствованию.

II уровень — средний, *допустимый*, характеризуется неустойчивым отношением к педагогической реальности, цели педагогической деятельности определяются в общем виде.

I уровень — низкий, *критический*, характеризуется тем, что знания, умения и навыки не систематизированы, практическая деятельность строится по заранее отработанной схеме, без проявления инициативы и творчества. Отсутствует желание профессионального совершенствования.

Шкала определения уровней социально-экологической компетентности студентов представлена в табл. 3.1.

Таблица 3.1

Шкала определения уровней социально-экологической компетентности студентов

Компоненты компетентности	Критерии	Уровни		
		Критический	Допустимый	Оптимальный
Мотивационный	Наличие мотивов, интересов, потребности осознания ценности ЗУН, самоценности природы	Не испытывает желания заниматься профессиональной деятельностью, не видит смысла в приобретенных знаниях. Не осознает социальную значимость эколого-педагогической природоохранной деятельности. Отсутствует выраженный интерес к проблемам окружающей среды, социально-экологического образования. Не сформированы ценностные экологические ориентации, нет потребности	Недостаточно активно приобретает знания, не совсем осознает их ценность. Недостаточно осознает эколого-педагогическую деятельность как свой профессиональный долг. Отсутствует постоянное проявление интереса к проблемам социоприродной среды. Не полностью сформированы ценностные экологические, образовательные ориентации. Отсутствует	Глубоко осознает эколого-педагогическую деятельность как свой профессиональный долг; личную причастность к делу охраны природы, коэволюции. Имеет устойчивую потребность внести свой личный вклад в решение эколого-педагогических проблем. Осознает самооценку природы. Проявляет развитый интерес к проблемам взаимодействия человека и природы; потребность

		в общении с природой, занятиях эколого-педагогической деятельностью. Не осознается самооценность природы, личная причастность к решению экологических проблем	потребность постоянно заниматься эколого-педагогической деятельностью, самообразованием. Недостаточно осознает личную ответственность за решение социально-экологических, эколого-педагогических проблем. Нет потребности в постоянном общении с природой. Недостаточно осознает самооценность природы	постоянно заниматься эколого-педагогической деятельностью и самообразованием, общаться с природой. Имеет развитые ценностные, образовательные экологические ориентиры
Эмоционально-волевой	Соответствие личностных качеств будущей профессиональной деятельности, положительный эмоциональный фон эколого-педагогической деятельности, мобилизация внутренних сил	Пассивность в эколого-педагогической деятельности, которая не вызывает положительных эмоций. Проявляет растерянность в сложных ситуациях. Отсутствует волевое напряжение в осуществлении эколого-педагогической деятельности. Отсутствует ответственность в реализации целей	Недостаточно активен в эколого-педагогической деятельности. Отсутствует последовательность и целенаправленность в реализации целей и задач социально-экологического образования детей. Данная деятельность не вызывает особых положительных эмоций, но не проявляются	Обладает профессиональной эмпатийностью. Проявляет твердость и последовательность, устремленность в реализации целей и задач социально-экологического образования. Данная работа сопровождается проявлением положительных эмоций, приливом сил, энергии, не проявляется чувство

		и задач эколого-педагогической деятельности	и отрицательные эмоции. Нет достаточного волевого напряжения в осуществлении эколого-педагогической деятельности	растерянности в затруднительных ситуациях. Владеет устойчивым волевым напряжением в достижении высокого уровня готовности к эколого-педагогической деятельности
Ценностно-мировоззренческий	Сформированность ценностных экологических ориентаций	Поверхностно владеет мировоззренческими идеями взаимодействия человека и природы. Фрагментарные знания о личностно-ориентированном педагогическом процессе	Недостаточно осознает и владеет отдельными мировоззренческими идеями взаимодействия человека и природы. Имеет представление о личностно-ориентированном педагогическом процессе	Глубоко осознает и владеет ведущими мировоззренческими идеями, определяющими взаимодействие человека и природы
Содержательно-деятельностный	Глубина и системность эколого-педагогических знаний, владение пед. технологиями. Способность к переносу ЗУН в новых ситуациях	Владеет поверхностными бессистемными эколого-педагогическими знаниями, знаниями научных основ экологии, социальной экологии, экологических проблем. Отсутствует умение и желание творчески ориентироваться	Недостаточно глубоко владеет определенной системой эколого-педагогических знаний, не всегда достаточных для организации и осуществления процесса социально-экологического развития ребенка. Не нацелен на творческий	Достаточно глубоко владеет системой эколого-педагогических знаний, необходимых для организации и осуществления процесса социально-экологического развития детей. Глубоко осознает и владеет идеалом

		на профессиональную подготовку. Отсутствует опыт творческой эколого-педагогической деятельности. Бессистемно владеет отдельными эколого-педагогическими умениями. Слабо владеет отдельными технологиями социально-экологического развития дошкольников. Затрудняется в формировании среды экообразовательного пространства	процесс приобретения специальных ЗУН. Имеет незначительный опыт эколого-педагогической деятельности. Владеет определенным арсеналом эколого-педагогических умений; педагогическими технологиями социально-экологического развития дошкольников. Незначительный опыт формирования среды экообразовательного процесса	личностно-ориентированного педагогического процесса. Владеет в полной мере знаниями научных основ экологии, социальной экологии, экологических проблем современности. Творчески мыслит. Имеет опыт творческой эколого-педагогической деятельности. Владеет в полной мере всем арсеналом эколого-педагогических умений; педагогическими технологиями социально-экологического развития дошкольников
Рефлексивный	Способность и потребность в рефлексии	Затрудняется в проведении системного анализа, самоанализа работы. Не видит ее перспективы	Осуществляет анализ, последовательный, но недостаточно системный и доказательный. Нуждается в дополнительных уточняющих вопросах. Частично планирует перспективу работы по решению	Успешно организует среду экообразовательного процесса. Анализ работы по социально-экологическому развитию детей строит системно, логично, аргументированно. Делает выводы,

			возникших проблем	намечает пути решения проблем. Выполняет анализ и самоанализ самостоятельно
--	--	--	-------------------	---

Выявление и изучение структурных компонентов и содержания социально-экологической компетентности как важного показателя профессионального становления студентов осуществлялось нами с помощью комплекса методов (наблюдение, опрос, рейтинг, беседа, социометрия). Наблюдения проводились для сбора первичной информации, что способствовало выявлению общих структурных компонентов компетентности, детальному анализу педагогической деятельности.

Социально-экологическая компетентность студентов выполняет ряд функций в педагогическом процессе:

1) *смыслообразующая функция* — становление, формирование у студентов смысла эколого-педагогической деятельности, экологической деятельности дошкольников;

2) *побудительная функция* — характер эколого-педагогической деятельности, ее темп, сила, действенность, устойчивость различных психических процессов, необходимый эмоциональный фон деятельности и ее динамика;

3) *избирательная функция* — изменение отношения студента к различным сторонам, компонентам эколого-педагогической деятельности, выбор целей и задач, средств этой деятельности, ее коррекция;

4) *регуляторная функция* — степень саморегуляции эколого-педагогической деятельности, коррекция поведения педагога и детей в ходе этой деятельности.

Реализация этих функций в тесном единстве и взаимодействии способствует расширению сферы эколого-педагогической деятельности студентов, расширению и углублению их возможностей в выборе целей и средств этой деятельности, увеличению функциональных возможностей отдельных компонентов готовности к эколого-педагогической деятельности в целом, ее развитию, повышению ее творческих возможностей и самостоятельности

в эколого-педагогической, природоохранной и других видах деятельности личности будущего педагога.

Нами разработана системно-структурная модель организации педагогического процесса по формированию социально-экологической компетентности студентов (рис. 3.2).



Рис. 3.2. Системно-структурная модель организации педагогического процесса по формированию социально-экологической компетентности студентов

Анализ исследований А.В.Миронова, Г.А.Степановой, В.А.Ясвина [11; 7; 14] и др. позволил нам определить принципы,

на основе которых осуществлялся процесс формирования социально-экологической компетентности студентов:

1. *Принцип целостности* системы подготовки специалиста в педвузе, предполагающий объединение целей, задач, средств, методов, форм обучения в единую систему.

2. *Принцип отбора и адекватности получаемой информации* студентами по дополнительной специализации.

3. *Принцип интегративности* и межпредметной связи, выражающийся в превращении полученных субъектом установок на приобретение интериоризованных знаний в индивидуальную цель, способствующую саморазвитию в процессе достижения этой цели (компетентности).

Студент предстает как субъект самосозидания.

4. *Принцип индивидуализации*, учета личностных качеств, потребностно-мотивационной сферы, способностей каждого студента.

5. *Принцип субъектного развития и саморазвития*.

6. *Принцип персонализации педагогического взаимодействия* с детьми, предполагающий сотрудничество в процессе социально-экологического развития.

7. *Принцип рефлексивного управления процессом общего и профессионального развития*, выражающийся в том, что системный подход к анализу социально-экологической компетентности позволяет осознавать диалектичность и многоаспектность этого процесса.

8. *Принцип включения в инновационную деятельность*, тесно связанный с *принципом единства субъектного и личностно-потребностного подхода*, с инструментальной обогащенностью педагогического процесса, с овладением инновационными технологиями, их научно-методическим анализом.

9. *Принцип стимулирования процессов целеполагания*.

10. *Принцип субъектификации природных объектов*, состоящий в признании личностью природных объектов в качестве субъектов взаимодействия.

11. *Принцип формирования мыслеобразов*, заключающийся в формировании системы экологических представлений личности как на основе научной информации, так и на основе произведений искусства, анализа лингвистических материалов, философских теорий и т.п.

12. *Принцип опоры на методы контекстного и проблемно-диалогового общения*, гарантирующий введение в действие механизма единства гуманистической и социальной парадигм образования.

В процессе формирования социально-экологической компетентности студентов мы выделяем 3 этапа:

I этап — *ориентировочный* (1 курс). Этап преимущественного формирования ценностных установок по отношению к природе и человеку. Общая задача этапа состоит в развитии эколого-гуманистических ценностных ориентаций студента, более частными задачами являются углубление эмоционально-положительного отношения к природе; приобретение студентами собственного опыта ценностного восприятия и понимания природы, актуализация личностных функций будущих педагогов, становление их как субъектов, соавторов учебно-воспитательного процесса в вузе; развитие потребности в самореализации на фоне ценностного отношения к природе, другим людям и самому себе.

Этап предполагает ознакомление с целями, задачами, содержанием будущей эколого-педагогической деятельности.

II этап — *информационно-технологический* (2 курс) — этап развития теоретических знаний студентов о социально-экологическом развитии личности дошкольника. Задача данного этапа — приобретение студентами знаний о взаимосвязи и взаимодополнительности тенденций экологизации и гуманизации в образовании и цивилизационном развитии; выработка понятия о личностно-ориентированном стиле педагогической деятельности на основе формирования профессиональных ценностных ориентаций и знаний о механизмах развития личности.

Этап включает изучение педагогических технологий социально-экологического развития дошкольников; осознание и четкое определение личностной направленности, приемлемых способов, методов и приемов в осуществлении профессиональной деятельности;

III этап — *инициативный* (3 курс) — предполагает осмысление имеющихся знаний и опыта, использование в практической деятельности полученных ЗУН; направлен на создание собственных программ социально-экологического развития детей дошкольного возраста, моделирование учебных ситуаций и внедрение их в практику, профессиональное становление и самореализацию.

Выстраивая экспериментальную модель формирования социально-экологической компетентности студентов, мы не ставили задачу разработки новых форм и методов в обучении студентов, но исследовали возможности их сочетания с целью повышения эффективности педагогического процесса. Существуют, однако, инвариантные методы и средства осуществления процесса подготовки будущего специалиста:

1. Личность преподавателя как мощнейшее средство нравственного воздействия на обучающихся (В.С.Ильин, В.В.Сериков);
2. Стимуляция личностного отношения студентов к изучаемым проблемам эколого-гуманистического характера, что превращает их в соавторов педагогического процесса;

3. Проблемные ситуации;

4. Использование триады «задача-диалог-игра» как своеобразного технологического комплекса, обеспечивающего развитие личности в процессе образования;

5. Методы формирования субъектного отношения к природе: метод экологической идентификации, стимулирующий понимание состояний природного объекта; методы экологической эмпатии, стимулирующие переживание личности через отождествление с объектом природы; методы экологической рефлексии, играющие значительную роль в мотивации совершенствования индивидуальных технологий взаимодействия с природой [7, С. 256].

6. Процессуально-педагогические ситуации, побуждающие к рефлексии смысла учебной и профессиональной деятельности;

7. Технология проектов, способствующая развитию познавательных навыков студентов, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, критического мышления;

8. Технология обучения в сотрудничестве (cooperative learning) играет решающую роль в развитии мышления обучающихся в процессе совместного творческого поиска и решения учебных задач; создании дополнительной мотивации учения, возникающей в процессе личностно значимого сотрудничества, межличностных отношений, сопровождаемых эмоциональным переживанием и возникновением чувства общности «мы»; формировании межличностных отношений, готовности к сотрудничеству, приближению

учебной деятельности студентов к будущей профессиональной, являющейся совместной по своей сути.

Важную роль в подготовке будущего педагога играет изучение курса «Теория и технологии экологического развития детей». Целью курса является формирование профессиональной компетентности студентов в области современных теорий и технологий экологического образования детей дошкольного возраста. Одним из путей эффективного усвоения учебной дисциплины является контекстный подход к обучению. Сущность контекстного обучения состоит в создании таких условий, в которых студентам не просто передаются те или иные знания по методике экологического развития ребенка, формируются методические умения и навыки, а с помощью всей системы традиционных и новых педагогических технологий моделируется, воссоздается обучающимися целостное содержание реальной профессиональной деятельности людей посредством задания ее предметного и социального контекстов [2; 3]. А.А.Вербицкий считает, что концептуальные основы контекстного обучения являются развитием деятельностного подхода к усвоению человеком социального опыта, наследованию общей, профессиональной и экологической культуры, а его технологический аппарат генетически связан с многообразным опытом так называемого активного обучения. Однако ставший уже классическим деятельностный подход в обучении не дает ответа на вопрос, как перейти от познавательной деятельности к практической, экологически сообразной деятельности специалиста, поскольку наполнение звеньев структуры профессиональной деятельности качественно иное, чем деятельности познавательной. Мотивация человека состоит в стремлении реализовать свой интеллектуальный и духовный потенциал на практике. Целью становится экосообразное производство материальных и духовных ценностей, действия и поступки, совершаемые с помощью реальных практических средств, направленных не на усвоение учебного материала, а на изменение вещества природы или сознания людей. Именно это является предметом практической деятельности. Возникает проблема трансформации учебной деятельности в профессиональную с соответствующей сменой потребностей и мотивов, целей, действий и поступков, средств, предмета и результатов [2].

Чтобы научить студентов практически действовать, мы построили изучение курса «Теория и технологии экологического развития детей» таким образом, что студенты имели возможность использовать эколого-методические знания как средство регуляции действий и поступков в условиях, максимально приближенных к профессионально-практической деятельности и задающих ее предметно-технический и социальный контексты. Контекстное обучение предполагало внесение изменений в содержание предмета. Главным критерием отбора содержания является его целостность.

Современная практика выдвигает множество вопросов о возможности и необходимости внедрения новых подходов, методов экологического развития дошкольников. Актуально не только теоретически обосновать положительные и отрицательные стороны разных подходов, но и практически апробировать разнообразные технологии экологического образования детей. Поэтому, изучая тему «Теоретические основы содержания экологического образования дошкольников», студенты анализировали традиционные программы и программы нового поколения (комплексные и парциальные). Мы обнаружили, что общим для большинства программ является биоэкологический подход, система «человек-природа-социум» раскрыта не в полной степени многообразных связей, сложившихся в ней. Анализ программ позволил нам прийти к выводу о том, что разрозненные знания экологического и социального образования не в полной мере выступают средством гуманизации образовательного процесса дошкольного учреждения и развития целостной личности ребенка-дошкольника, обладающей целостным системным мировидением, способной к осуществлению природоохранной деятельности.

В соответствии с контекстным подходом содержание курса отбиралось в логике системной науки педагогики, способной интегрировать содержание всех других предметных дисциплин, и в логике будущей практической деятельности, заданной для студентов в виде модели эколого-педагогической деятельности. Содержание учебного курса проектируется нами как предмет учебной деятельности, последовательно трансформируемый в предмет деятельности профессиональной.

Технологический компонент модели представлен нетрадиционными формами организации занятий в вузе, заданиями на разных видах педагогической практики. Для представления видеолекций используется флеш-анимация (окно слайдов 300*400 пикселей + звук). Как показали наши тесты, нормальное воспроизведение аудиовизуальной информации достигается уже при скорости аналоговых модемов 28 Кб/с. Нами также был опробован другой вариант представления видеолекций. Был добавлен небольшой экран с видеофильмом (окно 240*180 пикселей), что улучшило «динамику».

В настоящее время нами разработана и активно осваивается технология «Портфель студента», которая ориентирована на личность студента, учитывает его индивидуальные особенности и способности. В данной технологии выделяются следующие основные аспекты:

- в центре учебного процесса находится обучаемый, его познавательная и творческая деятельность;
- роль преподавателя в учебном процессе иная, чем при традиционном обучении;
- ответственность за успех учебной деятельности студенты в большей степени берут на себя.

Главная цель такого обучения — развитие интеллектуальных и творческих способностей обучаемых, их нравственных ценностей.

Структура «Портфеля студента», стиль изложения материала, комплекс вопросов и заданий к темам позволяют преодолеть излишнюю дидактичность, репродуктивность, которые, к сожалению, еще встречаются в учебных изданиях. В него входят дидактические средства (рабочая тетрадь); КИМы; теоретический материал.

Теоретический материал представлен учебным пособием «Теории и технологии экологического образования дошкольников» [6]. Дидактические средства — это рабочая тетрадь, в которой находятся структурно-логические схемы, таблицы, кроссворды, творческие задания поискового характера, ситуации для анализа, задачи, требующие использования нормативно-правовых актов и т.д.

Контрольно-измерительные материалы (КИМы) содержат практические задания, контрольные работы, рубежные и итоговые тесты, задания к семинарам, вопросы для зачета и т.д. Итоговое тестирование позволяет выявить студентов, более подготовленных по дисциплине для дальнейшей научно-исследовательской работы.

Семинарские занятия проводились в виде деловых игр, проектов, дискуссий, социально-экологических маршрутов. Данные формы организации деятельности студентов на семинарских занятиях мы начали вводить со второго курса.

Каждый студент получает ряд заданий, способствующих формированию исследовательских навыков и опыта организации социально-экологического развития ребенка-дошкольника. Например, изучить условия экологизации педагогической среды ДОУ как фактора экологического развития личности ребенка-дошкольника; проанализировать планирование работы по экологическому образованию дошкольников; установить системность, последовательность в работе, использование различных форм и методов, соответствие требованиям программы, сезонам, возрасту детей; выявить представления детей старшей группы ДОУ о предметах и явлениях неживой природы, понимание ее материальности (признаков, качеств, свойств), многообразия, взаимосвязей между ее предметами и явлениями, взаимосвязей между неживой и живой природой, изменений в ней.

