



# Высшая школа на современном этапе: проблемы преподавания и обучения



Министерство образования и науки Российской Федерации  
ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный  
педагогический университет им. К. Д. Ушинского»  
Междисциплинарный центр  
преподавания и обучения в вузе

**ВЫСШАЯ ШКОЛА  
НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ:  
ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ И  
ОБУЧЕНИЯ**

**Материалы региональной научно-методической  
интернет-конференции  
Май-июнь 2014 года**

Ярославль  
2014

Ministry of Education and Science of the Russian Federation  
FSBEI HPE “Yaroslavl State Pedagogical University  
named after K.D. Ushinsky”  
The Interdisciplinary Center of Teaching and Training  
in the Higher Education Institution

**HIGHER SCHOOL  
AT THE PRESENT STAGE:  
PROBLEMS OF TEACHING AND TRAINING**

**Materials of the regional scientific and  
methodical Internet conference  
May-June, 2014**

Yaroslavl  
2014

УДК 378  
ББК 74.58я431  
В 937

Печатается по решению  
редакционно-издательского сове-  
та ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

В 937 Высшая школа на современном этапе: Проблемы пре-  
подавания и обучения: материалы региональной научно-  
методической интернет-конференции (май-июнь 2014 года) /  
под ред. И. А. Иродовой, А. П. Чернявской. – Ярославль : РИО  
ЯГПУ, 2014. – 200 с.

В сборник материалов интернет-конференции включены наи-  
более актуальные статьи преподавателей, аспирантов и магистрантов  
вузов Центрального и Северо-Западного округов Российской Федера-  
ции. Обсуждаются следующие проблемы: компетентность преподава-  
теля и студентов высшей школы, управление качеством профессио-  
нального образования, организация самостоятельной учебной деятель-  
ности студентов, использование информационных технологий и со-  
временных методов обучения в высшей школе.

УДК 378  
ББК 74.58я431

ISBN 978-5-00089-014-1

© ФГБОУ ВПО «Ярославский  
государственный педагогический  
университет им.  
К. Д. Ушинского», 2014  
© Авторы статей, 2014  
© И.А. Иродова, А.П. Чернявская,  
научная редакция, 2014

## СОДЕРЖАНИЕ

	Стр.
<b>Байбородова Л. В.</b> Мониторинг качества образовательного процесса в педагогическом вузе. . . . .	10
<b>Барахоева А. Р.</b> Методика оценки компетенций студентов-бакалавров направления «Юриспруденция» . . . . .	15
<b>Батина Е. В.</b> Проблемы перехода школьников в образовательную среду высшего профессионального образования. . . . .	20
<b>Башкин М. В.</b> Игровые методы обучения в вузе . . . . .	27
<b>Бочкарева О. В.</b> Акмеологическая сущность педагогического диалога . . . . .	31
<b>Кабанова Л. В.</b> Преподаватель высшей школы: компетенции для работы в медиасреде . . . . .	36
<b>Карпова Е. В.</b> Психологические трудности развития компетенций у студентов педагогического вуза . . . . .	41
<b>Кашапов А. С.</b> Специфика мотивационного компонента профессионализации субъекта в условиях вузовского обучения . . . . .	45
<b>Кашапов М. М.</b> Динамическое моделирование как средство метакогнитивной регуляции профессиональной деятельности . . . . .	50
<b>Кириченко Е. Б.</b> Формирование профессиональных компетенций студентов в процессе изучения педагогики. . . . .	56
<b>Ковырялова Т. Н.</b> Новые образовательные технологии как способ совершенствования подготовки специалистов. . . . .	62
<b>Константинова В. Г.</b> О важности формирования демократической культуры у будущих менеджеров процессе обучения в вузе . . . . .	66
<b>Коряковцева О. А, Бугайчук Т. В.</b> Специфика профессионального становления преподавателя на современном этапе развития высшего образования. . . . .	70
<b>Крайнова Е. Ю.</b> ИКТ как средство формирования профессиональных компетенций студентов фармацевтического факультета . . . . .	74

<b>Мазиллов В. А., Слепко Ю. Н.</b> О самостоятельной работе студентов и формировании профессионального сознания психолога. . . . .	<b>79</b>
<b>Митенев Ю. А.</b> Организация дистанционного обучения в высшей школе. . . . .	<b>85</b>
<b>Митенева С. Ф.</b> Об использовании интерактивных форм обучения студентов. . . . .	<b>87</b>
<b>Мишенькина Е. В., Воронцова И. А.</b> Компетентностный подход в организации переводческой практики студентов направления подготовки «Лингвистика» профиля «Перевод и переводоведение». . . . .	<b>90</b>
<b>Пластинин А. В.</b> ИКТ-компетентность преподавателя в свете требований Профессионального стандарта педагога..	<b>101</b>
<b>Полывянная М. Т., Исаева Н. М.</b> Условия формирования основ демократической культуры молодежи (по результатам социологического исследования). . . . .	<b>107</b>
<b>Постнова А. А., Короткова О. И., Пыжова М. А.</b> Динамика личностных характеристик студентов-филологов. . . . .	<b>110</b>
<b>Пошехонова Ю. В.</b> Мотивационные и волевые детерминанты метапознания студентов вуза . . . . .	<b>114</b>
<b>Путина Н. Д.</b> Моделирование учебной деятельности как средство формирования компетенций у школьников и студентов в процессе обучения физике в школе. . . . .	<b>119</b>
<b>Ракитина О. В.</b> Научно-исследовательская компетентность преподавателей высшей школы: методы диагностики, результаты исследования. . . . .	<b>125</b>
<b>Смирнов А. А., Живаев Н. Г.</b> Образовательная технология «учебный инкубатор» . . . . .	<b>130</b>
<b>Смирнов Д. А.</b> Способы исследования формирования профессионального юридического мышления на вузовском этапе профессионализации. . . . .	<b>135</b>
<b>Соболева О. В.</b> К вопросу о формировании у будущих учителей способности руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся (на примере подготовки будущих учителей иностранного языка). . . . .	<b>139</b>
<b>Сулейманян Е. А.</b> Самостоятельная работа студентов при решении задач по физике. . . . .	<b>145</b>

<b>Филатова Ю. С.</b> Коммуникативная компетентность врача, как важный фактор формирования клинического мышления . . . . .	<b>149</b>
<b>Харисова И. Г.</b> Перспективы разработки вариативных моделей подготовки педагогических кадров. . . . .	<b>153</b>
<b>Хмельницкая А. Ю., Иродова И. А.</b> Реализация технологии критериально-ориентированного обучения при разработке студентами оценочных учебных материалов по школьному курсу физики. . . . .	<b>157</b>
<b>Чернявская А. П.</b> Условия становления партнерской позиции педагога. . . . .	<b>163</b>
<b>Шляпникова О. А.</b> Мотивация выполнения самостоятельных заданий (на примере студентов вуза). . . . .	<b>174</b>
<b>Щенникова М. А.</b> Сопротивление инновациям как проблема реализации ФГОС ВПО . . . . .	<b>179</b>
<b>Юркина М. С.</b> Факультет обучения, как фактор обуславливающий специфику протекания процесса адаптации студентов к высшей школе. . . . .	<b>184</b>
<b>Сведения об авторах</b> . . . . .	<b>190</b>

## CONTENTS

<b>Baiborodova L.V.</b> MONITORING OF THE EDUCATIONAL PROCESS QUALITY IN THE PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION.....	10
<b>Barakhoeva A.R.</b> TECHNIQUE TO ASSESS COMPETENCES OF STUDENTS BACHELORS OF THE DIRECTION “LAW”.....	15
<b>Batina E.V.</b> SCHOOLCHILDREN’S TRANSITION PROBLEMS INTO THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION.....	20
<b>Bashkin M.V.</b> GAME METHODS OF TRAINING IN THE HIGHER EDUCATION INSTITUTION.....	27
<b>Bochkariova O.V.</b> ACMEOLOGICAL ESSENCE OF THE PEDAGOGICAL DIALOGUE.....	31
<b>Kabanova L.V.</b> A TEACHER OF HIGHER SCHOOL: COMPETENCES TO WORK IN THE MEDIASPHERE.....	36
<b>Karpova E.V.</b> PSYCHOLOGICAL DIFFICULTIES IN DEVELOPMENT OF COMPETENCES IN STUDENTS OF THE PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION ....	41
<b>Kashapov A.S.</b> SPECIFICITY OF THE MOTIVATIONAL COMPONENT OF THE SUBJECT PROFESSIONALIZATION IN CONDITIONS OF HIGH SCHOOL TRAINING.....	45
<b>Kashapov M.M.</b> DYNAMIC MODELLING AS A MEANS OF METACOGNITIVE REGULATION OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY.....	50
<b>Kirichenko E.B.</b> FORMATION OF STUDENTS’ PROFESSIONAL COMPETENCES IN THE COURSE OF STUDYING PEDAGOGICS.....	56
<b>Kovyryalova T.N.</b> NEW EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AS A WAY TO IMPROVE SPECIALISTS’ TRAINING.....	62
<b>Konstantinova V.G.</b> ABOUT IMPORTANCE OF FORMATION OF FUTURE MANAGERS’ DEMOCRATIC CULTURE IN THE COURSE OF TRAINING IN THE HIGHER EDUCATION.....	66
<b>Koryakovtseva O.A., Bugaichuk T.V.</b> SPECIFICITY OF THE TEACHER’S PROFESSIONAL FORMATION AT THE PRESENT STAGE OF HIGHER EDUCATION DEVELOPMENT...	70



<b>Krainova E.Ju.</b> ICT AS A MEANS TO FORM PROFESSIONAL COMPETENCES OF STUDENTS OF THE PHARMACEUTICAL FACULTY.....	74
<b>Mazilov V.A., Slepko Ju.N.</b> ABOUT STUDENTS' INDEPENDENT WORK AND FORMATION OF THE TEACHER'S PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS.....	79
<b>Mitenev Ju.A.</b> ORGANIZATION OF DISTANCE LEARNING IN HIGHER SCHOOL.....	85
<b>Miteneva S.F.</b> ABOUT USE OF INTERACTIVE FORMS IN STUDENTS' TRAINING.....	87
<b>Mishenkina E.V., Vorontsova I.A.</b> COMPETENCE-BASED APPROACH IN ORGANIZATION OF TRANSLATION PRACTICE OF STUDENTS OF THE TRAINING DIRECTION «LINGUISTICS» OF THE PROFILE «TRANSLATION THEORY AND PRACTICE».....	90
<b>Plastinin A.V.</b> ICT-COMPETENCE OF THE TEACHER DUE TO REQUIREMENTS OF THE TEACHER'S PROFESSIONAL STANDARD.....	101
<b>Polyvyannaya M.T., Isaeva N.M.</b> CONDITIONS OF FORMATION OF BASES OF THE YOUTH'S DEMOCRATIC CULTURE (DUE TO RESULTS OF THE SOCIOLOGICAL RESEARCH).....	107
<b>Postnova A.A., Korotkova O.I., Pyzhova M.A.</b> DYNAMICS OF PERSONAL CHARACTERISTICS OF STUDENTS PHILOLOGISTS.....	110
<b>Poshekhonova Ju.V.</b> MOTIVATIONAL AND STRONG-WILLED DETERMINANTS OF METAKNOWLEDGE OF STUDENTS OF THE HIGHER EDUCATION INSTITUTION...	114
<b>Putina N.D.</b> MODELLING OF THE EDUCATIONAL ACTIVITY AS A MEANS TO FORM SCHOOLCHILDREN AND STUDENTS' COMPETENCES IN THE COURSE OF PHYSICS TRAINING AT SCHOOL.....	119
<b>Rakitina O.V.</b> HIGHER SCHOOL TEACHERS' RESEARCH COMPETENCE: DIAGNOSTICS METHODS, RESULTS OF RESEARCH.....	125
<b>Smirnov A.A., Zhivaev N.G.</b> EDUCATIONAL TECHNOLOGY «EDUCATIONAL INCUBATOR».....	130

<b>Smirnov D.A.</b> WAYS TO RESEARCH FORMATION OF PROFESSIONAL LEGAL THINKING AT THE HIGHER SCHOOL STAGE OF PROFESSIONALIZATION.....	<b>135</b>
<b>Soboleva O.V.</b> TO THE QUESTION ON FORMATION IN FUTURE TEACHERS OF THE ABILITY TO SUPERVISE SCHOOLCHILDREN'S EDUCATIONAL AND RESEARCH ACTIVITY (on the example of training of foreign language future teachers).....	<b>139</b>
<b>Suleimanyan E.A.</b> STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN SOLVING PROBLEMS IN PHYSICS.....	<b>145</b>
<b>Filatova Ju.S.</b> THE DOCTOR'S COMMUNICATIVE COMPETENCE AS AN IMPORTANT FACTOR TO FORM CLINICAL THINKING.....	<b>149</b>
<b>Kharisova I.G.</b> PROSPECTS OF WORKING OUT VARIABLE MODELS IN PEDAGOGICAL STAFF'S TRAINING.....	<b>153</b>
<b>Khmelnitskaya A.Ju., Irodova I.A.</b> REALIZATION OF THE TECHNOLOGY OF CRITERION ORIENTED TRAINING IN DEVELOPMENT OF ESTIMATING TRAINING MATERIALS BY STUDENTS FOR THE SCHOOL COURSE IN PHYSICS.....	<b>157</b>
<b>Chernyavskaya A.P.</b> CONDITIONS OF FORMATION OF THE TEACHER'S PARTNER POSITION.....	<b>163</b>
<b>Shlyapnikova O.A.</b> MOTIVATION TO IMPLEMENT INDEPENDENT TASKS (ON THE EXAMPLE OF STUDENTS OF THE HIGHER EDUCATION INSTITUTION).....	<b>174</b>
<b>Shchennikova M.A.</b> RESISTANCE TO INNOVATIONS AS A PROBLEM IN REALIZATION OF FGOS VPO.....	<b>179</b>
<b>Jurkina M.S.</b> FACULTY OF TRAINING AS A FACTOR CAUSING SPECIFICITY OF THE PROCESS OF STUDENTS' ADAPTATION TO HIGHER SCHOOL.....	<b>184</b>
<b>INFORMATION ABOUT THE AUTHORS.....</b>	<b>190</b>

*Л. В. Байбородова*

## **МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

*В статье определены задачи мониторинга образовательного процесса, требования к его организации в вузе, рассмотрено содержание и план действий по разработке комплексной программы мониторинга, а также условия его диверсификации; предложены критерии изучения результатов и эффективности организации образовательного процесса.*

**Ключевые слова:** *профессиональное учреждение, мониторинг, образовательный процесс, критерии качества, программа мониторинга.*

*L.V. Baiborodova*

## **MONITORING OF THE EDUCATIONAL PROCESS QUALITY IN THE PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION**

*In the article tasks of the educational process monitoring, requirements to its organization in the higher education institution are defined, the contents and the plan of action to develop the comprehensive programme of monitoring, and also conditions of its diversification are considered; criteria to study results and efficiency of organization of the educational process are offered.*

**Keywords:** *a professional institution, monitoring, an educational process, criteria of quality, a programme of monitoring.*

**Цель мониторинга** качества образовательного процесса в профессиональном учреждении – содействовать повышению качества образования студентов, обеспечивая целенаправленное и своевременное регулирование развития образовательного процесса,

ориентированного на профессиональный и личностный рост будущего педагога с учётом современных государственных и общественных требований, заказа работодателей.

**Задачи мониторинга:**

- отслеживание состояния, развития педагогического процесса в целях оптимального выбора образовательных целей, задач, средств и способов их решения;

- соотнесение результатов мониторинга с внешними и внутренними вызовами, анализ достижений вуза, выявление проблем и разработка мероприятий по их решению;

- обеспечение оперативности коррекционных процедур, способствующих повышению качества подготовки студентов вуза;

- стимулирование профессионального роста преподавателей;

Для решения указанных задач необходимо обеспечить ряд **требований**.

Во-первых, важно осознать всем субъектам, что мониторинг — это не самоцель, это управленческое средство, позволяющее системно и целенаправленно совершенствовать образовательный процесс, обеспечивая качество образовательных услуг.

Во-вторых, мониторинг, с одной стороны, не должен усложнять жизнедеятельность учреждения, перегружать участников образовательного процесса, с другой стороны, должен позволяет им получать необходимую объективную информацию для дальнейшего совершенствования качества образования, профессионального роста и развития всех участников образовательного процесса.

В-третьих, являясь важным компонентом системы, мониторинг должен быть органично включен в целостный образовательный процесс, отражая и учитывая происходящие плановые и неплановые события, стимулируя деятельность всех участников образовательной деятельности.

В-четвертых, необходимо предоставить право каждому субъекту образовательного учреждения участвовать в разработке или обсуждении программы мониторинга, так как это позво-

лит осознать требования к качеству образования, к себе и другим, определить или проверить целевые ориентиры в своей профессиональной и образовательной деятельности, а значит – стать реальным субъектом образовательного процесса. Коллективность в разработке программы мониторинга вырабатывает общий, непротиворечивый взгляд на цели и планируемые результаты.

В-пятых, следует разработать наглядную и доступную для всех участников образовательного процесса систему представления результатов мониторинга.

Для обеспечения диверсификации мониторинга качества образовательного процесса необходимо определить *содержание мониторинга*, которое должно отражать следующие аспекты:

- требования Федерального государственного образовательного стандарта общего и профессионального образования к организации образовательного процесса;
- современные требования к образовательным программам и услугам;
- региональные особенности системы образования и её заказ на образовательные услуги;
- цели, задачи, структуру, особенности субъектов образовательного процесса в учреждении;
- внутренние и внешние связи, и ресурсы образовательного учреждения.

Структурное *содержание* мониторинга качества образовательного процесса может быть представлено следующим образом:

- уровень образовательного учреждения, отдельных структурных подразделений, первичных коллективов, отдельных личностей (преподавателей, студентов, специалистов);
- учебный процесс, внеучебная деятельность, педагогическая практика, научная деятельность, управление образовательным процессом;
- процесс организации и результаты образовательной деятельности;
- текущие, промежуточные и итоговые результаты.

Организация процессов обновления системы мониторинга качества образовательного процесса в вузе предусматривает разработку *комплексной программы мониторинга*, что предполагает следующие действия:

- создание специальной (проблемной) группы для организации мониторинга в вузе;
- определение сфер и содержания мониторинга;
- разработку критериев и показателей, позволяющих оптимальными средствами оценить качество образовательного процесса и его динамику;
- определение параметров отслеживания динамики показателей;
- подбор методик для замера показателей;
- организацию систематического мониторинга качества образовательного процесса на разных уровнях;
- оперативный анализ результатов мониторинга;
- определение способов и субъектов обсуждения итогов мониторинга;
- разработку программы действий по регулированию образовательного процесса с учётом данных диагностики.

Программа мониторинга постоянно обновляется с учётом современных требований и результатов образовательной деятельности учреждения.

Для диверсификации мониторинга необходимо обеспечить следующие **условия**:

1. Подготовка преподавателей, сотрудников разных структур к проведению мониторинга качества образования с использованием активных и конструктивных способов обучения, в результате которой коллектив разрабатывает примерную программу мониторинга или его основную часть, с учётом деятельности разных структур и разных уровней.

2. Управление мониторингом на уровне учреждения и отдельных структур, направленное на системное и оптимальное отслеживание результатов деятельности вуза, предусматривающее планирование этого процесса на всех уровнях, координацию деятельности организаторов мониторинга, четкое распределение обязанностей между ними.

3. Формирование творческой группы преподавателей, сотрудников по проведению мониторинга качества образования в учреждении, которая создаёт целостную программу мониторинга, предусматривающую отслеживание развития как всего учреждения, так и его отдельных структур, профессиональное и личностное развитие студентов, а также преподавателей и сотрудников вуза; организует согласованную деятельность коллектива по проведению мониторинга, обрабатывает, анализирует материалы мониторинга, готовит их для обсуждения с определенными группами, представителями соответствующих структур; организует коллективное обсуждение результатов мониторинга с участием всех заинтересованных лиц, оформляет рекомендации в адрес администрации, руководителей подразделений, конкретных преподавателей и студентов; проверяет выполнение этих рекомендаций.

4. Создание информационно-аналитического банка данных мониторинга деятельности учреждения, его структур, преподавателей и сотрудников вуза, доступного для пользования всеми участниками образовательного процесса.

5. Коллективная разработка результативных и процессуальных критериев и показателей качества образовательного процесса на разных уровнях для текущего, промежуточного и итогового мониторинга.

Особенно важно определить программу мониторинга итоговых результатов образовательного процесса с учетом следующих критериев:

- профессиональное и личностное развитие студентов;
- профессиональный и личностный рост педагогов;
- развитие взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса, между структурами и первичными коллективами вуза;
- развитие коллектива учреждения, отдельных учебных групп, структурных подразделений;
- удовлетворенность всех субъектов образовательного процесса, работодателей, студентов, учредителя, социальных партнеров образовательной деятельностью учреждения;

-развитие внешних связей учреждения, структурных подразделений, преподавателей и студентов;

-вклад образовательного учреждения в развитие региональной и Российской системы образования.

Итоговый мониторинг предусматривает так же отслеживание *эффективности организации образовательного процесса*:

- целесообразность и обоснованность конкретных образовательных программ и учебно-методического обеспечения;

- эффективность средств организации индивидуальной образовательной деятельности студентов (индивидуальные программы, маршруты, портфолио и др.);

- соответствие учебно-методической документации требованиям Федерального государственного образовательного стандарта профессионального образования;

- востребованность различных структур, объединений, организаций студентами, преподавателями, специалистами;

- создание здоровьесберегающей среды;

- эффективность используемых педагогических средств (технологий, мероприятий, различных информационных средств др.).

Мониторинг качества образовательного процесса в профессиональном учреждении требует его постоянного анализа, обновления критериев и показателей с учётом развития учреждения, внутренних и внешних вызовов, введения новых способов и форм оценки образовательной деятельности коллектива учреждения.

УДК 378

*А.Р. Барахоева*

## **МЕТОДИКА ОЦЕНКИ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ЮРИСПРУДЕНЦИЯ»**

*В статье рассматриваются особенности формирования компетенций студентов бакалавров по направлению «Юриспруденция», а также методика их оценки.*



**Ключевые слова:** профессиональные компетенции, профессиональная компетентность юриста, методика оценки компетенций

A.R. Barakhoeva

## TECHNIQUE TO ASSESS COMPETENCES OF STUDENTS BACHELORS OF THE DIRECTION “LAW”

*In the article features of formation of competences of students bachelors in the direction «Law», and also a technique to assess them are considered.*

**Keywords:** professional competences, the lawyer’s professional competence, technique to assess competences

Вступление России в Болонский процесс положило начало активному реформированию российской образовательной системы. Современное образование «ставит целью достижение более полного, личностного и социально значимого интегрированного результата, описываемого в терминах, отражающих новые возможности обучающихся, рост их личностного потенциала» [6]. Конечной целью реализации этих требований является выпуск квалифицированных, конкурентоспособных на отечественном и зарубежном рынках труда специалистов, обладающих профессиональными компетенциями и способными мобильно и быстро решать смежные со своей профессией задачи.

Под профессиональными компетенциями в научной литературе понимается совокупность профессиональных знаний, умений, навыков, а также способов выполнения профессиональной деятельности [3]. Профессиональные компетенции в области юриспруденции представляют совокупность способностей, юридических знаний, умений, навыков, сформировавшихся на основе правового опыта и позволяющих лицу выступать субъектом юридической деятельности.

При анализе профессиональной компетентности юриста в качестве ее основных составляющих следует рассматривать общепрофессиональную грамотность, умения использовать

имеющиеся знания в процессе деятельности и индивидуально-личностные качества [1].

Федеральные государственные образовательные стандарты, установленные для подготовки бакалавров и магистров по направлению юриспруденции предлагают две категории компетенций: общекультурные и профессиональные [4]. Общекультурные компетенции связаны с осознанием студентом – юристом социальной значимости своей профессии, готовности следовать предъявляемым к профессии юриста этическим правилам; наличие таких личностных свойств, как ответственность, добросовестность, порядочность, исполнительность; сформированность правовых установок, достаточный уровень правосознания и правовой культуры.

Профессиональные компетенции предполагают овладение студентами навыками практического использования полученных юридических знаний, готовность их реализовать в правоприменительной, правореализационной, правотворческой деятельности; готовность выступать в качестве субъекта какой-либо юридической деятельности и т.д.

Внедрение новых стандартов предполагает применение новых инновационных способов и методов обучения. Например, проведение занятий посредством видеосвязи, издание электронных учебно-методических комплексов, онлайн опросы и тестирование, создание личных сайтов преподавателей с предоставлением возможности для студентов получить консультацию по интересующему их вопросу, решение профессионально – ориентированных задач, эссе, тестирование, презентации и т.п.

Особенный практический интерес представляет создание в условиях вуза моделей квазипрофессиональной деятельности с тем, чтобы студент мог овладеть практическими навыками работы по юридической специальности. Н.И. Пучков и С.И. Тормасин предлагают в качестве условия реализации компетенций при обучении в вузе выбрать такую квазипрофессиональную деятельность, когда студенты выполняют имитационные упражнения – набор специально подобранных заданий, которые моделируют реальные задачи профессиональной деятельности, принимают в соответствии с ними такие формы взаимодействия, как

индивидуальные и групповые деловые игры, презентации, групповые дискуссии и т.д. [6].

Оценка компетенций студентов-юристов в условиях вуза представляет сложность, поскольку качество компетенций зависит от возможностей моделирования реальных производственных условий. Кроме того, проблема измерения уровня компетентности студентов должным образом не стандартизирована. Не выработаны методы и модели такого измерения [2].

Для оценки компетенций студента можно воспользоваться уровневой системой (уровень определяется в зависимости от сформированности тех или иных компетенций), предлагаемой Р.Р. Хайрутдиновой. Ученая указывает на четыре критерия оценки профессиональных компетенций: ценностно-ориентирующий, компетентностный, мотивационный, коммуникативный, а также выделяет четыре уровня их сформированности: начальный, репродуктивно-познавательный, продуктивно-преобразующий, высший профессионально-компетентный [7]. Начальный уровень характеризуется низким уровнем сформированности профессиональных знаний, умений, навыков, недостаточно сформированным правовым мышлением, отсутствием ценностного отношения к своей профессии, отсутствием коммуникативных способностей, незнанием юридической терминологии, пассивностью. Репродуктивно-познавательный - отличается сформированностью системы юридических знаний, умений; поверхностностью юридических знаний, отсутствием интереса к их получению, отсутствием творческого потенциала как способности к самостоятельному моделированию правовых ситуаций. Продуктивно-преобразующий – достаточно высокий уровень развития системы правовых знаний, умений, развитая способность к усвоению правовой информации, умения оценивать и анализировать проблемные правовые ситуации, развитое правовое мышление, способность к правовому чутью (интуиция и прогнозирование), высокий уровень правовой грамотности. Высший профессионально-компетентный - предполагает свободное владение системой как общекультурных, так и специальных юридических знаний, умений, наличие глубоких профессиональных правовых знаний, гибкость, вариативность правового

го мышления, свободное владение юридическим языком, высокий уровень правосознания, правовой культуры, стремление к самореализации по специальности [7].

Более дифференцированный подход к оценке компетенций студентов можно обеспечить за счет исследования поведенческих индикаторов. Под поведенческим индикатором понимается «наблюдаемый элемент поведения человека, указывающий на наличие у него определенных знаний, навыков, умений, опыта и убеждений (которые еще называют психологическими установками) [5]. В совокупности они составляют компетенцию.

Для максимально достоверной оценки компетенции необходимо учесть как можно больше поведенческих индикаторов, составляющих ее. Следует оценивать одни и те же поведенческие индикаторы при применении различных методов обучения. Таким образом, формирование качественных профессиональных компетенций зависит во многом от возможностей создания вариантов квазипрофессиональной деятельности наиболее приближенной к производственной.

### **Библиографический список**

1. Баловнева, В.И. Сущность компетентностного подхода в подготовке юриста в современном образовании [Текст]: Материалы Всероссийской научно-методической конференции. – Оренбург, 2011. – С. 884.
2. Бочагов, О.В. Один из инновационных методов оценки компетенций студентов [Текст] // Инновации в образовании. – 2010. – №2. – С. 63.
3. Дубров, А.М. Многомерные статистические методы [Текст]: учебник / А.М. Дубров, В.С. Мхитарян, Л.И. Трошин. – М., 2003. – С. 352.
4. Приказ Минобрнауки РФ от 14.12.2010 N 1763 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 Юриспруденция (квалификация (степень) "магистр")» [Текст] // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. – N 14. – 04.04.2011; ПРИКАЗ Министерств

ва образования и науки РФ от 4 мая 2010 г. № 464 «Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 - Юриспруденция (квалификация (степень) «бакалавр»)» [Текст] // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. 2010. – № 26. – 28 июня.

5. Пронин, В. Модель компетенций. Часть 1: как составить и оценить модель компетенций [Электронный ресурс]. – URL: // [http://www.hrjournal.ru/articles/oap/oap\\_892.html](http://www.hrjournal.ru/articles/oap/oap_892.html)

6. Пучков, Н.П., Тормасин С.И. Методические аспекты формирования, интегрирования и оценки компетенций [Текст]: методические рекомендации для преподавателей вузов. – Тамбов, 2012. – С. 13.

7. Хайрутдинова, Р.Р. Формирование профессиональных компетенций студентов, будущих юристов на основе учебных деловых игр (на примере предметной области «Уголовно-процессуальное право») [Текст]: автореф. кандидат педагог. наук, – Ижевск, 2012.