При выполнении заданий студенты исследуют необходимые педагогические условия для формирования социально-экологических представлений у дошкольников. У них формируются: навык вычленять из многогранного содержания работы с детьми ту ее часть, которая подлежит исследованию; умение отбора необходимых методов для решения поставленных задач: наблюдение и изучение натуральных объектов природы, которые являются необходимыми условиями для формирования знаний детей; анализ содержания программного материала по социально-экологическому образованию дошкольников и требований к созданию материальных условий; изучение и анализ документации (планы воспитательно-образовательной работы, конспекты непосредственно образовательной деятельности (НОД) и др.);

навыки обобщения собранного материала, формулировки выводов согласно поставленным задачам.

Проживание современных детей на урбанизированной территории, суровые климатические условия, в которых ребенок проводит до 80% своего свободного времени в помещении, усиливают роль развивающей природной среды в ДОУ. Поэтому важно формировать у студентов умения по созданию экологически здоровой среды развития ребенка. Будущие педагоги изучали состояние групповых уголков природы, участков детского сада. В лабораторных условиях создавались экологические паспорта дошкольных образовательных учреждений, в которых студенты давали оценку их экологического состояния с точки зрения: находящихся вблизи источников экологической опасности (автостоянки, автомагистралей, предприятия и др.); санитарного состояния близлежащих дворов и территории ДОУ; качества поступающей в детский сад воды; естественных природных комплексов (а также созданных человеком), находящихся поблизости; использования бытовой химии; видового разнообразия культурных и декоративных растений участка и помещения ДОУ, учитывая рекомендации Н.А.Рыжовой [13].

Создавая проект экологически здоровой развивающей социоприродной среды ДОУ, студенты руководствовались положением о том, что пространство детского сада не должно быть искусственным изобретением взрослых для детей, а должно являться «кусочком» естественного мира, природный потенциал которого должен усиливаться путем его целостного осмысления и конструирования. Растения для создания экологических студий подбирались с учетом санитарной и гигиенической функций фитодизайна.

Обогащая детскую деятельность средствами сконструированной природной среды, особое внимание уделялось формированию у детей эмоциональной идентификации, эмпатии, преодолению равнодушия, безразличия, отрицательных эмоциональных переживаний. Вовлечение природного средового контекста в игровую, художественно-творческую, трудовую, двигательную деятельность детей осуществлялось путем введения природно-ориентированных сюжетов, ситуаций, мини-спектаклей, действий по имитации живых и неживых природных объектов, организации

общения на природе, игр с природным материалом, сочинения сказок, рассказов и загадок о природе.

Анализируя собранный материал, студенты выявили особенности представлений детей, их понимание существенного в живой и неживой природе. Основными показателями для детей служили движение и дыхание предметов живой природы и статика, неподвижность — неживой. Такие представления являются неточными, т.к. предметы неживой природы также способны к механическому движению: движение ветра, солнечного света и др. Никто из детей не назвал основные признаки живого (кроме дыхания) — питание, размножение, развитие, рост, хотя дети хорошо знают о детенышах домашних и диких животных, о размножении птиц, рыб, насекомых, растений, об избирательности среды для жизни представителями живой природы (рыбы живут в воде, птицы — в воздухе, дождевые черви — в земле и т.д.). Эти знания остаются действенными в определенных условиях (дидактические игры, наблюдения, труд). В новых отвлеченных условиях беседа по специальным вопросам, направленным на дифференцирование знаний о живом и неживом, показала, что дети не могут ими пользоваться. Следовательно, эти представления еще недостаточно абстрагированы. Ввиду этого и элементарные понятия «живая природа», «неживая природа» у детей старшей группы ДООУ еще не сформированы, включают случайные, бессистемные представления. Необходима специальная система педагогических воздействий, в результате которой сможет сформироваться понимание живой и неживой природы.

Студенты участвуют в планировании учебно-воспитательной работы, отражая в планах НОД, экскурсии экологического содержания. Кроме того, практиканты используют нетрадиционные методы и формы работы с дошкольниками (экологические праздники и досуги, акции, экологические проекты и др.). Примером может служить «медвежий проект», разработанный совместно с детьми подготовительной к школе группы. Заметив, что несколько детей говорят о медведях, практикантка И. решила поддержать разговор. Один ребенок уверял, что существует несколько видов этих животных (бурый, белый, гималайский), другой настаивал, что все медведи одинаковые. Практикантка предложила обсудить этот вопрос с остальными детьми, и в результате

завязалась большая дискуссия. В конце дня ребят попросили расспросить о медведях своих родителей дома. На следующий день один ребенок принес в группу книгу о медведях, другой — видеофильм. Дети с большим желанием читали книгу, рассматривали иллюстрации, через день смотрели видеофильм.

Вскоре дети решили взять в библиотеке новые книги о медведях, а также нарисовать картинки для своих книг и сделать животных из фольги. Прослушав сказки и рассказы об этих животных, ребята заинтересовались проблемой их охраны, а несколько дней спустя даже написали письмо в экологический комитет с просьбой защиты медведей.

Рассказывая о размерах медведей, практикантка предложила ребятам предположить, какую площадь могла бы занять медведица и ее детеныш. Дети с помощью рулетки измерили комнату и сделали вывод, что медведи в ней поместятся. Затем они обсудили возможность «постройки» берлоги для медведя из больших блоков на детской площадке. «Медвежий» проект завладел вниманием всей группы и довольно долго поддерживался устойчивым интересом нескольких детей. Занятия показали, что дошкольники готовы к глубокому исследованию предмета, в ходе которого им приходится решать довольно сложные задачи.

В современных условиях важным моментом является организация взаимодействия педагогов ДОУ с родителями. Студенты проводят экологические мероприятия совместно с родителями, выступают на родительских собраниях, организуют беседы с родителями по вопросам социально-экологического образования детей.

Весьма значительным в работе является умение студентов осуществлять педагогический мониторинг. Большие трудности испытывали студенты при анализе собранного диагностического материала. Часто отвлекаясь от главного направления в исследовании, они распылялись на множество проблем, уходя от основной. Руководитель-методист ориентирует их на оценочный критерий изучаемого вопроса, учит «преломить» собранный материал через оценочный критерий и получить определенные результаты работы.

Очень важно научить студентов подмечать тончайшие нюансы мыслительной деятельности ребенка, изучить особенности

дошкольного детства, уметь «расшифровать» любые проявления ребенка в понимании окружающей природы, его отношение к ней. Часто дошкольник правильно понимает явление природы, но не может связно рассказать о нем, доказать его реалистичность. Педагог должен это увидеть, понять, правильно истолковать. Этому нужно учить студентов в ходе педагогической практики.

Будущие специалисты по дошкольному образованию должны овладеть умением передать свой опыт работникам ДООУ. Поэтому мы учим студентов представлять результаты работы в докладах на заседаниях педагогического совета в ДООУ, на научно-практических конференциях, родительских собраниях.

В практике работы дошкольных учреждений воспитатели часто используют в работе готовые конспекты и другие методические материалы, не адаптируя их к конкретной возрастной группе, не учитывая индивидуальные особенности детей, забывая о региональной специфике. Мы ставили своей задачей развить у студентов рефлексивно-деятельностный компонент, поэтому составленные ими экологические проекты, сценарии, конспекты, собственные методические материалы, разработка регионального компонента к существующим программам по экологическому образованию дошкольников анализировались согласно определенному алгоритму: соотносить поставленные цели с требованиями развивающего образования, определить ценностно-смысловую основу проекта и т.д.

Наиболее полно моделировать профессиональную деятельность помогают деловые игры. На первых порах обучения больше внимания уделяется предметному содержанию профессиональной деятельности, чем ее социальному контексту. При моделировании ситуации общения педагога с ребенком на занятии или в совместной деятельности основная задача студентов состоит в обеспечении качественного развивающего эффекта спроектированных методов и приемов социально-экологического развития ребенка. Анализируя результативность таких занятий, мы выявили, что степень компетентности студентов к третьему курсу возрастает.

В ролевые игры мы вводим непредвиденные «провокационные» ситуации, устранение которых способствует развитию

у студентов творческого мышления, способности принимать нестандартные решения, инициативности, потребности в самоактуализации. Деловая игра «Своеобразие социально-экологического образования дошкольников Югры» организована с учетом знаний студентами особенностей природы Среднего Приобья, фенологического календаря региона, а также знаний методического характера по организации повышения квалификации педагогов. Студенты в игре выполняли следующие роли:

а) «организаторы» методического объединения (педагог-эколог, ведущий, методист, психолог, опытные воспитатели со стажем работы по экологическому образованию детей дошкольного возраста);

б) «воспитатели», повышающие свой профессиональный уровень по вопросам экологического образования, «сторонники традиционного подхода к процессу ознакомления детей с природой»;

в) «эксперты», осуществляющие оценку работы подгрупп «организаторов» и «воспитателей».

Оценка производилась на основе критериев: умение объяснять и убеждать, организовать, аргументировано мотивировать, воодушевлять присутствующих; логика, реакция на задаваемые вопросы; эмоциональность; содержание и качество задаваемых вопросов, выполнение практического задания; точность вхождения в данный образ.

Много внимания уделялось обучению студентов составлению методических рекомендаций практическим работникам к пополнению и организации уголка природы; составлению паспортов комнатных растений; по озеленению участка ДОУ; моделированию цветника с учетом календаря цветения растений; составлению календарей ухода за растениями цветника, огорода с учетом климатических условий региона; разработке конспектов НОД, прогулок в природу.

Эффективность подготовки оценивалась нами на основе показателей: полнота усвоения знаний студентами; самостоятельность в оперировании знаниями; отношение к знаниям; реальное включение дошкольников в экологически ориентированные мероприятия.

Зачетное занятие проводилось по типу «брейн-ринга» по теме «Мой край Югорский». Студенты самостоятельно изучили

рекомендованную литературу, приготовили проблемные вопросы, которые решали и обсуждали коллективно. На зачетном занятии от студента требовалось показать: знания в интеграции педагогики с психологией, владение частными методиками; умение грамотно формулировать ответ и логически его излагать; работать в команде согласованно, сохраняя корректность, доброжелательность; отстаивать свои позиции и доказывать свою правоту. Группа делилась на четыре команды. Каждая команда готовила к зачету эмблему. Зачет проходил в несколько раундов. Время для обдумывания — 1 минута (при этом допустимы совместные обсуждения). Время для ответа — 2—3 минуты.

Как видим, в содержании педагогической практики имеет место определенная дифференциация деятельности студентов, в связи с чем каждый из этапов направлен на преимущественное формирование умений второго уровня обобщения: умений осуществлять социально-экологическое образование в качестве педагога-исследователя, воспитателя ДОУ.

Отслеживание уровня сформированности компонентов социально-экологической компетентности осуществлялось согласно следующей логике (см. табл. 3.2).

Таблица 3.2

**Изучение сформированности компонентов
социально-экологической компетентности студентов**

Компоненты СЭК	Методика
Мотивационный	1. Недописанный тезис. 2. Методика «Альтернатива» (В.А.Ясвин). 3. Методика ранжирования профессионально необходимых качеств личности педагога Л.М.Митиной. 4. Тест-опросник измерения мотивации достижения (А.Мехрабиан). 5. Тест-опросник «Оценка профессиональной направленности личности учителя» (Е.И.Рогов)
Ценностно-мировоззренческий	1. Тест-задание «Ценностные смыслы». 2. Анкета «Ценности педагогической профессии».

	3. «Альтернативный тезис». 4. Мини-сочинения на темы: «Мой внутренний мир», «Чем мне интересен мир другого человека». 5. Методика «Ценность природы» (С.С.Кашлев). 6. Ситуативный тест (С.С.Кашлев). 7. Методика «ЭЗОП» (В.А.Ясвин)
Содержательно-деятельностный	1. Анализ мини-проекта «Иерархия целей экологического образования детей». 2. Ранжирование «Экологические знания». 3. Анкета «Охранная грамота природы» (С.С.Кашлев). 4. Тест «Оценка сформированности умений педагога-мастера» (С.С.Кашлев). 5. Опросник «Натурафил» (В.А.Ясвин)
Эмоционально-волевой	1. Методика Т.Элерса «Оценивание силы стремления к достижению». 2. Методика диагностики эмпатических способностей (В.В.Бойко)
Рефлексивный	1. Самоактуализированный тест (САТ). 2. Методика «Мотивация аффилиации». 3. Опросник по определению уровня самооценки. 4. Тест-опросник «Анализ своих ограничений». 5. Методика самооценок (Л.Д.Столяренко). 6. Тест «Я на лесенке» (Н.А.Морева)

Проведя социологический опрос с целью отслеживания уровня развития мотивационного компонента социально-экологической компетентности студентов, мы выявили, что изменились побудительные мотивы получения педагогического образования. До проведения экспериментальной работы в анкетировании участвовали

по 24 студента 1, 2 и 3 курса факультета педагогики и психологии Нижневартковского государственного университета. На вопрос: «Почему Вы выбрали профессию педагога дошкольных образовательных учреждений?» в основном было четыре варианта ответов: 1) «люблю детей, профессию и природу»; 2) «нет другой альтернативы получения высшего образования»; 3) «педагогом не буду, учусь из личных соображений»; 4) «престиж профессии». Интересно, что на первом курсе наибольший процент ответов пришелся на первый и четвертый варианты (40 и 25% соответственно).

На третьем курсе первый вариант ответов был у 48% студентов; второй — у 25%, третий — у 25%, четвертый — у 10%. Выпускники в своих ответах оказались более циничны — они не любят детей (только 30% испытывают это чувство к детям). У них увеличился процент ответов второго и третьего варианта (10 и 27% соответственно); престижность профессии по-прежнему низко оценивают 10% опрошенных (см. табл. 3.3).

Таблица 3.3

Мотивы профессионального выбора у студентов I—III курсов

Мотивы выбора	1 курс	2 курс	3 курс
Любовь к детям, природе, профессии	40	48	30
Желание родителей	41		
Отсутствие другой альтернативы получения высшего образования	35	25	15
Отсрочка от армии	3	3	3
Получить профессию, чтобы воспитывать собственных детей	24	48	67
Стремление к лидерству	—	—	8
Стремление доказать свою жизненную позицию и профессиональный выбор	—	—	7
Престиж профессии	10	18	20

Судя по результатам анкетирования, среди мотивов выбора специальности присутствуют разные социальные установки,

системы ценностей, интересов, идеалы и убеждения. Обозначенные выше данные показали, что лишь немногие студенты в качестве мотива выбора своей специальности решили проявить собственную жизненную позицию, желание нести ответственность за свои профессиональные действия.

Результаты анкетирования свидетельствуют о невысоком мотивационном уровне обучения в вузе на всех курсах факультета педагогики и психологии. Причину этого следует искать, на наш взгляд, в социально-политическом, материальном положении в стране, конкретном вузе, образовательном учреждении, а также падении престижа профессии педагога.

Кроме того, мы изучили роль мотивации в формировании педагогических понятий у студентов, наличие связи потребностей с мотивами. Известно, что деятельность человека может побуждаться несколькими мотивами, при этом ведущие мотивы придают деятельности личностный смысл. С помощью опросника «Оценка профессиональной направленности личности учителя» Е.И.Рогова выявлялась направленность личности на учебный предмет, общение и одобрение, а также определялась степень их проявления у каждого респондента.

Проведенное исследование позволило сделать вывод о том, что 70% респондентов с высоким уровнем усвоения педагогических понятий имеют максимальную зависимость направленности личности на учебный предмет от внутренней мотивации. Высокий и средний уровень направленности на общение (79% респондентов) способствует более высокому качеству формирования у студентов понятий. При среднем уровне сформированности педагогических понятий в основном все студенты имеют би- и полинаправленность.

Выяснение роли мотивации в формировании педагогических понятий показало, что стимулирующая деятельность преподавателя должна быть направлена на формирование ведущих мотивов и потребностей, а также на создание положительной эмоциональной и интеллектуальной обстановки на занятиях.

Проведенное теоретическое и практическое изучение проблемы позволило нам разработать структуру мотивации в процессе формирования у студентов педагогических понятий (см. рис. 3.3).

Данная структура позволяет проследить динамику мотивов в процессе формирования понятий и скорректировать их.

Для определения значимых для студентов качеств личности педагога мы использовали методику ранжирования профессионально необходимых качеств личности педагога (система «человек-человек», методика Л.М.Митиной). В исследовании принимали участие студенты 4 и 5 курсов (50 человек). В список качеств педагога включены следующие: «независимость в суждениях», «уверенность в себе», «чуткость», «заботливость», «честность», «справедливость» и др. В соответствии с ранжированием всех испытуемых можно разделить на три уровня по степени сформированности у них портрета педагога, причем степень сформированности характеризует одну из сторон готовности к профессиональной деятельности — личностную.

Уровень мотивации		
<i>I уровень</i>	<i>II уровень</i>	<i>III уровень</i>
Тип отношения к формированию понятий		
Отрицательный, нейтральный или пассивный	Положительный, аморфно-неустойчивый	Положительный, устойчивый, осознанный
Мотивы (ради чего хотел бы овладеть понятиями)		
Отсутствие интереса, неустойчивые мотивы к достижению результата	Устойчивые мотивы к усвоению понятий	Новые мотивы на основе самостоятельно поставленных целей
Цели (какие цели ставит и реализует)		
Низкий уровень притязаний после затруднений, отсутствие самостоятельных целей	Самостоятельное формулирование целей	Понимание связи результатов в освоении понятий со своими возможностями
Эмоции (какие переживания испытывает)		
Отрицательные (неуверенность из-за неуспеха); скука, неустойчивость эмоций	Положительные (от поисков результатов), эмоции удовлетворения	Положительные (вследствие реализации умений); внутреннее удовлетворение

Умение (обученность)		
Низкий уровень знаний, умений, навыков в овладении понятиями; воспроизведение понятий в готовом виде	Умение находить новые способы овладения понятиями	Умение осознанно применять понятия в новых ситуациях
Обучаемость (способность к овладению понятиями)		
Отсутствие способности использовать понятия, пассивное употребление понятий в новых условиях	Восприимчивость к усвоению понятий	Умение применять понятия при решении других задач

Рис. 3.3. Структура мотивации в процессе формирования педагогических понятий у студентов

65% респондентов на первые пять мест поставили такие качества, как уверенность в себе, общая культура, терпимость к другим, умение прощать, честность и справедливость, что свидетельствует о достаточно высоком уровне личностной готовности к педагогической деятельности.

21% опрошенных на первые пять мест поставили: исполнительность, дисциплинированность, волю, жизнерадостность, воспитанность, что характеризует средний уровень личностной готовности.

14% испытуемых значимыми считают: уверенность в себе, высокие запросы и притязания, самостоятельность, независимость в суждениях и оценках, инициативность. Согласно экспертному ранжированию это свидетельствует о низком уровне личностной готовности студентов к профессиональной деятельности.