УДК 373.1.013

*Е.В. Батина*

## **ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕХОДА ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Формирование современного педагога в системе высшего профессионального образования связано с некоторыми трудностями, объясняющими причины неуспешного обучения студентов первого курса, что, в свою очередь, затрудняет профессиональную подготовку будущего педагога.*

*В статье раскрываются основные проблемы, возникающие перед вчерашними школьниками при переходе в новую среду обуче-*

*ния. Опыт учебы в школе на протяжении одиннадцати лет вырабатывает у школьников ряд стереотипов, которые становятся в вузе причиной плохой успеваемости и формируют негативное отношение к процессу обучения в целом. Дело в том, что преемственность между школой и вузом прослеживается слабо, и как правило, на уровне анализа усвоения предметного содержания, а не способов усвоения учебного материала, и тем более, не анализа и усвоения необходимой для дальнейшей деятельности информации, составляющей профессиональную значимость для учителя.*

*Существенное изменение в сложившуюся ситуацию может внести введение профессионального стандарта педагога и федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата) с квалификацией «Академический бакалавр».*

**Ключевые слова:** *профессиональный стандарт педагога, профессиональное образование, методическая подготовка учителя, проблемы обучения в вузе, мотивация к получению профессионального образования, совместная деятельность преподавателя и студента.*

*E.V.Batina*

## **SCHOOLCHILDREN'S TRANSITION PROBLEMS INTO THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION**

*Formation of the modern teacher in the system of higher education is connected with some difficulties which explain reasons of unsuccessful training of first-year students and, in its turn, it complicates professional training of the future teacher.*

*In the article the main problems which are faced by yesterday's schoolchildren in transition to a new environment of training are revealed. Experience of study in school for eleven years develops a number of stereotypes which are the reason of schoolchildren's bad progress in the higher education institution and they form a negative attitude to the training process in general. The matter is that the continuity*

*between school and higher education institution is traced poorly, and as a rule, at the level of the analysis of assimilation of the subject contents and not ways to learn training material, and not the analysis and studying of information which is necessary for further activity which is a part of the professional importance for the teacher.*

*Introduction of the teacher's professional standard and the federal state educational standard of the higher education in the direction of training 44.03.01 "Pedagogical Education" (a bachelor degree level) with qualification "The Academic Bachelor" can change essentially the current situation.*

**Keywords:** *the teacher's professional standard, professional education, the teacher's methodical training, training problems in the higher education institution, motivation to get professional training, joint activity of the teacher and the student.*

Формирование современного педагога в системе высшего профессионального образования связано со становлением его как целостной личности, его профессиональной – теоретической и методической подготовкой. В стремительно меняющемся современном мире главным профессиональным качеством, которое педагог должен постоянно демонстрировать своим ученикам, становится умение учиться, а именно, готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений – все эти характеристики успешной деятельности должны перейти от учителя к его ученикам [4].

Подготовка педагога, востребованного в школе на современном этапе ее становления – процесс непрерывный. Этот процесс начинается еще в школе, и не только в старших классах. Именно в школе закладываются основы мыслительной деятельности, и продолжается всю жизнь, в том числе и в ходе профессиональной деятельности педагога. Педагог должен испытывать потребность в постоянном пополнении и обновлении знаний, совершенствовании профессиональных умений, их закреплении и преращении их в компетенции [3].

Учебный процесс в высшей школе – это сложная система организации, управления и развития познавательной деятельности студентов, это процесс многостороннего формирования специалиста

высшей квалификации. Такая система требует строгой организации, и функционирования [2]. Поэтому вполне законным можно считать вопрос: а готовы ли вчерашние школьники – сегодняшние студенты к учебной деятельности в этой новой для них среде? Смогут ли они реализовать свои образовательные возможности, удовлетворить свои потребности в получении знаний и формировании умений, которые они определили для себя как профессиональные?

Традиции школьного обучения складывались веками, советской школы – десятилетиями. При анализе и обсуждении результатов обучения на первый план, традиционно, выходит содержание школьного предмета. Преемственности в обучении между школой и вузом не прослеживается, и если о ней говорят, то опять языком содержания: «плохо усвоена тема... недоучены понятия... нет навыков решения задач определенного типа, нет понимания процесса», и тому подобное.

Начиная обучение в вузе, бывший школьник сталкивается с рядом проблем. Поэтому рассмотрим некоторые стороны этого «фазового» перехода.

Организация образовательного процесса существенно изменяется - урочная система в школе сменяется лекционной системой в вузе. Вчерашнему школьнику сложно приспособиться к новой форме подачи учебного материала, где его участие сводится к минимуму и подготовка к каждому занятию необязательна. Это расхолаживает студентов в первые недели обучения, и при необходимости подготовки к последующим семинарским, практическим и лабораторным занятиям вызывает состояние напряженности или откровенного нежелания готовиться к занятиям.

Наиболее сложным является переход в новый социальный статус: «ребенок» в школе – «взрослый» в вузе. Этот переход происходит очень быстро, не каждый вчерашний школьник готов позиционировать себя как взрослый человек, поэтому продолжающееся «детское» поведение и отношение к новой среде обучения заставляет совершать «истинно детские» ошибки. При этом студент обнаруживает полное непонимание их «взрослой» трактовки со стороны преподавателей, наставников, товарищей.



Регулярный и обязательный контроль знаний и умений: в школе, практически на каждом уроке, в различных формах, переходит в нерегулярный контроль в вузе. Ответы на занятия, как правило, осуществляются большей частью по желанию, есть возможность «тихо отсидеться», быть незамеченным преподавателем, особенно на первых занятиях. Непонятной для вчерашних школьников является система зачетов, предполагающая допуск к ним, угроза незачета, предстоящий экзамен, необходимость допуска к экзамену или отсрочка ввиду неуспеваемости. Изменяется и система внешнего контроля. Ежедневный контроль со стороны учителя и родителей в школе переходит, причем достаточно резко, в самоконтроль в вузе на всех этапах деятельности. Часто оказавшись без внешнего контроля, вчерашние школьники воспринимают полученную свободу слишком буквально, что незамедлительно сказывается как на результатах обучения, так и на образе жизни молодого человека.

Содержание учебного занятия также вызывает сложности. Теория и практикумы ранее были совмещены в одном уроке, теперь теория и практикумы, как правило, сильно разнесены по времени. Двухчасовые лекционные занятия, где студенты, как правило, занимают пассивную позицию, порождают желание не посещать их, особенно первыми парами, так как занятие начинается рано. Это приводит иногда к систематическим пропускам, что сказывается на пробелах в теоретическом материале и отражается на балльно-рейтинговой оценке успеваемости. Неготовность к занятию – семинару, практикуму, выражается в том, что студент либо старается быть малозаметным, либо пропускает занятие. Преподаватель вынужден назначить отработку пропущенного занятия, иначе вопрос о своевременном зачете или замене ставится под вопрос.

Существенно изменяются и ориентиры в обучении: ориентация на успешную сдачу ЕГЭ в школе – ориентация на профессиональную компетентность в вузе. Поэтому в процессе обучения студенты первого курса испытывают сложности в правильной расстановке акцентов на видах деятельности. Привычка выучивать теоретический материал и отвечать на уроке под контролем учителя порождает специфический «комплекс обучаю-

щегося» – выучить и успеть рассказать, пока не забыл, не задумываясь о необходимости выученных фактов лично для себя и отсутствия взаимосвязи и взаимообусловленности всего теоретического материала, предлагаемого на уроках. В вузе, где все теоретические знания имеют профессиональную направленность, необходимо точно знать, с какой целью предлагается и выучивается тот или иной факт и при ответе на занятии и и экзамемене указать на его значимость для будущей профессии.

Серьезной проблемой является мотивация к обучению. Внешняя мотивация в школе должна перейти во внутреннюю мотивацию в вузе. Вуз школьник выбирает сам, поэтому заставлять его учиться и говорить о необходимости получения знаний уже несколько поздно, эта необходимость уже наступила; получение специальных знаний необходимо для овладения выбранной профессией, следовательно, является жизненно важной и значимой. Следовательно, и уровень развития мышления должен измениться: должен формироваться профессиональный уровень развития мышления, необходимый для обучения в вузе и получения основ профессиональных знаний и формирования профессиональных умений.

Следующей серьезной проблемой становится умение получать знания, накапливать и преобразовывать их в свое собственное знание. Уровень предлагаемой студентам информации значительно выше школьного, к тому же знания носят прикладной характер. Поэтому молодые люди должны уметь получать, накапливать и преобразовывать специальные знания. При этом первостепенными должны быть те знания, которые обеспечат быстрое и успешное овладение профессией.

На этом фоне возникают две категории проблем: неумение учиться в вузе и недостаточная или неправильная мотивация учебной деятельности. Неумение учиться в вузе является одной из главных причин отчисления студентов младших курсов и связано, в том числе, и с тем, что их никто этому не учит. Действительно, изменяется социальная позиция студента, он становится субъектом социального действия несколько иного характера. Следовательно, должна возникать дополнительная потребность в познании, необходимая для ориентации в новых условиях обу-

чения, возможность прогнозирования результатов своих действий и их последствий [1].

Подготовка будущих учителей должна отличаться от таковой в другой сфере профессиональной деятельности. Необходимо изменить отношение будущих учителей к самому учебному процессу. Получаемые студентами на занятиях знания должны быть осмыслены методически. Формирование методического мышления будущего учителя – долгий, но важный процесс. Эту задачу невозможно решить только на занятиях психолого-педагогического цикла. Учитывать методически необходимо при изучении всех специальных дисциплин. Поэтому федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата) с квалификацией «Академический бакалавр» следует признать своевременным. Обучение будущих учителей в соответствии со стандартом согласуется с обсуждаемым педагогической общественностью профессиональным стандартом педагога и достижение запланированных результатов профессиональной подготовки будущих учителей потребует совместных усилий преподавателей, ведущих специальные и методические дисциплины, основанных на новых прогрессивных образовательных технологиях.

### **Библиографический список**

1. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М., 1980.
2. Архангельский, С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы [Текст] / С.И. Архангельский. – М., 1980.
3. Носкова, Л.Б. Акмеология профессионального образования [Текст]: материалы 10-й Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 13 – 14 марта 2013 г. / ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун.-т». – Екатеринбург, 2013. – 221 с.

4. Профессиональный стандарт педагога (проект) [Электронный ресурс] / Пресс-служба Минобрнауки России. – URL: <http://soviet-edu.ru/>.

УДК 159.99

*М.В. Башкин*

## **ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

*Работа выполнена при финансовой поддержке проекта № 25.2356.2014К в рамках проектной части государственного задания на НИР вузу*

*В статье рассматривается вопрос о возможностях использования в учебном процессе вуза игровых методов обучения. Автором представлено описание содержания и специфики методов ролевой и деловой игры.*

**Ключевые слова:** *игровые методы обучения; ролевая игра; деловая игра.*

*M.V. Bashkin*

## **GAME METHODS OF TRAINING IN THE HIGHER EDUCATION INSTITUTION**

*In the article the question on opportunities to use game methods of training in the educational process of the higher education institution is considered. The author presented the description of the contents and specificity of methods of role and business game.*

**Keywords:** *game methods of training; a role game; a business game.*

Игровые методы обучения в вузе представляют собой совокупность способов организации и управления учебно-познавательной деятельностью студентов, ориентированных на моделирование и конструирование учебных ситуаций в форме игры. Данные методы характеризуются активизацией мышления и поведения обучаемых. Специфика игровых методов обучения в вузе заключается в высокой степени вовлеченности студентов в учебный процесс, использовании обучающего эффекта группового взаимодействия, наличии возможностей для поэтапной оценки успешности и полноты усвоения изучаемого материала [1, 2, 4]. Рассмотрим далее особенности использования в учебном процессе методов ролевой и деловой игры.

Ролевая игра – это метод «разыгрывания ролей». На учебном занятии (например, в рамках изучения дисциплин «Психология»; «Конфликтология и конфликтная компетентность» и др.) студенты принимают на себя роли, позволяющие им в игровой форме полностью выражать свои реальные чувства и мысли. Особенно значима ролевая игра при формировании у студентов коммуникативной и конфликтной компетентности, поскольку она предполагает воспроизведение ситуаций, близких по своему содержанию тем, в которые участники группы попадают в процессе межличностного взаимодействия, или которые ожидают их в будущей профессиональной деятельности.

Игровые ситуации могут моделировать или воспроизводить реальные или типичные учебные ситуации, где несколько обучающихся играют определенные роли (например, преподавателя факультета и студента этого же факультета) в определенных обстоятельствах, стараясь добиться решения поставленной учебной задачи. Участие в ролевых играх может предваряться специальным инструктированием со стороны ведущего, которое задает основные условия, в которых разворачивается игровая ситуация. Например: «Преподаватель беседует с нерадивым студентом. Он раздражен, потому что студент пытается манипулировать им ради получения положительной оценки».

Проигрывание ролей и последующее обсуждение результатов ролевой игры позволяет слушателям лучше понять мотивы поведения и того человека, чья роль проигрывается, и мотивы

противоположной стороны; помогает увидеть типичные ошибки, допускаемые в ситуациях межличностного взаимодействия, осознать конструктивные и неконструктивные модели поведения; проанализировать те задачи, которые должны быть решены для достижения успеха в данной ситуации (разрешение конфликта, достижение компромисса, убеждение другого человека и т.п.).

Так же, как и ролевая игра, деловая игра – это эффективный и широко распространенный метод решения производственных, учебных и исследовательских задач. Это специфическая учебная форма подготовки профессионалов, представляющая собой воссоздание предметного и социального содержания профессиональной деятельности, а также моделирование системы отношений, характерных для данного вида практики [2].

Как отмечает в своем исследовании Н.И. Герасимова, использование деловой игры ориентирует на коллективное обсуждение учебных вопросов, интенсивное взаимодействие студентов и преподавателей, живой обмен мнениями между ними, выработку правильного понимания содержания изучаемой темы, связь с жизненной и производственной практикой [3].

Существуют различные модификации деловой игры: имитационная, операционная игра, деловой театр. В процессе проведения имитационной игры может имитироваться конкретная деятельность людей, а также обстановка, в которой происходит событие. Сценарий имитационной игры, кроме сюжета события, содержит описание структуры и назначение имитируемых процессов и объектов.

Операционные игры помогают отрабатывать выполнение конкретных специфических операций, например, ведение переговоров. Условия, в которых проводится игра, имитируют реальные.

В деловом театре разыгрывается какая-либо ситуация, поведение человека в конкретной обстановке. Обучаемый вживается в образ определенного лица, оценивает обстановку и находит правильную линию поведения. Для делового театра заранее составляется сценарий, где описываются конкретная ситуация, функции, обязанности и задачи действующих лиц.

При использовании преподавателем метода деловой игры особую важность представляет учет им следующих дидактических принципов, предложенных А.А. Вербицким: принцип имитационного игрового моделирования содержания профессиональной деятельности, условий и динамики производства, создания предметного и социального контекстов будущего труда; принцип проблемности содержания игры и ее развертывания; принцип ролевого взаимодействия в совместной деятельности; принцип диалогического общения; принцип двуплановости игровой учебной деятельности [2].

Применение в образовательном процессе игровых методов обучения способствует активизации учебной мотивации, познавательных возможностей обучаемых и их личностных ресурсов. Кроме этого, обучающим эффектом обладает групповое взаимодействие студентов в ходе ролевых и деловых игр, что способствует повышению эффективности усвоения ими программного материала преподаваемых дисциплин. Все это позволяет сделать вывод о том, что использование игровых методов обучения предоставляет преподавателю возможность эффективно и творчески решать поставленные задачи, формируя у студентов профессиональную компетентность.

### **Библиографический список**

1. Башкин, М.В. Формирование психологически комфортной и безопасной образовательной среды [Текст] : учебное пособие / М.В. Башкин. – Ярославль: ЯрГУ, 2014. – 108 с.
2. Вербицкий, А.А. Деловая игра как метод активного обучения [Текст] // Современная высшая школа. – 1982. – № 3. – С. 129–142.
3. Герасимова, Н.И. Деловая игра как средство профессиональной подготовки будущих переводчиков к корпоративной коммуникации (на материале английского языка) [Текст] : автореф. дис. ... кандидат пед. наук / Н.И. Герасимова. – Курск, 2011. – 26 с.
4. Кашапов, М.М. Имитационные активные методы обучения [Текст] : методические указания / М.М. Кашапов. – Ярославль: ЯрГУ, 2001. – 47 с.

О.В. Бочкарева

## АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИАЛОГА

В статье раскрывается акмеологическая сущность педагогического диалога при обучении студентов. Автор подчеркивает, что в процессе анализа педагогических ситуаций происходит становление, преобразование и раскрытие внутреннего потенциала личности, сформированного на основе развития диалогической системы отношений с миром внешним, сопряжения с основными ценностями жизни, культуры и образования. Автор убежден, что становление личностного «акме» невозможно без развития профессиональной «Я-концепции».

**Ключевые слова:** акмеология, педагогический диалог, совершенствование, личность, обучение в вузе, педагогическая ситуация, профессия.

O. V. Bochkariova

## ACMEOLOGICAL ESSENCE OF THE PEDAGOGICAL DIALOGUE

*In the article the acmeological essence of the pedagogical dialogue in students' training is revealed. The author emphasizes that in the course of the analysis of pedagogical situations there is formation, transformation and disclosure of the personality's internal potential formed on the basis of development of the dialogical system of relations with the outside world, interface to the main values of life, culture and education. The author is convinced that formation of personal "acme" is impossible without development of professional "Self-Concept".*



**Keywords:** *acmeology, a pedagogical dialogue, improvement, a personality, training in the higher education institution, a pedagogical situation, a profession.*

В современной педагогической науке все более усиливается интерес к акмеологии - науке, синтезирующей научные знания о человеке, его высших достижениях в личной и профессиональной сфере. В переводе с греческого «акме» означает стремление к вершине, высшей ступени освоения чего-либо. Период обучения в вузе для социализации личности, раскрытия творческих способностей имеет особенное значение, так как именно на этом этапе человек овладевает профессией. Главным условием развития «акме» в этот период является становление, преобразование и раскрытие внутреннего потенциала личности, сформированного на основе развития диалогической системы отношений с миром внешним, сопряжения с основными ценностями жизни и культуры. «Акме-ориентированный педагог стремится не только оптимально реализовать свой творческий потенциал в жизни и профессии, но и обеспечить сознательное отношение к жизни, учебе, своему поведению»[1, 3].

Движение к внутреннему «я», аутокоммуникация, внутриличностный диалог сопрягается с поиском ценностно-смысловых ориентиров в жизни и профессии. У каждого студента наблюдаются индивидуальные особенности функционирования познавательной сферы, мотивации, проявления чувств и волевых усилий, своеобразие поведенческих реакций, креативные возможности.

Педагогический диалог мыслится нами как процесс самосовершенствования личности, стимулирующий восхождение к вершинам учебной и профессиональной деятельности. Диалог является для студентов не только особым способом овладения профессией, возможностью вхождения в совместную познавательную деятельность, но и сферой личностного развития в процессе актуализации взаимовлияния субъект-субъектных ценностно-смысловых позиций. Мотивационная установка на формирование готовности к осуществлению педагогической деятельности, как важная составляющая профессиональной компетенции будущего учителя, непосредственно связана с эффективностью взаи-

модействия субъектов диалога. Становление личностного «акме» невозможно без развития профессиональной «я-концепции», системы внутренних ресурсов, необходимых для эффективного осуществления педагогической деятельности в определенных ситуациях межличностного взаимодействия. Педагогический диалог выступает как открытие «акме» индивидуальности, раскрытие которого возможно в атмосфере эмпатийной расположенности, при условии преодоления ранее сложившихся стереотипов и установок, проникновения во внутренние условия развития психической жизни, определяющих своеобразие, неповторимость личности каждого студента. Взаимодействие педагога и студентов в диалоге характеризуется гуманистическим сотворчеством, направленностью на личностный рост каждого. Обращенность содержательного анализа личностно-ориентированных педагогических ситуаций к личностному опыту его участников выявляет ценностно-смысловое отношение, как определенную педагогическую позицию на пути становления «акме».

Выделение сущностных сторон, центрация проблематики диалога происходит через фокус внимания – выделение в высказываниях того момента, который является центральным, относительно которого сопрягаются остальные компоненты моделируемой, анализируемой или разыгрываемой педагогической ситуации. В диалоге осуществляется возможность представления и сопоставления компонентов педагогической системы с точки зрения разных перспектив. Способность услышать ту или иную точку зрения на существующую педагогическую проблему, пересмотреть собственный взгляд, активизирует и развивает процессы децентрации. Взаимопроникновение мнений и сомнений, знаний и сознаний в ходе моделирования, представления и анализа ситуации помогает синтезировать полифункциональное, гармоническое рассмотрение и осмысление проблем в педагогическом образовании [3].

Студентами анализируется роль рефлексии в педагогической действительности, выступающей в качестве одного из основных факторов, определяющих становление профессиональной составляющей «акме». Прогрессивная динамика рефлексии связана с развитием диалогической ориентации будущего учителя в интерперсональных отношениях, потускнением эгоистической ориента-

ции. Действительно, высокое значение диалогических отношений заключается в том, что студенты способны понять и принять всю притягательность для себя не-эгоистической ориентации, то есть такой ориентации, которая предполагает понимание другой личности, способна вместить в себя мир Другого.

Важным новообразованием в дидактическом диалоге является не только углубленное понимание профессии, но и овладение самой способностью к обучению с позиции ценностей диалогического мышления и культуры, без которой в настоящее время не может развиваться педагог в становлении своего профессионального «акме». Потребность образовывать себя, выстраивать образ «Я» формируется на основе отношения «Я» - «Другой», переходящего в самоотношение «Я–Другой». Подготовка студентов нацелена на формирование личностного смысла педагогического творчества – с опорой на знание теории и практики педагогического диалога через приобщение к общечеловеческим, культурным ценностям [2].

В педагогическом диалоге, направленном на раскрытие «акме» личности, наблюдаются:

- повышенные показатели рефлексии как выражение более глубокого и заинтересованного отношения личности к «Я», к «Другому (им)»;

- повышенные показатели точности как выражения большей глубины понимания «Я» и «Другого»;

- индивидуализированность представлений себе, о Другом как выражение понимания уникальной неповторимой личности, ее отношения к природе, искусству, «я», миру в целом.

Акмеологическая позиция, высвечиваясь в суждениях студентов по тому или иному вопросу, обнажает субъективное пространство внутреннего мира, внутреннее «я» личности. Происходит понимание себя как личности, формирование «я - концепции», формируется уровень притязаний (до какого уровня я могу подняться в овладении профессией?), осознается значение педагогического труда для себя и окружающих, формируется профессиональная позиция, осуществляется выход на креативный уровень развития личности в творческой деятельности. Студентами, особенно на старших курсах, осознаются как дос-

тоинства, так и недостатки своего «акме». Из позитивных качеств, влияющих на формирование «акме», студенты отмечают возросшую продуктивность интеллекта, творческие открытия в педагогической практике, расширение круга общения в научном студенческом сообществе, в общественных студенческих организациях, в педагогическом сообществе и другие. Негативные тенденции в процессе становления своего «акме» студентами осознаются как недостатки в учебной, творческой и общественной деятельности (отсутствие трудолюбия, занятость на работе в ущерб учебным занятиям, сниженный уровень требовательности к себе, низкие показатели развития креативности, инициативности, самостоятельности и другие).

Акмеологическая направленность педагогического диалога заключается в формировании мотивационной сферы студентов через актуализацию потребности в общении с высшими достижениями науки и искусства, педагогическими и общечеловеческими культурными ценностями. «Для каждого человека характерно совершенствование разных стадий превращения основных ценностей жизни и культуры в его собственные ценности, что всегда непосредственно отражается на особенностях его мотивационно-потребностной сферы, определяющей ту высоту, на которую он в состоянии подняться как личность»[4,с.89].

Таким образом, развитие субъективного пространства внутреннего диалога личности, связанного со становлением «акме», зависит от следующих факторов:

- от количественных характеристик: «протяженности» или объема этого пространства, которое определяется содержанием принятым и переосмысленным личностью из педагогического, социокультурного окружения;

- от качественных характеристик: содержания «внутреннего - я», тезауруса личности (знаний, ценностей, смыслов, идеальных представлений и т.д.);

- от динамики процесса: характера изменений, происходящих внутри личностного «я», в соотношении временных категорий «прошлое» - «настоящее» - «будущее»;

- от мотивационных составляющих: характера накопления и востребованности субъектом содержания своего внутрен-

него «я» (зависимость богатства внутреннего мира личности от характера расширения сферы жизнедеятельности, профессиональной деятельности и общения);

- от личностных характеристик: темперамента, типа нервной деятельности, ведущего анализатора, характера протекания психических процессов (особенностей мышления, внимания, памяти, воображения и т.д.).

### **Библиографический список**

1. Румянцева, З.В. Акмеологическое развитие продуктивной компетентности будущих педагогов-музыкантов [Текст]: автореф. дисс. на соиск. уч. ст. докт. психол. н. / З.В. Румянцева. – Кострома, 2011. – 51 с.
2. Бочкарева, О.В. Дидактический диалог в профессионально-педагогической подготовке будущих учителей музыки [Текст]: монография / О.В.Бочкарева. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2008. – 370 с.
3. Бочкарева, О.В. Музыкальный диалог как стремление личности к совершенству [Текст] / О.В.Бочкарева.– Ярославский педагогический вестник. – 2013. – Т.1. – № 2. – С. 229–232.
4. Бодалев, А.А. Акмеология. Настоящий человек. Каков он и как им становятся? [Текст] / А.А.Бодалев, Васина Н.В. – СПб.: Речь, 2010. – 224 с.

УДК 378

*Л.В. Кабанова*

## **ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: КОМПЕТЕНЦИИ ДЛЯ РАБОТЫ В МЕДИАСРЕДЕ**

*Медиасреда требует особых компетенций от преподавателя – владение инструментами, знание правил использования интеллектуального труда, сетевой коммуникации, самопрезентации и имеет важное значение для развития современной педагогики.*

**Ключевые слова:** *Медиасреда, современная педагогика, компетенции*

*L.V. Kabanova*

## **A TEACHER OF HIGHER SCHOOL: COMPETENCES TO WORK IN THE MEDIASPHERE**

*Mediasphere demands special competences from the teacher – knowledge of tools, knowledge of rules of using intellectual work, network communication, self-presentation and it has an important meaning for development of modern pedagogics.*

**Keywords:** *mediasphere, modern pedagogics, competences*

В современной системе образования информационной средой для студента и преподавателя становится медиасреда в широком смысле, многоканальность информационных потоков, широкая среда коммуникаций в которой идет взаимоанализ и взаимообогащение компетенций студентов различных направлений, разных вузов, формируются новые образовательные результаты.

Включенность в медиасреду требует особых компетенций от студента и преподавателя: во-первых, владение инструментами медиасреды – инструментами веб-конференций, wiki-библиотек, блогов, интернет-сайтов, инструментами формирования и размещения видео и аудио подкастов, создания диаграмм, интеллект-карт, презентаций и т.д., во-вторых, знание правил использования интеллектуального труда - правил цитирования, использования баз знаний, владения поисковыми запросами, умением ориентироваться в ресурсах как общекультурной так и профессиональной направленности, в- третьих, знание правил сетевой коммуникации – ведения сетевой переписки, профессионального и общекультурного общения по интересам на блогах, социальных сетях и т.д., коммуникации в медиасреде сегодня требуют также владения иностранными языками, умения использования сетевых словарей, в-четвертых, у студента необходимо сформировать и компетенцию самопрезент-

тации в сети, как личной, общекультурной, так и профессиональной – ведение групп и учетных записей в социальных сетях, своего сайта, блога, видеоблога и т.д. Все эти требования неразрывно связаны с развитием парадигмы обучения к обучению «через всю жизнь», к самообучению, мобильности информационных, коммуникационных и профессиональных процессов в современном обществе. Данные компетенции развиваются в рамках педагогического процесса на основе информационно-коммуникационных технологий, в частности, технологий web 2.0 и web 3.0.

Сегодня выбор образовательного учреждения для обучения также неразрывно связан и с его имиджем в медиасреде, причем как в официальных (сайт, фотархив, видео - интернетканал так и неофициальных – социальные сети, группы, интернет-рейтинги). То же самое можно отнести и к современному преподавателю, его профессиональным интересам и успехам и позиционированию его дисциплин. Необходимо и наличие сайта, блога, презентации преподавателя в социальных сетях, и участие в профессиональных интернет-сообществах. [1, с. 228-233]

Современные производственные процессы формируют запрос работодателей на формирование у выпускников системы компетенций. Ценность работника в условиях быстрого развития производства и смены технологий во многом определяется его готовностью осваивать новую деятельность, новые объекты и средства труда, быть продуктивным в новой ситуации и при изменении требований к продукту и результату деятельности. Другими словами, на рынке труда востребован профессионал способный не только применять внутренние ресурсы (сформированные знания, умения, опыт), но и действовать на основе внешних ресурсов (информационных, коммуникационных) осваивать и конструировать способы решения новых профессиональных задач. Соответственно возникают следующие требования к конечным результатам, задаваемые государственными стандартами: профессиональные компетенции, как деятельность с опорой на внутренние ресурсы и общие компетенции с опорой на внешние ресурсы и самоуправление и разрешение проблем. [2, с. 158]

Компетентностный подход неразрывно связан с модульным обучением, так как компетентностная модель представляет собой совместную деятельность в рамках нескольких дисциплин (модулей). Важнейшим для модульного обучения является принцип проблемности, который требует от преподавателя умения повысить эффективность учебного процесса путем формирования проблемных ситуаций, визуализации информации, направленности на решение профессионально-прикладных задач. Все эти особенности требуют широкого использования в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий.

Сотворчество преподавателя и ученика требует обеспечения постоянного взаимодействия, обратной связи при условии высокой мотивации и эмоционального фона, которые обеспечивает преподаватель. Обучаемые самостоятельно и творчески приходят к выработке решений. Бесспорно, любое обучение можно назвать активным, но степень активности неодинакова. Высокую активность преподавателю позволяют обеспечивать такие формы как дискуссии, разбор проблемных ситуаций, защиты проектов, деловые игры, тренинги, встречи с практиками, мастер-классы экспертов, топ-менеджеров. Взаимодействие группы является катализатором всех педагогических процессов. Активное обучение требует интерактива – диалога студентов с преподавателем и друг с другом. Использование интерактивных форм требует от преподавателя способности формировать психологический климат как освоения всего курса, так и решения отдельных учебных задач, способности обеспечивать диалог и взаимодействие внутри одной группы, между группами, обеспечивать диалог преподаватель – учащийся, обратную связь, рефлексии итогов обучения.

Задачи, которые ставит перед преподавателем компетентностный подход выходят на требование формирования преподавателем соответствующего учебно-методического комплекса, развития компетенций использования новейших информационно-коммуникационных образовательных технологий, развития многообразных ролей преподавателя. Современные методические подходы требуют от преподавателя движения совместно с обучающимся от потребления учебного контента к его соавтор-



ству, от авторитарного формата ведения курса, репродуктивного подхода к открытости, диалогу, от передачи информации к взаимодействию с людьми, к общению, сотворчеству, от формального «доступа к информации» к «доступу к людям», от преподавания к практическому обучению. Такие подходы предъявляют особые требования и к системе подготовки педагогических работников вуза.

В Академии МУБиНТ сложилась система повышения квалификации и развития компетенций преподавателей которая включает программы учебно-методических семинаров, в том числе и в он-лайн формате, деловые игры и тренинги, открытые мастер-классы с демонстрацией лучшего педагогического опыта, вебинары по важнейшим учебно-методическим проблемам, программы обучения и повышения квалификации. Обучение проводят центр развития компетенций преподавателей совместно с отделом информационно-образовательных технологий, действует сайт учебно-методического семинара, включающий банк лекций, нормативных документов, интернет-ресурсов, форум обмена мнениями. Система обучения преподавателей является открытой и предлагает систему модульного обучения для повышения квалификации педагогических работников вузов в соответствии с федеральными государственными требованиями формирования компетенций: следовать реализации приоритетных направлений государственной политики в сфере образования, оценивать роль и место актуальных знаний и умений по предмету в профессиональной деятельности, организовывать образовательную деятельность на основе современных достижений психолого-педагогической науки и практики, технологий в конкретной отрасли знания (науки) и предметной области, проектировать образовательный процесс в целом и отдельные учебные занятия как часть целого на основе системно-деятельностного и компетентностного подходов с использованием инновационных форм, методов, средств и технологий, планировать результаты образовательной деятельности и разрабатывать в соответствии с ними контрольно-измерительные материалы и другие оценочные средства.

### Библиографический список

1. Кабанова, Л.В., Рицкова, Т.И. Педагогические технологии в современной медиасреде [Текст] (практический опыт Академии МУБиНТ) // Ученые записки института социальных и гуманитарных знаний. – Выпуск № 1 (12). – 2014. Материалы VI Международной научно-практической конференции «Электронная Казань 2014». – С. 228–233.

2. Голуб, Г.Б., Фишман, И.С., Фишман, Л.И. Общие компетенции выпускников высшей школы: что стандарт требует от вуза [Текст] // Вопросы образования. – 2013. – № 1. – С. 156–174.

УДК 378.02

*Е.В. Карпова*

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

*Анализируется проблема перехода на новую образовательную парадигму – компетентностную. Рассмотрены и проанализированы основные психологические трудности, препятствующие развитию компетенций у студентов и в целом - эффективной реализации перехода к данной парадигме. На этой основе определены наиболее перспективные пути преодоления этих трудностей.*

**Ключевые слова:** *Компетенции, компетентностный подход, психологические трудности, развитие компетенций, профессиональные стандарты.*

*Е.В. Карпова*

### PSYCHOLOGICAL DIFFICULTIES IN DEVELOPMENT OF COMPETENCES IN STUDENTS OF THE PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION

*A problem of transition into a new educational paradigm –*

*competence-based is analyzed. The main psychological difficulties interfering development of students' competences and in general - effective realization of transition to this paradigm are considered and analysed. On this basis the most perspective ways to overcome these difficulties are defined.*

**Keywords:** *competences, a competence-based approach, psychological difficulties, development of competences, professional standards.*

В настоящее время происходит процесс смены образовательной парадигмы – «знаниевой» на «компетентностную». В основу школьных стандартов второго поколения также положен компетентностный подход, который предполагает выполнение трех основных требований. Во-первых, это наиболее принципиальная и общая, во многом определяющая и исходная задача, связанная с определением *состава и содержания* компетенций педагогической деятельности. Во-вторых, это задача *формирования предметных, метапредметных и личностных компетенций*, которые рассматриваются как основные образовательные результаты обучающихся. В-третьих, это задача, направленная на разработку психолого-педагогических и организационных условий, обеспечивающих все более полную реализацию принципа *индивидуализации обучения* как одного из ключевого условия реализации компетентностного подхода. Их комплексный и обобщенный характер приводит также к тому, что они, затрагивая самые разные стороны личности обучающегося, инициируют достаточно разноплановые и также комплексные по своему характеру трудности, «барьеры» субъектного плана, возникающие при их решении. По отношению к первым двум из этих задач они были подробно рассмотрены нами в ряде предыдущих работ. В свою очередь, решение третьей основной задачи – задачи разработки психолого-педагогических и организационных условий, обеспечивающих все более полную реализацию принципа индивидуализации обучения (как одного из ключевого условия реализации компетентностного подхода) предполагает, фактически, переход на совершенно иной уровень психологической подготовки учителя.

Вместе с тем, совершенно очевидно, что решение всех этих *стратегических* по своей значимости задач связано с достаточно большими трудностями различного плана – организационными,

содержательными, методическими, финансовыми, институциональными, а также психологическими. Подчеркнем, что именно последним, то есть трудностям и проблемам собственно психологического плана, до сих пор уделяется относительно меньшее внимание по сравнению со всеми другими, хотя, на наш взгляд, они имеют определяющее значение для обеспечения эффективности подготовки педагогов.

Процесс подготовки будущих педагогов, развитие и формирование у них соответствующих компетенций сталкивается со следующей, на наш взгляд, главной трудностью. Она носит, прежде всего, именно психологический характер и заключается в следующем. Те молодые люди, которые составляют сегодня контингент обучающихся в вузе студентов и которые должны будут реализовывать в своей профессиональной педагогической деятельности новые стандарты в общеобразовательной школе, базирующейся на компетентностной модели, сами прошли обучение, будучи школьниками, на основе прежней образовательной модели. Она, однако, как известно, достаточно радикально отличается от первой. Вместе с тем, и в личностном, и в поведенческом, и во многих других планах их формирование прошло в русле данной модели. В результате этого складывается объективное, причем, достаточно глубинное противоречие между двумя «дидактическими установками»: сформированной у самих студентов на основе прежней образовательной модели как близкой и привычной им и той, которую они должны освоить, которой должны будут следовать в своей профессиональной деятельности и которая базируется на компетентностном подходе. Совершенно естественно, что данное противоречие является сильным негативным фактором, препятствующим освоению новой образовательной модели; оно оказывает комплексное, многофакторное воздействие на процесс профессиональной подготовки в целом и психологической подготовки, в частности.

Данное противоречие имеет ряд основных аспектов, точнее – уровней. Так, можно дифференцировать, прежде всего, *мотивационный* его уровень, связанный с тем, что далеко не все студенты и не всегда полностью уверены (и, соответственно, мотивированы этой уверенностью) в том, что новая образовательная модель лучше прежней. Причем, дело усугубляется именно тем, что сами они про-

ходили обучение по прежней модели, реализация которой по отношению к ним, как они считают (в связи с естественным стремлением поддержать высокую самооценку), дала хорошие результаты.

Второй уровень – *эмоциональный*, связанный с теми, чаще всего, позитивными чувствами и воспоминаниями, которые студенты сохраняют о своей школьной жизни, о процессе учения в ней (и которые, естественно, связаны именно с прежней системой подготовки).

Третий уровень – *когнитивный*; он связан с тем, что и структура, и содержание, и направленность использования знаний, равно как и процедуры их получения, полностью детерминированы прежней образовательной системой, тогда как они должны будут строить процесс своей профессиональной деятельности в целом и, соответственно, процесс реализации своих знаний в ней на основе совершенно иной образовательной системы.

Четвертый уровень – *регулятивный*; его смысл и содержание обусловлены тем, что не только знания, но и способы их применения, более того, общая «идеология» степени активности их приобретения и использования существенно различны в двух образовательных системах. В «регулятивном опыте» нынешних студентов закреплены, как правило, совершенно не те процедуры использования знаний, не та степень активности на меру их реализации, которые предписываются компетентностной моделью обучения.

Наконец, пятый уровень – *поведенческий*; он связан с тем, что деятельностные и поведенческие стереотипы, привычки, отработанные, а зачастую и автоматизированные способы учения, которыми характеризуется поведенческий «багаж» нынешних студентов, опять-таки полностью соотносятся с прежней образовательной моделью. Вместе с тем, они ставятся перед необходимостью освоения существенно нового поведенческого «багажа» и в своей учебной деятельности, и в будущей профессиональной деятельности. В этом плане как нельзя более уместно вспомнить известную мысль К.Д. Ушинского, отмечавшего, что каждый учит так, как его учили.

В своей совокупности все эти уровни, взаимодействуя друг с другом и, что очень важно, усиливая при этом степень своего воздействия на образовательный процесс, синтезируются в обоб-

щенный – личностный феномен несоответствия, более того – противоречия двух образовательных моделей, «разыгрывающегося» во внутриличностной сфере обучающихся. Преодоление или минимизация его негативного влияния – очень сложная, но и наиболее важная задача, решение которой в значительной мере может содействовать оптимизации профессиональной подготовки будущих педагогов в целом и их психологической подготовки, в частности. Понятно, что для этого требуется целый комплекс самых разноплановых мероприятий, а данная задача не допускает простого и одномоментного решения. Первым шагом на пути ее решения должно стать осознание наличия указанного противоречия, его экспликация в возможно более определенном виде.

Таким образом, для успешного развития компетенций у студентов необходимо преодоление или минимизация охарактеризованного выше противоречия между двумя «дидактическими установками»: сформированной у самих студентов на основе прежней образовательной модели как близкой и привычной им, с одной стороны, и той, которую они должны освоить, которой должны будут следовать в своей профессиональной деятельности и которая базируется на компетентностном подходе, с другой. Это противоречие имеет закономерно организованную собственно психологическую структуру, которая и должна составить основу для разработки мероприятий по психологическому сопровождению реализации образовательных стандартов.

УДК 159.9.072

*А.С. Кашанов*

## **СПЕЦИФИКА МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ СУБЪЕКТА В УСЛОВИЯХ ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ**

*Работа выполнена при финансовой поддержке проекта  
№ 25.2356.2014К в рамках проектной части  
государственного задания на НИР вузу*

---

© Кашанов А.С., 2014

*В статье рассмотрены проблемы профессионализации студентов. Описаны особенности мотивации в условиях вузовской адаптации студентов, а также уровни их социально-психологической адаптированности. Установлена динамика базовых качеств социально-психологической адаптированности личности на этапе вузовского обучения.*

**Ключевые слова:** *профессионализация, мотивация, субъект, адаптация, вузовское обучение.*

*A.S.Kashapov*

### **SPECIFICITY OF THE MOTIVATIONAL COMPONENT OF THE SUBJECT PROFESSIONALIZATION IN CONDITIONS OF HIGH SCHOOL TRAINING**

*In the article problems of students' professionalization are considered. Features of motivation in conditions of students' high school adaptation, and also levels of their social and psychological adaptedness are described. Dynamics of basic qualities of social and psychological adaptedness of the personality at the stage of high school training is established.*

**Keywords:** *professionalization, motivation, subject, adaptation, high school training.*

Любой молодой человек, поступивший в вуз, неизбежно проходит адаптационный период. И от того, как он его перенесет, зависит успешность обучения в вузе, формирование личностных целей и мотивации учебной деятельности. Поэтому проблема адаптации к вузу очень актуальна. Ежегодно множество первокурсников болезненно переживают адаптационный период, что нередко завершается добровольным уходом из вуза. Возможно, если они будут знать больше об этой проблеме, то смогут более адекватно сориентироваться и адаптироваться в новой ситуации. Также немаловажной для студентов является информация о том, что влияет на успешность адаптации к вузу и каким образом можно управлять процессом этого влияния.

Нарастание дезадаптационных явлений у студенчества отражается не только на качестве выполняемой ими учебно-профессиональной деятельности, но и на их мотивационной,

когнитивной, эмоциональной сферах обучаемых. Вследствие этого возрастает актуальность исследования проблем неадаптивной активности в развитии личности (К.А Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн, А.А. Смирнов, А.Ш. Тхостов, Э. Эриксон). Последствия дезадаптации студентов охватывают широкий круг как личностных, так и социальных явлений: нарушение процесса профессионального самоопределения; снижение или искажение мотивации учебной и профессионально деятельности, снижение качества учебного процесса, вплоть до демотивации; низкий уровень квалификации выпускников. В связи с этим необходима разработка и реализация психологического сопровождения преодоления дезадаптации студентов, позволяющая нивелировать негативные последствия дезадаптации и развивать адаптивные способности студентов.

Социально-психологическая адаптированность – интегративное качество личности, характеризующееся наличием в своей структуре когнитивного, мотивационного, коммуникативного и саморегуляционного компонентов. Данные компоненты неаддитивно образуют целостную структуру социально-психологической адаптированности (СПА), которая обладает познавательными, мотивирующими и преобразующими функциями, обеспечивающими самореализацию адаптационных ресурсов в межличностном взаимодействии. Однако остается открытым вопрос о том, что включает в себя адаптационный ресурс? Каким образом соотносятся понятия «адаптационный ресурс» и «адаптационный потенциал»?

Основная научная идея исследования состоит в том, что впервые выявлена структура СПА. В качестве критерия СПА рассматривается способность обобщения и переноса приобретенных знаний на решение новых социально-обусловленных задач, одна из которых – оптимальное разрешение возникающих конфликтных ситуаций. Определена динамика взаимосвязей когнитивного, мотивационного, коммуникативного и саморегуляционного компонентов структуры СПА. Установлены характеристики мотивационного компонента («Мотивация



стремления к успеху», «Доминирование»), которые проявляются в зависимости от позитивных отношений к условиям деятельности и способны оказывать влияние на скорость и результат адаптации, что выражается в характере и интенсивности мотивации достижения. В данном контексте изменения ситуации взаимодействия служат не фрустрирующим фактором, а импульсом к дальнейшему развитию мотивации к социальной адаптации.

Расширено представление о взаимосвязи учебной мотивации и саморегуляции учебной деятельности в период социально-психологической адаптации студентов в учебном заведении. Когнитивный, мотивационный, коммуникативный и саморегуляционный компоненты психологической структуры СПА студентов характеризуются взаимосвязью отдельных элементов. Выявлены элементы компонентов структуры СПА, влияющие на академическую успеваемость студентов на разных этапах обучения в вузе. Установлено, что мотивационный компонент в большей степени влияет на академическую успеваемость.

Специфика обучения на психологическом факультете оказывает влияние на успешность адаптации студентов. Выявлено, что у студентов второго курса факультета психологии выше значения по показателям «Адаптация» и «Самопринятие» по сравнению со студентами-второкурсниками факультета биологии. Динамика СПА студентов младших курсов имеет неоднородный характер. Отрицательная динамика СПА студентов-биологов проявляется по показателю «Мотивация стремления к успеху». Необходимость постоянного обращения студентов-психологов к рефлексии и самопознанию в процессе обучения способствует формированию позитивного отношения к своей личности и самопринятию. Поэтому представляется перспективным дальнейшее рассмотрение степени эффективности процессов социальной адаптации в зависимости от специфики образовательной среды факультета, вуза.

«Стремление к доминированию» и использование стратегии «Избегание» в конфликте более характерно для студентов, обучающихся на бюджетной основе. У студентов-

психологов и биологов на протяжении обучения на первых двух курсах наблюдается увеличение значения по показателю «Соперничество» и снижение значения по показателю «Компромисс». Зависимость социально-психологической адаптации от конфликтоустойчивости студентов первого курса характеризуется тем, что в ситуации конфликта студенты-биологи склонны использовать конструктивную стратегию поведения, проявлять высокий уровень эмоциональной саморегуляции. При этом они не всегда готовы принимать на себя ответственность за свои действия. У данной категории студентов «Мотивация избегания неудач» доминирует над «Мотивацией стремления к успеху», а «Принятие других» – над «Самопринятием»; проявляются тенденции нарушения механизмов социальной адаптации. Возникает вопрос: почему одни студенты адекватно вписываются в новую образовательную среду, а другие – имеют определенные затруднения. В нашей работе сделана попытка подробного рассмотрения базовых личностных характеристик, типичных для выявленных групп высоко и низко адаптированных студентов.

У низкоадаптированных студентов ведущим в структуре качеств личности является «Принятие себя», а доминирующими стратегиями поведения в конфликте «Избегание» и «Соперничество». У высокоадаптированных студентов преобладают «Интернальный локус контроля», «Соперничество» и «Сотрудничество». Структура характеристик социально-психологической адаптации у высокоадаптированных студентов отличается организованностью; образуется большое количество значимых связей, в основном положительных. Информация подобного рода позволяет в определенной мере получить ответ на вопрос, каким образом можно управлять процессом социальной адаптации в учебном заведении?

Индексы организованности структуры социально-психологических качеств личности студентов, обучающихся на бюджетной и договорной основе, а также студентов, проживающих в Ярославле и иногородних, не имеют значимых различий. По сравнению с ярославскими студентами, у иногородних студентов выше «Мотивация стремления к успеху», поэто-

му они в большей степени нацелены на достижения в учебной деятельности.

УДК 159.9.072

*М.М. Кашапов*

## **ДИНАМИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО МЕТАКОГНИТИВНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Работа выполнена в рамках проекта НШ-2165.2014.6  
«Метакогнитивная регуляция учебной  
и профессиональной деятельности»*

*Описаны механизмы функционирования конструктивной событийности субъекта в различных состояниях метакогнитивной, когнитивной, эмоциональной и волевой напряженности. Особое внимание обращено на моделирование проблемных ситуаций как дидактического приема формирования профессионального мышления субъектов образовательной деятельности.*

**Ключевые слова:** динамическое моделирование, метакогнитивная регуляция, профессиональная деятельность.

*М.М. Kashaпов*

## **DYNAMIC MODELLING AS A MEANS OF METACOGNITIVE REGULATION OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY**

*Mechanisms of functioning of the eventfulness of the subject in various conditions of metacognitive, cognitive, emotional and strong-willed intensity are described. Special attention is paid to modeling of problem situations as a didactic means to form professional thinking of subjects of the educational activity.*

**Keywords:** *dynamic modeling, metacognitive regulation, professional activity.*

На основе обобщения полученных нами эмпирических данных разработан метод динамического моделирования [1-7], позволяющий установить механизмы функционирования конструктивной событийности субъекта в различных состояниях метакогнитивной, когнитивной, эмоциональной и волевой напряженности. Актуализация данных механизмов обуславливает выход субъекта на продуктивные виды коммуникативной деятельности благодаря креативности в качестве состояния открытости как для своего внутреннего, так и для межличностного опыта. Эти механизмы выполняют эвристические и профилактические функции, а также являются буферными силами личности, поскольку не позволяют негативным воздействиям разрушить личность.

Обогащение личности происходит в процессе творческого принятия возникающих противоречий и затруднений. Такое принятие позволяет видеть новые развивающиеся возможности конфликта. Именно благодаря конструктивному управлению конфликтом ситуация трансформируется в Событие. Этот процесс связан с приобретением новых позитивных смыслов. Успешная актуализация конфликтной компетентности повышает эффективность творческого процесса, направленного на создание событийности как основы продуктивных личностных изменений.

Метод динамического моделирования основан на метакогнитивном процессе распознавания, классификации и верификации проблемно-конфликтных ситуаций, а самое главное – на выявлении особенностей трансформации возникшей конфликтной ситуации в желаемое Событие и поиск оптимальных средств управления такой трансформацией. Реализация данного метода способствовала выявлению и описанию следующих общепсихологических механизмов функционирования конструктивной событийности: операционные (Каким образом?); функциональные (Для чего?); диагностические, преобразовательные (Как?); уровневые (Каковы актуальные/перспективные параметры осмысления ситуации?); личностные, субъектные (Кто?); деятельностные (Что?).

Событийность мышления в контексте метода динамического моделирования выражается в готовности строить конструктивные отношения с партнером по общению, стремлении к сотрудничеству в процессе взаимодействия, самоанализе своих умственных и практических действий. Установлено, что ситуация тогда приобретает событийное значение, когда она воспринимается как ценностно-значимая. Такая ситуация эмоционально остро переживается человеком. Утрата, обесценивание смысла данного События может вызвать кризис и привести к дезорганизации поведения и деятельности личности, к нарушению смыслообразующей функции мышления. Согласно «модели динамического моделирования» - проблему не решают, а конструктивно работают с ней. В проблеме, как осознанном противоречии, выявляются перспективные линии его развития, открывающие новые возможности для сотрудничества в условиях возникшего конфликтного взаимодействия.

Создание когнитивного напряжения, т.е. некоторой составляющей, достижимости при открытых возможностях продвижения, выводит профессиональное мышление большинства субъектов на оптимальный уровень. Моделирование имеет базовую структуру, состоящую из трех звеньев: завязки (имитации проблемно-конфликтной ситуации затруднения в реальном действии); кульминации (выявление причин затруднения) и развязки (поиска путей их конструктивного, творческого преодоления).

Процесс моделирования проблемной ситуации при решении ситуационных задач имеет ряд особенностей, отличающий их от традиционно используемых заданий. В результате формирования различных ситуационных концептов, определяющих характер неизвестного, субъекты выделяют в качестве существенных разные признаки ситуации. В ходе непрерывного процесса переформулирования задачи проблемная ситуация у разных людей приобретает различное содержание. При решении практических задач особую ценность в процессе построения ситуационного концепта и соответственно развития проблемной ситуации имеют: избирательность – существенное для одних не существенно для других; процессуальная обусловленность – признаки, значимые на начальных стадиях решения теряют значимость на последующих; контекстная обусловлен-

ность – значимость признаков непрерывно меняется в зависимости от контекста и развития ситуации, а также от целей субъекта; метакогнитивная превентивность – субъект, занимая мета-позицию, может заблаговременно предвидеть ход развития событий и принять, в случае необходимости, соответствующие предупредительные меры, направленные на профилактику деструктивного конфликта.

Для моделирования проблемной ситуации важно не только осознание субъектом противоречий, но и учет необходимости поиска средств разрешения этих противоречий. Возникновение проблемной ситуации составляет необходимую закономерность творческого мышления, его начальный момент. Знание причин возникновения рассогласований в профессиональной деятельности позволяет своевременно разработать меры по их предупреждению, повысить уровень профессионализма в разрешении проблемных ситуаций. Возникновение проблемной ситуации побуждает мысль к поиску недостающей информации, ее анализу и синтезу. Необходимые черты проблемных ситуаций: наличие у субъекта потребности в их решении, причем принципиально новым, ранее не используемым способом; умение обнаруживать ситуативную/надситуативную проблемность. Проблемные ситуации порождают у субъекта потребность в выработке различного рода внутренних регуляторных схем, позволяющих более эффективно организовывать свои мыслительные действия. Одной из самых универсальных схем такого порядка являются метакогнитивные способности, так как одной из их функций является именно творческое регулирование процессов мышления, своего рода мышление о мышлении.

Субъект оценивает себя как способного решить проблемную ситуацию и оценивает данную ситуацию как решаемую. Решить проблемную ситуацию – значит найти неизвестное, которое всегда имеет какую-либо степень обобщения, что, впоследствии, будет позволять использовать найденное решение в подобных ситуациях. Наличие некоторого уровня обобщенности связано с тем, что необходимый механизм – творчество работает не столько с конкретным содержанием, сколько с особенностями мышления (например, способами мышления), носящими универсальный характер. Основная направленность творческого

мышления характеризуется «схватыванием нити», ведущей к оптимальному разрешению узловой проблемы. В этой связи трудно не согласиться с Галилеем: «Если ты возьмешь явление в системе, то увидишь в нем то, чего раньше не видел».

Проблемная ситуация требует полного включения личности в процесс её решения. Успех решения зависит как от интеллектуальных знаний, так и от индивидуальных особенностей, ценностных ориентаций, а так же от адекватной или неадекватной позиции, занимаемой субъектом по отношению к решаемой ситуации. Отказ от задачи, уход от решения, игнорирование сложностей могут рассматриваться как неадекватная личностная профессиональная позиция.

Существуют специфичные черты профессиональных ситуаций, которые с одной стороны способствует возникновению проблемности, а с другой затрудняют осуществление рефлексивного выхода и творческого анализа. К ним, на наш взгляд, относятся:

- Постоянная необходимость, выявления учета и соотнесения ситуативных и надситуативных характеристик профессиональной деятельности.
- Ситуации, возникающие в ходе работы субъекта всегда сложны, многоаспектны, изменчивы, противоречивы и неожиданны. Для их решения необходимо адекватно ориентироваться во многих сторонах ситуации и оценивать собственные силы и возможности.
- Принятие практических решений в профессиональной деятельности неотрывно от исполнения. Необходимо избегать принципа экономии психической энергии выбирая «прежний», проверенный способ, сводя решение проблемной ситуации к ее категоризации.
- Дефицит времени, экстремальность ситуации. Субъект, взаимодействуя с другими людьми, нередко должен принимать и осуществлять решения немедленно и самостоятельно.
- Постоянная смена задач - отсутствие жестко заданных оперативных и конкретных целей в силу постоянно меняющихся условий профессиональной деятельности.

Так, предметом профессионального мышления преподавателя является метадеятельность, т.е. деятельность, направлен-

ная на осмысление и управление деятельностью других людей. В целом, характер и содержание мышления преподавателя обуславливается содержанием и характером деятельности субъектов образовательного процесса.

На основе предварительного учета условий и содержания педагогической ситуации перед преподавателем встает несколько возможных вариантов ее решения или гипотез. Гипотеза как форма мышления и способ установления связи - это либо догадка, либо предположительное умозаключение, построенное на основе изучения некоторой совокупности фактов для объяснения их происхождения. Важно, чтобы гипотеза объясняла не часть фактов или явлений, нуждающихся в объяснении, а всю их совокупность. Одним из компонентов любой ситуации является психическая активность субъекта, поскольку для человека ситуация существует прежде всего в форме представлений о ней, соответственно, ситуация с необходимостью включает в себя субъективный компонент. Любые внешние условия, если они никак не соотносятся и не репрезентируются в сознании субъекта деятельности, ситуацией для него являться не будут.

### **Библиографический список**

1. Кашапов, М.М. Психология педагогического мышления [Текст] : монография. — СПб.: Алетейя, 2000. — 463 с.
2. Кашапов, М.М. Психология творческого мышления профессионала [Текст] : монография. — М.: ПЕР СЭ, 2006. — 688 с.
3. Кашапов, М.М. Совершенствование творческого мышления профессионала [Текст] : монография. — М.-Ярославль : МАПН, 2006. — 313 с.
4. Кашапов, М.М. Стадии творческого мышления профессионала [Текст] : монография. — Ярославль : Ремдер, 2009. — 380 с.
5. Кашапов, М.М. Психология творческого процесса в конфликте [Текст] : монография. — Ярославль : Изд-во ЯрГУ, 2011. — 296 с.



6. Кашапов, М.М. Формирование профессионального творческого мышления [Текст] : учеб. пособие. — Ярославль : ЯрГУ, 2013. — 136 с.

7. Кашапов, М.М. Когнитивные основы становления конструктивной конфликтности субъекта [Текст] // Многосторонняя интеркультуральная медиация: коллективная монография. — СПб., 2013. — С. 49–84.

УДК 378.1

*Е.Б. Кириченко*

### **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИКИ**

*Обучение в вузе должно обеспечить такую подготовку студентов, которая соответствовала бы ожиданиям общественности и, прежде всего, школы. В статье рассматриваются основные проблемы профессиональной подготовки студентов педагогических вузов, обучающихся на младших курсах. Предлагаются формы и методы развития профессиональных компетенций студентов при изучении дисциплины «Педагогика».*

**Ключевые слова:** педагогический вуз, студенты, компетенции, подготовка студентов, педагогика.

*Е.В. Kirichenko*

### **FORMATION OF STUDENTS' PROFESSIONAL COMPETENCES IN THE COURSE OF STUDYING PEDAGOGICS**

*Training in the higher education institution is to provide such training of students which would correspond to expectations of the society and, first of all, school. In the article the main problems of students' professional training in the pedagogical higher education institutions, who are trained on first and second courses are consid-*

---

© Кириченко Е.Б., 2014

*ered. Forms and methods to develop students' professional competences during studying the discipline "Pedagogics" are offered.*

**Keywords:** *a pedagogical higher education institution, students, competences, students' training, pedagogics.*

Переход системы образования к обучению по новым стандартам предполагает пересмотр подходов в подготовке будущих педагогов к профессиональной деятельности. Обучение в вузе должно обеспечить такую подготовку студентов, которая соответствовала бы ожиданиям общественности и, прежде всего, школы. Молодой специалист должен иметь не только «багаж знаний», но и уметь эти знания эффективно использовать, применять на практике, владеть необходимыми компетенциями. Школе нужен специалист, способный работать творчески, умеющий грамотно выстраивать систему образования, в которой каждый ребенок продвигается по индивидуальному маршруту, владеющий современными индивидуально-ориентированными технологиями, заинтересованный в собственном самообразовании и саморазвитии, и что немаловажно – способный воспитать в детях умение учиться. А для того, чтобы воспитать это умение в учащихся, нужно, чтобы и студентов было сформирована «компетентность по освоению новых компетенций». В связи с этим, возникает вопрос: как готовить такого специалиста?