Результаты сравнительного анализа позволили сделать вывод, что большинство старшекурсников (86%) имеют высокий и средний уровни личностной готовности к осуществлению социально-экологического развития личности ребенка-дошкольника, однако остальные 14% еще не соотнесли себя со своей будущей профессией.

Анализ результатов тестирования, а также ранжирование ценностей позволили выявить их динамику, начиная с первого курса (табл. 3.4).

Таблица 3.4

Приоритеты ценностей на различных стадиях обучения

Курсы	Ценности
1 курс	Любовь
2 курс	Добро
3 курс	Ответственность
4 курс	Уважение, терпение, согласие, профессионализм

Данный анализ позволил выявить нарастание значимости культурных ценностей на старших курсах по сравнению с младшими, где студенты выделяли нравственные ценности, к которым апеллировали родители в семье. Мы установили, что к старшим курсам студенты обозначили ответственность как ценность профессиональной деятельности.

Для усиления развития ценностно-мировоззренческого компонента компетентности студентов мы по-новому организовали такие события студенческой жизни, как Дни науки, студенческие научные конференции, дни знаний. На младших курсах они носили ознакомительно-информационный и презентативный характер, на третьем — диалоговый, на выпускных курсах — творческий, индивидуально-стилевой. Студенты презентовали себя различными способами. Одним из условий в этих событиях выступало требование демонстрации профессиональных, научных ценностей в процессе социально-экологического развития дошкольников. В эксперименте апробировались такие событийности студентов:

- дискуссии «Ценности и антиценности в жизни человека»;
- фестиваль детских и взрослых рисунков «Мы вместе рисуем мир природы»;
- всевозможные конкурсы и викторины.

Вокруг этих событий разворачивались дискуссии, сами студенты искали общее и различное, высказывали свое мнение, отношение. Мы выявили высокий интерес студентов к народной педагогике коренного населения ханты и манси, к проблеме

использования природы как средства воспитания детей; потребность узнать секреты традиций и т.п.

В экспериментальную группу входили студенты третьих курсов (25 человек). Контрольную группу составили студенты Шадринского государственного педагогического института. На начало эксперимента у той и у другой группы было примерно одинаковое процентное соотношение по среднему баллу оценки по предметам, примерно равное число студентов отнесено к среднему и низкому уровню подготовленности.

Наше экспериментальное воздействие состояло в чтении курсов по выбору: «Социально-экологическое образование дошкольников», «Специфика экологического образования детей в условиях ХМАО — Югры», «Активные формы и методы экологического образования детей и гуманизации их отношения к природе».

Для более глубокого исследования проблемы в тематику курсовых работ включались темы, связанные с социально-экологическим развитием ребенка-дошкольника: «Эколого-гуманистический подход в дошкольном образовании», «Инновационные технологии социально-экологического образования дошкольников», «Технологии диагностического исследования уровня социально-экологического развития дошкольников», «Проектирование развития экологических качеств личности дошкольника», «Формирование эмпатийного отношения к окружающему миру у детей», «Региональный компонент экологического образования дошкольников» и др.

Ежегодно студенты выступают с результатами своих исследований на студенческих научно-практических конференциях, семинарах, Международном студенческом форуме РАЕ, что дает возможность расширить круг интересующихся данной проблемой. Опытно-экспериментальная работа позволила выявить уровень изменения сформированности компонентов социально-экологической компетентности студентов (см. табл. 3.5).

Таблица 3.5

**Изменение сформированности компонентов
социально-экологической компетентности студентов
за опытно-экспериментальный период (%)**

Компоненты	Экспериментальная группа						Контрольная группа					
	До экспери-мента			После			До экспери-мента			После		
	III	II	I	III	II	I	III	II	I	III	II	I
Мотивационный	3,5	33,3	63,2	29	46,5	24,4	3,9	28,7	67,4	8,5	19,4	73,1
Ценностно-миро-воззренческий	1,4	21,7	76,9	15,3	58,3	19,1	1,5	20,4	78,1	7,9	21,6	70,5
Содержательно-деятельностный	10,1	12,7	77,2	23,6	63,3	13,1	10,3	13,4	77,3	11,5	23,2	65,3
Эмоционально-волевой	8,7	27,8	73,5	22,2	59,4	18,4	7,9	19,4	72,7	8,1	24,2	67,7
Рефлексивный	1,9	19,2	78,9	20,8	61,9	17,3	1,7	20,7	77,6	2,5	30,6	66,9

Приведенные данные свидетельствуют о том, что в экспериментальной группе по всем показателям наблюдаются существенные позитивные сдвиги, характеризующие адекватный выбор средств, форм и методов профессиональной подготовки. Эти показатели соответствуют целостному уровню социально-экологической компетентности студентов (см. табл. 3.6). Они подтверждают, что высокого и среднего уровня компетентности достигли 98% студентов экспериментальной группы и 36% — контрольной группы. Это дает основание для заключения об успешности решения проблемы формирования социально-экологической компетентности студентов.

Таблица 3.6

**Изменение целостного уровня социально-экологической
компетентности студентов (%)**

Уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	До	После	До	После
Высокий — оптимальный	5,1	23,6	5	7,7
Средний — допустимый	18,9	58	20,4	23,8
Низкий — критический	76,1	18,4	74,6	68,5

В процессе эксперимента у студентов экспериментальной группы были сформированы осознанная установка на целенаправленную работу с дошкольниками; ориентация на личностную модель взаимодействия субъектов педагогического процесса; достаточно выраженные способности к педагогической децентрации; осознанная система знаний и умений для организации данного вида педагогической деятельности.

Достоверность оценок экспериментальной и контрольной групп студентов по уровню социально-экологической компетентности проверялась с помощью вычисления коэффициента Пирсона χ^2).

Таким образом, социально-экологическая компетентность студентов нами рассматривается как сложное и целостное личностное образование, интегрирующее мотивационный, эмоционально-волевой, содержательно-деятельностный, ценностно-мировоззренческий, рефлексивный компоненты, обеспечивающие достижение целей профессиональной деятельности.

В результате поэтапного экспериментального исследования было доказано, что разработанная технология формирования социально-экологической компетентности студентов является эффективной.

Литература

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учеб. пособие. СПб.: Питер, 2009. 304 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 204 с.
3. Вербицкий А.А., Ильязова М.Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования. Монография. М.: Логос, 2011.
4. Гончарова Е.В. Подготовка студентов к экологическому образованию дошкольников // Дошкольное воспитание. 2003. № 7. С. 121—126.
5. Гончарова Е.В. Социально-культурологический подход как методологическая основа современного дошкольного образования // Вестник института развития образования и повышения квалификации пед. кадров при ЧГПУ. Серия 3. Актуальные проблемы образования; Ред. А.Ф.Аменд. Челябинск: ЧГПУ, 2004. № 22. С. 99—106.
6. Гончарова Е.В. Теория и технологии экологического образования дошкольников. Нижневартовск: Изд-во НГГУ, 2008. 333 с.

7. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. Ростов н/Д.: Феникс, 1996. 480 с.
8. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М., 2002.
9. Зимняя И.А. Подготовка специалистов в вузе как многоуровневая полусубъектная деятельность. М.: Просвещение, 1998. 120 с.
10. Кашлев С.С., Глазачев С.Н. Педагогическая диагностика экологической культуры учащихся. М.: Горизонт, 2000. 94 с.
11. Миронов А.В. Содержание экологического образования будущего учителя. Казань: Из-во КазГУ, 1986. 216 с.
12. Новые образовательные технологии в вузе: Сб. мат-лов VI Международ. конф. Екатеринбург: ГОУ ВПО «УГТУ-УПИ», 2009. 416 с.
13. Рыжова Н.А. Экологическое образование в детском саду. М., 2001.
14. Степанова Г.А. Теория и практика формирования профессионально-педагогической готовности студентов к реабилитации детей средствами физической культуры: Автореф. дис. ...д-ра пед. наук. М., 1999. 46 с.

Глава IV

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Кризис российской системы образования, вызванный недостаточной ее эффективностью в сфере подготовки специалистов, вступление России в Болонский процесс, государственная политика в области развития образования, направленная на повышение конкурентоспособности нашей страны на мировом рынке образовательных услуг, а также проектирование и реализация государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения выступают факторами, определяющими актуальность разработки и внедрения компетентностного подхода в систему высшего профессионального образования. Смена образовательной парадигмы требует переосмысления и разработки новых ценностей, целей, содержания, форм, методов и средств обучения. Преобразования должны опираться на соответствующую педагогическую теорию, пронизывать все компоненты образовательного процесса, отражаться на деятельности его субъектов [5].

Изменения в системе высшего профессионального образования связаны в основном с принятием стандартов третьего поколения, определением перечней формируемых компетенций, перераспределением часов на аудиторную нагрузку и самостоятельную работу студентов, введением системы кредитов, обеспечивающей соответствие российских дипломов дипломам стран, присоединившихся к Болонскому процессу.

Перечислим основные подходы, способствующие формированию компетенций/компетентностей.

1. *Компетентностный подход* — акцентирует внимание на результатах обучения в виде сформированных компетентностей, обеспечивающих успешную профессиональную деятельность;

2. **Личностно-ориентированный** — предполагает целостный взгляд на обучающегося как на личность, ориентацию на его потребности, личный опыт и уровень ближайшего развития;

3. **Деятельностный подход** — ориентирует образовательный процесс на обращение к активности самого обучающегося, к его активной познавательной, коммуникативной, саморазвивающей деятельности.

Анализ методологических подходов показывает, что компетентностный подход стал одним из главных направлений реформирования отечественного образования. Он, по справедливому мнению И.А.Зимней, выступает новой результативно-целевой основой образования.

Компетенции, компетентности в образовательном процессе формируются посредством реализации как минимум четырех способов: модернизации технологий, содержания образования, стиля жизни образовательного учреждения, типа взаимодействия между преподавателями и студентами и между студентами.

Одной из ведущих составляющих профессиональной компетентности является социально-коммуникативная компетентность (далее — СКК). В содержании названной компетентности очевидна интеграция социальной и коммуникативной, не являющаяся простым механическим объединением этих компетентностей. В основе интегрирования компетентностей лежит перекликивание отдельных составляющих и целевое назначение развития данных компетентностей для специалистов педагогического профиля. Сформированность СКК обуславливает эффективность социального и профессионального взаимодействия и жизненный успех личности в социуме. Вопросами формирования и развития СКК занимались многие отечественные и зарубежные исследователи (М.Вундкок и Д.Френсис, О.Б.Епишева, Э.Ф.Зеер, И.А.Зимняя, Т.Е.Исаева, В.В.Майер, А.К.Маркова, Р.Марр, Б.Оскарсон, Дж.Равен, А.Н.Силин, О.С.Советова, А.В.Хуторской, О.Н.Шахматова, Е.А.Шумилова и др.), которые подчеркивают актуальность и необходимость формирования таких качеств современного специалиста, которые можно объединить в социально-коммуникативную компетентность. Несомненно, основными условиями формирования компетентности являются содержание преподаваемых дисциплин и организация учебных дисциплин.

Анализ точек зрения ученых позволяет дать наиболее общее определение социально-коммуникативной компетентности.

Социально-коммуникативная компетентность студентов, на наш взгляд, представляет собой интегративное целостное личностно-профессиональное новообразование, обуславливающее эффективное профессиональное, межличностное взаимодействие и профессиональную успешность в целом. СКК, безусловно, опирается на врожденные способности, но также возможно ее формирование в процессе социализации, осуществляемой в процессе учебной деятельности [13]. Проанализировав значительное число теоретических источников (В.П.Бездухов, Г.Э.Белицкая, Л.И.Берестова, Л.Н.Боголюбов, И.А.Зимняя, В.Н.Куницына, Дж.Равен, В.Г.Ромек, Н.А.Рототаева, К.Скала, Г.И.Сивкова, А.В.Хуторской и др.), а также требования к специалистам педагогических специальностей, мы разработали структуру социально-коммуникативной компетентности, представленную на рис. 4.1.

Так, очевидно, что проявление социальности будущего специалиста предусматривает формирование у него *компетенции гражданской ответственности* и *социальных компетенций* как репертуара освоенных социальных ролей [13]. Согласно требованиям работодателей и нормативным документам, качественная подготовка специалиста определяет формирование *социопрофессиональной компетенции*, *социально-психологической компетенции*, обеспечивающих эффективное социальное и профессиональное взаимодействие. Современные условия жизнедеятельности предъявляют требования к специалисту в области *здоровьесбережения*. *Компетенции самоидентификации, саморазвития и самосовершенствования* также являются составляющими социально-коммуникативной компетентности, выступающими и целью, и результатом профессиональной и социальной сфер жизнедеятельности каждого социального субъекта [10].

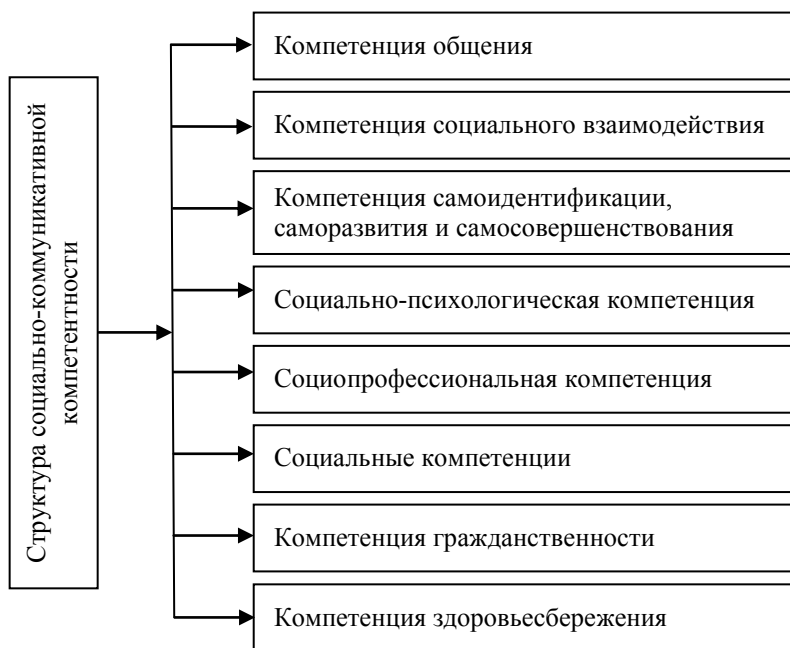


Рис. 4.1. Структура социально-коммуникативной компетентности студентов

Остановимся на одном из способов формирования социально-коммуникативной компетентности в образовательном процессе — изменении технологической составляющей. В технологическом подходе изначально присутствует ориентация на управляемость образовательного процесса, что предполагает четкую заданность целей и способов их достижения.

В педагогической литературе выделяют следующие **признаки технологии обучения**:

- 1) процессуальный двусторонний характер взаимосвязанной деятельности преподавателя и учащихся, т.е. совместная деятельность преподавателя и учащихся;
- 2) совокупность приемов, методов;
- 3) проектирование и организация процесса обучения;
- 4) наличие комфортных условий для раскрытия, реализации и развития личностного потенциала учащихся.

Существенное значение в организации учебного процесса, направленного на формирование и развитие социально-коммуникативной компетентности, играют специфические черты преподаваемого предмета. Специфика учебного предмета «Иностранный язык» предполагает использование специальных приемов и технологий в обучении. Уже с первых занятий на иностранном языке необходимо заинтересовать и подготовить студентов к включению в специфичное обучение. Так, при обучении иностранному языку успешно используются различные творческие задания, направленные на формирование не только творческого воображения, но и на развитие личностно и профессионально значимых качеств студентов: профессиональной рефлексии, эмпатии, коммуникативности и других качеств, необходимых для формирования социально-коммуникативной компетентности [1]. Несомненно, успех выполнения любого творческого задания напрямую зависит от креативности самого педагога.

Следовательно, в организации образовательного процесса современного вуза, направленного на формирование социально-коммуникативной компетентности студентов как одной из ведущих профессиональных компетентностей, обеспечивающих эффективное социальное и профессиональное взаимодействие выпускника в дальнейшем, необходимо применение соответствующих педагогических технологий.

Как отмечает в своей работе Н.Н.Суртаева вслед за Б.Шварцем, «ориентация образовательного процесса на личностно-ориентированную, гуманистическую парадигму — это еще одна причина обращения к вопросу педагогических технологий» [12].

В современной методической литературе технологию развития критического мышления рассматривают в рамках технологии личностного интеллектуального развития. Способность думать, анализировать, взвешивать обстоятельства и принимать решения, т.е., собственно, само критическое мышление, является одним из самых важных, которое можно развивать у обучающихся, хотя на самом деле не так много педагогов понимают его важность. Помимо этого, именно мышление (и критическое в особенности) определяет мировоззрение и характер любого человека, а самое главное — **делает его личностью, тем, у кого есть собственное мнение** по тому или иному вопросу. Кроме всего прочего, человек,

умеющий мыслить критически, т.е. комплексно, способен гармонично и всесторонне развиваться, поскольку в большинстве случаев он прекрасно понимает, почему у него получился тот или иной результат.

Критическое мышление — неотъемлемая часть взрослого, образованного, воспитанного и всесторонне развитого человека, готового к принятию серьезных жизненных решений и способного отвечать за свои поступки. Чтобы понять, как развивать критическое мышление, нам, в первую очередь, необходимо понять, что же это такое. У этого термина существует достаточно много определений, ведь оно включает в себя множество областей мышления. Собственно, самих видов мышления также несколько, и классифицируются они в разных отраслях и концепциях психологии по-разному. Критическое же мышление, в свою очередь, отличается тем, что, по сути, не является способностью нашего мозга и не развивается с возрастом. Это скорее *навык, умение*, которое человек может приобрести в ходе образования.

Термин «критическое мышление» известен еще из работ известных психологов Ж.Пиаже, Л.С.Выготского и др. Однако до сих пор, во многом из-за устаревших бытовых представлений, существует мнение о критическом мышлении как о чем-то негативном, как о желании все отрицать, опровергать, противоречить. В то же время любой психолог или философ скажет вам, что критическое мышление — чрезвычайно важная вещь, навык, который позволяет нам успешно справляться с требованиями XXI века, помогает глубже понять то, что мы изучаем и делаем.

В психолого-педагогической литературе приводятся различные определения этого термина. Если приводить более развернутые определения, то они выглядят примерно так:

Думать критически — это:

- проявлять любознательность;
- ставить перед собой вопросы;
- вскрывать причины и последствия фактов;
- осуществлять планомерный поиск ответов;
- сомневаться в общепринятых истинах;
- вырабатывать точку зрения и способность отстаивать ее логическими доводами;

- принимать во внимание аргументы оппонента и логически их осмысливать.

Следовательно, *критическое мышление* — способность взвешенно, рационально и комплексно воспринимать любое событие или ситуацию и четко понимать причинно-следственные связи [2]. В современном мире количество доступной нам информации увеличивается в геометрической прогрессии. Это является и результатом доступности Интернета, и повсеместным распространением электронных носителей, и значительно увеличившимся в целом ритмом жизни. Если раньше людям постоянно приходилось запоминать информацию и хранить ее в своей голове, то теперь этого практически не требуется, так как почти вся молодежь носит при себе телефоны, планшетики и другие современные устройства, и может в любой момент получить оттуда необходимые знания. Соответственно, на сегодняшний день для многих из них практически отпала надобность в анализе и осмыслении получаемой информации, ведь вся она находится на расстоянии нажатия кнопки, и зачем тогда ее запоминать и тем более думать над ней? Вот в этом и заключается смысл критического мышления.

Известно, что знания, полученные репродуктивным путем (преподнесенные кем-то «как есть», без осмысления), с использованием объяснительно-иллюстративных методов, очень быстро забываются, тогда как *критическое мышление служит толчком к самостоятельной работе*, к рассмотрению самой сути изучаемого события, процесса или явления. А знания, добытые путем умственных усилий, путем поиска и разрешения противоречий не только становятся интеллектуальной собственностью, но и дают возможность для формирования личности в целом.

Иными словами, *человек с развитым критическим мышлением может:*

- поднимать проблемы, формулируя их ясно и четко;
- собирать относящуюся к делу информацию, используя абстрактные идеи, чтобы эффективно их интерпретировать;
- приходить к обоснованным заключениям и решениям, проверяя их по критериям и стандартам;
- эффективно общаться с другими при выработке решения;

- быть свободным от предубеждений и общественного мнения [5].

На наш взгляд, наилучшим итогом всего вышесказанного будет являться изречение американского психолога и исследователя интеллекта Джоя Пола Гилфорда: «Жить — значит иметь проблемы. Решать их — значит расти интеллектуально». Необходимо понимать, что этот навык (или способность) не развивается сам собой, необходимо создавать особые условия для его развития и совершенствования.

Для этого в 1997 г. американские педагоги Джинни Стил, Курт Мередит, Чарльз Темпл и Скотт Уолтер придумали технологию под названием «Чтение и письмо для развития критического мышления». В чем же ее *преимущества*?

- характер и стиль взаимодействия учителя и учеников — демократичность, диалогичность, открытость, рефлексивность;
- ведущий тип деятельности — продуктивный, творческий, проблемный;
- способы усвоения новой информации — поисковая мыслительная деятельность обучающихся, анализ;
- формы организации — индивидуальные, групповые;
- методы обучения — проблемные, частично-поисковые, исследовательские, рефлексивные;
- технология формирует гибкость мышления, настойчивость, готовность исправлять свои ошибки, умение обоснованно предпочесть одну идею другой, аргументировано вести спор, вырабатывать оригинальную точку зрения [8].

Данная технология *включает три основных этапа*: вызов, осмысление и рефлексия.

1. Вызов

Его целями являются:

- актуализация и обобщение обучающимися знаний по данной теме или проблеме;
- мотивация обучающихся на самостоятельную активную работу (т.е. поиск различных решений).

Несмотря на сравнительно небольшую по времени продолжительность (1—3 минуты), именно этот этап является основополагающим, так как при отсутствии мотивации и интереса к обсуждаемой проблеме все занятие может не получиться.

2. *Осмысление.* Особенностью этого этапа является то, что преподаватель оказывает как можно меньшее влияние на обучающихся, ведь ему нужно лишь выдать новую информацию, а уже основную работу по обработке и осмыслению будет делать обучающийся.

Основной задачей данного этапа является поддержание и развитие интереса и мотивации. Естественно, это сработает только в том случае, если они появились в результате первого этапа. Если задача выполнена, обучающиеся соотносят новую информацию со своими устоявшимися представлениями, сознательно связывают новое с уже известным, создавая тем самым новое понимание темы или проблемы.

3. *Рефлексия.* На последней стадии обучающиеся размышляют о том, что нового они узнали, закрепляют новые знания, активно перестраивают свои представления о проблеме с тем, чтобы включить в них новые понятия. Происходит живой обмен идеями между обучающимися, что дает им возможность познакомиться с разными точками зрения; учит внимательно слушать товарища и аргументированно защищать свое мнение.

Для реализации технологии критического мышления можно использовать *различные формы обучения*, например:

- сбор данных;
- анализ текстов;
- сопоставление альтернативных точек зрения на одну проблему;
- коллективное обсуждение, дебаты, дискуссии;
- разные виды групповой и парной работы;
- публикации письменных работ обучающихся.

Роль преподавателя при использовании технологии развития критического мышления заключается в следующем. Он:

- направляет усилия учеников в определенное русло;
- сталкивает различные мнения, провоцируя диспут;

- создает условия, побуждающие к принятию самостоятельных решений.

Как видим, технология развития критического мышления достаточно сложна, и каждый этап имеет значение. К тому же не сложно догадаться, что далеко не в каждой группе она может работать. Нужен высокий уровень сформированности межличностных отношений и хорошие навыки групповой и парной работы.

Преимущества технологии для обучающихся:

- повышение эффективности восприятия информации;
- возрастание интереса как к изучаемому материалу, так и к самому процессу обучения;
- способность критически мыслить;
- умение работать в сотрудничестве с другими;
- повышение качества образования;
- желание и умение стать человеком, который учится в течение всей жизни.

Технология позволяет преподавателю:

- создать атмосферу открытости и сотрудничества;
- максимизировать пользу от обучения посредством вовлечения большего числа обучающихся в процесс;
- лучше узнать участников своей группы, их характеры и мировоззрения;
- научиться и применять более эффективные методики обучения.

Итак, использование технологии развития критического мышления позволяет существенно повысить мотивацию к обучению и сплотить коллектив, ведь в результате совместной деятельности обучающиеся и преподаватель лучше узнают друг друга.

Существует достаточно много различных приемов работы с использованием технологии развития критического мышления, а именно:

- «корзина» идей, понятий, терминов;
- инсерт или «пометки на полях»;
- составление таблицы ЗУХ;
- написание синквейна;
- составление кластера;
- написание эссе;

- так называемые тонкие и толстые вопросы;
- фишбоун («рыбный скелет»);
- групповая дискуссия [8].

Остановимся подробнее на каждом из перечисленных приемов и приведем конкретные задания, выполненные учащимися 9 «В» класса МБОУ «СОШ № 18» г. Нижневартовска в ходе педпрактики студентов гуманитарного факультета НВГУ в октябре 2013 г. Студенты-практиканты проводили уроки английского языка в двух параллельных классах — в 9 «А» и 9 «В». Уровень коммуникативной компетенции учащихся второго класса позволил молодому учителю апробировать на практике элементы технологии критического мышления, поскольку учащиеся достаточно хорошо владеют разными механизмами чтения текстов про себя (просмотровое, изучающее, аналитическое чтение).

Итак, прием *«Корзина» идей, понятий*, как правило, используется в начале занятия. Он позволяет выяснить, что знают или думают обучающиеся по обсуждаемой теме или проблеме (этап «вызов»). Суть в следующем: преподаватель предлагает написать все, что известно по той или иной теме. Важно записывать все ассоциации, которые придут на ум. Первые 2 минуты работу выполняют индивидуально. Затем происходит обмен информацией в парах или мини-группах. Спустя 2—3 минуты — финальный этап, каждая пара или группа называет одно выражение, которое фиксируется на доске (так называемый «сброс идей в корзину»). Главное, чтобы идеи не повторялись. По времени «корзина» должна занимать около 7—8 минут.

Цели данного приема — вызов имеющихся представлений обучающихся по определенной теме и обеспечение включения каждого обучающегося в процесс.

Пример использования приема на уроке:

Teacher: OK, now I want you to write everything you know about robots. All facts and events that you know. Who invented the first robot, what are they designed for and so on. You have 2 minutes for this.
(2 minutes later)

T: Well, join your neighbour and discuss what you have. Find the common ideas.

(2—3 minutes later)

T: All right, now each pair gives me one phrase or fact, and I will write it on the blackboard.

- | | |
|----------------------------------|-----------------------------------|
| — high technologies; | — can do hard work; |
| — 60 years ago or even more; | — are useful and easy to operate; |
| — supernatural; | — can be used in dangerous pro- |
| — make our everyday life easier; | fessions; etc. |
| — act automatically; | |

T: Let's make up a story using these key-words and expressions.

Название приема *Инсерт* или «пометки на полях» происходит от английского слова «insert» (вставлять/вставка) и расшифровывается следующим образом:

- | | |
|-------------------------------|---------------------------------|
| I — interactive — интерактив- | E — effective — эффективное |
| ный | R — reading — чтение |
| N — noting — делая пометки | T — thinking — размышление [11] |
| S — system — система | |

Иными словами, это прием для увеличения эффективности чтения и размышления, который включает два шага: чтение с пометками и заполнение таблицы.

Шаг 1: Во время чтения текста обучающиеся делают на полях пометки: «V» — уже знал; «+» — новое; «-» — думал иначе; «?» — не понял, есть вопросы. Причем, совсем не обязательно пометать каждую предлагаемую идею. Прочитав один раз, обучающиеся могут вернуться к своим первоначальным записям, изменить их или дополнить.

Шаг 2: Заполнение таблицы «Инсерт», количество граф которой соответствует числу значков маркировки.

Приведем пример одной из таблиц, составленных 9-классником после чтения текста об известном футболисте Рональдо.

Christiano Ronaldo is a Portuguese football player. He plays for the Spanish club Real Madrid and the Portugal national team. Christiano was born on 5th February, 1985. He started to play football when he was 8 years old. By the age of 17 he became famous and popular around the world. In 2008 he won the FIFA World Player of the Year. Christiano loves shopping. He also likes to buy very expensive cars. He has got nineteen cars among which are BMW 6, Audi Q7, Porsche Cayenne, Phantom Roll-Royce and many others.

«V»	«+»	« — »	«?»
He is a Portuguese football player. He plays for Real Madrid. In 2008 he won the FIFA World Player of the Year	He was born on 5 th of February, 1985	He loves shopping. He has got nineteen cars.	He started to play football when he was 8 years old (How did it happen? Who taught him to play so well?)

Составление таблицы ЗУХ (Знаю — Умею — Хочу узнать) используется как при работе с печатным текстом, так и для лекционного материала с целью:

- обучения умению определять уровень собственных знаний;
- пробуждения интереса к получению новой информации;
- обучения умению соотносить новую информацию со своими установившимися представлениями.

Пример использования на уроке в 9-м классе:

T: Now read the text about surrealism, inserting the missing words and be ready to fill in the table.

1)..... such as Salvador Dali and Rene Magritte painted in the Surrealist style that was at its most popular from the 1920s to the 1960s. Surrealist paintings always have an element of surprise in them. They put strange images and ideas together to create strange (2) of things. The Surrealists painted images and ideas from their dreams and their imaginations. They often used bright colours to create an even (3) Impact and always showed people and objects in new and (4) ways.

ЗНАЮ	ХОЧУ УЗНАТЬ	УЗНАЛ
It's a style of painting. It always looks strange and not obvious	What was the reason they painted this way? Who were the most famous surrealists?	They tried to picture their imagination. Salvador Dali and Rene Magritte

На «стадии вызова», заполняя первую часть таблицы «Знаю», обучающиеся составили список того, что они знали по данной теме, определили стартовый уровень собственных знаний.

Вторая часть таблицы «Хочу узнать» — это пробуждение интереса к новой информации (что хотелось бы узнать об этом направлении в живописи). На «стадии осмысления» они выстроили новые представления на основании полученных из текста знаний и после его обсуждения заполнили третью графу таблицы «Узнал».

Синквейн (от фр. *cinquains*, англ. *cinquain*) — пятистрочная стихотворная форма, возникшая в США в начале XX в. под влиянием японской поэзии. В дальнейшем стала использоваться (с 1997 г. и в России) в дидактических целях, как эффективный метод развития образной речи, который позволяет быстро получить результат [3].

Написание синквейна является формой свободного творчества, требующей от автора умения находить в информационном материале наиболее существенные элементы, делать выводы и кратко их формулировать (а это как раз одна из особенностей критического мышления). Рекомендуют использование его в качестве заключительного задания по пройденному материалу. Ряд методистов (В.Н.Брюшинкин, С.В.Столбунова, Д.М.Шакирова) полагают, что синквейны полезны в качестве инструмента для обработки сложной информации, в качестве среза оценки словарного багажа обучающихся.

Традиционный синквейн состоит из пяти строк и основан на подсчете слогов в каждом стихе: его слоговая структура — 2-4-6-8-2, всего 22 слога. Текст основывается на соответствии каждой строки определенной содержательной и синтаксической задаче.

Первая строка — тема синквейна, одно слово (обычно существительное или местоимение), которое обозначает объект или предмет, о котором пойдет речь.

Вторая строка — два слова (чаще всего прилагательные или причастия), они дают описание признаков и свойств выбранного в синквейне предмета или объекта.

Третья строка — три глагола или деепричастия, описывающие характерные действия объекта.

Четвертая строка — фраза из четырех слов, выражающая личное отношение автора синквейна к описываемому предмету или объекту.

Пятая строка — одно слово-резюме, характеризующее суть предмета или объекта [4].

Пример составленного в качестве домашнего задания синквейна о знаменитом спортсмене:

Ronaldo!
Handsome and fearsome
Running, kicking and winning
Leaving a chance to no one
A legend

Кластер переводится как «гроздь, пучок», и является отражением нелинейной формы мышления [6]. Суть приема — представление информации в графическом оформлении. В центре записывается ключевое понятие. Рядом — словосочетания, связанные с ним. Ключевое понятие соединяется линиями или стрелками со всеми выражениями так называемого «второго уровня». Иногда этот прием называют «наглядным мозговым штурмом», позволяющим собрать у обучающихся все идеи или ассоциации, связанные с каким-либо понятием [7].

На стадии «вызов» можно предложить обучающимся методом мозгового штурма индивидуально или в командах предположить, по каким направлениям они будут изучать новый материал. Информация записывается на доске. При этом неизбежно возникнут вопросы или противоречия, ответы на которые обучающиеся смогут найти в новом материале.

На стадии «осмысление» по ходу работы с изучаемым материалом вносятся исправления и дополнения в кластер.

Стадия «рефлексия» предусматривает исправление неверных предположений в «предварительных кластерах», заполнение их на основе новой информации, установление причинно-следственных связей между отдельными смысловыми блоками/элементами кластера. Очень важным моментом является презентация «новых» кластеров.

Проиллюстрируем использованный в ходе педпрактики студентов алгоритм работы по составлению кластера при обсуждении Королевской семьи.

1. Посередине чистого листа (на доске) записали ключевое словосочетание «Elizabeth II» — «сердце» темы;
2. Учитель «разбросал» слова или словосочетания, характеризующие этапы ее биографии: childhood, young Queen, now;

обучающиеся записывали все то, что вспомнилось им по биографии королевы (модель «хаос»);

3. Осуществлялась систематизация фактов — хаотичные записи объединялись в группы под соответствующей рубрикой (модель «планета и ее спутники»);

4. У некоторых из «спутников», в свою очередь, тоже появились «спутники», например, young Queen (coronation/first steps), now (as a queen/as a person), установились новые логические связи. В итоге получилась структура, которая графически отобразила размышления школьников, определила информационное поле данной лексической темы.

Два элемента вышеупомянутого кластера выглядели следующим образом:

childhood
— to be born on April 21, 1926;
— full name — Elizabeth-Mary-Alexander Windsor;
— to be educated at home, to be taught to read and write by her parents;
— to know some foreign languages, to speak French well;
— to be good at dancing, horse riding, swimming;
— to live in Buckingham Palace with her parents

now
as a queen
— to be the Queen of 16 countries;
— to be rarely involved with politics;
— to attend many cultural events
as a person
— to have 4 children;
— to like reading, taking pictures, watching horse races;
— to have a big collection of beautiful hats, etc.

Безусловно, подобный кластер (лексическая схема) служит своего рода опорным конспектом и помогает обучающимся высказываться по теме логически связно, не заучивая готовый текст-образец.

Иногда кластер может быть использован просто для обобщения понятий, терминологии, например:

T: Today we will speak about computers, different problems which may happen to them and ways to solve them. But first, write as many associations with the computers as you can.

(a few minutes later)

T: All right, now join your neighbour and try to put the words you have into groups to make a little scheme with them.

Один из примеров такого кластера:

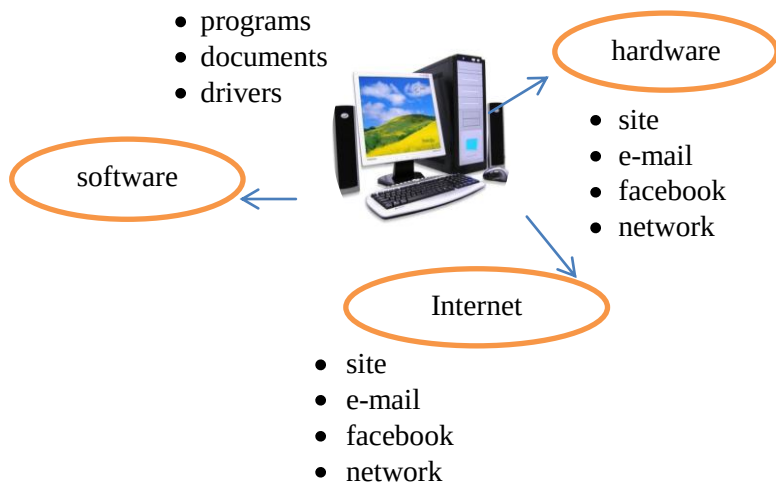


Рис. 4.2. Кластер по теме «Computers in education»

Одним из приемов развития критического мышления студентов является **написание эссе**. Эссе — это письменная форма, в которой отражены впечатления, мысли и опыт обучающегося по определенной теме. Иногда эссе называют «потокос сознания, перенесенного на бумагу» [15]. Если мы задаем эссе на занятии, заранее оговариваются временные границы его выполнения: 5, 10, 15, 20 минут. В зависимости от цели написания отбирается автором и содержание. Перед написанием эссе следует ознакомить обучающихся с примерной моделью:

1. Предварительный этап — вычленение наиболее важных фактов, понятий.
2. Составление черновика.
3. Правка — может осуществляться в паре, в процессе взаимодействия.
4. Редактирование — исправление замечаний, сделанных в ходе правки.

5. Проверка.

Возможный алгоритм написания дискуссионного очерка:

1. Обсуждаемая тема (проблема).
2. Моя позиция.
3. Краткое обоснование.
4. Возможные возражения, которые могут выдвигать другие.
5. Причина, почему данная позиция все же правильна.
6. Заключение [14].

Так, после детального обсуждения в классе двух текстов, показывающих проблему с разных сторон, обучающимся было предложено написать дома *эссе на тему «Is it better to study abroad or at home?»*. Вот одна из работ девятиклассников, которая свидетельствует о достаточно хорошем уровне социально-коммуникативной компетенции, о зрелом мировоззрении: подросток верно выделяет плюсы и минусы обучения за рубежом.

The question «where to study?» is vital to anyone who has just finished school. The decision you make will affect your future life greatly. Today it is even more difficult to make that decision, as there are possibilities to study not only in your own country, but abroad as well.

Studying abroad has some advantages. You have a chance to see a completely different culture and live in it. It's much easier to learn the language, when you are living among native speakers. Moreover, it's a great chance to live independently and feel what it's like.