Как показали результаты изучения профессиональной направленности студентов младших курсов, к основным проблемам профессиональной подготовки относятся:

- низкая мотивация к профессиональной педагогической деятельности: часть студентов не планируют в будущем связать свою профессиональную деятельность со школой;

- непрофессиональная педагогическая позиция, которая в силу отсутствия практического опыта и необходимых знаний выражается в выборе неэффективных педагогических средств и стилей взаимодействия с детьми, страхом перед общением с ними, скованностью и неуверенностью в собственных силах;

- отсутствие педагогических практик на младших курсах, которые бы способствовали профессиональному самоопределению, предполагали осуществление знакомства студентов с

достойными образцами педагогического мастерства, а также особенностями организации педагогического процесса в разных типах образовательных учреждений.

Выявленные проблемы обусловили введение такой системы профессиональной подготовки, при которой учитывались бы вышеуказанные трудности, и которая способствовала бы их преодолению. Особенности профессиональной подготовки по педагогическим дисциплинам является индивидуально-ориентированный подход, который выражается в создании условий для развития профессиональных компетенций каждого студента посредством использования комплекса педагогических средств. Обучение педагогике имеет существенное отличие, которое заключается в присвоении студентами знаний эмпирическим путем, когда знание приобретает не репродуктивно («под запись»), а вырабатывается в процессе организации взаимодействия с детьми при подготовке и организации различных форм работы. Важным становится освоение студентами профессиональной позиции в педагогической деятельности, что зависит от создания в вузе необходимых организационных условий.

Особое внимание в процессе подготовки обращается на формирование методологической культуры студентов. Современные исследователи определяют методологическую культуру учителя как особый склад мышления, основанного на знании методологических норм и умений их применять в процессе разрешения конкретных педагогических ситуаций. Ее суть определяется тем, что в современных условиях учитель должен уметь самостоятельно выстраивать образовательный процесс: ставить цель, выделять необходимые для ее достижения принципы, определять адекватные целям и принципам педагогические задачи, выстраивать гипотезу их решения, применять необходимые технологии, формы и методы. Овладение методологической культурой происходит постепенно, при этом важным становится формирование у студентов мировоззрения, гуманного и педагогически обоснованного.

В процессе профессиональной подготовки студентов происходит формирование общепедагогических (базовых) компетенций, таких как способность к социальному взаимодействию.

вию, к сотрудничеству, к толерантности, к социальной мобильности; способность к планированию, организации и анализу собственной педагогической деятельности и ее постоянному совершенствованию; способность к организации и развитию внутригрупповых и межличностных отношений; готовность к организации взаимодействия с общественными и образовательными организациями, детскими коллективами для решения задач профессиональной деятельности.

В 2013-2014 учебном году по инициативе профессора Л.В. Байбородовой в ЯГПУ им. К.Д. Ушинского проходила опытно-экспериментальная работа по реализации модели педагогической подготовки студентов на базе школы. Данная модель имеет практикоориентированный, прикладной характер и направлена на формирование у студентов ценностно-смысловой профессиональной позиции, создание условий для профессионального самоопределения и профессиональной направленности; обеспечение преемственности теоретической и практической подготовки студентов; формирование профессиональных компетентностей через организацию практической деятельности с учащимися, взаимодействие с педагогами, администрацией школы.

Необходимо подчеркнуть, что имеются существенные отличия между организацией учебных занятий на базе школы и педагогической практикой студентов. Эти отличия выражаются в следующем. Во-первых, **в общей организации педагогического процесса:** учебные занятия на базе школы дополняют лекционный курс по педагогике и практические занятия в вузе, осуществляется закрепление групп за классом, чередование организаторских функций студентами, ведение учебной документации. Во-вторых, **учебные занятия имеют обучающий и рефлексивный характер:** тематика учебных занятий в школе полностью соответствует стандартам и содержанию рабочей программы по предмету; осуществляется проведение семинаров, открытых уроков педагогами-практиками с объяснением и анализом основных теоретических положений; ведется учебная документация, промежуточная и итоговая аттестация, оценивание учебной деятельности; используются диалоговые формы обучения; учеб-

ную и практическую деятельность студентов пронизывает рефлексия. В-третьих, *учебно-методическое сопровождение* образовательной деятельности студентов *преподавателем педагогики* включает в себя: проведение некоторых учебных занятий, проведение консультаций групповых и индивидуальных; оказание помощи при проведении занятий; использование различных видов оценивания; организация группового анализа практических занятий студентов с учащимися, рефлексия).

Организация учебных занятий на базе школы включает в себя следующие направления: *образовательную деятельность* студентов, *практическую работу* с учащимися, *самостоятельную работу* студентов. Кратко остановимся на характеристике каждого направления.

*Образовательная деятельность* представляет собой учебные занятия, организованные непосредственно учителями и администрацией учебного заведения. Содержание занятий соответствует учебной программе по педагогике (модуль 2,3) и включает в себя изучение следующих тем: «Организация воспитательного процесса в школе», «Опыт внедрения ФГОС», «Организация внеурочной деятельности в школе», «Программа воспитания и социализации учащихся», «Функции и направления работы классного руководителя», «Технологии анализа, целеполагания и планирования в деятельности педагога», «Коллектив как объект и субъект воспитания. Развитие детского самоуправления», «Взаимодействие школы и семьи», «Организация анализа воспитательной работы в школе» и др.

Учебные занятия организуются в разных формах: семинары, практические, мастер-классы; открытые уроки, классные часы, занятия по внеурочной деятельности и др. Студенты погружаются в образовательное пространство, в котором каждый получает возможность включиться в активную образовательную деятельность по формированию педагогических умений.

*Практическая работа* студентов с учащимися направлена на апробацию теоретических знаний, полученных в ходе лекционных занятий в вузе, на формирование педагогических компетенций и приобретение педагогического опыта. Каждая встреча студентов с учащимися подчиняется общей логике по-

строения педагогического процесса: знакомство с классом, изучение основных педагогических параметров для построения целей и задач педагогической деятельности, организация целенаправленного и планирования воспитательной работы, проектирование формы воспитательной работы, ее проведение и анализ.

*Самостоятельная работа студентов* по курсу включает в себя подготовку к проведению занятий с учащимися, анализ формы воспитательной работы, углубление теоретических знаний через изучение учебной литературы с заполнением опорных конспектов, выполнение практических заданий и проч.

В заключение, необходимо отметить, что апробация данной модели показала положительную динамику в формировании у студентов профессиональных педагогических компетенций. В результате изучения эффективности организации педагогической подготовки в школе были получены следующие данные. Все студенты однозначно поддержали идею о продолжении изучения педагогики в школе, о важности и полезности приобретения новых знаний через практическую деятельность, через взаимодействие с практическими работниками, через погружение в другую, отличную от вузовской, образовательную среду. Среди трудностей, с которыми столкнулись студенты, отмечаются следующие: удаленность школы; трудности взаимоотношений с учителями школы; установление контактов с учащимися; сложность изучаемого материала (большой объем, темп, трудности понимания новых технологий, терминология); поддержание дисциплины в классе; отсутствие опыта, психологические барьеры.

Таким образом, можно утверждать, что подобная модель имеет право на существование и дальнейшее распространение. В процессе обобщения опыта, студентами были высказаны следующие *пожелания по оптимизации подготовки*: увеличение практических занятий с учащимися; увеличение степени самостоятельности при проведении занятий с школьниками (уменьшение количество человек в группе); подготовительная работа с учителями школы с целью повышения заинтересованности в сотрудничестве; подготовка студентов в вузе к возможным

трудностям в школе (тренинги, моделирование педагогических ситуаций) и др.

УДК 378

*Т.Н. Ковырялова*

### **НОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СПОСОБ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ**

*Статья посвящена работе с информационно-образовательным web-порталом платформы Microsoft SharePoint и LMS Adobe Connect Pro в качестве инструментария для разработки и внедрения инновационных образовательных технологий, связанных с активными формами и личностно-ориентированным обучением.*

**Ключевые слова:** *Инновационные образовательные технологии, современные методы обучения, компетенции.*

*Т.Н. Ковырялова*

### **NEW EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AS A WAY TO IMPROVE SPECIALISTS' TRAINING**

*The article is devoted to work with the information and education web portal of the Microsoft SharePoint and LMS Adobe Connect Pro platform as tools to develop and implement innovative educational technologies connected with active forms and personal focused training.*

**Keywords:** *innovative educational technologies, modern methods of training, competences.*

Одна из функций системы образования в социуме - функция развития, которая формирует способность человека к развитию, новациям, быстрым технологическим преобразованиям, изменениям потребностей и новых требований информационного общества.

При подготовке кадров в современном мире важно уделять внимание процессам формирования, совершенствования и творческого развития личности, которая в новых современных условиях будет способна воспроизводить знания в течение всей жизни. Воспитание такой личности требует применения совершенно новых приемов, методов и форм работы. В тех учебных заведениях, где самостоятельность учебного заведения в меньшей степени ограничена инерционностью системы управления образованием, появляются современные методы и формы обучения, при этом практика подчас идет впереди теории. Новые подходы или методы по формированию современных специалистов для инновационной деятельности - это научно-методологическое и технологическое обеспечение учебного процесса необходимым для подготовки специалиста, который будет уметь работать в современных социально-экономических условиях развития общества.

При подготовке специалистов с учетом современных требований один из проблемных вопросов, который необходимо решить - вопрос формирования нового сознания специалиста, развитие инновационного мышления в условиях функционирования инновационной системы.

Поэтому при подготовке современных специалистов важно уделять внимание формированию профессиональных качеств и воспитанию личностных качеств. Образовательная система должна формировать, развивать и поддерживать в выпускниках такие качества как творчество и инициативность, мобильность и динамизм, пропагандировать проактивную модель поведения, которая дает больше шансов успевать за требованиями времени. Будущий специалист должен обладать стремлением к самообразованию, владеть новыми технологиями, уметь принимать самостоятельные решения, адаптироваться к профессиональной сфере.



Для выполнения этой задачи модель подготовки специалистов должна содержать блок развития творчества и самосовершенствования, в котором формируются умения эффективно управлять собой, умения реализовать свои возможности. Впоследствии, в условиях инновационной экономики, которая предполагает наличие процесса «образование длиною в жизнь» эти навыки позволят оставаться конкурентоспособным специалистом. Одним из элементов такого блока является управляемая преподавателем самостоятельная работа студентов (СРС), которая предполагает необходимость использования активных форм обучения, наличие специальных методических указаний преподавателя, следуя которым студент приобретает знания, умения и навыки по дисциплине.

В качестве инструментария для разработки и внедрения инновационных образовательных технологий, связанных с активными формами и личностно-ориентированным обучением, в нашем университете используется информационно-образовательный web-портал платформы Microsoft SharePoint и LMS Adobe Connect Pro.

В ходе организации самостоятельной работы студентов средствами web-портала платформы Microsoft SharePoint преподаватель решает следующие задачи:

- мотивировать студента к учебной деятельности;
- углублять и расширять профессиональные знания студента;
- формировать интерес к познавательной деятельности;
- развивать самостоятельность, мобильность, активность, ответственность студента.

Использование в университете LMS Adobe Connect Pro расширило возможности информационно-образовательной среды за счет включения в нее дополнительных технологий, одна из которых - дистанционная поддержка образовательного процесса.

Дистанционная поддержка образовательного процесса позволяет выполнять такой вид учебной деятельности, как проведение вебинаров для студентов всех форм обучения, что осо-

бенно актуально для студентов дистанционной формы обучения. В этом случае, вебинар является важнейшим инструментом работы преподавателя. Записи вебинаров, размещенные на сайте преподавателя, являются неотъемлемой частью вариативного раздела УМК по дисциплине. Подготовительная работа к вебинару включает ряд обязательных мероприятий: преподаватель размещает на сайте рекомендации по работе с БРС (бально-рейтинговая система). Для этого, создается отдельный файл рекомендаций, с указанием сроков прохождения дисциплины, количеством и видами дополнительных работ для студентов по дисциплине. Накануне вебинара преподаватель оформляет соответствующие разделы сайта, необходимые для выполнения работ, указанных в БРС (например, в разделе «Тематические обсуждения» создают соответствующие ветки обсуждения, в разделе «Опросы» создают соответствующие опросы и пр.).

Целью вебинара является:

- довести до студента информацию о предмете и задачах дисциплины, значимости дисциплины для профессионального и личного роста студента, о месте дисциплины в учебном плане;
- дать рекомендации по использованию литературы, других ресурсов по дисциплине в ИБЦ, на сайте, ресурсах Интернет;
- ознакомить с требованиями к обязательным видам работ по БРС;
- убедить студента в важности изучения дисциплины;
- познакомить с основными разделами, темами и понятиями дисциплины;
- проведение лекций и практических занятий по отдельным темам курса;
- мотивировать студента на активную работу по дисциплине, внушить веру в успех;
- дать ответы на вопросы в видео-чате.

Целью совместного использования в университете информационно-образовательного web-портала платформы Microsoft SharePoint и LMS Adobe Connect Pro является форми-

рование информационно-образовательного пространства и хранилища учебно-методических материалов. Опыт проведения вебинаров, организация самостоятельной работы студентов и использование БРС для оценки знаний студентов в ходе внедрения инновационных технологий обучения показывает их удобство и высокую эффективность для преподавателей и студентов. Для студентов использование образовательных технологий – способ повышения мотивации к выполнению всех видов деятельности, повышению их интереса к изучаемым дисциплинам и эффективному закреплению знаний, умений и навыков и развитию творческих способностей, а, как известно, активность и самостоятельность деятельности студентов является одним из критериев информационно-коммуникативной компетентности.

#### **Библиографический список**

1. Информационно-образовательный портал для поддержки самостоятельной работы [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ito.su/tezises/html/7861.html>
2. Самостоятельная работа студентов: Положение о самостоятельной работе студентов [Электронный ресурс]. – URL: <http://umk-spo.biz/articles/aktylok/lokalakty/samrab>

УДК 378

*В.Г. Константинова*

### **О ВАЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕМОКРАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

*Формирование демократической культуры будущих менеджеров является актуальной проблемой. В статье рассматриваются условия этого процесса: направленность образовательного процесса на сотрудничество всех участников его участников; создание демократических и свободных от диктата*

*норм и правил общей жизни; законотворческая деятельность в студенческом коллективе; наличие компетентных органов студенческого коллектива, и другие.*

**Ключевые слова:** *демократическая культура, обучение студентов, высшая школа, условия формирования.*

*V.G. Konstantinova*

## **ABOUT IMPORTANCE OF FORMATION OF FUTURE MANAGERS' DEMOCRATIC CULTURE IN THE COURSE OF TRAINING IN THE HIGHER EDUCATION INSTITUTION**

*Formation of future managers' democratic culture is an urgent problem. In the article conditions of this process are considered: orientation of the educational process on cooperation of all participants; creation of norms, democratic and free from dictatorship, and rules of the general life; legislative activity in the student's collective; existence of competent authorities of the student's collective, and others.*

**Keywords:** *democratic culture, students' training, higher school, formation conditions.*

Высшая школа – это организация, в которой процесс формирования гражданина, способного жить в демократическом обществе, имеет особое место и статус. Напомним, что демократия – это, прежде всего, верховенство закона, это комплекс идей и принципов, практические нормы и процедуры, основной задачей которых является обеспечение и защита прав личности. Демократия — многоплановое явление, которое рассматривается и как форма политического режима, и как принцип организации общественной жизни, деятельности политических партий, и как достигнутый уровень обеспечения прав, обязанностей и свобод граждан, их участия в управлении. Американский президент А. Линкольн так определил демократию: «Правление народа, избранное народом и для народа». Основным принципом демократии является признание в качестве единственного источника власти — власть народа. Эта власть призвана обеспечить волю народа, выборность, подотчетность, верховенство закона, равен-

ство и свободу граждан, их активное участие в решении коренных проблем жизни общества, партии, организации.

Демократия – это еще и способ общения образованных, цивилизованных людей на основе взаимопонимания и равноправия, осознания своих прав и обязанностей. И одна из задач вуза – научить молодое поколение правильно определить свое место в обществе, в общественной жизни (и тут все равно - в политике или вне её). Что касается термина «демократическая культура», то мы исходим из того, что – это комплекс ценностей, норм и образцов поведения, деятельность социальных и политических институтов, обеспечивающих гражданам организованное участие во власти и контроль над ней.

Поскольку формирование профессиональных компетенций менеджера немислимо в отрыве от формирования гражданской позиции будущих руководителей, то логично говорить об условиях, которые необходимы для обеспечения прав личности и формирования демократической культуры студента в процессе обучения в вузе. Они, на наш взгляд включают в себя следующее:

- направленность образовательного процесса на сотрудничество всех участников его участников;
- создание демократических и свободных от диктата норм и правил общей жизни;
- законотворческая деятельность в студенческом коллективе;
- наличие компетентных органов студенческого коллектива, создающих условия для реализации совместно принятых норм;
- создание условий для участия каждого участника образовательного процесса в решении самых важных вопросов, касающихся всех (общие собрания, конференции, референдум);
- наличие выбираемого всеми органа, разрешающего конфликты и рассматривающего случаи нарушения законов;
- привлечение каждого к созданию или пересмотру норм общей жизни через активную жизненную позицию студента.

Демократический уклад жизни в вузе особенно важен. Как показывают исследования, атмосфера в вузе, стиль жизни, взаимоотношения студентов с преподавателями, с деканатом и т.п. влияют иногда ничуть не меньше на становление жизненных ценностей молодежи, чем учебные планы, программы и методы пре-

подавания. Демократический уклад возможен только в условиях формирования правового пространства. Правовое пространство во многом определяет, какие нормы и правила усваиваются и закрепляются в поведении. Под правовым пространством мы имеем здесь в виду освоение современной системы социальных ценностей всеми участниками образовательного процесса.

Условия формирования демократической культуры у подрастающего поколения и молодежи в нашей стране не всегда идеальны. Поэтому мы в реальной жизни сталкиваемся с издержками этого процесса, которые часто проявляются в виде человеконенавистничества, нетерпимости к людям иного мировоззрения, образа жизни. Будущий руководитель, менеджер, ответственен за гражданское и правовое состояние будущего общества и всей страны. Он обязательно должен понимать эти процессы и знать о необходимых условиях, к которым относятся:

1) высокий уровень социально-экономического развития, способный обеспечить необходимое благосостояние всем гражданам, без чего невозможно достичь общественного согласия, стабильности и прочности базовых демократических принципов;

2) многообразие форм собственности, обязательное признание и гарантированность права частной собственности, так как только в этом случае возможно реальное обеспечение всех прав и свобод человека, его, пусть даже и относительная, независимость от государства;

3) высокая степень развития общей и политической культуры общества, значительная социальная и политическая активность индивидов и их добровольных объединений, готовых встать на защиту институтов демократии.

Демократическая культура немыслима без экономической свободы, поскольку без последней не может быть свободы личной и свободы политической. Предоставление экономической власти гражданскому обществу и экономической свободы личности с ее инициативностью и предприимчивостью являются условиями экономического процветания страны. К слову, А. Смит (1723-1790) - один из самых известных представителей экономического либерализма - к главным условиям процветания государства относил: 1) господство частной собственности, 2) невмеша-

тельство государства в экономику, и 3) простор для личной инициативы. Адам Смит был глубоко убежден в том, что великие народы никогда не беднеют из-за расточительства или неблагоразумия своих граждан, но они (народы) «беднеют в результате расточительства и неблагоразумия государственной власти».

Формирование демократической культуры студентов напрямую связано с формированием их гражданской позиции. И уж если мы говорим о будущих менеджерах, то гражданская позиция, как одна из ключевых компетенций, которые определяют демократическую культуру личности, должна быть непременно сформирована высшей школой. Этот факт неоспорим.

### **Библиографический список**

1. <http://www.kommunarstvo.ru/index.html?biblioteka/bibpladis.html>
2. <http://www.ca-news.org/news:1122211>
3. <http://festival.1september.ru/articles/501482/>
4. [http://man\\_society.academic.ru/83/](http://man_society.academic.ru/83/)
5. <http://cheloveknauka.com/demokraticeskaya-kultura-lichnosti-sotsialno-politicheskiy-aspekt>
6. [http://man\\_society.academic.ru](http://man_society.academic.ru)

УДК 378

*О.А. Коряковцева, Т.В. Бугайчук*

## **СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*В статье рассматриваются особенности профессионального развития и становления преподавателя вуза в современных условиях с опорой на его компетенции, при неразрывной связи профессионального и личностного развития.*

---

© Коряковцева О.А., Бугайчук Т.В., 2014

**Ключевые слова:** *высшее профессиональное образование, преподаватель, профессиональное развитие, компетентностный подход.*

*O.A.Koryakovtseva, T.V.Bugaichuk*

## **SPECIFICITY OF THE TEACHER'S PROFESSIONAL FORMATION AT THE PRESENT STAGE OF HIGHER EDUCATION DEVELOPMENT**

*In the article features of professional development and formation of the teacher of the higher education institution in modern conditions which are based on his competences in indissoluble interaction of professional and personal development are considered.*

**Keywords:** *higher professional education, a teacher, professional development, a competence-based approach.*

Современность предъявляет все более жесткие и разнообразные требования к педагогической деятельности. Они неизмеримо возрастают при неизбежном возникновении рынка молодых специалистов, развития многоуровневого образования, внутригосударственной и международной аккредитации вузов и специалистов.

Сегодня происходит снижение роли преподавателя как единственного «держателя» научных знаний и растет его роль как эксперта и консультанта, помогающего студенту ориентироваться в мире научной информации. Поэтому, педагогическая деятельность – это профессиональная активность педагога, с помощью различных действий решающего задачи обучения и развития студентов (обучающая, воспитывающая, организаторская, управленческая, конструктивно-диагностическая). Такая активность включает в себя пять компонентов: гностический, решающий задачу получения и накопления новых знаний о законах и механизмах функционирования педагогической системы; проектировочный, связанный с проектированием целей преподавания курса и путей их достижения; конструктивный включает действия по отбору и композиционному построению со-



держания курса, форм и методов проведения занятий; организационный решает задачи реализации запланированного; коммуникативный включает в себя действия, связанные с установлением педагогически целесообразных взаимоотношений между субъектами педагогического процесса [5].

В жизни каждого человека профессиональное становление занимает важное место. Если данный процесс рассматривать во времени, то он занимает большую часть жизни человека от выбора профессии в старшей ступени общеобразовательной школы до окончания профессиональной деятельности. Причем профессиональное становление – это длительный, многолетний, практически бесконечный процесс, который предполагает возможность беспредельного развития человека. Данный процесс связан с различными целями и имеет разное содержание на разных возрастных этапах.

Различные аспекты теории и практики профессионального развития и становления педагогов исследовались в работах Б.Г. Ананьева, П.К. Анохина, В.П. Беспалько, В.В. Давыдова, Н.В. Кузьминой, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Ю.П. Поваренкова, С.Л. Рубинштейна, В.Ф. Рубахина, В.Д. Шадрикова, Э.Г. Юдина и других.

Профессиональное становление педагога в психолого-педагогической науке в профессионально-личностном аспекте рассматривается как становление личностных, личностно-деловых качеств, профессиональных компетентностей и профессионализма.

Во многих публикациях профессиональное становление педагога рассматривается как последовательность взаимосвязанных временных стадий от возникновения и формирования профессиональных намерений до полной реализации личности в профессиональном труде (Е.А. Климов, Л.М. Митина, Э.Ф. Зеер и др.).

В.Д. Шадриков рассматривает становление профессионала как процесс освоения профессиональной деятельности, развития профессионально значимых личностных качеств. Под профессионально значимыми личностными качествами ученый понимает индивидуальные качества субъекта деятельности,

влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения. К профессионально значимым качествам автор также относит способности [6].

С точки зрения компетентностного подхода профессиональное становление педагога рассматривают И.Ю. Алексахина, Н.В. Бордовская, А.А. Реан, Б.С. Гершунский, Л.Н. Горбунова, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская, В.А. Толочек и др. Чаще всего при этом рассматривается становление профессионального самосознания, профессионализма, профессионального мастерства, профессиональной компетентности, профессиональных способностей.

Профессиональное развитие не может рассматриваться в отрыве от личностного развития, без учета возрастных, индивидуальных и гендерных особенностей. Механизмы профессионального самоопределения, формирования профессионального самосознания, психологические основания развития профессионализма, профессиональное долголетие, способы повышения профессиональной эффективности, профессиональная идентификация и многое другое нашло свое отражение в работах психологов и педагогов.

Проведенный анализ позволил нам обосновать необходимость организации систематического опыта формирования профессиональной компетентности преподавателей и педагогов в контексте профессионального развития и саморазвития в процесс обучения на курсах повышения квалификации, в рамках специально разработанных курсов и занятий, создающих условия для понимания и формирования собственного отношения к профессии и к себе как профессионалу.

Итак, постоянная и напряженная работа преподавателя по рефлексии, самопознанию, самообразованию и самосовершенствованию будет более эффективной, успешной, если в ее основе наряду со стремлением стать мастером своего дела будет иметь место и такой мотив, как стремление педагога максимально раскрыть и реализовать свои потенциальные возможности и способности. Человеку, выбирающему профессию педагога, следует быть постоянно готовым к своему личностному и профессиональному развитию в процессе обучения в любых его

формах.

### **Библиографический список**

1. Афанасьев, В.В., Новиков, М.В. Действующая модель непрерывного педагогического образования [Текст] // Инновации в образовании – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2010. – № 1. – С.14.
2. Коряковцева, О.А., Бугайчук Т.В. Социально-политические и психологические основы работы с молодежью [Текст] : учебное пособие. – Ярославль, 2013. – 103 с.
3. Мищенко, Т.В. Становление профессиональной идентичности у студентов педагогического вуза [Текст] : дис. ... кандидат псих. наук. – Ярославль, 2005.
4. Педагогика и психология высшей школы [Текст] : учеб. пособие для студентов и аспирантов высш. учеб. заведений / Буланова-Топоркова М.В., Духавнева А.В., Столяренко Л.Д. и др.; отв.ред.М.В. Буланова-Топоркова. – 2-е изд., доп.и перераб. – Ростов н/Д : Феникс, 2002.
5. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека [Текст]. – М. : Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.
6. Чернявская А.П. Становление партнерской позиции педагога: монография. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2007. – 328 с.
7. Шадриков, В.Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности [Текст] // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Психология. – 2006. – № 1. – С. 15–21.

УДК 378.147. (53)

*Е.Ю. Крайнова*

### **ИКТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА**

*Автор описывает практику использования средств ИКТ при формировании профессиональных компетенций в процессе*

*обучения физике студентов заочного фармацевтического факультета. В статье исследованы перспективы внедрения элементов дистанционного обучения в образовательный процесс.*

**Ключевые слова:** *заочная форма обучения, образовательный процесс, профессиональные компетенции, информационные и коммуникационные технологии, дистанционное обучение.*

*E.Ju. Krainova*

### **ICT AS A MEANS TO FORM PROFESSIONAL COMPETENCES OF STUDENTS OF THE PHARMACEUTICAL FACULTY**

*The author describes practice of using means of ICT in forming professional competences during the process of training Physics of students of the part-time pharmaceutical faculty. In the article prospects to introduce elements of distance learning into the educational process are investigated.*

**Keywords:** *par-time education, educational process, professional competences, information and communication technologies, distance learning.*

В системе подготовки медицинских кадров в настоящее время существуют две формы обучения – очная и заочная. Заочное медицинское образование присутствует только на некоторых факультетах (фармацевтическом, высшего сестринского образования). Физико-математические дисциплины в фармацевтических и медицинских вузах приобретают большое значение в связи с проникновением точного знания в медицину и смежные дисциплины. Преподавание физики будущим провизорам обеспечивает исходный уровень для изучения химических, профильных дисциплин и практической деятельности.

Обучение на фармацевтическом факультете предъявляет к студенту очень высокие требования. К ним относятся усвоение большого объема материала, запоминание значительного количества названий фармацевтических препаратов, владение сложной современной аппаратурой, умение самостоятельно находить информацию из отечественных и иностранных источников для

знакомства с новейшими достижениями фармацевтической науки.

В программе по физике и биофизике для студентов фармацевтических вузов (факультетов) большое внимание уделено, в частности, физическим основам методов исследования вещества. Сюда входит изучение базовой теории, характеристика физических факторов, оказывающих воздействие на живой организм, работа с приборами. Все это соответствует современным требованиям научной организации учебного процесса и информатизации медицины и необходимо для формирования профессиональных компетенций провизора, которые позволят ему действовать грамотно, осмысленно, осуществлять аналитическую, исследовательскую деятельность и реализовывать системный подход при решении профессиональных задач.

К сожалению, практика показывает, что многие студенты считают, что формирование профессиональных компетенций происходит при изучении дисциплин профессионального цикла, а физика в медицинском вузе относится к общенаучным дисциплинам и не связана с профессиональной подготовкой [6]. Данная проблема усугубляется еще и сложностями, связанными со спецификой заочного обучения, которые обусловлены минимумом живого общения с преподавателем, большой долей самостоятельной работы, значительным перерывом в учебе, неоднородным возрастным и образовательным составом учащихся. В Ярославской государственной медицинской академии студенты заочной формы обучения по специальности «фармация» имеют только одну сессию ежегодно [5]. На самостоятельную работу студентов-заочников отводится 75% от общего количества учебных часов, а аудиторная нагрузка уменьшилась почти в 3,5 раза. В этих условиях реализация компетентностного подхода в образовании требует новых путей совершенствования процесса обучения физике будущих провизоров.

Особая роль в этом отводится современным средствам информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Определяющим условием успешного формирования профессиональных компетенций будущих специалистов является доста-

точный уровень технического оснащения образовательной среды вуза средствами ИКТ.

Применение современных компьютерных средств передачи информации позволяет осуществлять обучение специалистов на качественно более высоком уровне, помогает облегчить восприятие материала при самоподготовке [3]. Помимо этого, использование средств ИКТ повышает мотивацию обучения, развивает навыки самостоятельной деятельности, информационного поиска, способствует переходу к активному образовательному процессу [1].

Для успешного формирования профессиональных компетенций будущих провизоров мы используем:

- Информационное обеспечение. Пересылка «кейс» - пакетов по компьютерным телекоммуникациям, предоставление учебно-методических материалов и другой печатной информации дают студентам больше возможностей для самостоятельной работы и самоконтроля.
- Виртуальный лабораторный практикум. Сочетание классического эксперимента с компьютерным управлением процесса и обработкой результатов значительно расширяют компетенции учащихся.
- Компьютерное тестирование. Применяется как оценочный фактор знаний и навыков, полученных студентами в процессе обучения.
- Различные on-line (чаты, skype, icq и т.д.) и off-line технологии передачи информации. Обеспечивают интерактивное взаимодействие студентов и преподавателей в процессе обучения (дискуссии, семинары и др.)
- Мультимедийные средства. Повышают интенсификацию и мотивацию обучения за счет применения современных способов обработки аудиовизуальной информации (реализация анимационных эффектов, деформирование, фиксирование выбранной части визуальной информации для ее последующего перемещения или рассмотрения "под лупой" и др.).

В последнее время большое развитие получило дистанционное обучение. Его интерактивные возможности позволяют осуществлять обратную связь и обеспечить диалог. При этом

студент становится активным участником образовательного процесса. Перспективным направлением развития дистанционного обучения является использование автоматизированной системы контроля знаний Smart Response. Система способствует быстрому и нетрудоемкому сбору данных, полученных в результате опроса студентов, а также, предоставляет детальные отчеты о проделанной работе. Её можно использовать и для проведения тестирования в процессе занятия. Более перспективной в решении проблемы формирования профессиональных компетенций является автоматизированная система управления обучением Moodle. Созданный на её базе электронный учебно-методический комплекс по изучаемой дисциплине и его дальнейшее размещение в СДО является, на наш взгляд, успешным решением проблемы методического, дидактического и информационного обеспечения студентов-заочников в условиях организации их самостоятельной работы.

Применение информационных технологий должно быть продуманным, не заменяя, а дополняя аудиторное обучение. При проектировании и внедрении таких технологий необходимо нацелить процесс обучения на понимание [2].

Таким образом, грамотное и целенаправленное использование ИКТ в профессиональном образовании позволяет реализовать стратегию модернизации образования РФ: «Основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор заявленных государством ключевых компетенций в интеллектуальной, общественно-политической, информационной и прочих сферах» [4].

### **Библиографический список**

1. Boucher, A. Information technology-based teaching and learning in higher education: a view of the economic issues // Journal of Information Technology for Teacher Education, 1998, 7 (1).
2. Высшая школа на современном этапе: проблемы преподавания и обучения [Текст] : материалы международной научно-методической интернет-конференции. – Ярославль, 2010. – С. 205.

3. Гурьянов, П.С. Методические подходы к разработке учебных средств на основе информационных технологий для обучения специалистов фармацевтического профиля [Текст] : автореферат. – Пермь, 2009. – 22с.

4. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [Текст] // Распоряжение правительства РФ. – М. : Собрание законодательства РФ. – 24.11.2008. – № 47. – Ст. 5489.

5. Ошмарина, В.И. Организация заочного обучения на фармацевтическом факультете [Текст] // Современные вопросы теории и практики лекарствоведения: материалы научно-практической конференции. – Ярославль, 2007. – С. 420–421.

6. Тарасова, А.В. Физический практикум как средство формирования профессиональных компетенций у студента медицинского вуза [Текст] : автореф. дисс. – М., 2012. – 19 с.

УДК 159.9

*В.А. Мазиллов,  
Ю.Н. Слепко*

## **О САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ И ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ ПЕДАГОГА**

*В статье рассматривается проблема формирования профессионального сознания психолога в процессе изучения дисциплин История психологии и Методологические основы психологии. Показано, что средствами самостоятельной работы студентов с учебным и научным материалов могут быть сформированы представления о ключевых проблемах историко-психологического знания, а также о содержании методологического анализа проблем психологии.*



**Ключевые слова:** профессиональное сознание, самостоятельная работа, история психологии, методология психологии.

V.A. Mazilov,  
Ju.N.Slepko

## ABOUT STUDENTS' INDEPENDENT WORK AND FORMATION OF THE TEACHER'S PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS

*In the article the problem of formation of professional consciousness of the psychologist in the course of studying disciplines History of Psychology and Methodological Fundamentals of Psychology is considered. It is shown that by means of students' independent work with educational and scientific materials, ideas of key problems of historical psychological knowledge, and also of contents of the methodological analysis of problems of psychology can be formed.*

**Keywords:** professional consciousness, independent work, psychology history, psychology methodology.

Возникает некоторый парадокс, связанный с тем, что психологи, активно изучая различные процессы в самых разных сообществах, часто упускают то, что имеет место в их профессиональной среде. Сошлемся в данном случае на авторитетное мнение А.В.Юревича, который отмечает, что «термин «рефлексия» - одно из наиболее популярных понятий психологической науки. Однако, известная формула «сапожник ходит без сапог» применима и в данном случае: активно применяя этот термин и изучая различные виды рефлексии, психологическая наука испытывает дефицит рефлексии, обращенной на саму эту науку» [4, с.5]. К сожалению, этот пример не единичен. Многие важные проблемы, имеющие отношение к деятельности и личности психолога, остаются не изученными в должной мере, хотя необходимость их исследования представляется очевидной.

Возьмем профессиональное сознание академического психолога или психолога практика. Позволительно задать вопрос, много ли нам известно о том, как оно устроено? Чем отличается созна-

ние академического психолога от профессионального сознания психолога-практика? Наверняка существуют типы профессионального сознания... При этом психологи-теоретики часто используют конструкт «образ мира», пишут про внутренний мир человека. Но до исследования устройства внутреннего мира профессионала дело пока не дошло. Между тем, отметим, что отсутствие такого рода разработок существенно влияет на возможности взаимопонимания внутри психологического сообщества. Выявлено, в частности, что восприятие факта в психологии определяется предтеорией воспринимающего. Что нам известно о типологии предтеорий, об уровнях предтеорий? Вопросы риторические... Впрочем, будем удовлетворены тем, что в исследовании этих вопросов прослеживаются заманчивые перспективы...

Обратимся непосредственно к теме настоящей статьи.

Данная работа посвящена обсуждению вопроса о том, каковы возможности специально организованной самостоятельной работы студентов-психологов в формировании профессионального сознания. В настоящем тексте основной акцент сделан на формировании интеграции психологического знания в сознании профессионала.

В процессе вузовской подготовки должно быть сформировано профессиональное сознание. Необходимо отметить, что проблема становления профессионального сознания специалиста не исследована пока должным образом. Профессиональное сознание представляет собой крайне сложную структуру, которая формируется в результате взаимодействия целенаправленного вузовского теоретического обучения (складывающегося, как известно, из многих составляющих), производственных и учебных практик, «стихийного» жизненного опыта, общения с другими людьми, информации, почерпнутой из средств массовой информации, литературы и т.д. Профессиональное сознание как сложный продукт этого взаимодействия еще ждет своих исследователей. Мы здесь заметим, что формирование профессионального сознания психолога имеет свои специфические особенности. Они связаны в первую очередь с тем, что в области научной психологии существует множество существенно различных подходов, научных школ, традиций, что приводит к реальному *существованию* различных научных теорий и концепций. В процес-

се вузовского обучения студент-психолог знакомится с этими подходами. Как они будут сосуществовать в профессиональном сознании будущего психолога, в значительной степени зависит от стратегии обучения. Произойдет ли интеграция научного знания в сознании специалиста или сформируется « мозаичное » профессиональное сознание, или различные концепции будут существовать как независимые и рядоположные? Однозначный ответ на этот вопрос дать чрезвычайно трудно (поскольку нужны специальные исследования), но очевидно, что в значительной степени результат будет зависеть от того, какие установки будут реализованы в ходе профессиональной вузовской подготовки.

Не рассматривая в настоящей статье проблемы подготовки специалиста-психолога в вузе в целом, остановимся лишь на одном моменте, выражающем специфику современного научного психологического знания [1]. На наш взгляд, это одна из важнейших проблем подготовки психолога в вузе и более или менее эффективное ее решение позволит существенно повысить качество подготовки специалиста в данной области. Речь идет о проблеме интеграции психологического знания. Поскольку, как хорошо известно, Федеральные государственные стандарты предполагают увеличение объема самостоятельной работы студентов. В настоящей статье описана система работы, предполагающая использование самостоятельной работы студентов для интеграции психологического знания в сознании будущего профессионала.

Хорошо известно, что современная психология отличается повышенной « проблемностью » (мультипарадигмальностью, многообразием различных подходов, обобщений и теорий различного уровня): существуют десятки существенно различных определений одних и тех же понятий и, соответственно, существенно различающихся теорий. Создается у студента-психолога более или менее непротиворечивая картина или это будет « мозаика » из разнородных представлений, в значительной степени зависит от того, как будет вестись преподавание. Конечно, « естественная интеграция » (А.В.Юревич) происходит в ходе любого учебного процесса. Однако, несмотря на то, что термин « самостоятельная » предполагает индивидуальную, не контролируемую непосредственно преподавателем работу студента с материалом, выстраивание вполне непро-

тиворечивой логики изучения всего объема историко-психологического знания вполне возможно. На примере реализуемой самостоятельной работы [3] нами показано, что ее средствами возможна реализация таких методов историко-психологического познания, как историко-генетический, историко-функциональный, биографический методы, методы систематизации психологических высказываний, категориального анализа и пр. (Т.Д. Марцинковская, А.В. Юревич).

Представляется, что такой естественной, «стихийной» интеграции недостаточно. Возможна целенаправленная интеграция психологического знания в ходе профессиональной подготовки студентов-психологов. Один из таких путей мы видим в установлении более тесных межпредметных связей между историей психологии и методологией психологии в процессе подготовки будущих психологов. Остановимся на этом вопросе более подробно.

Речь идет о возможностях некоторой перестройки преподавания истории психологии на основе идей коммуникативной и интегративной методологии. Чтобы избежать недоразумений, подчеркнем, что и стандарт, и содержание дисциплины остаются традиционными, изменяются лишь акценты в процессе преподавания и учебной деятельности студентов. История психологии традиционно рассматривается как важная составляющая профессиональной подготовки психолога в университете. История психологии для будущих профессиональных психологов должна иметь опору в методологии, т.к. важность такой подготовки переоценить невозможно. Высококласный психолог-исследователь может сформироваться только в том случае, если будет иметь представление о внутреннем устройстве психологической концепции, о реальных детерминантах выбора методов исследования и т. п. История психологии представляет собой идеальный «полигон» для проведения такой подготовки. Таким образом, история психологии сближается с методологией, представляя собой своего рода историческую методологию науки.

Разработана система самостоятельной работы студентов-психологов, изучающих историю психологии [3] и методологические основы психологии [2]. Самостоятельная работа студентов строится таким образом, что предусмотрено большое число заданий, требующее от студентов сопоставления различных подходов, тео-

рий, концепций. Авторы курса ставили своей специальной задачей подчеркивание сходства между разными теориями, поэтому часть заданий для самостоятельной работы направлена именно на обнаружение сходных моментов в разных подходах. Например, задания, посвященные изучению деятельностного подхода в психологии, (работы 9 и 10 [3]), позволяют достаточно глубоко познакомиться с основополагающими идеями С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева. Причем речь не идет о «сплошном» поиске информации и неконтролируемом процессе изучения достаточно сложного для понимания материала, а требует от студента анализа конкретных фрагментов первоисточников и конкретных ответов на поставленные вопросы.

Поскольку согласованная самостоятельная работа предполагается и по курсу методологических основ психологии, студенты на историко-психологическом материале отрабатывают умения и навыки методологического анализа, в частности выделение структурных элементов того или иного исследовательского подхода. Большое внимание уделяется классификации и типологизации исследовательских подходов (См. [2], [3]). Так, если в курсе «Истории психологии» самостоятельная работа посвящена в первую очередь анализу различных подходов, концепций, теорий, то самостоятельная работа в курсе «Методологические основы психологии» позволяет студенту как понять, так и отработать умения, связанные с осуществлением функций научного познания (описание, объяснение, прогнозирование) (работы 1, 4 [2]), применением в психологии различных моделей объяснения и типов редукции психологического знания (работа 4 [2]), анализом интеграционных процессов в современной психологии (работа 5 [2]) и многое другое.

Вернемся к проблеме осуществления интеграции психологического знания в ходе учебного процесса. Представляется, что в решении задачи обеспечения интеграции психологического знания роль курса истории психологии значительно больше, чем об этом принято думать. Включение специального спецкурса по коммуникативной методологии (наряду с преподаванием «Методологических основ психологии», в котором идеи коммуникативной методологии также освещаются) позволяет осуществить интеграционную работу в расширенных масштабах и распространить ее на содержание общей психологии, психологии развития и других психологических дисциплин.

Как мы полагаем, такого рода интеграция психологического знания способствует более эффективному формированию профессионального сознания будущего психолога.

### **Библиографический список**

1. Мазиллов, В.А. Проблемы подготовки психолога в современной высшей школе [Текст] // Человеческий фактор: Социальный психолог. – Выпуск 2(24). – 2012. – С. 35–42.

2. Мазиллов, В.А. Учебно-методический комплекс по дисциплине «Методологические основы психологии» для студентов направления «Психология» (квалификация – бакалавр психологии) [Текст] / В. А. Мазиллов, Ю. Н. Слепко. – Ярославль: МАПН, 2012. – 124 с.

3. Мазиллов, В. А. Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «История психологии» для студентов направления «Психология» (квалификация – бакалавр психологии) [Текст] / В. А. Мазиллов, Ю. Н. Слепко. – Изд-е второе, стереотипное. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – 118 с.

4. Юревич, А. В. Психология в современном обществе [Текст] // Психологический журнал. – № 6. – Т. 29. – 2008. – С. 5–14.

УДК 378.16

*Ю.А. Митенев*

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

*Автором рассматриваются вопросы информатизации образования и внедрения новых образовательных технологий в учебный процесс. Особое внимание уделяется проблемам использования дистанционного обучения в высшей школе.*

**Ключевые слова:** *информационные технологии, дистанционное обучение, инновации в образовании.*

*Ю.А. Mitenev*

## ORGANIZATION OF DISTANCE LEARNING IN HIGHER SCHOOL

*The author considers questions of informatization of education and introduction of new educational technologies into the educational process. The special attention is given to problems of use of distance learning in higher school.*

**Keywords:** *information technologies, distance learning, innovations in education.*

Развитие современного общества диктует свои требования к уровню профессиональных знаний выпускников, заставляя внедрять нетрадиционные формы получения образования в вузах, а также сочетать их с общепринятыми. Современный этап развития высшей школы характеризуется глобальной информатизацией образовательного процесса, внедрением новых образовательных технологий, тесно связанных с информационными технологиями, разработкой обучающего программного обеспечения, оболочек и систем управления процессом обучения. Поэтому на этом этапе развития непрерывного образования актуальным является дистанционное обучение, которое до недавнего времени считали инновацией в образовании, а сейчас это эффективный способ получения высшего образования различными социальными группами.

Несмотря на все достоинства дистанционного обучения при его организации остается не решенным ряд проблем:

- отсутствие методик преподавания педагогических дисциплин, ориентированных на обучение средствами Интернет и компьютерных технологий;
- недостаточный уровень самоорганизации у студентов, в частности, неумение распределять время на выполнение заданий;
- отсутствие возможностей для организации полного и систематического контроля со стороны преподавателя;
- недостаточный уровень владения студентами навыками коммуникационных технологий;
- отсутствие достаточного опыта у части педагогов в организации работы по внедрению современных информацион-

но-коммуникационных технологий в образование, к внедрению в учебный процесс инноваций;

- психологический барьер у обучаемых и обучающихся перед использованием компьютеров в учебном процессе;
- невысокий уровень мотивации у студентов к профессиональной деятельности в целом;
- неумение из огромного объема интернет-информации выделить главное;
- наличие формального посредника между обучаемым и обучающим;
- отсутствие комплексного анализа психологических особенностей общения в сети.

Наряду с этим также немало важным представляется готовность студентов к переходу на самостоятельную исследовательскую, поисковую, творческую деятельность, требующую самостоятельного решения проблемы, которая является одним из важнейших звеньев в цепи дистанционного обучения.

### **Библиографический список**

1. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. – М.: ИИО РАО, 2010. – 140 с.
2. Трайнев В.А. Новые информационные коммуникационные технологии в образовании – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2009. – 320 с.

УДК 378.147.34

*С.Ф. Митенева*

## **ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ**

*В статье рассматриваются вопросы внедрения интерактивных форм обучения студентов высших учебных заведений. Автором раскрыты задачи интерактивного обучения, а также роль преподавателя в организации процесса обучения.*

---

© Митенева С.Ф., 2014



**Ключевые слова:** *интерактивное обучение, совместная деятельность, подготовка студентов.*

*S.F.Mitineva*

## **ABOUT USE OF INTERACTIVE FORMS IN STUDENTS' TRAINING**

*the article questions on introduction of interactive forms in students' training of higher educational institutions are considered. The author revealed problems of interactive training, and also the role of the teacher in organization of the process of training.*

**Keywords:** *interactive training, joint activity, students' training.*

Одним из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов в современном вузе является внедрение интерактивных форм обучения. Преподавателю теперь необходимо быть компетентным в своей специальности и передавать знания студентам. Необходимо активно вовлекать студентов в учебный процесс, используя интерактивные методы обучения.

Учебный процесс с использованием интерактивных методов обучения организуется с учетом включенности в процесс познания всех студентов группы без исключения. Совместная деятельность означает, что каждый студент вносит свой особый вклад в решение проблемы. В ходе работы идет обмен мнениями, идеями, способами деятельности. Организуется индивидуальная, парная, групповая работа, используется проектная деятельность, осуществляется работа с различными источниками информации. Интерактивные методы основаны на принципах взаимодействия, активности обучаемых, опоре на групповой опыт, наличии обратной связи.

Интерактивный метод означает взаимодействие, нахождение в режиме беседы, диалога с кем-либо. То есть в отличие от активных методов, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом в процессе обучения. Место преподавателя на интерактивных занятиях сводится к направлению деятельности студентов на достижение целей занятия [1].

Целью интерактивного обучения является создание комфортных условий обучения, при которых студент чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения. При интерактивном обучении необходимо дать знания и навыки, а также создать базу для работы по решению проблем после того, как обучение закончится.

Задачами интерактивного обучения являются:

- пробуждение у обучающихся интереса к учению;
- эффективное усвоение учебного материала;
- самостоятельный поиск путей решения поставленной учебной задачи;
- установление взаимодействия между студентами, обучение работать в команде, проявлять терпимость друг к другу;
- формирование жизненных и профессиональных навыков [2].

При использовании интерактивных форм обучения роль преподавателя перестаёт быть центральной. Преподаватель регулирует процесс обучения и занимается его общей организацией, готовит заранее необходимые задания и формулирует вопросы для обсуждения в группах, даёт консультации, контролирует время и порядок выполнения работы. Студенты обращаются к собственному опыту и опыту других людей, при этом им приходится взаимодействовать друг с другом, совместно решать поставленные задачи, преодолевать трудности, находить общие точки соприкосновения, идти на компромиссы.

В ходе подготовки занятия на основе интерактивных форм обучения перед преподавателем стоит вопрос не только в выборе наиболее эффективной и подходящей формы обучения при изучении конкретной темы, а открывается возможность сочетать несколько методов обучения для решения проблемы, что способствует лучшему обучению студентов.

### **Библиографический список**

1. Ермакова, Т.И. Внедрение новых форм и методов обучения, средств активизации познавательной деятельности

студентов [Электронный ресурс]. – URL: [http://magistr.tstu.ru/images/uploads/21\\_12\\_2012-13\\_18\\_17.pdf](http://magistr.tstu.ru/images/uploads/21_12_2012-13_18_17.pdf)

2. Косолапова, М.А. Положение о методах интерактивного обучения студентов по ФГОС 3 в техническом университете [Текст] / М.А. Косолапова, В.И. Ефанов, В.А. Кормилини, Л.А. Боков. – Томск: ТУСУР, 2012. – 87 с.

УДК 378

*Е.В. Мишенькина,  
И.А. Воронцова*

### **КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ЛИНГВИСТИКА» ПРОФИЛЯ «ПЕРЕВОД И ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ»**

*Статья посвящена актуальности применения компетентностного подхода в организации переводческой практики студентов направления подготовки «Лингвистика» профиля «Перевод и переводоведение» на факультете иностранных языков.*

**Ключевые слова:** *компетентностный подход, переводческая практика, подготовка будущих переводчиков.*

*E.V. Mishenkina,  
I.A. Vorontsova*

### **COMPETENCE-BASED APPROACH IN ORGANIZATION OF TRANSLATION PRACTICE OF STUDENTS OF THE TRAINING DIRECTION "LINGUISTICS" OF THE PROFILE "TRANSLATION THEORY AND PRACTICE"**

*The article focuses on the use of the competence-based approach in the organization of undergraduate training in translation and interpreting for students majoring in Translation Theory and*

*Practice. The approach has been tested at the Department of Translation and Interpreting, Faculty of Foreign Languages, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky.*

**Keywords:** *competence-based approach, undergraduate training in translation and interpreting, competence, academic foundation.*

Основной целью профессионального образования, согласно концепции модернизации российской системы образования, является «подготовка квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности» [5]. Требования к выпускникам, представленные в данном документе, нацеливают языковое образование на развитие профессиональной культуры и компетентности будущих переводчиков, что позволит им успешно адаптироваться и реализовать себя в профессии в условиях современной реальности.

Профессиональная подготовка переводчика и развитие его языковой личности предполагает формирование целого ряда компетенций, центральное место в котором занимает переводческая компетенция (ПК), которую современная теория перевода рассматривает как основу профессии переводчика.

Роль компетентностного подхода в подготовке переводчиков определяется его концептуальными возможностями ориентировать стандарты, учебные планы (образовательные программы) соответствующей специальности на результаты обучения для последующей профессиональной деятельности с помощью понятий «квалификация – компетенция – компетентность», что позволяет сделать их сравнимыми и прозрачными в общеевропейском контексте. Именно поэтому данный подход рассматривается многими специалистами как наиболее рациональный методологический инструмент для «болонского» обновле-

ния учебных планов и программ в европейских, в том числе и в российских, вузах [1].

Под компетентным подходом к проектированию ФГОС ВПО и, как следствие, образовательной программе по специальности «Перевод и переводоведение» понимается метод моделирования результатов образования как норм его качества [4].

В применении к процессу подготовки специалиста по межкультурной коммуникации и переводу в качестве базовой дефиниции понятия компетенции представляется логичным принять определение, предложенное академиком РАО И.А. Зимней: «Компетенции – это некоторые внутренние потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы... действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлений...» [3].

Для целей переводческой практики целесообразно учитывать, что компетенции можно разделить на две группы:

- 1) компетенции, которые относятся к общим (универсальным, ключевым, надпрофессиональным);
- 2) компетенции, которые можно назвать предметно-специализированными (профессиональными).

Особенностью использования компетентного подхода при организации переводческой практики является необходимость дифференциации двух видов требований, соотносимых с двумя группами указанных выше компетенций: требованиями к академической подготовленности будущего переводчика и требованиями к его профессиональной подготовленности [2]. В числе последних можно выделить компетенции для подготовки всех специальностей (инвариантные) и компетенции, связанные с конкретным профилем лингвиста-переводчика (вариативные).

Ориентированность организации переводческой практики на специфику процесса становления переводческой компетенции как понятия, разработанного в отечественном переводоведении, является логичным продолжением профессионально-ориентированной подготовки переводчиков в рамках направления 035700 Лингвистика, профиль «Перевод и переводоведение».

ние». Реализация данной образовательной программы осуществляется с учетом результатов внедрения компетентностного подхода при планировании, организации и проведении учебной и производственной практик в рамках направления 031202 «Лингвистика и межкультурная коммуникация», специальность «Перевод и переводоведение», открытого на факультете иностранных языков Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д.Ушинского в 1998 году.

Цель переводческой практики как неотъемлемой части обучения по данному профилю состоит в закреплении теоретических и практических знаний, полученных студентами в процессе обучения, и приобретении навыков самостоятельной работы по выбранному направлению и профилю. Такой подход обеспечивает решение важнейшей задачи образовательной политики на современном этапе в целом, которая связана с обеспечением качества подготовки специалистов, соответствующего запросам времени.

Факультет иностранных языков ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, учитывая требования международной стандартной классификации образования, принятые в различных национальных системах образования и ратифицированные Правительством Российской Федерации, а также особенности современного образовательного процесса, обусловленные вхождением РФ в Болонский процесс, в полном объеме реализует Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по данному направлению и профилю подготовки, который предполагает обязательное проведение переводческой практики.

Концептуальная основа и программа организации производственной переводческой практики студентов IV курса направления 035700 «Лингвистика», профиля «Перевод и переводоведение» разработаны и апробированы кафедрой теории и практики перевода факультета иностранных языков ЯГПУ им. К.Д.Ушинского в период с 2011/2012 по 2013/2014 учебные годы. Согласно учебному плану данного профиля подготовки, составленному по требованиям ФГОС, кафедрой теории и практики перевода создана рабочая программа переводческой практи-

ки. Как показывают наши наблюдения, в период прохождения переводческой практики студенты приобретают необходимый опыт, который в дальнейшем (после окончания вуза) дает им хороший шанс на трудоустройство с минимальным испытательным сроком.

Таким образом, реализация компетентного подхода в период переводческой практики студентов является необходимым условием в процессе подготовки будущих переводчиков, профессиональная подготовка которых позволяет им соответствовать вызовам современного общества.

Программа переводческой практики, разработанная на кафедре теории и практики перевода ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, реализует концепцию фундирования и творческой активности студентов, направленную на лингводидактическое и переводческое обеспечение межкультурной и межъязыковой коммуникации [4].

Данная концепция – концепция фундирования лингвистических и кросскультурных базовых элементов – знаний, умений, навыков, аналитических лингвистических методов, во-первых, и, во-вторых, тех специальных знаний, умений и навыков, которые позволяют переводчику творчески решать свои профессиональные задачи, – предполагает развертывание следующих компонентов в процессе лингвистической, межкультурной теоретико-практической подготовки переводчика в условиях педагогического вуза:

- 1) определение содержания уровней базового учебного элемента (знания, умения, навыки, лингвистические методы и методы межкультурного взаимодействия, идеи, алгоритмы и процедуры), формируемого и активизируемого в период переводческой практики;

- 2) определение содержания уровней и этапов (профессионального, фундаментального и технологического) развертывания базового вузовского учебного элемента;

- 3) определение технологии фундирования (диагностируемое целеполагание на различных этапах прохождения переводческой практики и его соотнесение с уровнем переводческой

компетенции, управление познавательной и творческой деятельностью студентов в период практики;

4) определение методической адекватности базовых вузовских (фундированных) учебных элементов, разработанных в концепции переводческой практики, и соотнесение с результатами их актуализации и активизации в период прохождения переводческой практики [4].

«Послойное» фундирование подготовки переводчика по разным теоретическим дисциплинам (например, в теории перевода, теоретических курсах специализации) и теоретико-практическим аспектам (в период переводческой практики) предполагает определенные модификации объема, содержания и структуры лингвистической, кросскультурной и профессионально-ориентированной подготовки лингвиста-переводчика в направлении практической реализации теоретического обобщения вузовского знания по принципу «спирали» с последующим осмыслением в период очередной переводческой практики [4].

Кроме того, при подобном подходе осуществляется обобщение полученного практического опыта в направлении гармонизации лингвистической, межкультурной и переводческой подготовки студентов факультетов иностранных языков педагогических вузов для дальнейшей профессиональной деятельности в качестве специалистов по межкультурной коммуникации и переводчиков в различных профессиональных сферах.

Немаловажным фактором, определившим особенности концепции организации переводческой практики на факультете иностранных языков ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, являются глобальные процессы в современной образовательной сфере, вызванные стремлением создать единое и взаимосвязанное Европейское пространство высшего образования. Как отмечалось выше, в концепции модернизации российского образования на период до 2010 г., образование квалифицируется как фактор формирования нового качества экономики и общества в целом, что определяет многие особенности реализации конкретных образовательных программ [5].

Компетентностная модель специалиста, ориентированного на сферу профессиональной деятельности, с одной стороны,



должна быть менее жестко привязана к конкретному объекту и предмету труда, но, с другой стороны, призвана обеспечить мобильность выпускников в изменяющихся условиях рынка и их профессиональную подготовленность к рынку труда, что предполагает обратную связь с потенциальными работодателями и контакты с ними уже на этапе производственной практики. Исходя из этого ЯГПУ им. К.Д. Ушинского располагает постоянными местами практик в профильных областных, муниципальных, некоммерческих и коммерческих учреждениях и организациях, способных обеспечить необходимые условия для их проведения. Очевидно, что университет продолжает формировать и развивать новые профессиональные связи. Благоприятную почву для их совершенствования подготовили профессиональные и межкультурные контакты, участие в международных программах, в частности, факультета иностранных языков ЯГПУ им. К.Д.Ушинского.

В сложившейся ситуации наиболее рациональной с организационной точки зрения, на наш взгляд, представляется двухуровневая структура переводческой практики, которая, с одной стороны, соответствует ключевым концептуальным положениям, на которых базируется ее содержательная основа, а, с другой стороны, позволяет разумно использовать имеющийся кадровый потенциал и профессиональные контакты.