There are some disadvantages, too. You will have to live far away from your parents and friends, and if something happens, you will have to deal with it yourself. It will be very hard to live in another country, if you don't know the language, especially in the beginning.

But I still think you can't miss such a chance, because it's a wonderful opportunity to see the world.

Прием «**Толстый и тонкий вопросы**» может использоваться в следующих обучающих ситуациях:

- 1) для организации взаимного опроса. После изучения темы обучающимся предлагается сформулировать три «тонких» и три «толстых» вопроса, связанных с пройденным материалом, и опросить друг друга;
- 2) для начала беседы по изучаемой теме. Если просто спросить: «Что вас интересует в данной теме?», то есть вероятность, что вопросы будут необдуманными и хаотичными. Если же после

небольшого вступления (экспозиции) попросить обучающихся сформулировать хотя бы по одному вопросу в каждую графу, то уже можно судить об основных направлениях изучения темы, которые их интересуют.

- 3) для определения вопросов, оставшихся без ответа после изучения темы.

Примерные вопросы, составленные обучающимися после чтения текста об ограблении крупной фирмы одним из ее сотрудников:

«Толстые» вопросы (предполагается развернутый, «долгий», обстоятельный ответ)	«Тонкие» вопросы (предполагается однозначный, «фактический» ответ)
1. What was the reason the main character became a thief? 2. How would you act if you were in his shoes?	1. What is the main character's name? 2. When was he born?

«Толстые» вопросы побуждают учащихся высказать свою точку зрения, поспорить с оппонентом, аргументируя свою позицию, проанализировать поступки героя, поставить себя на его место, что также является важным при формировании социально-коммуникативной компетентности.

При использовании технологии **Фишбоун** изображается «рыбный скелет», где голова — вопрос темы, верхние косточки — основные понятия темы, нижние косточки — суть понятий, хвост — ответ на вопрос [15]. Записи должны быть краткими (ключевые слова или фразы, отражающие суть).

Выглядит такой прием следующим образом:

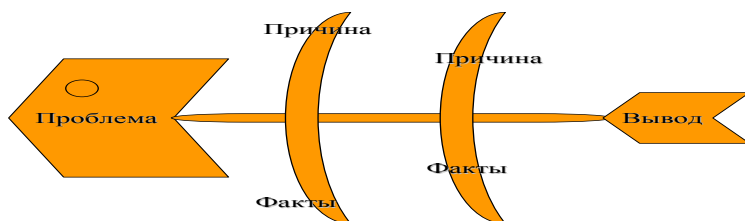


Рис. 4.3. Графическое изображение «рыбного скелета»

Работа по технологии фишбоун может проводиться индивидуально или по группам. Важный этап — презентация заполненной схемы, демонстрирующая комплексный характер проблем, умение сообща обсудить их и решить описанные проблемы. Так, при обсуждении преступлений, совершаемых подростками, разговор в 9 классе вызвал оживленное обсуждение двух важных проблем, существующих в современном обществе, ребята предлагали собственные пути решения социальных проблем:

T: I want to talk to you about teenage crimes. Nowadays the statistics is scary. A huge part of all the crimes is made by teenagers. Why does it happen? Let's discuss. We should find out the reasons and propose a way to solve it. Let's use a 'fishbone'.

Problem: Why are there so many teenagers who commit crimes?

Reason: Parents leave their children or force them to leave. →

Fact: There are crowds of homeless children in the streets.

Reason: Kids don't know the value of life. → **Fact:** Children's crimes are often brutal.

Conclusion: The blame lies on parents. It's their job to care about their kids. Parents must act properly and be responsible.

Обсуждение «толстых» вопросов, составление кластеров, использование приема «фишбоун» часто вызывает оживленную **групповую дискуссию** в аудитории, во время которой обучающиеся учатся делиться друг с другом знаниями, соображениями, доводами. Обязательными условиями при проведении дискуссии являются: уважение к различным точкам зрения ее участников и совместный поиск конструктивного решения возникших разногласий.

Групповая дискуссия может использоваться как на стадии вызова, так и на стадии рефлексии. В первом случае ее задача — обмен первичной информацией, выявление противоречий, а во втором — сравнение собственного видения проблемы с другими взглядами и позициями. Форма групповой дискуссии способствует развитию диалогичности общения, становлению самостоятельности мышления.

Итак, практика использования элементов технологии развития критического мышления студентами-практикантами подтвердила, что для использования перечисленных приемов работы у обучающихся должен быть достаточно высокий уровень

сформированности коммуникативной компетенции (они должны обладать богатым словарным запасом, гибкими грамматическими навыками, а также умением обрабатывать информацию — выделять главное, отсеивать второстепенное/лишнее, аргументировать свою точку зрения).

Технологии развития критического мышления можно смело отнести к активным методам обучения в современном образовании, формирующим социально-коммуникативную компетентность обучающихся, что способствует налаживанию эффективных коммуникаций с окружающими в поиске оптимального решения сложных социальных вопросов, проявлении гибкости мышления и творчества. Накопленный опыт, безусловно, поможет им уверенно чувствовать себя в самостоятельной взрослой жизни.

Литература

1. Алексеев Н.И. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики. Тюмень: ТюмГУ, 1997. 215 с.
2. Брюшинкин В.Н. Критическое мышление и аргументация / В.Н.Брюшинкин, В.И.Маркина. Калининград: Изд-во Калининградского гос. ун-та, 2003.
3. Бустром Р. Размышления о размышлении: мат-лы семинара «Развитие критического мышления через чтение и письмо». М.: Педагогика, 2000.
4. Викентьева И. Ода синквейну // Перемена. 2002. № 3. С. 14—18.
5. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2009. 336 с.
6. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. СПб: Изд-во «Альянс Дельта», 2003. 284 с.
7. Загашев И.О., Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Учим детей мыслить критически. СПб., 2003. 179 с.
8. Заир-Бек С.И. Развитие критического мышления через чтение и письмо: стадии и методические приемы // Директор школы. 2005. № 4. С. 66—70.
9. Педагогические технологии в теории и практике: Учеб. пособие / Л.А.Турик, Н.А.Осипова. Ростов н/Д.: Феникс, 2009. 281 с.
10. Родина О.Н. О понятии «успешности трудовой деятельности» // Вестник Московского ун-та. Серия 14. Психология. 1996. № 3. С. 60—67.

11. Столбунова С.В. Технология развития критического мышления через чтение и письмо // Русский язык: Газета Издат. дома «Первое сентября». 2005. № 3. С. 27—29.
12. Суртаева Н.Н. Педагогическая соционика и проблемы конфликтных взаимодействий / Н.Н.Суртаева, О.А.Иванова. СПб.: ИОВ РАО, 2002. 136 с.
13. Трофименко М.П. Формирование социально-коммуникативной компетентности студентов педагогических специальностей вуза в процессе профессиональной подготовки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Нижневартонск, 2013. 29 с.
14. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб.: Изд-во «Питер». 2000. 56 с.
15. Шакирова Д.М. Технология формирования критического мышления старшеклассников и студентов // Педагогика. 2006. № 9. С. 72—77.

Глава V

ОБУЧЕНИЕ ГУМАНИТАРНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Реализация ФГОС третьего поколения предусматривает широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разборов конкретных ситуаций, различного рода тренингов) в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся. В рамках учебных курсов должны быть предусмотрены встречи с представителями российских и зарубежных компаний, государственных и общественных организаций, мастер-классы экспертов и специалистов [10].

Количество занятий, проводимых в активных и интерактивных формах, должно составлять не менее 20% от общего количества, в то время как на занятия лекционного типа отводится не более 40% аудиторного времени. Лабораторные и практические занятия по дисциплинам базовой части предназначены для формирования умений и навыков в области информатики, языкознания, литературоведения, теории коммуникации, основного языка и др. дисциплин [10].

ФГОС третьего поколения, а также электронные средства, которые все более активно входят в нашу жизнь, заставляют применять новые подходы к организации и проведению аудиторных занятий, самостоятельной работы, создавать нестандартные формы осуществления научной работы. Более чем двадцатилетний опыт школьных экспериментов убедительно показал, что любая технология или подход приходят и уходят, если они не привязаны к соответствующим образом структурированному содержанию обучения, сами по себе они не порождают никаких знаний. Содержание обучения составляет фундамент дидактико-методических построений и новаций, а не наоборот.

Инициатором, а точнее, реализатором новых подходов выступает преподаватель, который видит свою главную задачу либо

в формировании содержания обучения, если предмет для него нов, либо в преобразовании уже сложившегося предмета, с тем чтобы он, не потеряв своего объема, заданного государственным стандартом, оказался пригодным для применения по отношению к нему современных методических подходов.

Должным образом преобразованный учебный материал сам по себе вызывает интерес у студентов, поскольку они чувствуют себя в состоянии справиться с ним. Интерес значительно возрастает, если преподавателю удалось найти необычные, нетривиальные примеры, занимательные или поучительные тексты. Следует подчеркнуть, что преобразования теоретического материала и поиск необходимого дидактического сопровождения требуют от преподавателя длительной и упорной работы, а также известной изобретательности.

Главным принципом обучения на базе реструктурированного содержания обучения становится сотрудничество преподавателя и студентов, при этом формы сотрудничества могут быть разными. Так, С.А.Никишина считает, что форма подачи лекционного материала должна активизировать познавательную деятельность студентов. До последнего времени лекция (от лат. *lectio* — чтение) традиционно считалась ведущей формой обучения в вузе, выполняющей научные, воспитательные и мировоззренческие функции и формирующей ориентировочную основу для последующего усвоения студентами учебного материала.

В вузах СССР на лекции отводилось 50—60% учебного времени по гуманитарным специальностям, 40—50% — по техническим и сельскохозяйственным специальностям [3].

Преимуществом лекции является то, что один человек-лектор может транслировать информацию на любое, сколь угодно большое, число людей. К недостаткам относят отсутствие обратной связи, усредненность уровня сложности содержания лекции, разная степень включенности слушателей лекции [4]. К недостаткам лекции следует причислить и отсутствие у современных студентов навыков графического сокращения слов, и неумение выделять и записывать главное в транслируемом лекционном материале. Стремление к дословной записи превращает лекцию в диктант. В результате априори активные субъекты обучения преподаватель и студент превращаются, соответственно, в передающее устройство

(фонолатор, по Е.Замятину) и записывающее устройство, вследствие чего теряется драгоценное время.

По мнению ученых, в условиях реализации кредитной системы обучения изложение лекционного материала на занятии не должно занимать более 15 минут. Идеальным выходом из сложившейся ситуации была бы адресация студентов к учебникам, учебным пособиям, монографиям, но, к сожалению, не все студенты владеют навыками работы с научными библиографическими источниками.

Не претендуя на оригинальность и универсальность, поделимся нашим опытом представления учебного материала в практике преподавания лингвистических дисциплин.

1. Студентам предлагается распечатанный вариант материала, содержащего теоретические сведения и задания, направленные на решение практических учебных проблем. Учебный материал разбивается на отдельные элементы, в которых преподавателем дополнительно ставятся определенные познавательные задачи, разрешаемые непосредственно обучающимися. При этом весь учебный процесс осуществляется под руководством педагога: им ставятся проблемы, которые предстоит решить, констатируется правильность тех или иных выводов, которые уже в дальнейшем служат основанием для самостоятельной деятельности обучающихся, которые опять же завершаются методической поддержкой преподавателя. Тем самым достигается имитация самостоятельного исследования, но под руководством и с помощью педагога.

Чтение теоретического материала, обозначенного условным знаком треугольник (▲), чередуется с выполнением практических заданий, обозначенных условным знаком (■). Компактно представленные теоретические сведения предлагаются для чтения вслух или про себя, затем следуют практические задания, направленные на формирование и повторение важных лингвистических понятий.

Выполняя задания (сформулировать определение на основе предложенного теоретического материала или анализа текста; заполнить пустые клетки таблицы, закончить предложения или раскрыть содержание понятий, используя материал для справок, и др.), студенты формулируют недостающие теоретические

сведения и записывают их в виде определений, ответов на вопросы, иллюстративного материала.

Вот как выглядит фрагмент лекции «Структурные и коммуникативные свойства языка»:

1. Язык как система. Функции языка

▲ С помощью языка люди передают свои мысли, чувства, желания. Обмен подобной информацией называется **общением**. Слова языка замещают в процессе общения реальные предметы, признаки, действия или мысленные образы, возникающие в сознании человека (*любовь, трусость* и др.). Слова как «заместители» определенных явлений принято называть **знаками**.

■ Дайте определение языка.

Язык — это система...

▲ Языки бывают **искусственные** (создаются для определенных целей: международный язык эсперанто, компьютерные языки; обычно в этом случае известен создатель языка) и **естественные** (служат для общения; автором является народ). Язык как система состоит из единиц, знаков различной степени сложности, связанных между собой. Однородные **единицы языка** образуют **уровни языка**, изучаемые в определенных **разделах языкознания** (лингвистики).

■ Заполните свободные клетки таблицы.

Единицы языка	Уровни	Разделы
	фонетический	фонетика
морфемы	словообразовательный	
		лексикология
формы и классы слов		морфология
	синтаксический	

■ Закончите предложения.

С фонетикой связаны разделы языка:

- 1) *графика*, которая изучает
- 2) — раздел языкознания, изучающий правила написания слов;
- 3) — *орфоэпия*, изучающая
- 4) Лексикология включает *фразеологию*, изучающую.....
- 5) Правила постановки знаков препинания изучает.....

■ Раскройте содержание каждой функции языка, используя материал для справок.

Коммуникативная

Познавательная

Аккумулятивная

Эмоциональная

Волевопобуждающая

Магическая

Эстетическая

Материал для справок: язык служит средством общения; выражает внутреннее состояние человека; сохраняет и передает информацию; некоторые слова, выражения (молитвы, заклипания, заговоры, проклятия) способны изменять ход событий, судьбу человека; является средством получения знаний, формирования мышления человека; служит материалом и формой художественного творчества; оказывает воздействие на слушателей.

Наличие распечатанного варианта позволяет в значительной степени сократить время, необходимое для изучения научной информации. Подобная форма представления материала вызывает у студентов интерес, помогает освободить их от рутинной записи и вовлечь в исследовательскую деятельность, создает на занятии ситуацию успеха (студент сам формулирует определения, предлагает необходимый иллюстративный материал и т.д.), вследствие чего реализуется важнейший принцип эффективного обучения: идти к обучающимся не с предметом, а совместно с ними постигать предмет. Кроме того, студентам предоставляется возможность совершенствовать свои читательские навыки и компетенции (к сожалению, фактом становится отсутствие таковых), а у некоторых студентов-заочников чтение вслух вызывает нешуточное волнение, потому что они, с их слов, давно не читали вслух. Преподавателю же предоставляется возможность услышать свою лекцию, оценить ее содержание с точки зрения восприятия слушателем, при этом выявляются трудные для восприятия фрагменты, требующие корректировки.

2. Студентам отправляется электронный вариант лекции с заданием: перевести лекцию в невербальную форму (таблицу, схему и др.). На практическом занятии выполнение задания обязательно

проверяется и оценивается, проводится собеседование по отдельным вопросам.

3. Студенту (обычно это индивидуальное задание) отправляется электронный вариант лекции или выходные данные библиографического источника, например, статьи в специализированном издании, с заданием сделать презентацию по предложенному источнику. В течение семестра каждый из студентов должен побывать в роли репрезентатора, таким образом, можно «руками» студентов создать электронное приложение к изучаемой дисциплине.

На практическом занятии студент занимает место преподавателя и демонстрирует презентацию по частям, чередуя с выполнением практических заданий. Координацию представления презентационного и практического материала осуществляет преподаватель.

4. Студентам предлагается послушать онлайн-лекцию и записать основные положения, ответить на вопросы. Задание в этом случае формулируется следующим образом: на сайте http://polit.ru/article/2012/06/15/anons_levontina/ посмотрите запись лекции И.Левонтиной «Судебная лингвистическая экспертиза». Запишите основные положения лекции, показавшиеся вам интересными. Выполнение задания обязательно проверяется на занятии.

5. Студентам-магистрантам предлагается подготовить отдельные вопросы лекции и представить их аудитории. Такая форма позволяет не только увеличивать долю самостоятельной работы студента, но и обучать его умению отбора, компрессии и интерпретации научной информации, а также формированию навыков эффективной работы с аудиторией. Сокурсник в роли преподавателя вызывает у студентов значительный интерес.

Использование перечисленных методов и форм активизации познавательной деятельности студентов позволяет унифицировать объем знаний; создать условия для индивидуализации обучения; усилить роль и эффективность самостоятельной работы обучающихся.

Ю.В.Корнейчук интересуется формирование языковой компетенции носителя языка на практических занятиях по дисциплине «Культура речи». Преподаватель использует нестандартный, свежий, занимательный языковой материал, придает ему формы, понятные современной молодежи, но в то же время строго следит за

выполнением необходимых мыслительных операций, без которых любые эксперименты в обучении теряют свой смысл.

Языковая компетенция носителей языка предполагает «знание языка и коммуникативные навыки, которые обеспечивают носителю языка возможность создавать и понимать речь (тексты) разной степени сложности и разной целевой направленности» [12]. В рамках освоения языковых норм литературного языка на практических занятиях по дисциплине «Культура речи» возможно использование комплекса упражнений, направленных на итоговое создание связного художественного текста-описания на заданную тему.

В подобном комплексе используется совокупность методов работы с языковым материалом. В качестве примера рассмотрим комплекс упражнений с использованием прилагательных цвета.

На первом этапе целесообразно применять репродуктивные методы, основанные на воспроизведении речевого материала и его первичном анализе. Например, упражнение на определение лексического значения слов, а также на разграничение категории однозначности/многозначности в слове.

Второй этап предполагает использование формально-логического метода — классификации. Из предложенного объема цветowych прилагательных студентам необходимо выбрать соответствующие синонимы оттенков цвета по группам основных цветов спектра. Например: даны цвета «белый», «желтый», «синий», «красный», «зеленый».

Выборку и классификацию предлагается сделать из следующего объема слов: алебастровый, алый, багровый, бирюзовый, васильковый, горчичный, гранатовый, дымчатый, золотой, золотистый, индиговый, изумрудный, канареечный, карминный, каштановый, киноварный, коралловый, кофейный, кровавый, кумачовый, лазурный, лазоревый, лилейный, лимонный, малахитовый, меловой, молочный, мышинный, небесный, пепельный, пунцовый, пурпурный, рдяный, рубиновый, сапфирный, снежный, стальной, травяной, ультрамариновый, червонный, шафрановый, шоколадный, янтарный.

На третьем этапе возможно использование описательного метода: сплошная выборка из небольшого по объему художественного

текста слов с их последующей классификацией и анализом. Например:

1. «Стройные, поднимающиеся к небу стволы красных, белых и желтых сосен, воздушная зелень подокарпусов, темно-зеленые зонтовидные кроны араукарий, чешуйчатые листья либоцедрусов, овальные листья вечно зеленых буков, перистые плотные листья встречающихся временами пальм, древовидные папоротники, различные мхи и лишайники — все это поражает воображение человека, впервые попавшего на Южный остров Новой Зеландии. В этом идиллическом уголке расположился маленький поселок, в котором одноэтажные, на первый взгляд, хаотически разбросанные коттеджи соединены посыпанными гравием дорожками, где рядом с крыльцом, так, что можно достать рукой, в такт ветру покачивают головками белые и розовые цветки неопаксии, узкие листья змеелистика, или дракофиллума, собранные на концах в темно-фиолетовые пучки ветвей, и цветки белой камелии. Невдалеке весело журчит большой ручей, через который ведет мостик с ажурными перилами. Чистая родниковая вода бликует на солнце, отбрасывая световые искры на зеленую траву». (Ю.Корнейчук)

2. «Далеко внизу плескалось море, над водой, прямо на высоте того места, где они стояли, но в метрах десяти от берега клубилось заметное серое марево. Голые, поросшие редким мхом скалы под свинцовыми облаками, серо-голубого оттенка море. Безлюдье, километры простора и суровой северной природы». (Ю.Корнейчук)

Примерные задания для сравнительного анализа:

1. Выпишите из текста цветковые прилагательные.
2. Какие именно реалии и явления окружающей жизни они описывают?
3. Проведите классификационный анализ по следующей схеме:
 - а) описываемое явление;
 - б) преобладание в описании рассматриваемого явления основных или вспомогательных цветов спектра;
 - в) особенности распределения и использования прилагательных цвета в зависимости от описываемого явления или предмета.

На четвертом, заключительном этапе студентам предлагается с использованием всего наработанного на предыдущих трех этапах

материала написать однострочник по картине И.Левитана «Золотая осень» (1895).

Однострочник — это распространенный в интернете литературный вид короткой зарисовки на заданную тему. Сложившейся дефиниции этого понятия в данный момент в науке не существует, однако однострочники широко используются на практике носителями языка. Особенно часто однострочники встречаются на литературных форумах, посвященных конкретному литературному произведению или автору. Рассматриваемые короткие зарисовки обладают рядом сложившихся особенностей:

1. Зарисовка должна быть на конкретную тему.
2. Объем зарисовки не должен превышать трехсот слов (минимальный объем определяется в сто слов).
3. На исполнение однострочника подается заявка, в которой должны быть указаны тема и ключ, представляющий собой цитату, музыкальное или изобразительное произведение.

В рассматриваемой системе заданий ключом к однострочнику как раз и будет служить картина И.Левитана. Например:

Заявка: Описание осени. Картина И.Левитана «Золотая осень» (1895).

Образец выполнения:

Картина Исаака Левитана «Золотая осень» является подлинным шедевром русской классической живописи. В пейзаже отражена неброская, на первый взгляд, но полная таинственного очарования, русская природа.

Золотистые, горчичные листья деревьев. Серые короткие тени от стволов лежат на темно-зеленой, местами пожухлой, цвета ржавчины, траве. Рдяно-багровый, с фиолетовым отливом куст около самой воды небольшой реки Съежа. Спокойные воды отражают берега, сапфировое небо, белые облака. Ярким светлым пятном выделяется одинокая береза, стоящая на правом берегу Съежи. В янтарных и шафрановых цветах листвы нет еще и малейшего намека на увядание, словно бы это стройное дерево неподвластно времени года.

Взгляд наблюдателя уходит дальше, в перспективу. Те же деревья, убранные поля, радующие своей чистотой и простором. Изгиб реки скрывает за небольшой рощей неспешный бег светло-голубых облаков.

В отличие от ближайших полей дальние зелены — всходят озимые. Это несоответствие царящей повсюду осени и небольшого уголка природы, наполненного трогательной нежной зеленью, особенно привлекает внимание зрителя.

За полями виднеются карминные крыши домов, с ними контрастируют белые, покрытые известкой стены. Если обратиться к истории написания картины, можно предположить, что это деревня Островно Тверской губернии. Во время создания этого полотна художник жил в усадьбе «Горка», которая находилась в полутора километрах от деревни Островно.

За деревенскими крышами вновь виднеются осенние поля, а на самом горизонте темно-серые, почти черные верхушки деревьев отчетливо выделяются на фоне светлого, почти белого неба. Дальше, ближе к зениту, небо становится лазоревым, местами переходя в васильковый цвет. Перистые облака, шелковисто блестящие на фоне осеннего солнца, замерли на картине в один из моментов своего неторопливого движения.

Тихая, спокойная, умиротворенная радость исходит от картины И.Левитана. Именно такой представляется золотая пора осени в средней полосе России, когда стоят по особенному теплые, погожие дни, легкий, чуть уловимый ветерок переносит невидимую паутину — верный признак этого времени года, — а ненастье и холодный, пронизывающий ветер уже ожидаемы, но еще не пришли на смену безветренному осеннему теплу. (Полное соответствие заявке. 300 слов. Ю.Корнейчук)

Таким образом, предлагаемый вариант комплекса упражнений способствует накоплению теоретического материала в области лексики, формирует умения вычленять в связном тексте, классифицировать и анализировать цветочные прилагательные, а также составлять с отработанным языковым материалом связный текст-описание, что в конечном итоге способствует формированию языковой компетенции носителя языка.

А.В.Себелева считает необходимой подготовку специальных электронных рабочих тетрадей по литературе, необходимых для дистанционного обучения: какими бы многообещающими ни были современные методы и технологии, ни одна из них не будет работать сама по себе, без предварительной реструктуризации высококвалифицированным преподавателем с достаточным опытом

педагогической деятельности задаваемого образовательными стандартами содержания обучения. Преподаватель пропускает через себя и соотносит, координирует социальный заказ, с одной стороны, и возможности, способности, потребности обучающихся — с другой.

Изменения, происходящие в современном российском обществе, способствуют формированию новых приоритетных ценностей во всех сферах жизни и деятельности, в том числе и в образовании. Одним из исходных приоритетов педагогических исследований является интерактивное обучение [2]. Его принципы лежат в основе многих инновационных методов и технологий обучения. Под инновационными методами в высшем профессиональном образовании, согласно письму Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 17 апреля 2006 г. № 02-55-77, подразумеваются методы, основанные на использовании современных достижений науки и информационных технологий. Они направлены на повышение качества подготовки путем развития у студентов творческих способностей и самостоятельности. Вместе с тем можно констатировать, что, несмотря на доказанную эффективность, интерактивные технологии пока не нашли широкого применения в отечественной системе высшего образования [5]. Одним из видов инноваций в организации профессионального образования является введение дистанционного обучения.

Дистанционное обучение — это взаимодействие обучающего и обучающегося на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемое специфическими средствами Интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность [9, С. 17].

Это одна из форм самостоятельного обучения, при которой информационные технологии в обучении являются ведущим средством [6].

Дистанционное обучение позволяет:

- снизить затраты на проведение обучения (не требуется затрат на аренду помещений, поездки к месту учебы, как учащихся, так и преподавателей, и т.п.);
- проводить обучение большого количества человек;

- повысить качество обучения за счет применения современных средств, объемных электронных библиотек и т.д.
- создать единую образовательную среду.

Дистанционное обучение играет все большую роль в модернизации образования. Согласно приказу 137 Министерства образования и науки РФ от 06.05.2005 г. «Об использовании дистанционных образовательных технологий», итоговый контроль при обучении с помощью ДОТ (дистанционных образовательных технологий) можно проводить как очно, так и дистанционно. В связи с этим встает вопрос о методах проведения контроля как усвоения первичного материала, так и итогового среза знаний. В настоящей статье мы обратимся к проблеме реализации принципа интерактивности в преподавании русской литературы в вузе.

Одним из средств реализации принципа интерактивности при изучении русской литературы в высшей школе может стать рабочая тетрадь. Это интерактивное учебное средство комплексного назначения, являющееся частью образовательного ресурса по данной дисциплине [7]. Предлагаемая методика не нова и может быть применена в другой предметной области с учетом специфики преподаваемой дисциплины.

Предлагаемая нами рабочая тетрадь содержит:

- методические рекомендации к выполнению заданий;
- ссылки на учебно-методические ресурсы, содержащие необходимые теоретические сведения;
- контрольные вопросы, позволяющие отследить понимание материала и прочтение произведений;
- тренировочные задания по анализу текста;
- контрольные тестовые задания;
- основные выводы по теме.

В такой комплектации рабочая тетрадь служит средством организации учебного процесса (в т.ч. самостоятельной работы студентов), формирования предметных навыков, контроля результатов обучения, т.е. выполняет основные функции дидактических средств. Из объекта воздействия студент превращается в субъект взаимодействия, сам активно участвует в процессе обучения, в конструировании индивидуального образовательного маршрута.

Можно выделить следующие функции рабочей тетради в учебном процессе:

- обучающая: формирование у учащихся необходимых знаний и умений;
- формирующая: формирование необходимых профессиональных навыков и компетенций;
- развивающая: развитие внимания, логического мышления, способности к поиску и обработке информации;
- воспитывающая: выработка таких личностных качеств, как ответственность, самодисциплина, трудолюбие;
- рационализирующая: способствует рациональной организации учебной работы, экономит время;
- контролирующая: является средством контроля и самоконтроля [5].

Указанные выше функции сопоставимы с требованиями ФГОС подготовки бакалавров по направлению 050300.62 «Филологическое образование» в части формируемых компетенций.

Рабочая тетрадь используется студентом персонально. Каждый раздел программы курса должен быть отработан в тетради. Освоение новой темы начинается с целеполагания, информации об этапах работы и критериях оценки. Студент находит и изучает теоретический материал по предлагаемым ссылкам на учебно-методические ресурсы: конспекты лекций, учебные и учебно-методические пособия, глоссарии, справочную информацию, тексты и др. Затем студенту предлагается ответить на ряд вопросов по теоретическому материалу в форме тестов или написать эссе на заданную тему. В ходе проверки работ преподаватель оценивает уровень освоенности теоретического материала и полноту прочтения текста.

Следующий этап учебной работы нацелен на формирование необходимых навыков и углубление понимания произведения. Так, студенту предлагается, используя текст, выполнить ряд практических заданий. Типы заданий определяются спецификой изучаемого произведения, могут быть аналитического, репродуктивного или проблемного характера. К каждому практическому заданию прилагается алгоритм действий, что позволяет студенту более четко выполнить поставленную задачу. Этап завершается

выполнением контрольного теста. Неудачно выполненные задания могут быть прокомментированы ссылками на учебный материал, рекомендуемый к повторной проработке.

Завершается тема подведением итогов, где студенту в свободной форме предлагается сделать вывод по изученному материалу.

Для освоения каждой темы отводится определенное время и назначается срок сдачи заданий. Например: еженедельно к очередному семинару, или после изучения новой персоналии, или нового произведения, либо по завершении изучения типа культурного сознания. Сроки и виды заданий варьируются в зависимости от типа контроля: вводный (первичный), текущий, коррекция (вторичный), итоговый.

При разработке тетрадей учитываются:

- большая самостоятельность обучаемых;
- мотивированность к получению знаний и приобретению необходимых компетенций;
- лекционно-семинарская форма организации занятий;
- значительное количество учебного времени, отведенного для самостоятельной работы;
- дискретность контроля.

Среди преимуществ использования предлагаемой методики можно отметить следующие:

- студенты регулярно работают, нацелены на своевременное изучение учебного материала, сдачу контрольных заданий;
- результаты обучения доступны для мониторинга в течение семестра;
- появляется возможность выставления итоговой оценки по текущим результатам;
- объективность итоговой оценки подтверждается документально;
- студенты адаптируются к специфике выполнения тестовых заданий, что является хорошей подготовкой к прохождению федерального интернет-тестирования;
- по окончании курса студент имеет собственные наработки по данной дисциплине, которые могут быть им сохранены и использованы при необходимости в дальнейшем;

— студент активен в отношении степени проработанности материала, использования дополнительных источников информации;

— происходит повышение культуры учебной деятельности, перевод учебного процесса на качественно более высокий уровень [5].

Из всего вышесказанного и при условии внедрения в образовательный процесс системы балльно-рейтингового оценивания следует, что использование рабочей тетради при дистанционном обучении представляется целесообразным.

Учебная дисциплина «Связи с общественностью в кризисных ситуациях» является одним из этапов в системе профессиональной подготовки специалистов по рекламе и связям с общественностью. В ходе изучения данного курса будущий специалист получает навыки творческого подхода к эффективному решению рекламных кампаний и эффективности рекламных агентств и фирм, свободную ориентацию в проблемах и практике коммуникационного и информационного менеджмента в условиях кризиса любого типа.

Изучение дисциплины «Связи с общественностью в кризисных ситуациях» основано на знании студентами материалов дисциплин: организация работы отделов рекламы и связей с общественностью, основы журналистской деятельности, методология и методика медиаисследования, основы медиапланирования, менеджмент, маркетинг, экономика предприятия, планирование деятельности предприятия, реклама и др.

Цель данного учебного курса — сформировать у студентов систему представлений об антикризисных PR и рекламе, субъектах антикризисной деятельности и их функциях, базовых процессах и технологиях; навыки планирования, оценки, формам и методам взаимодействия с целевыми аудиториями и медиаторами коммуникаций.

К перспективному направлению изучения дисциплины «Связи с общественностью в кризисных ситуациях» относятся групповые технологии. Собственно групповыми технологиями в практике называют групповую работу (на принципах дифференциации) и межгрупповую работу (индивидуальное задание).

Групповая работа — это совместная работа над определенным заданием людей в малых группах, которые самостоятельно или с помощью консультанта устанавливают нормы общения и взаимодействия, выбирают направление своей работы и средства для ее достижения. Групповая работа имеет содержательный, качественный, структурный и координационный аспекты [1]. Главное условие групповой работы заключается в том, что непосредственное взаимодействие студентов осуществляется паритетно, на партнерской основе. Это создает комфортные условия в общении для всех, обеспечивает взаимопонимание между членами группы.

Г.К.Селевко выделяет следующие этапы технологического процесса групповой работы:

I. Подготовка к выполнению группового задания.

1. Постановка познавательной задачи (проблемы).
2. Инструктаж о последовательности работы.
3. Раздача дидактического материала по группам.

II. Групповая работа.

4. Знакомство с материалом, планирование работы в группе.
5. Распределение заданий внутри группы.
6. Индивидуальное выполнение задания.
7. Обсуждение индивидуальных результатов работы в группе.

Обсуждение общего задания группой (замечания, дополнения, уточнения и обобщения).

III. Заключительная часть.

9. Сообщение о результатах работы в группах.
10. Анализ познавательной задачи, рефлексия.
11. Общий вывод преподавателя о групповой работе и достижении каждой группы [8].

Групповые технологии как коллективная деятельность при изучении дисциплины «Связи с общественностью в кризисных ситуациях» предполагают:

- знакомство студентов со специфическими методами диагностики кризисогенных и кризисных ситуаций на разных стадиях;
- формирование представлений о месте, роли и функциях PR и рекламы в антикризисном менеджменте разных типов кризисов;

- изучение методов выбора стратегий и тактик антикризисных PR и рекламы, инструментов и приемов рекламной и PR-трансформации кризисных ситуаций в государственном управлении, политике, избирательных кампаниях, коммерции и социальных технологиях;

- выработку навыков анализа эффективности PR и рекламной деятельности на практических примерах зарубежных и отечественных антикризисных кампаний.

Групповая работа начинается с фронтальной работы всех студентов, в ходе которой преподаватель ставит проблему. Далее осуществляется деление студентов на группы и распределение заданий (единых и дифференцированных).

Дифференцированная групповая работа на практических занятиях курса «Связи с общественностью в кризисных ситуациях» предусматривает фронтальную постановку общей проблемы, например: «Технологии и инструменты антикризисных Public Relations. Антикризисный штаб организации». Далее следует распределение заданий по группам. Цель работы: получить представление о структуре антикризисной PR-деятельности. Студенты коллегиально выбирают вид (государственная, политическая, коммерческая или общественная) и тип организации. Формулируют наиболее типичные кризисные ситуации для избранного типа организации. Моделируют структуру антикризисного штаба. Выбирают для себя роли, одновременно формулируя необходимые качества персонажей. Коллегиально составляют примерный план работы штаба и сфер деятельности в контексте каждой роли.

Групповая работа представляет собой индивидуальные выступления каждого члена группы по одному и тому же вопросу и коллективное обсуждение его содержания и логики изложения. Например, творческая разработка: «Конструирование сообщения социальной рекламы». Задание состоит из двух последовательных этапов:

- знакомство с материалами о проектах и проведенных кампаниях социальной рекламы, в большом количестве представленными в Интернете на сайте «Социальная реклама.ру». http://www.socreklama.ru/sr_advactions.php;

- аудитория делится на 3—4 группы и с помощью мозгового штурма составляет собственные проекты социальной рекламы. Требования к выполнению: оценивается готовый рекламный продукт (печатная реклама, аудиоролик, видеоролик, Интернет-баннер) по степени актуальности выбранной социальной проблемы, характеру выраженности апелляции к эмоциональным или социальным мотивам, точности выбора целевой аудитории, исполнительскому мастерству.

Фронтальная работа, следующая за групповой, представляет собой отчет представителей групп о проделанной работе. Содержание каждого отчета — это новая ценностная информация для участников других групп, что способствует установлению социальных контактов между студентами в аудитории. От качества выполнения задания каждой группой зависит то, насколько хорошо каждый студент в отдельности решит поставленную в начале занятия проблему.

Итоговая отметка каждого студента включает как общий балл группы, полученный за выступление представителя, так и индивидуальную отметку за самостоятельную письменную работу, предполагающую обобщение по проблеме практического занятия.

Таким образом, групповые технологии обучения способны оптимизировать учебный процесс в вузе, сделав его более эффективным и личностно направленным.

Метод проектов дает хорошие результаты, если предполагает создание какого-либо материального продукта, имеющего не только учебную или научную, но и социальную значимость. В вузовской практике материальным продуктом, наряду с другими возможными, может выступать книга.

Не всякий материальный продукт обеспечивает успешность проектной деятельности, у него должна присутствовать такая важная характеристика, как социальная значимость, т.е. продукт должен быть интересен не только его создателям, но и другим людям, он должен способствовать решению какой-то проблемы, которая в данный момент волнует общество. Социальная значимость материального продукта придает участникам процесса его создания высокий уровень мотивации, активизируя тем самым не только познавательный, но и продуктивный аспект совместной деятельности. Неудачи в использовании метода проектов связаны,

как правило, с неумением или невозможностью найти общественную полезность проектируемого артефакта.

В последние годы одной из основных проблем мирового образования становится проблема грамотности, при этом под грамотностью понимается умение правильно читать и писать (чтение и письмо как виды речевой деятельности составляют базовую основу грамотности). По подсчетам специалистов, успешное развитие страны становится возможным лишь в том случае, если не менее 40% ее трудоспособного населения являются грамотными людьми.