На первом уровне вполне обоснованным является решение использовать в качестве базы учебной переводческой практики факультет иностранных языков, поскольку на данном этапе развития профессиональных взаимосвязей именно факультет иностранных языков может обеспечить необходимую основу для формирования и совершенствования базовой части переводческой компетенции.

Как справедливо указывает Л.К.Латышев, в ситуации, когда для будущего переводчика «доучивание на рабочем месте практически неизбежно», представляется целесообразным уделить особое внимание тем составляющим ПК, которые могут впоследствии послужить переводчику базой для профессионального совершенствования, в том числе, и для необходимого доучивания [8,С. 87-95]. Проблематика первого (учебного)

уровня практики направлена на формирование базовой части профессиональной компетенции переводчика. Соответственно формулируются и задачи данного уровня практики: активное развитие основ профессиональной рефлексии, профессиональных умений и развитие навыков профессионального общения. На этом этапе они реализуются под контролем преподавателей-методистов кафедры теории и практики перевода.

Что касается второго уровня прохождения практики – производственного, то в настоящее время его проведение осуществляется на основе, как отмечалось выше, региональных связей, – на базе предприятий, организаций и учреждений, присылающих заявки и планирующих в дальнейшем заключить долгосрочные соглашения о сотрудничестве. К подобным организациям, в частности, относятся промышленные предприятия города Ярославля и городов Ярославской области, Москвы, Санкт-Петербурга и некоторых других областных центров, а также прочих организаций, фирм, бюро и учреждений, заинтересованных в привлечении к работе специалистов по межкультурной коммуникации и переводчиков. Кроме того, наш опыт показал, что перспективным является сотрудничество с внутривузовскими структурами, например, со Студенческим исследовательским бюро (СИБ) ЯГПУ им. К.Д.Ушинского (по направлениям «Документоведение», «Инновационная и патентная деятельность»).

Соответственно, направленность производственного уровня переводческой практики определяется ее проблематикой, ориентированной на осознание форм реализации профессиональной компетенции переводчика, ее специфической и специальной составляющих. В задачи активной производственной переводческой практики включаются не только совершенствование навыков профессиональной рефлексии, но и дальнейшее совершенствование умений, развитие навыков профессионального общения в процессе различных видов перевода и развитие специфических и специальных составляющих ПК переводчика. На этом этапе они реализуются в процессе работы студентов в качестве устных и письменных переводчиков на закрепленных за ними базах практики под контролем специалистов на местах и

преподавателей-методистов кафедры теории и практики перевода.

С точки зрения компетентностного подхода ПК может рассматриваться как гармоничное сочетание упомянутых выше инвариантных и вариативных компетенций, что обусловлено спецификой профессиональной переводческой деятельности как одного из способов преодоления лингвоэтнического барьера и вида языкового посредничества [4].

Осуществление указанных профессиональных задач требуют ПК, которая может быть подразделена на базовую и прагматическую части.

Базовая часть переводческой компетенции объединяет те элементы, которые имеют место в профессиональном переводе постоянно во всех его проявлениях: в письменном и устном вариантах, независимо от тематики, стиля и жанра переводимого текста. При «послойном» фундировании базового учебного элемента представляется логичным основную часть первого уровня практики по переводу соотносить с базовой частью ПК, которые обеспечивают академическую подготовленность будущего переводчика.

Прагматическая часть переводческой компетенции определяет диапазон возможных форм перевода, жанров текста, тем. К прагматической части ПК относятся знания, умения и навыки, необходимые переводчику лишь при определенном способе выполнения перевода (письменном, устном, последовательном, синхронном и т.д.) [6, с. 12-14], на освоение особенностей которого направлена в основном уровень производственной практики, ориентированный на профессиональную подготовленность переводчика.

Каждая из указанных частей – базовая и прагматическая – в свою очередь, может предполагать дальнейшее разграничение на два вида составляющих: в базовой части дифференцируются концептуальная и технологическая составляющие, а в прагматической части различаются специальная и специфическая составляющие.

Концептуальная составляющая ПК – это знания о специфике, отличающей перевод от других видов языкового посред-

ничества, осознание общей цели перевода и возможностях ее тексто-жанровых модификаций, а также о задачах, которые необходимо решать переводчику для достижения цели перевода.

Технологическая составляющая представляет собой совокупность переводческих приемов, которые помогают языковому посреднику осознать переводческие трудности и найти оптимальный вариант перевода. С одной стороны, в период первого структурного уровня переводческой практики происходит формирование знаний теоретико-прикладного характера об основных видах перевода – письменном и устном – и на их основе, с другой стороны, – в ходе выполнения комплекса практических заданий формируются и развиваются универсальные умения, необходимые переводчику в его профессиональной деятельности, независимо от ее специального профиля. Вместе с тем следует иметь в виду, что строгое разграничение концептуальной и технологической составляющих в процессе самого перевода невозможно, да в нем и нет необходимости, так же, как и в дифференцированном подходе к динамическому взаимодействию базовой и прагматической составляющих ПК.

Владение определенными видами перевода с прагматической точки зрения представляет специфическую составляющую ПК, а тематические и жанровые возможности переводчика относятся к специальной составляющей ПК.

Данные формы реализации ПК являются одной из основных задач второго уровня переводческой практики – производственной, в ходе которой совершенствуются, конкретизируются знания по теории перевода и трансформируются затем в конкретные представления и базовые переводческие умения практического характера. К специфическим составляющим ПК относятся знания, умения и навыки, необходимые в каком-то одном или нескольких родственных видах перевода (письменном, зрительно-устном, абзацно-фразовом, последовательном, синхронном). К специальным составляющим ПК относятся ее части, необходимые при переводе текстов определенного жанра и стиля: научно-технических, художественных, поэтических, деловых и т.п.

Таким образом, двухуровневая модель переводческой практики направлена на процесс последовательного формирования переводческой компетенции. Еще раз отметим, что ПК рассматривается нами как наиболее существенный фактор, определяющий принципы организации, содержание и структуру переводческой практики как составной части учебного процесса в рамках программы подготовки профессионала, способного осуществлять различные виды переводческой деятельности в разнообразных сферах жизни современного общества. При неизменности концептуальной основы вопросы организационной структуры переводческих практик, как думается, могут, да и должны, подвергаться переосмыслению в соответствии с конкретными особенностями учебного процесса, модификациями учебных планов и потребностями времени.

### **Библиографический список**

1. Большой толковый словарь русского языка [Текст]/ гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2002. – 1536 с.
2. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: перспективы развития [Текст]: монография / колл. авт. под ред. Я.И. Кузьмина, Д.В. Пузанкова, И.Б. Федорова, В.Д. Шадрикова. – М.: Логос, 2004. – С. 258–260.
3. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании [Текст]. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004
4. Колесникова М.С., Балеевских К.В., Воронцова И.А.. Переводческая компетенция и вопросы организации переводческой практики: учебно-методическое пособие. Часть 1. – Ярославль, 2010. – 56 с.
5. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.edu.ru/db/mo/Data/d\\_02/393.html](http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html)
6. Латышев, Л. К. К проблематике переводческих ошибок [Текст] // Перевод и лингвистика текста. Translation&Text Linguistics. – М.: ВЦП; Hogeschool Maastricht, 1994. – С. 87–95.

*А.В. Пластинин*

**ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ  
В СВЕТЕ ТРЕБОВАНИЙ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА**

*Статья посвящена понятию компетентности педагога, ИКТ-компетентности как части Профессионального стандарта педагога.*

**Ключевые слова:** *компетентность, компетенции, ИКТ-компетентность, ИКТ-грамотность, Профессиональный стандарт педагога.*

*A.V.Plastinin*

**ICT-COMPETENCE OF THE TEACHER  
DUE TO REQUIREMENTS  
OF THE TEACHER'S PROFESSIONAL STANDARD**

*The article is devoted to the notion of the teacher's competence, ICT competence as a part of the Teacher's Professional Standard.*

**Keywords:** *competence, competences, ICT competence, ICT literacy, the Teacher's Professional Standard.*

Существует множество толкований понятия «компетентность». Вот лишь часть из них. Компетентность – наличие

знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области.

Компетентность – потенциальная готовность решать задачи со знанием дела; включает в себя содержательный (знание) и процессуальный (умение) компоненты и предполагает знание существа проблемы и умение её решать; постоянное обновление знаний, владение новой информацией для успешного применения этих знаний в конкретных условиях, то есть обладание оперативным и мобильным знанием.

Компетентность – это обладание определённой компетенцией, то есть знаниями и опытом собственной деятельности, позволяющими выносить объективные суждения и принимать точные решения [1].

Профессиональная компетенция — способность успешно действовать на основе практического опыта, умения и знаний при решении профессиональных задач [2].

Профессионализм педагога можно рассматривать как синтез компетенций, включающих в себя

- предметно-методическую,
- психолого-педагогическую,
- составляющие информационно-коммуникационных компетенций (ИКТ).

Следует различать ИКТ-грамотность и ИКТ-компетентность.

ИКТ-грамотность – знания о том, что из себя представляет персональный компьютер, программные продукты, Интернет, каковы их функции и возможности, это умение “нажимать на нужные кнопки”.

ИКТ-компетентность - не только использование различных информационных инструментов (ИКТ-грамотность), но и эффективное применение их в педагогической деятельности.

В ИКТ компетентности педагога можно выделить три уровня:

- базовый,
- расширенный,
- специализированный (для преподавателей информатики).

Под базовым уровнем понимается совокупность знаний, умений и опыта, необходимая для каждого педагога в решении образовательных задач средствами ИКТ: овладение общепринятыми инструментами работы в личном информационном пространстве на компьютере (файловыми операциями и графическим интерфейсом); освоение пользовательских навыков в применении элементарных возможностей офисных технологий; использование технологий навигации и поиска необходимой информации в сети Интернет; использование электронной почты и технологий сетевого общения; общее представление о мультимедийных и сетевых образовательных ресурсах.

Расширенный уровень предполагает: знать перечень основных существующих электронных (цифровых) пособий по предмету (на дисках и в Интернете): электронные учебники, коллекции цифровых образовательных ресурсов в Интернете и т.д.; уметь находить, оценивать, отбирать и демонстрировать информацию из ЦОР (например, использовать материалы электронных учебников и других пособий на дисках и в Интернете) в соответствии с поставленными учебными задачами; устанавливать используемую программу на демонстрационный компьютер, пользоваться проекционной техникой, владеть методиками создания собственного электронного дидактического материала; уметь преобразовывать и представлять информацию в эффективном для решения учебных задач виде, составлять собственный учебный материал из имеющихся источников, обобщая, сравнивая, противопоставляя, преобразовывая различные данные; уметь выбирать и использовать ПО (текстовый и табличный редакторы, программы для создания буклетов, сайтов, презентационные программы (Power Point, Flash)) для оптимального представления различного рода материалов, необходимых для учебного процесса: материалы для занятий, различные отчеты по предмету, анализ процесса обучения, и т.д.; эффективно применять инструменты организации учебной деятельности учащихся (программы тестирования, электронные тетради, системы организации учебной деятельности учащегося и т.д.); уметь сформировать цифровое собственное портфолио и



портфолио учащегося; уметь грамотно выбирать форму передачи информации учащимся, коллегам: локальная сеть, электронная почта, социальная сеть, сайт (раздел сайта), лист рассылки, форум, wiki-среда, блог (сетевой журнал или дневник событий), RSS-поток, подкаст (новостная рассылка с аудио- или видео-содержанием); организовывать работу учащихся в рамках сетевых коммуникационных проектов (олимпиады, конкурсы), дистанционно поддерживать учебный процесс (по необходимости) [3].

Важные, но фрагментарные элементы ИКТ-компетентности педагога входили в квалификационные требования.

В новом профессиональном стандарте педагога ИКТ-компетентность рассматривается как совокупность трех составляющих:

- общепользовательская ИКТ-компетентность;
- общепедагогическая ИКТ-компетентность;
- предметно-педагогическая ИКТ-компетентность (отражающая профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области человеческой деятельности).

Общепользовательский компонент: использование приемов и соблюдение правил начала, приостановки, продолжения и завершения работы со средствами ИКТ, устранения неполадок, обеспечения расходуемых материалов, эргономики, техники безопасности и т.д.; соблюдение этических и правовых норм использования ИКТ (в том числе недопустимость неавторизованного использования и навязывания информации); видео- и аудио-фиксация процессов в окружающем мире и в образовательном процессе; клавиатурный ввод; аудио-, видео-текстовая коммуникация (двусторонняя связь, конференция, мгновенные и отложенные сообщения, автоматизированные коррекция текста и перевод между языками); навыки поиска в Интернете и базах данных; систематическое использование имеющихся навыков в повседневном и профессиональном контексте.

Общепедагогический компонент: педагогическая деятельность в информационной среде (ИС) и постоянное ее отображение в ИС в соответствии с задачами: планирования и объ-

ективного анализа образовательного процесса, прозрачности и понятности образовательного процесса окружающему миру (и соответствующих ограничений доступа); организации образовательного процесса: выдача заданий учащимся, проверка заданий перед следующим занятием, рецензирование и фиксация промежуточных и итоговых результатов, в том числе в соответствии с заданной системой критериев, составление и аннотирование портфолио учащихся и своего собственного, дистанционное консультирование учащихся при выполнении задания, поддержка взаимодействия учащегося с тьютором; организация образовательного процесса, при которой учащиеся систематически в соответствии с целями образования: ведут деятельность и достигают результатов в открытом контролируемом информационном пространстве, следуют нормам цитирования и ссылок, используют предоставленные им инструменты информационной деятельности; подготовка и проведение выступлений, обсуждений, консультаций с компьютерной поддержкой, в том числе в телекоммуникационной среде; организация и проведение групповой (в том числе межшкольной) деятельности в телекоммуникационной среде; использование инструментов проектирования деятельности (в том числе коллективной), визуализации ролей и событий; визуальная коммуникация – использование средств наглядных объектов в процессе коммуникации, в том числе концептуальных, организационных и др. диаграмм, видеомонтажа; предсказание, проектирование и относительное оценивание индивидуального прогресса учащегося, исходя из текущего состояния, характеристик личности, предшествующей истории, накопленной ранее статистической информации о различных учащихся; оценивание качества цифровых образовательных ресурсов (источников, инструментов) по отношению к заданным образовательным задачам их использования;

Предметно-педагогический компонент: постановка и проведение эксперимента в виртуальных лабораториях своего предмета (естественные и математические науки, экономика, экология, социология); получение массива числовых данных с помощью автоматического считывания с цифровых измерительных устройств (датчиков) разметки видеоизображений, по-

следующих замеров и накопления экспериментальных данных (естественные и математические науки, география); обработка числовых данных с помощью инструментов компьютерной статистики и визуализации (естественные и математические науки, экономика, экология, социология); знание качественных информационных источников своего предмета, включая: литературные тексты, экранизации, исторические документы, включая исторические карты; поддержка учителем реализации всех элементов предметно-педагогического компонента предмета в работе учащихся и др. (по предметам).

Оптимальная модель достижения педагогом профессиональной ИКТ-компетентности по мнению авторов стандарта обеспечивается сочетанием следующих факторов:

- введение Федерального государственного образовательного стандарта;
- наличие достаточной технологической базы: широкополосный канал-интернет, постоянный доступ к мобильному компьютеру, инструментарий информационной среды (ИС);
- наличие потребности у преподавателя, установки администрации образовательного учреждения на действительную реализацию ФГОС, принятие локальных нормативных актов о работе коллектива образовательного учреждения в ИС;
- начальное освоение педагогом базовой ИКТ-компетентности в системе повышения квалификации с аттестацией путем экспертной оценки его деятельности в ИС образовательного учреждения [4].

### **Библиографический список**

1. <http://ru.wikipedia.org/wiki/Компетентность>
2. <http://ru.wikipedia.org/wiki/Компетенция>
3. Чернявская, А.П., Кучеряну, М.Г. Особенности оценки профессиональной компетентности будущих педагогов в вузе за рубежом [Текст] // Психология обучения. – 2009. – № 8. – С. 5–21.
4. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3071>.
5. Пластинин, А.В. Современные проблемы обучения физике в школе с использованием информационно-

коммуникационных технологий (Астрономия и физика, технология и экономика и совершенствование их преподавания) [Текст] // Материалы международной конференции «Чтения Ушинского». Часть вторая. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2013. – С. 112–116.

УДК 373.1.013

*М.Т. Польшанная,  
Н.М. Исаева*

**УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ  
ДЕМОКРАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МОЛОДЕЖИ  
(ПО РЕЗУЛЬТАТАМ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО  
ИССЛЕДОВАНИЯ)**

*Приоритетное внимание в воспитательной работе сегодня уделяется формированию основ гражданской идентичности личности (включая когнитивный, эмоционально-ценностный и поведенческий компоненты). В статье рассматриваются результаты анкетирования, посвященного особенностям воспитания социальной культуры обучающихся и становления их гражданской идентичности.*

**Ключевые слова:** *воспитание, демократическая культура, социология, активность.*

*M.T. Polyvannaya,  
N.M. Isaeva*

**CONDITIONS OF FORMATION OF BASES OF THE  
YOUTH'S DEMOCRATIC CULTURE  
(BASED ON RESULTS OF THE SOCIOLOGICAL  
RESEARCH)**

*The priority attention in educational work is given to form bases of the personality's civil identity nowadays (including cognitive, emotional and valuable and behavioural components). In the article results of the questioning devoted to features of education of students' social culture and formation of their civil identity are considered.*

**Keywords:** *education, democratic culture, sociology, activity.*

В целях и задачах воспитания и социализации обучающихся отмечаются ориентации на формирования личностной культуры, предусматривающей самовоспитание и развитие универсальной духовно-нравственной компетенции. В области формирования социальной культуры акцентируется внимание на формирование российской гражданской идентичности.

Приоритетное внимание в воспитательной работе сегодня уделяется формированию *основ гражданской идентичности личности* (включая когнитивный, эмоционально-ценностный и поведенческий компоненты).

В этой связи актуальным является изучение результатов социализации обучающихся старших классов, что позволит определить актуальные направления работы образовательного учреждения при реализации Программы воспитания и социализации (часть ФГОС).

Институтом развития образования Ивановской области и Ивановским региональным центром оценки качества образования было проведено социологическое исследование по проблемам социализации личности обучающихся 10-х классов, в котором приняли участие 752 учащихся 10 классов, что составило 18% от всех учащихся 10 классов Ивановской области.

Результаты исследования позволили выявить уровень самооценки учащимися личностных качеств и установок по основным направлениям воспитания и социализации и выделить наиболее значимые с точки зрения старшеклассников смысло-жизненные ценности и приоритетные личностные качества, необходимые для успешной социализации.

Воспитание социальной культуры обучающихся предполагает формирование российской гражданской идентичности, включающей в себя идентичность члена российской граждан-

ской нации, развитие патриотизма; формирование у подростков социальных компетенций, необходимых для конструктивного, успешного и ответственного поведения в обществе.

Проведенное анкетирование показало, что систематически интересуются событиями, происходящими в стране 23,27% респондентов, около трети опрошенных не считают это важным. На уровне микросоциума только 45,08% опрошенных школьников принимают участие в социально значимых проектах (благотворительных акциях, адресной помощи и др.). То есть более чем у половины десятиклассников недостаточно сформированы позитивные социальные установки на поведенческом уровне.

78,46% ответили, что знают свои права и могут отстаивать их в случае необходимости. Это свидетельствует о росте правосознания старшеклассников.

Воспитание гражданственности, патриотизма, направлено на формирования любви к России, своему народу, своему краю, уважение к институтам государства и гражданского общества.

Следует отметить, что по результатам исследования, более 50% респондентов интересуются историей и культурой своей страны, 37,63% интересуются лишь отчасти. Это говорит о том, что на когнитивном уровне на сегодняшний день недостаточно сформирована гражданская идентичность.

Таким образом, позитивные социальные установки, гражданская идентичность в большей степени сформированы на когнитивном уровне, но недостаточно представлены на поведенческом.

Проведенные исследования выявили некоторые расхождения между сформированностью установок и ценностей на когнитивном (знаниевом) и на поведенческом уровне (реализация этих установок в реальной жизни).

Анализ результатов еще раз подчеркивает необходимость реализации деятельностного подхода в процессе воспитания учащихся. Это необходимо для преодоления разрыва между когнитивным и поведенческим компонентами социализации и воспитания.

Эффективным условием для развития гражданской культуры учащихся является реализация на практике идей общественно-активной школы далее ОАШ). Эта школа, которая стремится стать не только образовательным учреждением, но и гражданским, культурным, общественным ресурсным центром микрорайона, поселка, села.

Именно идея ОАШ предлагает реальный механизм объединения активных, творческих людей, которые ориентированы на идеалы гражданского общества, на демократизацию образования и всех сфер жизни.

Реализация модели ОАШ обеспечивает преобразование школ изнутри, создает условия для интеграции школы и местного сообщества, воспринимаемую как создание целостного социально-педагогического пространства.

Таким образом, учебно-воспитательный процесс, выстроенный в рамках основных направлений ОАШ (демократизация, социальное партнерство, добровольчество) позволяет учащимся развивать чувство гражданственности и способствует формированию демократической культуры участников образовательного процесса.

УДК 159.923

*А.А. Постнова,  
О.И. Короткова,  
М.А. Пыжова*

## **ДИНАМИКА ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ.**

Статья посвящена проблеме развития личностных характеристик в ходе вузовского обучения. Авторы описывают особенности динамики терминальных ценностей и локуса контроля у студентов 1 и 2 курсов филологического факультета. Отражены особенности этих структур на разных этапах обучения. Описана специфика преобладания тех или иных ценностей в зависи-

мости от курса обучения, а так же преобладание внешнего или внутреннего локуса контроля.

**Ключевые слова:** динамика личностных характеристик, терминальные ценности, локус контроля, компетенции, профессиональные компетенции, личностные компетенции

*A.A. Postnova,  
O.I. Korotkova,  
M.A. Pyzhova*

## **DYNAMICS OF PERSONAL CHARACTERISTICS OF STUDENTS PHILOLOGISTS**

**Summary:** The article is devoted to the problem of personal characteristics development during training in higher school. The authors describe peculiarities of dynamics of terminal values and locus of control of 1-2-year students of the Philological Faculty. Features of these structures are reflected in different levels of training. In the article is described specificity of predominance of these or those values depending on the course, and also predominance of the external or internal locus of control.

**Keywords:** dynamics of personal characteristics, terminal values, control locus, competences, professional competences, personal competences

В современном, динамично развивающемся мире, общество ставит всё более и более высокие требования выпускникам вузов. На подготовку конкурентноспособного специалиста нацелены новые стандарты высшего профессионального образования, опирающегося на компетентностный подход. Основой которого является формирование у студентов ряда общекультурных и профессиональных компетенций. В этих условиях возникает необходимость формирования и развития качеств, которые помогут молодому человеку найти свое место, быть успешным в



профессии, развиваться и совершенствоваться. Помимо когнитивных способностей, повышается значимость личностных качеств: ответственности, самостоятельности, организованности, возрастает роль мотивации.

В связи с этим мы поставили перед собой цель изучить динамику личностных характеристик студентов-филологов.

Выборку составили студенты 1-ого и 2-ого курсов факультета филологии и коммуникации Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова в количестве 53 человек.

Сбор эмпирической информации осуществлялся с помощью опросника терминальных ценностей «ОТеЦ» (И.Г. Сенин), опросника «Уровень субъективного контроля» (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинд).

В ходе анализа материалов психологического тестирования, мы получили следующие результаты: для студентов-филологов 1-ого курса характерно преобладание таких терминальных ценностей, как «Сфера профессиональной жизни», что свидетельствует о высокой значимости для человека сферы его профессиональной деятельности. Такие люди отдают много времени своей работе, включаются в решение всех производственных проблем, считая при этом, что профессиональная деятельность является главным содержанием жизни человека; «Сфера обучения и образования» отражает стремление человека к повышению уровня своей образованности, расширению кругозора. Такие люди считают, как правило, что самое главное в жизни — это учиться и получать новые знания; «Сфера общественной жизни» отражает высокую значимость для человека проблем жизни общества. Такие люди, как правило, быстро вовлекаются в общественно политическую жизнь, считая, что самое главное для человека — это его общественно-политические убеждения; «Сфера увлечений» указывает на то, что основное место в жизни человека занимает его увлечение, хобби. Такие люди, как правило, отдают своему увлечению все свободное время и считают, что без увлечения жизнь человека во многом неполноценна.

В ходе анализа результатов методики «Уровень субъективного контроля» мы получили следующие результаты: студенты-филологи имеют низкие показатели по шкале «Общая интернальность», что соответствует низкому уровню субъективного контроля. Такие люди не видят связи между своими действиями и значимыми событиями, которые они рассматривают как результат случая или действия других людей. Так же имеют низкие показатели по «Шкале интернальности в семейных отношениях», что указывает на то, что субъект считает не себя, а своих партнеров причиной значимых ситуаций, возникающих в его семье. «Шкала интернальности в области неудач» также имеет низкие показатели, которые свидетельствуют о том, что человек склонен приписывать ответственность за подобные события другим людям или считать их результатом невезения. «Шкала интернальности в области производственных отношений» имеет низкие показатели, что указывает на то, что человек склонен приписывать более важное значение внешним обстоятельствам — руководству, товарищам по учёбе, везению-невезению.

Таким образом, можно заключить о том, что для студентов 1-ого курса характерно преобладание тех сфер жизни, которые для них актуальны на данный момент времени, а именно, сфера обучения, досуга и профессии.

Преобладание внешнего локуса контроля говорит о том, что у студентов-филологов 1-ого курса недостаточно сформировано такое качество как ответственность, стремление приписывать результат своих действий и поступков другим людям и внешним обстоятельствам.

Результаты диагностики личностных качеств студентов-филологов 2-ого курса имеют следующие показатели. Высокий уровень показателей «Сфера профессиональной жизни» свидетельствует о высокой значимости для человека сферы его профессиональной деятельности. Такие люди отдают много времени своей работе, включаются в решение всех производственных проблем, считая при этом, что профессиональная деятельность является главным содержанием жизни человека; «Сфера обучения и образования» отражает стремление человека к повышению

уровня своей образованности, расширению кругозора. Такие люди считают, как правило, что самое главное в жизни — это учиться и получать новые знания; «Сфера увлечений» указывает на то, что основное место в жизни человека занимает его увлечение, хобби. Такие люди, как правило, отдают своему увлечению все свободное время и считают, что без увлечения жизнь человека во многом неполноценна.

При анализе результатов методики «Уровень субъективного контроля, мы получили следующие значения: «Шкала интернальности в области достижений» имеет высокий показатель, что соответствует высокому уровню субъективного контроля над эмоционально положительными событиями и ситуациями. Такие люди считают, что они сами добились всего того хорошего, что было и есть в их жизни, и что они способны с успехом преследовать свои цели в будущем. «Шкала интернальности в семейных отношениях» также имеет высокий показатель означающий, что человек считает себя ответственным за события, происходящие в его семейной жизни. «Шкала интернальности в области межличностных отношений» имеет высокие, что свидетельствуют о том, что человек считает именно себя ответственным за построение межличностных отношений с окружающими. «Шкала интернальности в отношении здоровья и болезни» также имеет высокий показатель, что свидетельствует о том, что человек считает себя во многом ответственным за свое здоровье: если он болен, то обвиняет в этом себя и полагает, что выздоровление во многом зависит от его действий.

Таким образом, можно отметить, что на 2-м курсе обучения студенты-филологии склонны принимать ответственность за результат своих действий в сфере здоровья, межличностных отношений, достижений.

УДК 159.95

*Ю.В. Пошехонова*

## МОТИВАЦИОННЫЕ И ВОЛЕВЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ МЕТАПОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

*Работа выполнена при финансовой поддержке проекта № 25.2356.2014К в рамках проектной части государственного задания на НИР вузу.*

*В статье раскрывается роль метапознания в учебном процессе студентов вуза. Показано, что высокая самооценка метакогнитивной активности тесно связана с показателями волевой саморегуляции, с направленностью мотивации студентов на профессиональные, познавательные, творческие потребности и на самореализацию.*

**Ключевые слова:** *метапознание, метакогнитивная активность, волевая саморегуляция, учебная мотивация*

*Ju. V. Poshekhonova*

## MOTIVATIONAL AND STRONG-WILLED DETERMINANTS OF METAKNOWLEDGE OF STUDENTS OF THE HIGHER EDUCATION INSTITUTION

*In the article the role of metaknowledge of the students' educational process in the higher education institution is revealed. It is shown that the high self-assessment of the metacognitive activity is closely connected with indexes of strong-willed self-control, with orientation of students' motivation onto professional, informative, creative requirements and on self-realization.*

**Keywords:** *metaknowledge, metacognitive activity, strong-willed self-control, educational motivation.*

Качество профессионализации субъекта в значительной мере обусловлено эффективностью его учебной деятельности на этапах общего и профессионального образования. Направленность учебной деятельности студентов на овладение знаниями, обобщенными способами учебных действий и приемов предполагает усвоение личностных, регулятивных, познавательных и ком-

муникативных действий, то есть всего того, что традиционно принято называть общепознавательными действиями.

Последовательное овладение общепознавательными действиями должно происходить еще в период школьного обучения, т.к. вузовское обучение подразумевает сформированность данных умений и их адекватность условиям вузовского обучения: учебная информация, которую должен освоить студент, предоставляется на более высоком научном уровне, тогда как количество процедур, контролирующих усвоение знаний, существенно ниже, чем в школе. Однако практика показывает, что многие студенты испытывают серьезные затруднения в усвоении учебной и научной информации, нередко демонстрируя неспособность понять, структурировать изучаемый материал, осуществить его критический анализ и т.д. Подобные академические трудности обусловлены целым комплексом причин, к числу которых относятся когнитивные (недостаточный уровень развития необходимых когнитивных навыков переработки информации), регулятивные (неразвитость метакогнитивной, регулятивной и метарегулятивной систем управления собственными психическими процессами), мотивационные (низкий уровень притязаний, низкая мотивация учебной и будущей профессиональной деятельности), особенности интеллекта студента, состояние его физического и психического здоровья и т.д. Нами был осуществлен анализ особенностей функционирования метакогнитивных процессов в системе учебной деятельности студентов.