Проблема грамотности (читательской компетентности) достаточно широко обсуждается и в образовательных учреждениях ХМАО—Югры: проводятся конференции, читаются специальные курсы для учителей-практиков, соответствующие дисциплины включаются в учебные планы вузовской подготовки бакалавров и магистров. В связи с этим на кафедре филологии и массовых коммуникаций НВГУ было принято решение о создании учебного словаря-справочника, в котором должны быть собраны и систематизированы все доступные материалы, имеющие отношение к проблеме читательской компетентности. Словарь был обозначен как материальный продукт совместной проектной деятельности, имеющий определенную социальную значимость. Был составлен рабочий проект, определен круг составителей и организаторов, установлены сроки отчетности. Работа над словарем началась в сентябре 2012 г., в апреле 2013 г. он был сдан в печать.

Основу словаря составили материалы курса «Развитие читательской компетентности школьников как условие повышения качества образования». Курс читался преподавателями кафедры филологии и массовых коммуникаций ГОУ ВПО «Нижевартовский государственный университет» в 2011, 2012 гг. по линии повышения квалификации и переподготовки работников образования в ряде городов ХМАО. Материалы представляли собой выдержки и цитаты из различных методических источников. Было принято решение определить тематические разделы будущего словаря и дополнить уже имеющийся материал авторскими словарными статьями, написанными преподавателями кафедры, представителями городской общественности, сотрудниками библиотек, учителями, магистрантами. Составление учебных словарей

и глоссариев было включено в содержание научно-исследовательской практики магистрантов второго года обучения (направление «Педагогическое образование»). В работе над словарем приняли участие преподаватели кафедры: доценты Л.Н.Ротова (редактор), А.Е.Белькова, М.А.Еремина, С.А.Никишина и др. Активно работали магистранты Ю.С.Абдулсаламова, А.В.Амержанова, Т.Байрамгулова, И.Н.Ефимова, Л.А.Лысенко, В.Осадчук, Е.Сафонова и др.

Общий объем словаря, полное название которого «Проблемы читательской компетентности: термины, понятия, материалы», составил 512 страниц. Условно словарь может быть разделен на три части — вводную, основную и заключительную. Вводная часть включает *Оглавление, Предисловие, Методические рекомендации: Как пользоваться словарем, Введение*. В ней дается общее описание словаря. Основная часть, состоящая из 15 разделов,— это собственно сам словарь. В заключительную часть входят три приложения: *Тематический словарь, Алфавитный словарь и Библиографический список*. В данной статье мы ограничимся изложением содержания вводной части.

В *Предисловии* говорится о том, что словарь адресован студентам магистратуры и бакалавриата направления «Педагогическое образование». Главной **задачей** данного учебного словаря является формирование у студентов полного представления о читательской компетентности (грамотности). Читательская компетентность определяется как «способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни». Это «способность понимать формы письменной речи, востребованные в обществе, а также пользоваться ими». В последние годы стало очевидным: без приобщенности к чтению как досуговой практике молодой человек никогда не достигнет высоких уровней читательского развития. «Развитый читатель не только умеет читать, но и ценит чтение, активно использует его при решении самых разных задач. Поэтому цель обучения — культивировать и мастерство, и стремление к чтению. Речь идет о мотивации чтения, которая включает в группу эмоциональных и поведенческих характеристик читателя, таких как интерес, удовольствие

от чтения, ощущение свободы выбора круга чтения, разнообразные и частые практики чтения, включенность в социальные отношения, опосредованные чтением» [11].

Представление о читательской компетентности (грамотности) можно получить из разделов 2 (Ключевые понятия методики обучения чтению), 11 (Ученые, учителя и сотрудники библиотек о книге и проблеме чтения), 12 (Обзор публикаций по проблемам чтения в профессиональной печати (2012 г.): теоретические проблемы чтения).

Знакомясь с этими разделами, читатель приобретает следующие **общекультурные компетенции**:

1) способность совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень (ОК-1);

2) готовность использовать знание современных проблем науки и образования при решении образовательных и профессиональных задач (ОК-2);

3) способность к самостоятельному освоению новых методов исследования, к изменению научного профиля своей профессиональной деятельности (ОК-3).

Не менее важной задачей словаря является описание **проблем читательской грамотности** в настоящее время. Главная из них — потеря интереса к чтению в момент перехода школьников из начальных классов в среднее звено. В средних и старших классах школьники перестают читать «для души» и начинают использовать чтение только как средство получения новых знаний. К этому ведет перегруженность школьных программ, в том числе и по литературе, вынужденный отказ от домашнего чтения и другие причины. Казалось бы, в утрате мотивации к развлекательному чтению нет ничего страшного. Однако очень быстро обнаружилось, что вместе с чтением «для души» ушла и способность к адекватному восприятию любых текстов. О современных проблемах чтения говорится в уже упомянутых выше разделах 2, 11 и 12.

Однако основная часть учебного словаря содержит информацию о способах преодоления возникших трудностей. Прежде всего, дается описание традиционных методик обучения чтению в начальной, средней и старшей школе (разделы 3, 4, 5, 8), нетрадиционных методик и технологий обучения предметам (разделы 6, 7). Знакомясь с содержанием этих разделов, обучающийся

приобретает **профессиональные компетенции** в области педагогической деятельности:

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

2) способность формировать образовательную среду и использовать свои способности в реализации задач инновационной образовательной политики (ПК-3).

В области **методической деятельности** обучающийся приобретает готовность 1) к разработке и реализации методических моделей, методик, технологий и приемов обучения, к анализу результатов процесса их использования в образовательных заведениях различных типов (ПК-8); 2) к систематизации, обобщению и распространению методического опыта (отечественного и зарубежного) в профессиональной области (ПК-9).

Наиболее интересной частью словаря являются разделы 9, 10, 14, в которых приводятся данные об общественных организациях и мероприятиях, нацеленных на возрождение интереса к чтению. В разделе 13 приводятся сведения об электронных библиотеках и Интернет-ресурсах, в разделе 15 — обширный список публикаций по проблеме книги и чтения.

В *Методических рекомендациях (как пользоваться словарем)* составители словаря обращаются к читателю и говорят о том, что данный словарь является учебным, поскольку в нем собраны и упорядочены термины, понятия и материалы, имеющие отношение к обучению чтению в начальных, средних и старших классах общеобразовательной школы. Дается описание традиционных методик обучения чтению, сведения об инновационных методиках и технологиях, данные о библиотечно-информационных технологиях популяризации книги и чтения. Словарь включает 14 основных тематических разделов. Словарные статьи внутри раздела располагаются в алфавитном порядке. Тематический и алфавитный словники помещены в конце словаря, после 15 (библиографического) раздела. Тематический словник поможет составить представление о характере словарных статей заинтересовавшей читателя тематики. Алфавитный словник поможет определить круг терминов, понятий и материалов, описанных разными науками

в качестве объектов, но с выделением каждый раз своего, присущего именно данной конкретной науке, предмета. Если нужно сразу выйти на нужный материал, следует обратиться к Алфавитному словнику, где все словарные статьи расположены в алфавитном порядке с указанием страницы.

Во введении сообщается, что со времен своего возникновения (XVI в.) массовое чтение выполняло три основные задачи: 1) воспитание личности человека, 2) подготовка высокообразованного специалиста, 3) формирование гражданина своей страны. Для решения этих задач издавна создавались и постоянно совершенствовались методики обучения чтению детей разных возрастных категорий, реализацией которых занималась и занимается общеобразовательная школа. Наиболее гармонично задачи обучения чтению решались во второй половине прошлого века.

Сложившаяся система была поколеблена появлением электроники, компьютерной техники, открывшимися перспективами возникновения общества с безграничными возможностями оперирования информацией. Рубеж веков ознаменовался смещением читательской компетентности и грамотности в целом в Восточные страны, в то время как на Западе эти важнейшие показатели стали снижаться. Процесс снижения читательской компетентности коснулся и нашей страны. Вот почему в школе стали популярными инновационные технологии, а в практику библиотек сначала вошли уроки библиотечно-библиографической грамотности, а затем возникли курсы по формированию и развитию информационной грамотности. В наше время как педагоги, так и библиотекари должны владеть информационной культурой, включая приемы текстовой деятельности и безопасного пользования Интернетом.

В настоящий момент известно три основных вида чтения: с листа, с экрана и на слух. В ряде стран, в том числе в России, ведется параллельное обучение чтению с листа и чтению с экрана. Продуманный образовательный подход позволяет не исключать печатные тексты, а дополнять их. Визуальная и вербальная коммуникации должны не противопоставляться, а активно использоваться в интересах компетентного читателя.

«Компетентный читатель читает всю жизнь, он умеет формулировать цели чтения и составлять программу для их достижения, владеет методами рефлексивного мышления, способен отстаивать

свое мнение. Он может самостоятельно выбирать литературу для чтения и способы работы с ней» [1].

Формирование читательской компетентности в школе и вузе тесно связано с изучением таких дисциплин, как русский язык и литература. В методическом арсенале этих дисциплин накоплено множество средств, способствующих всестороннему развитию «человека читающего». Надеемся, что этой цели послужит и предлагаемый читателю словарь.

Литература

1. Галкина Т.П. Социология управления: от группы к команде. Учеб. пособие. М.: Финансы и статистика, 2003. 224 с.: ил.
2. Гушин Ю.В. Интерактивные методы обучения в высшей школе // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2012. № 2. С. 1—18.
3. Лекция. Яндекс.Словари > БСЭ. 1969—1978. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://slovari.yandex.ru/лекция-%20это/БСЭ/Лекция> (дата обращения 11.10.2013).
4. Лекция. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://slovari.yandex.ru/лекция-%20это/БСЭ/Лекция> (дата обращения 11.10.2013).
5. Макаров С.И., Севастьянова С.А. Интерактивное обучение математике в вузе с использованием электронной рабочей тетради // Научный журнал «Фундаментальные исследования». 2013. № 6. С. 1250.
6. Полат Е.С. Педагогические технологии дистанционного обучения / Е.С.Полат, М.В.Моисеева, А.Е.Петров; под ред. Е.С.Полат. М.: Академия, 2006.
7. Севастьянова С.А. Формирование профессиональных математических компетенций у студентов экономических вузов: Дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2006. 156 с.
8. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
9. Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.С.Полат, М.Ю.Бухаркина, М.В.Моисеева; под ред. Е.С.Полат // М.: Издат. центр «Академия», 2004. С. 17.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 032700 «Филология» (квалификация (степень) «бакалавр»). Утверждено приказом Министерства образования и науки РФ от «14» января 2010 г. № 34.
11. http://lingvistics_dictionary.academic.ru/5126

Глава VI

ТЕХНОЛОГИЯ ОЦЕНКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

Концепция компетентностного подхода сформировалась под влиянием изменений в кадровой политике. Ускорение процессов информатизации и инновации перевели обучение с платформы культурологической на платформу профессиональную, что повлекло трансформацию требований к общей подготовке трудовых кадров.

Внедрение компетентностного подхода в систему высшего профессионального образования направлено на улучшение взаимодействия с работодателями, повышение конкурентоспособности специалистов, обновление содержания, методологии и соответствующей среды обучения.

Исследователи в области компетентностного подхода в образовании (И.А.Зимняя, А.Г.Каспржак, А.В.Хуторской, М.А.Чошанов, С.Е.Шишов, Б.Д.Эльконин и др.) отмечают, что отличие компетентного специалиста от квалифицированного в том, что первый не только обладает определенным уровнем знаний, умений, навыков, но и способен реализовать и реализует их в работе. Поэтому работодателям помимо квалификации, которая, по их мнению, связана с выполнением задач и функций профессиональной деятельности, необходима компетентность, соединяющая навыки выполнения работы с инициативностью, мобильностью, конструктивностью, умением работать в коллективе, умением своевременно принимать решения и отвечать за их реализацию, быстро адаптироваться к изменчивым условиям и др.

Подготовка такого специалиста требует от педагогов высшего образования применения новых методов, средств и форм работы, чтобы сформировать компетентного выпускника во всех сферах его профессиональной деятельности. Также должна измениться система понятий, в которых оценивается уровень профессиональной компетентности выпускников вуза.

Развертывание этого процесса инициировало в Европе возникновение идеи непрерывного образования, самообучения, саморазвития, которые стали весьма популярными. Особое значение стали придавать неофициальному и неформальному обучению. Закономерным продолжением этого процесса стало появление независимых систем оценки компетенций без учета способов их приобретения. Инструментом оценки были признаны карты личностных навыков (Personal Skills Card) и европейская система аккредитации навыков (European Skills Accreditation System).

Однако следует отметить, что разработанные системы оценки уровня компетенций в основном ориентированы на кадры, уже занятые в профессиональной сфере. Тем не менее, нельзя утверждать, что эта система сложилась полностью. Несмотря на наличие многочисленных исследований, большое количество рекомендаций и справочной литературы, специалисты «Центра развития персонала EVOLUTION» отмечают, что многие «компании компилируют разные методы, применение которых где-то было успешным», отдельные элементы используются для оценки, что-то берется для мотивации, но целостной системы нет. Методы не всегда сочетаются между собой. Оценка или аттестация приобретает фрагментарный характер и не дает полноценного и достоверного представления об уровне компетентности работника.

Неоднозначная ситуация сохраняется и в сфере высшего профессионального образования. Государственными стандартами и образовательной программой вуза предусмотрено формирование базовых общекультурных и профессиональных компетенций, но не определено преимущественное их развитие по периодам обучения и видам компетенций. Ряд компетенций упущен. Так Г.В.Сафонова (2012) включает в содержание видов ПК специалистов физкультурного профиля: психолого-педагогические, гностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные, организаторские, физкультурно-оздоровительные, научно-исследовательские и диагностические, акмеологические и двигательные компетенции. Однако двигательные компетенции абсолютно не представлены ни в государственном стандарте, ни в примерной образовательной программе, что совершенно нелогично, поскольку обучение двигательным действиям, составляющее значительную часть обучения физической культуре, теснейшим образом связано

с «необходимостью достаточно высокого уровня владения педагогом физкультурно-спортивного профиля двигательными умениями в избранной деятельности, а также владением разносторонним арсеналом различных двигательных действий» (Г.В.Сафонова, 2009). В связи со сложившейся ситуацией возникает необходимость обратить внимание на важный аспект профессиональной подготовки будущего специалиста по физической культуре и спорту — уточнение сформулированных и дополнение блока профессиональных компетенций, напрямую связанных с реализацией двигательных умений и навыков, а также с различными сторонами узкопрофессиональной деятельности.

«Двигательная компетенция», по мнению Д.А.Завьялова, должна предусматривать наличие двух обязательных компонентов: теоретические знания о технике выполнения и практические умения исполнения двигательного действия (Д.А.Завьялов, 2002). Учитывая мнение Д.А.Завьялова и параллельно придя к аналогичным выводам, мы предлагаем формулировку двигательных компетенций в следующей редакции [2]:

Таблица 6.1

Двигательные компетенции блока профессиональных компетенций направления «Физическая культура»

№	Двигательные компетенции
1	Владеет базовой техникой выполнения упражнений и способен показать двигательные действия по всем разделам школьной программы по физическому воспитанию
2	Владеет техникой и способен показать двигательные действия в соответствии с видовой специализацией
3	Способен объяснить особенности выполнения двигательных действий
4	Способен подобрать специфические методы, адекватные развиваемым физическим качествам и для обучения двигательным действиям
5	Способен выделить общие и частные ошибки при обучении двигательным действиям

В настоящее время имеет место расширение социального заказа на высокопрофессиональных, конкурентоспособных специалистов физкультурно-спортивного профиля. Для формирования компетентности будущих специалистов необходимо включать в образовательный процесс реальные элементы профессиональной деятельности путем моделирования педагогических ситуаций и разработки практико-ориентированных модулей. Такой подход обеспечит пролонгированный контроль качества подготовки студента на всех этапах обучения.

Компетентностный подход предъявляет требования ко всем компонентам образовательного процесса, не только к содержанию, но и к средствам контроля и оценки. Поэтому возникает необходимость в создании системы оценивания уровня сформированности компетенций, представляющей собой непрерывный процесс, ведущий к постоянному совершенствованию профессиональных кадров.

Разработка системы оценивания уровня сформированности профессиональных компетенций может включать методику диагностики, схему мониторинга, экспертную оценку, тестовые разработки и оценку практических умений. Методической основой процесса оценки могут выступать следующие группы методов: социально-психологические и предметные опросники (тесты); тематические дискуссии; выполнение контрольных заданий на тренажерах, учебные (производственные, научные, психологические и т.п.) модели, оценка практических умений.

Методология построения системы компетенций требует очень четкого понимания понятия «профессиональной компетенции», которая необходима для эффективной работы и достижения успеха в какой-либо профессиональной роли. Несомненно, что профессиональные компетенции, формируемые в процессе обучения, должны быть ориентированы на требования работодателей и легко диагностируемы.

Анализируя блок профессиональных компетенций, представленный в примерной основной образовательной программе, мы пришли к выводу, что некоторые из них излишне громоздки и объединяют несколько различных требований, что значительно затрудняет процесс диагностики уровня сформированности компетенции, а также не способствует осознанию необходимости

определенного уровня их наличия в узкопрофессиональной деятельности.

Таким образом, ряд ПК следует разделить на самостоятельные компетенции.

С учетом корректировки ПК изменятся следующим образом (табл. 6.2):

Таблица 6.2

Корректировка блока профессиональных компетенций ООП

№ ПК	ПК ООП	Скорректированные ПК
педагогическая деятельность:		
ПК — 1	Способен развивать педагогическую мысль, методы педагогического контроля и контроля качества обучения, актуальные дидактические технологии	1. Способен развивать педагогическую мысль. 2. Использует методы педагогического контроля и контроля качества обучения. 3. Использует актуальные дидактические технологии
ПК — 2	Применяет на практике основные учения в области физической культуры	Без изменений
ПК — 3	Способен воспитывать у обучающихся социально-личностные качества: целеустремленность, организованность, трудолюбие, ответственность, гражданственность, коммуникативность, толерантность	Без изменений
ПК — 4	Умеет разрабатывать учебные планы и программы конкретных занятий	Без изменений
ПК — 5	Самостоятельно проводит учебные занятия по физической культуре с детьми дошкольного возраста, школьного возраста и обучающимися в общеобразовательных учреждениях, образовательных учреждениях среднего и высшего профессионального образования, внеклассную спортивно-массовую работу с обучающимися	1. Самостоятельно проводит учебные занятия по физической культуре с детьми дошкольного возраста. 2. Самостоятельно проводит учебные занятия по физической культуре с детьми школьного возраста и обучающимися в общеобразовательных учреждениях. 3. Самостоятельно проводит учебные занятия по физической культуре в образовательных учреждениях среднего и высшего профессионального образования.

		4. Самостоятельно ведет внеклассную спортивно-массовую работу с обучающимися
ПК — 6	Умеет оценивать физические способности и функциональное состояние обучающихся, адекватно выбирать средства и методы двигательной деятельности для коррекции состояния занимающихся с учетом их индивидуальных особенностей	1. Умеет оценивать физические способности и функциональное состояние обучающихся. 2. Адекватно выбирает средства и методы двигательной деятельности для коррекции состояния занимающихся с учетом их индивидуальных особенностей
ПК — 7	Способен проводить профилактику травматизма, оказывать первую доврачебную помощь в процессе занятий	1. Способен проводить профилактику травматизма. 2. Оказывает доврачебную помощь в процессе занятий
тренировочная деятельность:		
ПК — 8	Осознает истоки и эволюцию формирования теории спортивной тренировки, медико-биологические и психологические основы и технологию тренировки в избранном виде спорта, санитарно-гигиенические основы деятельности в сфере физической культуры и спорта	1. Осознает истоки и эволюцию формирования теории спортивной тренировки. 2. Владеет медико-биологическими и санитарно-гигиеническими основами деятельности в сфере физической культуры и спорта. 3. Владеет психологическими основами деятельности в сфере физической культуры и спорта. 4. Способен выбрать технологию тренировки в избранном виде спорта
ПК — 9	Способен формировать мотивацию у детей и молодежи к занятиям избранным видом спорта, воспитывать у занимающихся моральные принципы честной спортивной конкуренции	1. Формирует мотивацию у детей и молодежи к занятиям избранным видом спорта. 2. Воспитывает у занимающихся моральные принципы честной спортивной конкуренции
ПК — 10	Способен реализовать систему отбора и спортивной ориентации в избранном виде	1. Владеет методиками спортивного отбора на

	спорта с использованием современных методик по определению антропометрических, физических и психологических параметров индивида	основе комплексной оценки личности. 2. Способен наметить направление специализации в избранном виде спорта при спортивной ориентации с использованием современных методик по определению антропометрических, физических и психологических параметров индивида
ПК — 11	Умеет разрабатывать перспективные и оперативные планы и программы конкретных занятий в сфере детско-юношеского спорта и со спортсменами массовых разрядов	1. Владеет технологией планирования в сфере детско-юношеского спорта. 2. Владеет технологией планирования в спорте уровня массовых разрядов
ПК — 12	Самостоятельно проводит тренировочные и оперативные занятия по избранному виду спорта в детско-юношеском спорте и со спортсменами массовых разрядов, осуществляет профилактику травматизма	1. Самостоятельно проводит тренировочные занятия по избранному виду в детско-юношеском спорте. 2. Самостоятельно проводит тренировочные занятия по избранному виду спорта со спортсменами массовых разрядов. 3. Осуществляет профилактику травматизма
ПК — 13	Владеет актуальными для вида спорта технологиями педагогического контроля и коррекции, средствами и методами управления состоянием человека	1. Владеет актуальными для вида спорта технологиями педагогического контроля и коррекции. 2. Владеет средствами и методами управления состоянием человека
рекреационная деятельность:		
ПК — 14	Способен формировать личность занимающихся в процессе рекреативных форм занятий, приобщать занимающихся к общечеловеческим ценностям	1. Владеет методами формирования личности занимающихся в процессе рекреативных форм занятий. 2. Приобщает занимающихся к общечеловеческим ценностям
ПК — 15	Способен заинтересовать население, используя коммуникативные	Без изменений

	и организаторские способности, для участия в рекреационной деятельности	
ПК — 16	Умеет выбирать средств и методы рекреационной двигательной деятельности для коррекции состояния занимающихся с учетом их возраста, пола, профессиональной деятельности и психофизиологического состояния на основе данных контроля физических способностей и функционального состояния занимающихся	1. Адекватно выбирает средства и методы рекреационной двигательной деятельности занимающихся
ПК — 17	Способен формировать осознанное использование средств физической культуры как фактор восстановления работоспособности, обеспечения активного долголетия	Без изменений
ПК — 18	Умеет реализовывать программы оздоровительной тренировки для различных контингентов занимающихся, включающие в себя технологии управления массой тела, вопросы питания и регуляции психологического состояния, учитывая морфофункциональные, психологические и возрастные особенности занимающихся с установкой на восстановление	1. Реализует программы оздоровительной тренировки для различных контингентов занимающихся. 2. Владеет технологиями управления массой тела. 3. Владеет методами регуляции психологического состояния с установкой на восстановление
организационно-управленческая деятельность:		
ПК — 19	Способен составлять планирующую и отчетную документацию, организовывать и проводить массовые физкультурные мероприятия и спортивные соревнования	1. Способен составлять планирующую и отчетную документацию. 2. Способен самостоятельно организовать и провести массовые физкультурные мероприятия и спортивные соревнования
ПК — 20	Умеет практически использовать документы государственных и общественных органов управления	1. Использует в практике документы государственных и общественных органов управления в сфере физической культуры
ПК — 21	Умеет разрабатывать оперативные планы работы и обеспечивать их реализацию в первичных структурных подразделениях	1. Разрабатывает оперативные планы работы первичных структурных подразделений. 2. Обеспечивает реализацию оперативных планов

		работы в первичных структурных подразделениях
ПК — 22	Умеет составлять индивидуальные финансовые документы учета и отчетности в сфере физической культуры, работать с финансово-хозяйственной документацией	1. Составляет индивидуальные финансовые документы учета и отчетности в сфере физической культуры. 2. Осведомлен о правилах работы с финансово-хозяйственной документацией
ПК — 23	Способен обеспечивать технику безопасности при проведении занятий	Проводит занятия с учетом техники безопасности
научно-исследовательская деятельность:		
ПК — 24	Способен выявлять актуальные вопросы в сфере физической культуры и спорта	Без изменений
ПК — 25	Умеет проводить научные исследования по определению эффективности различных сторон деятельности в сфере физической культуры и спорта с использованием апробированных методик	Без изменений
ПК — 26	Владеет методами обработки результатов исследований с использованием методов математической статистики, информационных технологий, способен формулировать и представлять обобщения и выводы	1. Владеет методами обработки результатов исследований с использованием методов математической статистики, информационных технологий. 2. Способен формулировать обобщения и выводы. 3. Способен представить результаты исследований
ПК — 27	Способен проводить научный анализ результатов исследований и использовать их в практической деятельности	Без изменений
культурно-просветительская деятельность:		
ПК — 28	Владеет методами и средствами сбора, обобщения и использования информации о достижениях физической культуры и спорта, приемами агитационно-пропагандистской работы по привлечению населения к занятиям спортивно-рекреационной деятельностью	1. Владеет методами и средствами сбора, обобщения и использования информации о достижениях физической культуры и спорта. 2. Владеет приемами агитационно-пропагандистской работы по привлечению населения к занятиям спортивно-рекреационной деятельностью

ПК — 29	Использует накопленные в области физической культуры и спорта духовные ценности, полученные знания об особенностях личности занимающихся для воспитания патриотизма, профилактики девиантного поведения, формирования здорового образа жизни, потребности в регулярных занятиях	1. Использует накопленные в области физической культуры и спорта духовные ценности для воспитания патриотизма. 2. Использует знания об особенностях личности занимающихся для воспитания профилактики девиантного поведения. 3. Способствует формированию здорового образа жизни, потребности в регулярных занятиях физической культурой
ПК — 30	Владеет приемами общения и умеет использовать их при работе с коллективом занимающихся и каждым индивидуумом	Без изменений
ПК — 31	Владеет приемами формирования через средства массовой информации, информационные и рекламные агентства общественного мнения о физической культуре как части общей культуры и факторе обеспечения здоровья	Без изменений

Для разработки профиля требуемых компетенций в мировой практике применяют специфические средства анализа работ: метод описания должности (job description) и метод описания требований должности (job specification). Для этого используют ряд универсальных методик описания работ, позволяющих составлять профили требуемых компетенций, от опросников до различных оценочных шкал (В.П.Чемеков, 2011). Следовательно, необходимо разработать оценочный инструментарий, включающий все возможные варианты промежуточной и итоговой аттестации.

Методы должны соотноситься с условиями и спецификой учебно-профессионального направления.

Чтобы подобрать средства оценки студентов в процессе обучения на основе компетентностного подхода, следует определить, что будет оцениваться, какие конкретные компетенции.

Когда основные требования сформулированы, можно приступать к определению параметров, с учетом которых собственно будет проводиться оценка. В зависимости от вида индикаторов

проявления компетенции можно использовать: числовую шкалу — при одноранговой структуре (табл. 6.3) и индикаторы в виде описаний степени выраженности требования при двухранговой и трехранговой структуре.

Под индикаторами мы в данном случае понимаем «доступное наблюдение и измерение характеристики изучаемого объекта, позволяющее судить о других его характеристиках, недоступных непосредственному исследованию».

Таблица 6.3

**Пример числовой шкалы для оценки уровня
сформированности компетенции**

	Шкала выраженности	Выбор
4	Максимальный	
3	Высокий	
2	Средний	
1	Минимальный	
0	Отсутствует	

При этом «0» означает отсутствие требования, а последняя цифра — превышение нормы.

Следует учитывать, что при большом количестве индикаторов различия становятся менее заметными, оценка затрудняется, поскольку формулировки становятся размытыми, близкими по смыслу, что будет затруднять диагностику соответствующих компетенций. За оптимальное значение принимают, как правило, от трех до пяти индикаторов (табл. 6.4) (В.П.Чемеков, 2011).

Таблица 6.4

**Пример индикаторов компетенции «Способен выделить общие
и частные ошибки при обучении двигательным действиям»***

Осознает, двигательное действие выполняется ошибочно	0—10 (минимум)
Видит отдельные частные ошибки при выполнении двигательных действий	11—20 (достаточный минимум)
Способен обобщить и выделить общие и частные ошибки при выполнении двигательных действий	21—30 (уровень нормы)

Способен выделить и проанализировать причину общей и частных ошибок при выполнении двигательных действий	31—40 (выше нормы)
На основе обобщенной информации предвидит характер общих и частных ошибок перед началом выполнения двигательного действия	41—50 (высокий уровень)

* В таблице представлены примерные баллы. Диапазон оценок может колебаться от 5-балльной до 100-балльной системы в зависимости от принятой системы аттестации.

Таким образом, для каждой компетенции составляется легко диагностируемый профиль, выступающий как инструмент оценки и промежуточной, и итоговой аттестации. Описанные средства более удобны для экспертной оценки.

Соответственно, профили для других двигательных компетенций будут выглядеть следующим образом (табл. 6.5—6.8).

Таблица 6.5

Индикаторы для компетенции «Владеет базовой техникой выполнения упражнений и способен показать двигательные действия по всем разделам школьной программы по физическому воспитанию»

Выполняет двигательные действия не по всем разделам школьной программы. Действия выполняются с ошибками	0—10 (минимум)
Двигательные действия выполняются по всем разделам школьной программы с небольшими ошибками в технике исполнения	11—20 (достаточный минимум)
Двигательные действия выполняются по всем разделам школьной программы без ошибок. Способен после предварительной подготовки объяснить технику выполнения двигательных действий	21—30 (уровень нормы)
Способен показать без ошибок и объяснить технику выполнения двигательных действий по всем разделам школьной программы без подготовки	31—40 (выше нормы)
Безошибочно выполняет, объясняет и использует разнообразные дополнительные средства для показа обучения технике двигательного действия по всем разделам школьной программы	41—50 (высокий уровень)

Таблица 6.6

**Индикаторы для компетенции «Владеет техникой
и способен показать двигательные действия
в соответствии с видовой специализацией»**

Выполняет двигательные действия в соответствии с видовой специализацией не в полном объеме. Действия выполняются с ошибками	0—10 (минимум)
Двигательные действия выполняются в соответствии с видовой специализацией с небольшими ошибками в технике исполнения	11—20 (достаточный минимум)
Двигательные действия выполняются в соответствии с видовой специализацией без ошибок. Способен после предварительной подготовки объяснить технику выполнения двигательных действий	21—30 (уровень нормы)
Способен показать без ошибок и объяснить технику выполнения двигательных действий в соответствии с видовой специализацией без подготовки	31—40 (выше нормы)
Безошибочно выполняет, объясняет и использует разнообразные дополнительные средства для показа и обучения технике двигательного действия в соответствии с видовой специализацией	41—50 (высокий уровень)

Таблица 6.7

**Индикаторы для компетенции «Способен объяснить
особенности выполнения двигательных действий»**

Осознает, что двигательное действие имеет ряд особенностей	0—10 (минимум)
Способен выделить отдельные особенности выполнения двигательных действий	11—20 (достаточный минимум)
Способен обобщить и выделить особенности при выполнении ряда двигательных действий	21—30 (уровень нормы)
Способен выделить, обобщить и объяснить особенности при выполнении двигательных действий	31—40 (выше нормы)
На основе обобщенной информации способен сгруппировать двигательные действия с учетом особенностей выполнения	41—50 (высокий уровень)

Таблица 6.8

Индикаторы для компетенции «Способен подобрать специфические методы, адекватные развиваемым физическим качествам и для обучения двигательным действиям»

Знает специфические методы обучения двигательным действиям и развития физических качеств	0—10 (минимум)
Способен соотнести назначение метода с предполагаемым эффектом занятия	11—20 (достаточный минимум)
Способен выбрать метод обучения двигательным действиям с учетом возрастных особенностей и этапа обучения. Способен выбрать метод развития физических качеств с учетом характера мышечной деятельности и предполагаемого эффекта	21—30 (уровень нормы)
Способен подобрать разнообразные средства, обеспечивающие полноценное применение специфических методов двигательных действий	31—40 (выше нормы)
На основе обобщенной информации вносит коррективы в запланированное использование специфических методов при обучении двигательным действиям и при развитии физических качеств	41—50 (высокий уровень)

Набор требуемых компетенций и индикаторов сам по себе еще не является полноценным средством оценки уровня сформированности компетенций. Для того, чтобы использовать его как надежный аттестационный инструмент, необходимо иметь методику применения оценочных средств. Как минимум методика диагностики должна включать: удобную и логичную форму изложения (не усложняя формулировки); инструкцию по использованию (подсчету) для экспертов; разработанные бланки для фиксации оценок.

В данном случае, поскольку уже сформулированы легко подающиеся диагностике профили двигательных компетенций, логично объединить инструкцию для экспертов с бланком фиксации оценок. С учетом параллельного использования балльно-рейтинговой и традиционной пятибалльной системы логично предложить следующую форму бланка (табл. 6.9):

Таблица 6.9

Пример бланка для фиксации оценки уровня сформированности профессиональных компетенций

Компетенция	Уровень сформированности (в баллах от 0 до 50)	Оценка (от 1 до 5)
1	22	3
2	40	4
3	42	5

Методика диагностики уровня сформированности профессиональных компетенций, предлагаемая нами, предполагает также разработку тестовых материалов, где для каждой сформулированной компетенции составляются от трех до пяти тестовых вопросов, охватывающих специфический круг вопросов профессиональной компетентности. Уровень сформированности логично определять исходя из количества правильных ответов, методом ранжирования по уровням готовности (по Тритенко-Рахимовой-Сафоновой «Оценка компетентности работников с высшим профессиональным образованием по уровням прямого подчинения») (табл. 6.10).

Таблица 6.10

Критерии оценки компетентности студентов

Оценка в баллах	Критерии оценки
5	Демонстрация теоретических знаний и практических навыков полностью
4	Демонстрация теоретических знаний и практических навыков близко к максимуму
3	Демонстрация теоретических знаний и практических навыков большей частью
2	Демонстрация отдельных теоретических знаний и практических навыков
1	Отсутствие теоретических знаний и практических навыков

Оценка выставляется исходя из количества единиц, полученных за правильные ответы.

«1» балл выставляется за один тест при наличии правильных ответов. При этом следует руководствоваться следующей системой подсчета:

- цена каждого правильного ответа зависит от их количества;
- один ответ — «1» балл;
- два ответа — «0,5» балла;
- три ответа — «0,33» балла;
- четыре ответа — «0,25» балла;
- пять ответов — «0,2» балла;
- вопрос на соответствие — «1» балл только при полном соответствии;
- вопрос на последовательность — «1» балл только при правильной последовательности.

Определяя уровень сформированности, следует суммировать правильные ответы сначала по каждому вопросу, затем по компетенции в целом и, далее, по блокам компетенций.

Описанная система подсчета обеспечит более точное представление об уровне сформированности компетенций, как в баллах, так и в процентном выражении.

Полученные баллы распределяются по уровням сформированности компетенций:

- высокий уровень — 4—5 баллов;
- средний уровень — 3—4 балла;
- низкий уровень — 2—3 балла;
- нулевой уровень — 0—1 балл.

Каждый из уровней имеет подробную характеристику, изложенную в инструкции.

Таким образом, многокомпонентная система оценивания, учитывающая различные стороны проявления формируемой компетенции, будет не только констатировать достигнутый уровень, но и являться средством стимулирования активности студента в учебно-воспитательном процессе.

Литература

1. Белова О. Квалификационная характеристика и модель компетенций: можно ли ставить знак равенства // Кадровик. Кадровое делопроизводство. 2010. № 1. <http://123-job.ru/articles.php?id=525>

2. Гладышев А.А., Клетнева А.А. Формирование компетенций на основе профессиональных требований к специалистам в сфере физической культуры. Перспективные направления в области физической культуры, спорта и туризма: Мат-лы III Всероссийской науч.-практич. конф. (г.Нижевартовск, 29 марта 2012 г.) / Отв. ред. А.А.Клетнева. Нижевартовск: Изд-во Нижеварт. гуманит. ун-та, 2013. С. 192—196.

3. Завьялов Д.А. Теория ключевой двигательной компетенции // Теория и практика физической культуры. 2002. № 12. С. 2—4.

4. Клетнева А.А., Гладышев А.А., Митрофанов Е.И. Содержание блока профессиональных компетенций физкультурно-спортивного профиля на примере специалистов в сфере фитнеса // Совершенствование системы физического воспитания, спортивной тренировки, туризма и оздоровления различных категорий населения: Мат-лы XII Всероссийской науч.-практич. конф. с международным участием. Сургут: РИО СурГУ, 2013. С. 63—68.

5. Тритенко А.М., Рахимова И.А., Сафонова О.В. Оценка качества подготовки кадров в системе высшего профессионального образования. Обучение. Компетентность. 8/79/2010. С. 6—14.

6. Чемяков В.П. Диагностика компетенций в системе оценки персонала // Кадровик.ру. 2011. № 7.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие.....	3
Глава I. Практика студентов как средство организации взаимодействия с работодателями.....	8
Глава II. Особенности организации образовательного процесса в дистанционном обучении студентов в свете требований ФГОС.....	32
Глава III. Технология формирования социально-экологической компетентности студентов	73
Глава IV. Формирование социально-коммуникативной компетентности студентов средствами технологии развития критического мышления	109
Глава V. Обучение гуманитарным дисциплинам в условиях реализации ФГОС третьего поколения	131
Глава VI. Технология оценки уровня сформированности профессиональных компетенций у студентов факультета физической культуры и спорта	155

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 06.10.2014
Формат 60×84/16. Бумага для множительных аппаратов
Гарнитура Times. Усл. печ. листов 10,75
Тираж 300 экз. Заказ 1585

*Отпечатано в Издательстве
Нижневартковского государственного гуманитарного университета
628615, Тюменская область, г.Нижневартковск, ул.Дзержинского, 11
Тел./факс: (3466) 43-75-73, E-mail: izdatelstvo@nggu.ru*