Метапознание представляет собой способность субъекта анализировать собственные мыслительные стратегии и управлять своими когнитивными процессами [1, 2, 8]. Метакогнитивные процессы формируются и функционируют в психологической системе деятельности. «В ней метакогнитивные процессы раскрываются в их основной, т.е. регулятивной функции, в их естественном и многомерном виде. Они при этом реализуются как интегративные процессы регуляции деятельности и поведения» [1, с. 90]. В соответствии со структурой психологической системы деятельности выделяют такие метапроцессы как целеполагание, антиципацию, принятие решения, прогнозирование, программирование, планирование, контроль. К метакогнитивным процессам относятся также такие

интегральные процессы как саморефлексия, понимание, выяснение значения и смысла, интерпретация, аргументирование, доказательство, моделирование, опосредование [5].

Мысль о развитии высших психических функций как о формировании процесса управления своими психическими функциями была высказана еще Л.С. Выготским. Экспериментальное подтверждение эта идея получила в исследованиях В.Д. Шадрикова и его коллег в контексте теории способностей [6]. С этой точки зрения способности человека в их развитой форме можно рассматривать как метакогнитивный процесс.

Многочисленные исследования отечественных и зарубежных авторов показывают, что студенты, использующие метакогнитивные процессы, более автономны и самодетерминированы как в учении, так и в решении проблем. Однако очевидно, что для эффективного использования метакогнитивных стратегий недостаточно элементарного владения ими, - их адекватное и полноценное функционирование обусловлено мотивационной готовностью и развитыми навыками саморегуляции.

Начало познавательной деятельности всегда так или иначе связано с потребностью. Однако учебная деятельность студентов обусловлена не только познавательными мотивами. А.А.Реан описывает целый ряд разновидностей учебной мотивации студентов: познавательные мотивы (приобрести новые знания и получить удовлетворение от самого процесса познания), профессиональные мотивы (получить профессию), прагматические мотивы (иметь более высокий заработок), социальные мотивы (принести пользу обществу), мотивы социального и личного престижа (утвердить себя и занять в будущем определенное положение в обществе и в определенном ближайшем социальном окружении) [3]. Помимо учебной мотивации нужно также выделить формирующуюся в процессе обучения в вузе мотивацию научно-исследовательской деятельности, а также общую мотивационную направленность личности. В нашем исследовании была поставлена задача изучить особенности мотивационной сферы личности у студентов с высоким и низким уровнем функционирования метапознания. Проведенные нами исследования показали, что различия между группами студентов с высоким и низким уровнем развития компонентов

метапознания обусловлены своеобразием направленности мотивации и заключаются преимущественно в мотивах, отражающих профессиональные, познавательные, творческие потребности, а также потребность в самореализации. В частности, мотивация учебной деятельности студентов с выраженной метакогнитивной активностью характеризуется более выраженными профессиональным (стать высококвалифицированным специалистом), прагматическим (постоянно получать стипендию), познавательным (приобрести глубокие и прочные знания, получить интеллектуальное удовлетворение) мотивами, отчетливо выраженной внутренней мотивацией, а также более выраженным мотивом избегания (не запускать изучение предметов учебного цикла), чем у студентов с низким уровнем метакогнитивной активности.

Как отмечалось выше, актуализация метакогнитивных стратегий в учебной деятельности нередко требует от студентов не просто сознательного принятия решений об их применении, но и серьезных волевых усилий. В литературе представлены различные взгляды на возможное соотношение конструктов метапознание и саморегуляция. Сторонники одного подхода к этой проблеме сходятся на точке зрения, согласно которой метапознание трактуется как часть процесса саморегуляции [8]. Другие авторы рассматривают саморегуляцию как один из аспектов образования более высокого уровня, - метапознания [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. М.А. Холодная, рассматривая понятие «метакогнитивный опыт», трактует его как ментальные структуры, позволяющие осуществлять произвольную и произвольную регуляцию интеллектуальной деятельности [4]. Несмотря на различия в позициях авторов, становится понятной тесная близость, но не тождественность процессов метапознания и саморегуляции. Наши исследования конкретизировали взаимоотношение этих конструктов: высокая самооценка метакогнитивных знаний тесно связана с настойчивостью субъекта, и не связана с самообладанием (настойчивость и самообладание рассматриваются как показатели волевой саморегуляции субъекта); самооценка метакогнитивной активности тесно коррелирует (положительно) с обоими показателями волевой саморегуляции. Установленные взаимосвя-

зи объясняются качественным различием содержания и функций метакогнитивных компонентов.

Таким образом, детерминация метакогнитивных процессов волевыми и мотивационными факторами может оказывать определяющее воздействие на результативность учебной деятельности студентов вуза.

### **Библиографический список**

1. Карпов, А. В. *Метасистемная организация уровней структур психики* [Текст]. – М. : Изд. ИПРАН, 2004. – 510 с.
2. Кашапов, М. М. *Когнитивное и метакогнитивное понимание структурно-динамических характеристик творческого профессионального мышления // Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов* [Текст] : монография / под ред. проф. Кашапова М. М., доцента Ю. В. Пошехоновой. – Ярославль: ЯрГУ, 2012. – С. 35–121.
3. Реан, А. А. *Социальная педагогическая психология* [Текст] : учебное пособие. – СПб.: Питер, 1999. – 416 с.
4. Холодная, М. А. *Психология интеллекта. Парадоксы исследования*. – СПб: Изд-во «Питер», 2002. – 272с.
5. Шадриков, В. Д. *Интеллектуальные операции* [Текст]. – М.: Логос, 2006. – 107с.
6. Шадриков, В. Д. *Способности и интеллект человека* [Текст]. – М. : Изд-во СГУ, 2004.
7. Berardi-Coletta B., Dominowski R. L., Buyer L. S., & Rellinger E. R. *Metacognition and problem solving: A process-oriented approach. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 1995. V. 21, s. 205-223.
8. Flavell, J. H. *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. American Psychologist*, 1979. V. 34, s. 906 – 911.
9. O’Neil H. F. Jr., Abedi J. *Reliability and validity of a state metacognitive inventory: Potential for alternative assessment. Journal of Educational Research*, 1996. V. 89, s. 234-245.

УДК 377



Н.Д. Путина

## **МОДЕЛИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ У ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ В ШКОЛЕ**

*В статье рассматриваются модели организации деятельности учащихся в ходе демонстрационного физического эксперимента с целью сформировать регулятивные, познавательные и коммуникативные учебные действия у школьников, а также сформировать компетенции у студентов по организации различных видов учебной деятельности школьников.*

**Ключевые слова:** моделирование, организация учебной деятельности, учебные действия компетенции, модели первого и второго уровней обобщения.

N.D. Putina

## **MODELLING OF THE EDUCATIONAL ACTIVITY AS A MEANS TO FORM SCHOOLCHILDREN AND STUDENTS' COMPETENCES IN THE COURSE OF PHYSICS TRAINING AT SCHOOL**

*In the article models of organization of pupils' activity are regarded during demonstration of the physical experiment in order to create regulatory, informative and communicative educational actions of schoolchildren, and also to form students' competences on organization of different types of schoolchildren's educational activity.*

**Keywords:** modeling, organization of the educational activity, educational actions of competence, model of the first and second levels of generalization.

Для решения задачи эффективного обучения будущих учителей физики студентов-физиков выполнять требования, обозначенные в ФГОС общего образования по достижению личностных,

метапредметных и предметных результатов школьниками мы разработали методику, в содержание которой используются модели учебной деятельности разного уровня обобщения.

Нами разработаны несколько моделей организации деятельности. В первой модели (рис. 1) достигаются следующие метапредметные результаты: «самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности» [2, с. 5]. Особенностью этой модели деятельности является то, что учитель демонстрирует опыт без комментариев.

Обучающиеся самостоятельно заполняют таблицу (таблица №1), указывая действия экспериментатора, изменения в ходе опытов, самостоятельно формулируют выводы. В качестве примера реализации деятельности по модели №1 предлагается демонстрационный опыт по электромагнитной индукции [1].

Модель второго уровня обобщения организации деятельности не содержит конкретные цели, задачи, задания деятельности, темы, а содержит обобщенные этапы организации деятельности (рис. 1, 3).

**Модель №1 организации учебной деятельности в ходе демонстрационного эксперимента или видеоэксперимента (модель 2 уровня обобщения).**



Рис. 1. Модель № 1 второго уровня обобщения

Таблица № 1

Действия экспериментатора	Последовательность изменений в ходе опыта	Взаимосвязь изменений (отсутствие изменений)
---------------------------	---	--

Перемещают катушку относительно магнита	Отклоняется стрелка гальванометра – появляется электрический ток	Перемещение катушки относительно магнита вызвало появление тока
Перемещают магнит относительно катушки	Отклоняется стрелка гальванометра – появляется электрический ток	Перемещение катушки относительно магнита вызвало появление тока
Магнит покоится относительно катушки	Стрелка гальванометра не отклоняется	Ток не возникает

Студент, создавая на основании модели второго уровня модель первого уровня обобщения (рис. 2), конкретизирует этапы, прописанные в более обобщенной модели.

В ходе реализации модели 2 (рис. 3) организации деятельности достигаются следующие метапредметные результаты: формируются «универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные)» [2, с. 5].

**Модель №1 организации учебной деятельности в ходе демонстрационного эксперимента или видеоэксперимента (модель 1 уровня обобщения).**



Рис. 2. Модель № 1 первого уровня обобщения

В качестве примера реализации модели № 2 рассмотрим организацию деятельности обучающихся в ходе демонстрации опыта

«Проводники в электростатическом поле» [3]. Учителем класс разбивается на четыре группы, каждая из которых выполняет одно из следующих заданий:

1. Составить план опыта, который вы будете наблюдать.
2. Перечислить и записать в тетради название используемого оборудования.
3. Составить не менее трех вопросов в ходе наблюдений.
4. Составить текст комментариев для сопровождения демонстрационного опыта.

Предлагаемый опыт может быть продемонстрирован непосредственно или в видеозаписи. Комментарии к опыту озвучиваются. После опыта учитель дает время учащимся для выполнения заданий (не более 5-7 минут). Затем учитель предлагает озвучить выполненные задания четырем учащимся. Остальным ученикам дается задание дополнить ответы выступающих. Четвертое задание учащиеся выполняют в ходе повторной демонстрации опыта.

**Модель №2 организации деятельности в ходе демонстрационного эксперимента**

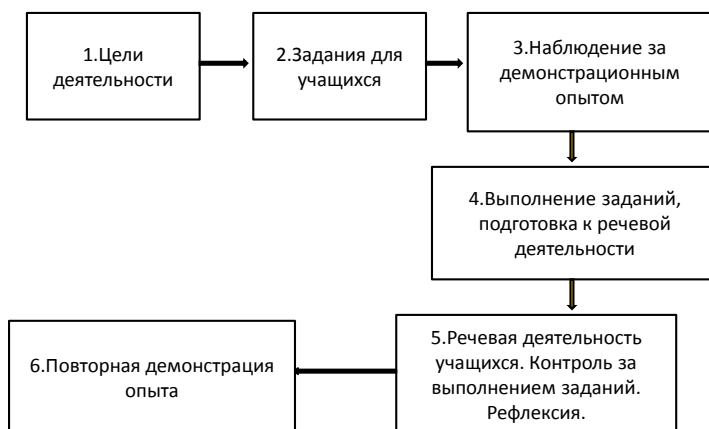


Рис.3. Модель № 2 второго уровня обобщения

Каждое выступление обсуждается, корректируется, учащиеся высказывают свои дополнения, замечания, пожелания. Ниже

предлагаются варианты выполненных заданий. «Задание № 1. План опыта «Проводники в электростатическом поле». 1. Цель опыта: показать, какими возможностями обладают проводники в электростатическом поле. 2. Выбрать приборы, необходимые для опыта. 3. Поставить задачу демонстрационного опыта: можно ли создать с помощью физического тела, заряженного одним знаком заряда два тела, заряженные противоположными знаками электрического заряда. 4. Поднести к каждому электрометру заряженное тело. 5. Соединить два электрометра проводником на изолирующей ручке. 6. Не убирая заряженное тело (эбонитовую палочку) и не прикасаясь к электрометру этим телом, снять проводник с электрометров. 7. Проверить знаки образовавшихся зарядов на двух электрометрах. 8. Соединить электрометры вновь проводником. Пронаблюдать явление».

«Задание № 2. В ходе демонстрационного опыта использовалось следующее оборудование: два электрометра с кондукторами, заряженная эбонитовая палочка, проводник на изолирующей ручке».

«Задание № 3. Вопросы к демонстрационному опыту «Проводники в электростатическом поле»:

1. Как, используя одно заряженное тело, зарядить два тела зарядом, которые будут иметь противоположные знаки: «+» и «-»?

2. Как обнаружить одноименные и противоположно заряженные тела с помощью электрометра?

3. Объясните, почему два электрометра оказались заряженными противоположными знаками в ходе опыта?»

Задание № 4 «Подготовить комментарии к опыту» учащиеся озвучивают при повторной демонстрации опыта. Если это видеозапись, то звук выключают. Выступление учащегося обсуждается, дополняется другими учащимися. Таким образом, учащиеся включаются в информационно-коммуникативную деятельность.

Чтобы обучающиеся успешно справились с заданиями, необходимо, чтобы им были известны следующие вопросы: 1. Использование электрометра. 2. Теория строения атома. 3. Объяснение ряда опытов по электризации тел, кроме предлагаемого опыта «Проводники в электростатическом поле».

Предлагаемые модели апробированы в ходе педагогической практики, в процессе написания дипломных работ, на конференциях, на учебных занятиях по теории и методике обучения физике.

### Библиографический список

1. Гальцов, А.А., Путина, Н.Д. Организация учебной деятельности учащихся школы в процессе демонстрационного эксперимента и видеоэксперимента по физике [Текст] // Физика в школе и вузе: международный сборник научных статей. – СПб., 2008.
2. Кезина, Л.П., Кондаков, А.М. ФГОС общего образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: //http://standart.edu.ru
3. Путина, Н.Д. Формирование физических понятий с использованием демонстрационного эксперимента. [Текст] // Чтения Ушинского. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2009.

УДК 88.4

*О.В. Ракитина*

### НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ, РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

*В статье рассматривается методика диагностики научно-исследовательской компетентности преподавателей педагогического вуза. На основе анализа результатов эмпирического исследования обозначаются основные направления повышения научно-исследовательской компетентности преподавателей.*

**Ключевые слова:** научно-исследовательские компетенции, научно-исследовательская компетентность, методы исследования, преподаватели вуза.

*О.В. Rakitina*

### HIGHER SCHOOL TEACHERS' RESEARCH COMPETENCE: DIAGNOSTICS METHODS, RESULTS

---

© Ракитина О.В., 2014

## OF RESEARCH

*In the article the technique of diagnostics of the research competence of pedagogical higher school teachers is considered. On the basis of the analysis of the empirical research results the main directions to increase the teachers' research competence are designated.*

**Keywords:** *research competences, research competence, research methods, higher school teachers.*

Модернизация высшего профессионального образования ставит новые задачи в организации системы повышения квалификации преподавателей вузов. Проведенное в Ярославском государственном педагогическом университете им. К.Д. Ушинского эмпирическое исследование позволило определить научно-исследовательскую компетентность преподавателей различной квалификации, изучить условия формирования компетенций, а также исследовать проблему эффективности научно-исследовательской работы [1, 3, 4, 6]. В своем исследовании мы основывались на разработанной В.Д. Шадриковым концепции психологической системы деятельности [5]. В соответствии с концепцией **научно-исследовательская компетентность** (НИК) понималась нами как сложное и многоуровневое психологическое новообразование субъекта научно-исследовательской деятельности, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств и позволяющее успешно решать функциональные задачи, составляющие содержание научно-исследовательской деятельности.

На начальном этапе проекта были определены основные виды научно-исследовательских компетенций, их содержание, выявлены показатели развития. На втором этапе осуществлялось эмпирическое исследование компетентности преподавателей вуза. В исследовании приняли участие преподаватели с различным уровнем квалификации (n=59): доктора наук (n=13), кандидаты наук (n=37), а также преподаватели, не имеющие ученой степени (n=9).

В исследовании использовались объективные показатели НИК (наличие и вид ученой степени; должность; количество пуб-

ликаций; количество докладов на конференциях различного статуса; руководство научными лабораториями, наличие выигранных грантов и конкурсов за последние 5 лет и др.) и субъективные, отражающие характер внутриличностных изменений, которые проявляются в деятельности и поведении преподавателя [2, 4].

Для решения исследовательских задач в качестве основных *методов* в проекте использовались метод экспертных оценок, метод фокус-группы, метод концентрации суждений. Полученные данные обрабатывались методами первичной математической статистики, также применялся критерий значимости различий и корреляционный анализ.

В основу *методики экспертной оценки* НИК преподавателей высшей школы был положен принцип самостоятельности во владении, умении пользоваться какой-либо компетенцией. Разработанная методика (анкета) состояла из введения и трех частей. Первая часть содержала вопросы для самооценки преподавателями научно-исследовательских компетенций. Вторая часть позволяла зафиксировать объективные показатели, характеризующие результативность и эффективность научно-исследовательской деятельности. Третья часть содержала социально-демографические характеристики респондента: пол, возраст, год обучения, направление подготовки, стаж работы в вузе и др.

*Метод фокус-группы* использовался для определения эффективности взаимодействия научных руководителей и обучающихся. Бланк участника фокус-группы состоит из двух частей: первая часть бланка позволяет выявить 10 наиболее важных показателей эффективности НИР, вторая часть позволяет исследовать внутриличностную иерархию критериев эффективности по каждому блоку в отдельности (мотивационно-ценностному, процессуально-деятельностному, презентационному, интерактивному).

Исследование компетентности преподавателей (не имеющих ученой степени, кандидатов, докторов наук) выявило различия в развитии отдельных компетенций. Наряду с хорошо сформированными, такими как информационные компетенции, компетенции в области программы деятельности, ряд частных компетенций целеполагания и др., в структуре НИК есть и те, развитие которых идет не столь успешно, например, частные компетенции



самоконтроля и коррекции результатов деятельности, компетенции целеполагания, мотивационные.

Прежде всего это касается преподавателей, не имеющих ученой степени. Как показало исследование, будучи достаточно самостоятельными в контроле и коррекции научно-исследовательской деятельности, в принятии решений, касающихся научной работы, преподаватели этой категории испытывают значительные трудности в определении критериев качества работы, не вполне владеют конструктивными способами обозначения и отстаивания своей профессиональной позиции, сталкиваются и с другими сложностями. Более того, у этой категории преподавателей с возрастом и по мере работы существенно снижается уровень развития личностно-мотивационных компетенций, т.е. ослабевают либо вообще исчезает желание заниматься научной работой. Подтверждением тому служит низкий, по сравнению с остальными видами, уровень развития собственных личностно-мотивационных компетенций, фиксируемый большинством участников исследования в ходе самооценивания.

Преподаватели-кандидаты наук могут испытывать затруднения при анализе и коррекции исследовательской и профессиональной деятельности, при определении достоинств и недостатков своей работы, при анализе трудностей и причин, их вызывающих. Ими не всегда учитываются собственные деятельностно-важные качества в работе, могут возникать сложности в отслеживании личностных изменений и коррекции собственной профессиональной и научной позиции. Личностно-мотивационные компетенции преподавателей-докторов наук также несколько снижены, равно как и показатели целеполагания.

Опрос научных руководителей показал, что при оценке НИР студентов и аспирантов они склонны руководствоваться не столько объективными критериями качества НИР, сколько субъективными представлениями о ней. Исходя из этого, необходимо обучать преподавателей (научных руководителей) объективным способам индивидуального и дифференцированного оценивания научно-исследовательской работы студентов и аспирантов, уметь давать развернутую содержательную обратную связь.

Исследование также выявило ряд компетенций, которые менее «чувствительны» (в силу онтогенетических особенностей) к обучающим воздействиям и к изменениям квалификационного статуса субъекта. К ним относятся: умение соотносить задачи и цели деятельности; умение определять соответствие результатов деятельности целям; способность планировать будущую научную и преподавательскую деятельность; умение обосновывать выдвигаемые гипотезы; владение этическими нормами деловой и научной этики; умение планировать «маршрут» профессионального саморазвития; умение выбирать и использовать адекватные стратегии и способы взаимодействия с другими людьми и ряд других.

Таким образом, проведенное исследование обозначило следующие основные проблемы в области научно-исследовательской компетентности преподавателей, независимо от их квалификационного статуса – проблема *мотивации научно-исследовательской деятельности* преподавателей вуза, проблема *целеполагания НИР* преподавателей, а также проблема *конструктивной обратной связи* от научного руководителя к студенту и(или) аспиранту. Эти задачи должны стать приоритетными в системе повышения квалификации и психолого-педагогическом сопровождении научно-педагогических работников.

### Библиографический список

1. Новиков, М. В., Ракитина, О. В. Мониторинг научно-исследовательских компетенций преподавателей в системе дополнительного профессионального образования [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – Т. 2. – 2010. – № 4 (65). – С. 143–150.

2. Подготовка научных кадров и формирование научно-исследовательских компетенций [Текст]: монография / под науч. ред. д-ра. ист. наук, проф. М.В. Новикова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2009. – 211 с.

3. Ракитина, О.В. Повышение научно-исследовательской компетентности преподавателей в системе дополнительного профессионального образования: психолого-педагогический аспект [Текст] // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации: материалы шестой всероссийской научно-практической интернет-конференции (с международным

участием) / под науч. ред. М. В. Новикова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2014. – С. 39–44.

4. Ракитина, О.В. Психолого-педагогические условия формирования научно-исследовательских компетенций [Текст]: монография. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2011. – 212 с.

5. Чернявская А.П., Байбородова Л.В., Харисова И.Г. Методы формирования научно-исследовательских компетенций будущих педагогов [Текст]: учебно-методическое пособие. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. – 116 с.

6. Шадриков, В. Д. Психология деятельности человека [Текст]. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 464 с.

7. Эффективность научно-исследовательской работы в педвузе: бакалавриат, магистратура, аспирантура (психолого-педагогический аспект) [Текст]: коллективная монография / Н.П. Ансимова, В.А. Мазиллов, О.В. Ракитина; под науч. ред. д-ра. ист. наук, проф. М.В. Новикова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. – 131 с.

УДК 159.99

*А.А. Смирнов,  
Н.Г. Живаев*

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ «УЧЕБНЫЙ ИНКУБАТОР»**

*Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ,  
проект № 12-06-00377*

*Публикация посвящена описанию учебного инкубатора, который представляет собой образовательную технологию интерированного обучения с привлечением к проектной деятельности команд, составленных из бакалавров, магистрантов и аспирантов.*

**Ключевые слова:** учебный инкубатор, проектная деятельность.

*A.A.Smirnov,  
N.G.Zhivaev*

## EDUCATIONAL TECHNOLOGY "EDUCATIONAL INCUBATOR"

*The publication is devoted to the description of the educational incubator which represents the educational technology of integrated training with use of the project activity of teams consisted of bachelors and post-graduate students.*

**Keywords:** *an educational incubator, a project activity.*

Переход образования на двухуровневую систему, сокращение аудиторных часов и общих сроков обучения вынуждают разрабатывать новые образовательные технологии, которые позволят выстроить систему подготовки, основанную на принципе преемственности между бакалаврами, магистрантами и аспирантами, а также соединить теоретическое обучение с формированием компетенций, ориентированных на полный цикл решения научно-исследовательских и прикладных задач. На решение данной проблемы направлена разрабатываемая нами концепция новой технологии обучения – учебного инкубатора. Цель работы инкубатора: повышение эффективности профессиональной подготовки бакалавров, магистрантов и аспирантов путем формирования общекультурных и профессиональных компетенций.

Компетенции бакалавров, магистрантов и аспирантов в работе инкубатора формируются в совместной деятельности над проектами, моделирующими организационные процессы. Благодаря выполнению различных внутриорганизационных ролей обучающиеся получают возможность овладеть компетенциями, необходимыми в дальнейшей профессиональной деятельности, которые не обеспечивают отдельные дисциплины и традиционные формы их преподавания: организация процессов, организация команд, поиск и обработка информации, ресурсная логистика, базовая финансовая грамотность, стратегическое планирование, критический анализ проектов, практическое внедрение полученных результатов своей и командной деятельности.

Структура Учебного инкубатора:

Модуль 1. Молодежные инициативные группы (МИГ). Группы состоят из обучающихся бакалавриата, магистратуры, аспирантуры. Каждая группа реализует свой проект, являющийся-

ся составной частью комплексной учебно-практической или научно-исследовательской задачи, которая может быть связана с тематикой их курсовых и диссертационных работ, а также проектами кафедры, факультета и университета. Функции магистрантов: они являются кураторами бакалавров в данных группах и помощниками аспирантов, а также экспертами по своей тематике.

Структура МИГ предполагает наличие ролей у участников, что делает МИГ моделью работы научного и профессионального коллектива из реальной практики. Учебные роли и их функции:

1. Ученик. Подготовка материалов к занятиям, анализ литературы, подготовка субпроекта, выступление на площадках в качестве спикера.

2. Исследователь. Подготовка и проведение научных исследований, обработка, анализ и интерпретация результатов. Планирование внедрения результатов в практику.

3. Эксперт. Оппонирование при обсуждениях. Альтернативные точки зрения. Критический анализ результатов исследований, планов и результатов внедрения

4. Практик. Внедрение результатов исследования в реальные процессы, учреждения.

Профессиональные роли и их функции:

Уровень 1:

1. Исполнитель. Выполнение текущих функций, необходимых для реализации субпроекта/проекта.

2. Разработчик. Выполнение операций, для осуществления которых необходим специфический опыт, компетенции (анализ, создание инструментов для работы группы и пр.).

3. Заказчик. Формирование требований к субпроекту и проекту, контроль за результатами.

Уровень 2:

1. Генератор идей. Теоретическое построение плана работы по субпроекту, проекту путем предложения и анализа максимального числа вариантов.

2. Критик идей. Анализ планов генераторов идей, обоснованная критика вероятности реализации планов работ по суб-

проектам/проекту с точки зрения требований к заказу и возможностей реализации в соответствии с имеющимися возможностями.

Уровень 3:

1. Управление информацией. Подбор данные из источников литературы, Интернета. Управление библиографическими списками, библиотекой по теме. Создание и модерирование групп в социальных сетях, отдельных бесед, онлайн включений. Разработка информационных материалов: брошюры, афиши и пр. Ведение рассылок с информацией, поиск информации о профильных мероприятиях для командировок.

2. Управление ресурсами. Анализ потребности в ресурсах для субпроекта/проекта, поиск поставщиков, выбор необходимой номенклатуры, взаимодействие с материально-ответственным лицом и профильными службами университета. Ресурсы: оборудование, расходные материалы, канцелярские товары, хозяйственные принадлежности, услуги внешних специалистов и пр.

3. Управление финансами. Формирование бюджета субпроекта/проекта и контроль за ним, ведение учеты затрат, финансовой отчетности совместно с материально-ответственным лицом и профильными службами университета, анализ потребности в финансах, подготовка смет для заявок на финансирование.

4. Управление субпроектом. Общая координация участников с разными ролями, а также отдельных процессов; организация работы площадок. Подготовка календарного плана, контроль за его выполнением, отчетность перед заказчиком.

5. Управление комплексным проектом (заказчик). Координация выполнения субпроектов, отбор участников МИГов для субпроектов и развитие их компетенций, поиск источников финансирования, переговоры с внешними партнерами.

6. Каждый участник МИГа может выполнять 1 или несколько ролей, одна роль может выполняться несколькими участниками проекта.

Модуль 2. Проекты. Проекты включают в себя коллективные разработки: учебно-практические задания, научные ис-

следования в рамках магистерской программы; подготовка и проведение конкретных мероприятий на основе готовых разработок и выполненных исследований. Отдельные групповые проекты (субпроекты) представляют собой части более крупного проекта. Таким образом, каждая группа выполняет часть большого проекта, который одновременно реализуется обучающимися бакалавриата, магистратуры и аспирантуры.

Реализуемые проекты направлены на практическое внедрение: в социальные практики, коммерческую деятельность, научные разработки с последующим оформлением РИД. В том числе ожидается внедрение результатов проектов в самой организации.

Модуль 3. Дискуссионная и презентационная площадка. Площадка для МИГов с целью обсуждения хода реализации и результатов выполнения проектов. Уровни работы площадки:

1. Учебные дискуссии на семинарских и практических занятиях (получение теоретических знаний, обсуждение прикладных вопросов).

2. Научный кружок (разработка научных проектов в рамках выполнения грантов, курсовых и диссертационных работ).

3. Методологический семинар (обсуждение фундаментальных проблем, результатов исследований, подготовка курсовых, диссертационных проектов магистрантов с привлечением аспирантов).

Также площадка используется для получения обратной связи по реализации субпроектов/проекта, деятельности отдельных участников коллективов МИГов и эффективности методов обучения.

Новизна технологии состоит в следующем:

1. Интегрирование в рамках магистерских дисциплин учащихся разных уровней (бакалавриат, магистратура, аспирантура).

2. Интегрирование учебного процесса с профессиональной практической деятельностью.

3. Интегрирование процесса формирования общекультурных и профессиональных компетенций.

4. Совместная работа над реальными научными и прикладными проектами.

5. Моделирование реальных взаимоотношений в коллективе и основных организационных процессов при выполнении проектов.

УДК 159.92

*Д.А. Смирнов*

### **СПОСОБЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЮРИДИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА ВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ**

*В докладе излагается подход к исследованию формирования профессионального юридического мышления. Автором предлагается собственный перечень качеств профессионального юридического мышления, а также даётся диагностический инструментарий, позволяющий исследовать данные качества.*

**Ключевые слова:** *компетенции, профессиональное мышление, практическое мышление, мышление юриста-профессионала, формирование профессионального мышления.*

*D.A.Smirnov*

### **WAYS TO RESEARCH FORMATION OF PROFESSIONAL LEGAL THINKING AT THE HIGHER SCHOOL STAGE OF PROFESSIONALIZATION**

*In the report an approach to research formation of professional legal thinking is presented. The author offers his own list of qualities of professional legal thinking, and also the diagnostic tools allowing to investigate these qualities are given.*



**Keywords:** *competences, professional thinking, practical thinking, thinking of the professional lawyer, formation of professional thinking.*

Необходимой предпосылкой построения правового государства является формирование массового корпуса профессиональных юристов, то есть людей, обладающих рядом профессиональных компетенций, среди которых – умение толкования и применения норм действующего законодательства на практике.

Из сказанного с необходимостью вытекает необходимость повышения требований как к собственно юристу-профессионалу, так и к учебным заведениям, занимающимся подготовкой юристов. Как следствие, крайне важной проблемой является построение оптимальной для нынешних условий системы формирования юридического профессионального мышления. Однако для того, чтобы эту систему построить, необходимо выяснить основные особенности формирования профессионального мышления юриста.

Изучение научной литературы показало, что проблема профессиональной подготовки юристов недостаточно исследована в аспекте формирования профессионального юридического мышления, а в исследованиях проблемы профессиональной юридической деятельности налицо целый ряд дискуссионных вопросов.

Например, В.Л. Васильев выделяет следующие особенности профессиональной юридической деятельности: во-первых, это чрезвычайное разнообразие задач, решаемых юристом-профессионалом; во-вторых, это полная подверженность юридической деятельности правовому регулированию; в-третьих, это высокая эмоциональная напряжённость юридического труда, характерная для большинства юридических профессий; в-четвёртых, это характерное для многих юридических профессий осуществление властных полномочий; в-пятых, это наличие особого аспекта организационной деятельности юриста, который проявляется, с одной стороны, в необходимости организовывать себя и собственное рабочее время, с другой стороны, в необходимости организации совместной работы с другими уча-

стниками юридической деятельности; в-шестых, для многих юридических профессий характерно преодоление сопротивления со стороны отдельных лиц или микрогрупп; в-седьмых, для всех юридических профессий характерен творческий аспект труда, что вытекает и рассмотренных выше особенностей юридической деятельности [2]. В целом схожий перечень предлагает и В.В. Романов [3].

Отметим, однако, что специфика юридического труда заключается не столько в факте его регламентации, сколько в особом объекте юридического труда юриста-практика. Как обоснованно указывается работе А.М. Бандурки, С.П. Бочаровой, Е.В. Землянской, «в своей деятельности юрист сталкивается с необходимостью оценивать поступки людей с позиций норм права и закона»[1]. При этом у каждого поступка, как своего, так и других лиц, юрист просчитывает правовые последствия. Полагаем, что неотъемлемая связь деятельности юриста с нормами права (не с регламентацией, а именно с необходимостью оценивания, применения норм права к конкретному случаю) и является специфическим признаком юридической деятельности.

Мы предполагаем, что для обеспечения эффективности в профессиональной юридической деятельности мышление юриста-профессионала должно соответствовать специфике данной деятельности. Так, для успешной деятельности в системе государственного управления требуется высокая нормативность поведения и низкая склонность к отклоняющемуся поведению; для успешного осуществления властных полномочий требуется достаточно высокий уровень развития коммуникативно-организационных способностей и т.п. Каждое из рассмотренных качеств требует соответствующей методики изучения.

Таким образом, нами был составлен перечень качеств, важных в практической профессиональной деятельности юриста. Для наглядности мы составили следующую таблицу, объединяющую требования профессии, соответствующее данному требованию качество мышления юриста и инструмент измерения данного качества.

Особенность юридической деятельности	Соответствующее данной особенности каче-	Инструмент исследования данного качества
--------------------------------------	--	--

	ство мышления юриста	
Ориентация на результат в профессиональной деятельности	Практическая направленность мышления	Опросник для диагностики практической направленности мышления (Н.В. Володина, Л.П. Урванцев)
Высокая правовая регламентация профессионального поведения	Высокая нормативность поведения и низкая склонность к отклоняющемуся поведению	Шкала G 16-факторного личностного опросника Р. Кэтелла
Властный, обязательный характер профессиональных полномочий	Высокое развитие коммуникативных и организационных способностей	Опросник коммуникативных и организационных способностей (КОС) (В.В. Сиявский, В.А. Федорошин)
	Высокая ответственность	Опросник многомерно – функционального анализа ответственности А.И. Крупнова.
Экстремальный характер правоохранительной деятельности многих юристов	Эмоциональная стабильность	Шкала С 16-факторного личностного опросника Р. Кэтелла РНТ Психологические характеристики темперамента (шкала «Эмоциональная возбудимость»)
Необходимость преодоления сопротивления со стороны отдельных лиц или микрогрупп	Стиль реагирования на конфликтную ситуацию, направленный на решение конфликта	Методика диагностики ведущего типа реагирования (М.М. Кашапов, Т.Г. Киселёва)
Нестандартный, творческий характер труда юриста	Высокая креативность	Опросник способностей творческой личности (О.А. Шляпникова, М.М. Кашапов).
Чрезвычайное разнообразие задач, решаемых юристом-профессионалом	Высокая пластичность психики	РНТ Психологические характеристики темперамента (шкала «Ригидность») Задачи Лачинза на интеллектуальную ригидность
Необходимость реконструкции события, опреде-	Высокий интеллект	Шкала В 16-факторного личностного опросника

ления юридически значимых обстоятельств и их юридической квалификации		Р. Кэтелла
---	--	------------

Таким образом, изложенный выше подход и предложенный пакет методик позволяет изучить особенности формирования профессионального мышления юриста в тесной связи с требованиями профессии.

### **Библиографический список**

1. Бандурка, А.М., Бочарова, С.П., Землянская, Е.В. Юридическая психология [Текст]. – Харьков, 2002. – С. 150.
2. Васильев, В.Л. Юридическая психология [Текст]. – СПб.: Питер, 2009. – С. 129–130
3. Романов, В.В. Юридическая психология [Текст]. – М.: Юрайт, 2004. – С. 307–311.

УДК 378

*О.В. Соболева*

### **К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ СПОСОБНОСТИ РУКОВОДИТЬ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

**(на примере подготовки будущих учителей иностранного языка)**

*Требования ФГОС основного общего и среднего общего образования о возложении на современного учителя школы обязанности контроля исследовательской работы учащихся как одной из форм их самостоятельной деятельности в рамках программы развития универсальных учебных действий соотносятся с требованиями проекта нового Федерального образовательного стандарта академического бакалавриата “Педагогическое образование” и предполагает соответствующее переосмысле-*

ние содержания учебных планов и рабочих программ по дисциплинам специальной предметной подготовки (в том числе будущих учителей иностранного языка).

**Ключевые слова:** профессиональные компетенции учителя, руководство научно-исследовательской деятельностью школьников, универсальные учебные действия.

*O.V. Soboleva*

**TO THE QUESTION ON FORMATION IN FUTURE  
TEACHERS OF THE ABILITY TO SUPERVISE  
SCHOOLCHILDREN'S EDUCATIONAL  
AND RESEARCH ACTIVITY  
(on the example of training of foreign language future teachers)**

*Requirements of FGOS of the main general and secondary general education to make the modern school teacher control pupils' research work one of forms of their independent activity within the programme of development of universal educational actions which corresponds to requirements of the draft of the new Federal educational standard of the academic bachelor degree "Pedagogical Education" and assumes the corresponding reconsideration of the contents of curricula and working programmes for disciplines of special subject training (including future teachers of the foreign language).*

**Keywords:** *the teacher's professional competences, supervision of the schoolchildren's research activity, universal educational actions.*

В проекте Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования академического бакалавриата "Педагогическое образование" (44.03.05) в качестве одной из профессиональных компетенций, которой должен овладеть выпускник, прописана **способность руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся** (ПК-12). Одновременно в требованиях ФГОС основного общего образования от 17.12.2010 г. и ФГОС среднего общего образования от 17 мая

2012 г. перед современной школой поставлена задача формирования у обучающихся *основ культуры исследовательской и проектной деятельности и навыков разработки, реализации и общественной презентации обучающимися результатов исследования, предметного или межпредметного учебного проекта, направленного на решение научной, лично и (или) социально значимой проблемы* [4, 5]. Согласно новым квалификационным характеристикам должностей работников образования на учителя школы отныне помимо его традиционных функций возлагается обязанность контроля исследовательской работы учащихся как одной из форм их самостоятельной деятельности. Речь идет о реализации так называемой **программы развития универсальных учебных действий (УУД)**.

Отрадно, что научно-исследовательская деятельность учтена новым образовательным стандартом в системе универсальных учебных действий, так как этот вид деятельности ученика, несомненно, соответствует пониманию УУД как обобщенных действий, обеспечивающих умение учиться. Такое обобщенное действие, сформированное на конкретном материале какого-либо предмета, может быть использовано и при изучении других учебных дисциплин [1, с. 105].

Научно-исследовательская деятельность является одной из наиболее сложных по своей форме и содержанию видов учебной деятельности. Она предполагает способность постановки цели и формулирования гипотезы исследования, отбора и интерпретации необходимого исследовательского материала, аргументации, структурирования и презентации результатов исследования. Благодаря вовлечению учащихся в научно-исследовательскую деятельность могут быть охвачены все четыре вида УУД - *личностные* (самоопределение, смыслообразование и действие нравственно-этического оценивания), *регулятивные* (целеобразование, планирование, контроль, коррекция, оценка, прогнозирование), *познавательные* (общеучебные, логические и знаково-символические) и *коммуникативные* универсальные учебные действия. Учащийся приобретает способность критического осмысления получаемой им информации, умение оценивать с помощью строгой научной аргу-

ментации степени ее достоверности, навыки системного мышления, научного прогнозирования и т.п.

Все это предполагает серьезную подготовку учителя к осуществлению миссии научного руководителя. Данная профессиональная компетенция не может быть сформирована в рамках какой-то одной специальной дисциплины вузовской образовательной программы, так как предполагает целый комплекс знаний, умений и навыков будущего педагога, рассредоточенный между целым рядом учебных дисциплин. Попытаемся проиллюстрировать это на примере подготовки будущих учителей иностранного языка.

Воспринимая научно-исследовательскую деятельность в школе как серьезный и сложный процесс, требующий не только специального научного, но и соответствующего психолого-педагогического сопровождения, мы должны осознавать, насколько усложняется задача, если иметь дело с научными сферами, которые лишь косвенно находят свое отражение в действующих школьных программах или не отражены в них вообще. Речь идет, в частности, о теоретическом языкознании (лингвистике) – той научной сфере, в рамках которой осуществляет свою деятельность в качестве научного руководителя учитель иностранного языка. Прикладной характер лингвистических знаний, которые ученики получают на уроках родного и иностранного языка в школе, являются недостаточной базой для развертывания научной работы. Весьма сложной для учителя становится задача выхода с этой стартовой площадки на рассмотрение таких серьезных лингвистических проблем как связь языка и общества, связь языка и мышления, вопросы современной структурной лингвистики и прагмалингвистики и т.п. В этих условиях на учителя-филолога ложится задача обеспечения ученика необходимым объемом лингвистического теоретического знания, обеспечения навигации в области лингвистической литературы, а также соответствующих интернет-ресурсов [3].

Как результат, будущий учитель иностранного языка должен **знать** основные направления современной лингвистики и их ключевые понятия, **уметь** ориентироваться в информационном пространстве, связанном с проблемами современного языкознания, **владеть** базовыми навыками осуществления лингвистического

анализа. Все это облегчает, с одной стороны, задачу создания учебных планов нового поколения для будущих учителей иностранного языка, так как оправдывает включение в них таких традиционно преподаваемых на данном направлении подготовки дисциплин как *Основы языкознания* и *Теория изучаемого иностранного языка*. Оправдывает это и традицию посвящать выпускные квалификационные работы будущих учителей иностранного языка лингвистической проблематике.

С другой стороны, многолетний опыт работы со школьниками и школьными учителями иностранного языка в рамках программы дополнительного образования «Открытие», ориентированной на старшеклассников, склонных к интеллектуальной деятельности и научному творчеству, реализуемой департаментом образования мэрии города Ярославля и муниципальным образовательным учреждением средней общеобразовательной школой с углубленным изучением отдельных предметов «Провинциальный колледж», привел нас к неутешительному выводу о том, что наши школьные учителя иностранного языка в общей массе не готовы полноценно выполнять функции руководителя научно-исследовательской деятельности школьников по лингвистике. В качестве одной из проблем проявилась неспособность четкого разграничения научно-исследовательской и проектно-познавательной деятельности. Другой проблемой оказался выбор темы, предмета и объекта исследования, навязывание учащимся далеких от их интересов сильно теоретизированных исследований, не связанных напрямую с их мироощущением и актуальным познавательным интересом. Нередко создавалось впечатление, что сами учителя воспринимают научно-исследовательскую деятельность как некий формализованный процесс, где главным является соблюдение стиля и определенных клише, но не непосредственная живая содержательная составляющая.

Как известно, предыдущие образовательные стандарты подготовки учителей иностранного языка не рассматривали способность руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся в качестве одной из ключевых профессиональных компетенций, а, следовательно, содержание предыдущих учебных планов требует серьезного диалектического переосмысления и изменения. В качестве цели изучения таких дисциплин как *Основы*



*языкознания и Теория изучаемого иностранного языка* должно выступать наряду с собственным обогащением студента лингвистическим знанием, выработкой умения применять на практике методы лингвистического исследования также овладение навыками организации исследовательской работы в области лингвистического знания среди учащихся школы. Новые учебные планы нуждаются в дополнительных дисциплинах, в рамках которых студенты могли бы овладевать тонкостями психолого-педагогического сопровождения учебной деятельности одаренных детей. Не вызывает сомнений тот факт, что научная деятельность не может иметь массовый характер. Наш опыт работы показал, что лишь немногие из выразивших желание заниматься научной работой детей доводят дело до конкретного результата. Согласно известному математику и педагогу Г. Сегё, “Объяснение, вероятно, состоит в инстинктивном предпочтении определенных ценностей, то есть в подходе, при котором интеллектуальное усилие и духовное достижение ставятся выше, чем материальная выгода. Такая оценка может быть лишь результатом долгого культурного развития среды и общественного мнения — развития, которое трудно ускорить правительственной помощью или даже более интенсивным обучением ... Может быть, самое эффективное средство состоит в том, чтобы передать молодому уму ощущение красоты интеллектуальной работы и чувство удовлетворения, которое следует за большим и успешным мыслительным усилием” [цит. по 2, с. 23].

Все вышеприведенные размышления свидетельствуют о необходимости кропотливой вдумчивой работы преподавательских коллективов факультетов, занимающихся подготовкой будущих учителей иностранного языка, чтобы обеспечить современную школу специалистами нового поколения, способными действовать в духе времени и воплощать в жизнь амбициозные задачи нового образовательного стандарта.

### **Библиографический список**

1. Асмолов, А.Г. Проектирование универсальных учебных действий в старшей школе / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, С.В. Молчанов, Н.Г. Салмина [Текст] // Национальный психологический журнал. – 2011. – № 1. С. 104–110.

2. Скопенков, А. Б. Размышления об исследовательских задачах для школьников [Текст] // Математическое просвещение. Сер. 3, вып. 12. – 2008. – С. 23–32.

3. Соболева, О.В. Большая лингвистика для юного исследователя: к вопросу о выборе темы для научной работы [Текст] // Организация и методика научно-исследовательской деятельности школьников. – Ярославль : Провинциальный колледж, 2012. – С. 34–40.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (*утвержден приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897*) [электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. – URL: <http://минобрнауки.рф>).

5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (*утвержден приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413*) [электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. – URL: <http://минобрнауки.рф>).

УДК 378

*Е. А. Сулейманян*

## **САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ ПО ФИЗИКЕ**

*В статье рассматриваются особенности самостоятельной работы студентов при решении задач по физике. Описана последовательная реализация учебных ситуаций при решении задач: представление ситуации, осмысление ситуации, личная рефлексия, переосмысление ситуации, изменение отношения к ситуации, изменение мотивов деятельности и освоение мотивов деятельности.*

**Ключевые слова:** *самостоятельная работа, решение физических задач.*

*Е.А. Suleimanyan*

## STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN SOLVING PROBLEMS IN PHYSICS

*In the article features of students' independent work in solving problems in Physics are considered. Consecutive realization of educational situations in solving problems is described: representation of the situation, understanding of the situation, personal reflection, reconsideration of the situation, change of the attitude to the situation, change of activity motives and development of activity motives.*

**Keywords:** *independent work, solution of problems in Physics.*

Обучение студентов в колледже отличается от форм и методов школьного обучения, так как требуют от студентов навыков самоорганизации и самодисциплины.

Рекомендации преподавателя для организации самостоятельной работы студентов по изучаемой дисциплине, способствуют развитию учебных компетенций и активному обучению.

Целью самостоятельной работы является повышение эффективности учебного процесса, в которой студент становится активным субъектом обучения, что означает [2]:

- способность занимать в обучении активную позицию;
- готовность мобилизовать интеллектуальные и волевые усилия для достижения учебных целей;
- умение проектировать, планировать и прогнозировать учебную деятельность;
- активизировать свою познавательную деятельность на основе положительной мотивации;
- осознание своих потенциальных учебных возможностей и психологическую готовность к саморазвитию.

Самостоятельная работа по физике – это педагогически управляемый процесс самостоятельной деятельности студентов, обеспечивающий реализацию целей и задач по овладению необходимым объемом знаний [1], учебных компетенций и развитию профессиональных интеллектуально-волевых, нравственных качеств будущего специалиста.

В процессе изучения физики наряду с некоторыми теоретическими сведениями студенты овладевают приемами решения задач. Задачи – это средство формирования знаний и умений с од-

ной стороны, а с другой стороны способ стимулирования мыслительных процессов [3] и средство развития учебных компетенций.

Работа над задачей может быть полностью самостоятельной работой студентов. Она преследует несколько целей [1]:

- формирование умений самостоятельно изучать текст, который в данном случае представляет собой задачу;
- обучение рассуждениям;
- обучение оформлению решения задач. При этом у студентов есть образец рассуждений и оформления задачи, к которому они могут обратиться при решении любой другой задачи или при проверке правильности своего решения.

Опираясь на методики обучения решению задач на занятиях по физике, рассмотрим реализацию совокупности учебных ситуаций, которая представляет собой последовательность логически взаимосвязанных обобщенных действий, выполнение которых позволяет достичь цели – решить задачу.

Первый этап – представление ситуации, это деятельность, связанная с пониманием условия задачи и описанием физического явления или процесса. Обобщенные действия:

1. О каком физическом явлении или процессе идет речь в задаче?
2. Какие физические величины использованы для описания физического явления или процесса?
3. Запись значений данных физических величин в виде краткого условия задачи.
4. Обозначение искомой физической величины.

Второй этап – осмысление ситуации, это действия результатом которых являются мыслительные операции, приводящие к пониманию физического явления или процесса. Обобщенные действия:

1. Какие законы, уравнения или зависимости между физическими величинами описывают физическое явление или процесс?
2. Какие условия оговариваются в задаче?
3. Выявите затруднение при решении задачи (недостаточность данных и т.д.).

Третий этап – личная рефлексия, это действия, результатом которых являются рассуждения, приводящие к плану решения задачи. Обобщенные действия:

1. Определите способ преодоления возникшего затруднения?

Четвертый этап – переосмысление ситуации, это действия, результатом которых является решение задачи. Обобщенные действия:

1. Из какой совокупности действий будет складываться решение задачи? Итог – решение задачи в общем виде.

2. Преобразование единиц измерения данных физических величин в СИ.

3. Подстановка данных и определение значения искомой величины.

4. Ответ задачи.

Пятый этап – изменение отношения к ситуации, это действия, в результате которых проверяется, удовлетворяет ли решение задачи цели деятельности (степень соответствия). Обобщенные действия:

1. Как целесообразнее проверить правильность решения задачи?

2. Осуществление проверки.

3. Оценка результата проверки.

Шестой этап – изменение мотивов деятельности, студентам предлагаются задачи с аналогичным способом рассуждения, для закрепления способа действия при решении задач.

Седьмой этап – освоение мотивов деятельности (способ действий – промежуточный шаг).

Непременным условием усвоения теоретических знаний и овладения приемами решения задач является выполнение тренировочных упражнений, в ходе которых, приобретенные, знания становятся полным достоянием студентов [1]. Как известно, существуют две формы организации такой тренировочной работы — фронтальная работа и самостоятельная работа. Фронтальная работа на занятиях по физике — это традиционная, давно сложившаяся форма. При самостоятельной работе мысль студента работает наиболее интенсивно. Он приобретает практический навык работы в ситуации, с которой ему неоднократно придется сталкиваться в последующей учебной и профессиональной деятельности.

### **Библиографический список**

1. Еркина, А.Н., Методические рекомендации для студентов по организации самостоятельной работы Дисциплина: Физика. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://topreferat.znate.ru/docs/index-22581.html>

2. Локота, О.В., Давтян, М.Г. Самостоятельная работа студентов: методические рекомендации [Текст]. – Ростов н/Д.: Изд-во СКАГС, 2010. – 45 с.

3. Чебакова, Г. Решение поисково-практических задач как средство формирования творческого мышления учащихся. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lib.znate.ru/docs/index-247116.html?page=2>

УДК 159.9.072

*Ю.С. Филатова*

## **КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ВРАЧА КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ КЛИНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ**

*Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ  
(Проект № 13-06-00589а)*

*В статье клиническое мышление рассматривается в качестве специфики умственной деятельности врача, обеспечивающей эффективное использование данных науки и личного опыта, применительно к конкретному больному. Обосновано, что в формировании клинического мышления важную роль играет коммуникативная компетентность.*

**Ключевые слова:** *медицинское образование, формирование клинического мышления, коммуникативная компетентность.*

*Ju.S.Filatova,*

## **THE DOCTOR'S COMMUNICATIVE COMPETENCE AS AN IMPORTANT FACTOR TO FORM CLINICAL THINKING**

*In the article the clinical thinking is considered as specificity of the mental activity providing effective use of data of science and personal experience towards the particular patient. It is proved that the communicative competence has an important role in formation of clinical thinking.*

**Keywords:** *medical education, formation of clinical thinking, a communicative competence.*

Мышление как общечеловеческое свойство сформировалось в процессе общественно-исторической практики и развивается под влиянием профессиональных знаний, личных особенностей индивидуума и опыта (Андреев И.Д., 1964; Тейчман Д., Эванс К., 1997). Профессиональная деятельность врача накладывает определенный отпечаток на его мышление, придает ему важные особенности, которые могут проявляться и в понимании вопросов, выходящих за пределы профессиональной сферы. [Билибин А.Ф., 1981, Воробьев Н.В., 1983]. Формирование клинического мышления у врача – важнейшая задача медицинского образования. Только теоретическая подготовка, без учёта специфичности клинического мышления, сама по себе не может решить этой задачи.

Обобщая определения клинического мышления ряда исследователей (М.П. Кончаловский, В.И. Катеров, Р. Хегглин, А.Ф. Билибин, Г.И. Царегородцев, М.Ю. Ахмеджанов), можно предположить, что в широком смысле - это специфика умственной деятельности врача, обеспечивающая эффективное использование данных науки и личного опыта, применительно к конкретному больному. Для врача желателен аналитико-синтетический тип восприятия и наблюдения, способность охватить картину заболевания, как в целом, так и в деталях. Ядром клинического мышления является способность к умственному построению синтетической и динамической картины болезни, переходу от восприятия внешних проявлений заболевания к воссозданию его «внутреннего» течения – патогенеза. Развитие «умственного видения», умение включить любой симптом в логическую цепь рассуждений — вот что необходимо для клинициста (Чазов Е.И., Царегородцев Г.И., Кротков Е.А., 1996).

С начала развития европейской культуры нас сопровождает рациональная традиция и принцип лечить человека как целое, психические и физические процессы которого неотделимо связаны. Соматические вмешательства сопровождаются вторжением в душевный мир человека, а также изменением его социального статуса. Современный уровень медицины требует биопсихосоциального подхода к больному и потому изменяет ориентацию клинического мышления в сторону увеличения попыток понять и познать больного человека (Б.Д. Карвасарский, Л.И. Вассерман, И. Харди, В.А. Ташлыков, А.Р. Лурия, F. Alexander, B. Luban-Plozza, M. Balin). Таким образом, медицина как никакая другая дисциплина нуждается в целостном восприятии объекта.

С развитием современной медицины возрастает количество лабораторно-диагностических методов исследования, давая врачу конкретные данные и результаты. Вводимые стандарты лечения и алгоритмы обследования все больше удаляют врача от пациента. Создается впечатление, что между врачом и больным все более плотной стеной встает новая техника, и это тревожный факт, поскольку налицо ослабление важных в клинической медицине личностных контактов. (Билибин А.Ф., Царегородцев Г.И., 1998; Долинин В.А., Петленко В.П., Попов А.С., 2006).

Необходимо подчеркнуть, что растущий поток информации носит преимущественно количественный характер. Уже в настоящее время в клиниках некоторым больным проводится до 50 и более различных исследований. Существует мнение, что улучшение диагностики связано с ростом количества информации. Вряд ли это положение справедливо, поскольку уже сейчас далеко не каждый врач справляется с обработкой всех поступающих данных. К тому же практика подтверждает, что во многих случаях для постановки диагноза достаточно нескольких решающих показателей.

Многие клиницисты всю опосредованную информацию о больном до сих пор называют дополнительной, нисколько не умаляя ее важности в диагностике и выборе метода лечения. Опытный врач знает, что если данные, полученные при помощи дополнительных методов исследования, противоречат клинике заболевания, то к их оценке следует подходить с большой осто-



рожностью. Врач, пренебрегая тщательным сбором жалоб и анамнеза и непосредственным обследованием пациента, разрушает ту часть фундамента, на которой строится лечение, – веру больного в правильность врачебных действий, гармоничное отношения врача и пациента, что в свою очередь может привести к неэффективности назначенной терапии. Специфика объекта познания – больной человек со всем многообразием его биологических свойств, личностных качеств, социальных связей – лишь подчеркивает важность этого этапа исследования. На овладение искусством объективного обследования и общения с пациентом могут уйти годы, но только после этого клиницист получает возможность извлекать максимум информации из дополнительных методов исследования.

Определенные умения межличностного и профессионального взаимодействия с окружающими, необходимые врачу для успешного функционирования в профессиональной сфере и обществе можно определить термином коммуникативная компетентность врача. Проблема формирования коммуникативной компетентности врача выступает в качестве практического аспекта более обширной, имеющей глобальный характер, проблемы реализации в отечественном здравоохранении социопсихосоматического подхода к здоровью и болезни и установлению в связи с этим между врачом и пациентом в лечебном процессе терапевтического сотрудничества (терапевтического альянса). Коммуникативная компетентность предполагает не только наличие определенных психологических знаний, но и сформированность некоторых специальных навыков: умения устанавливать контакт, слушать, «читать» невербальный язык коммуникации, строить беседу, формулировать вопросы. Важно также владение врачом собственными эмоциями, способность сохранять уверенность, контролировать свои реакции и поведение в целом. Адекватная коммуникация предполагает правильное понимание больного и соответствующее реагирование на его поведение. Независимо от того, в каком душевном состоянии находится пациент, испытывает ли он гнев или печаль, беспокойство, тревогу или отчаяние, врач должен уметь с ним взаимодействовать, адекватно строить отношения, добиваясь решения профессиональ-

ных задач. Эмпатические качества врача могут быть полезны в случаях несоответствия предъявляемых больным субъективных признаков тех или иных симптомов объективной клинической картине заболевания: при аггравации, диссимуляции и анозогнозии, а также в случае симулятивного поведения.

Таким образом, формирование коммуникативной компетентности врача на разных этапах его профессионализации, способствует адекватному построению синтетической и динамической картины болезни. Ядром клинического мышления служат аналитико-синтетический тип восприятия и наблюдения; способность охватить картину заболевания в целом; учёт личностных особенностей пациента. Следовательно, непрерывное совершенствование коммуникативной компетентности как фактора формирования клинического мышления является приоритетной задачей медицинского вуза и учреждений последиplomного образования врачей.

УДК 378.1

*И.Г. Харисова*

## **ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗРАБОТКИ ВАРИАТИВНЫХ МОДЕЛЕЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ**

*Разработка вариативных моделей подготовки кадров является одной из важных составляющих процесса модернизации системы высшего профессионального образования, поскольку способствует реализации принципов индивидуализации и дифференциации в рамках деятельности образовательных организаций, решающих проблемы формирования профессионально значимых компетенций у специалистов, работающих в области обучения и воспитания.*

**Ключевые слова:** *модели подготовки, подготовка педагогических кадров, образовательные программы, компетентностный подход.*

## PROSPECTS OF WORKING OUT VARIABLE MODELS IN PEDAGOGICAL STAFF'S TRAINING

*Working out of variable models in staff's training is one of the important components of the process of modernization of the higher education system as it promotes to implement principles of individualization and differentiation within the activity of the educational organizations, which solve problems on formation of professionally significant competences of experts working in the field of training and education.*

**Keywords:** *training models, pedagogical staff's training, educational programmes, a competence-based approach.*

Система подготовки педагогических кадров в Российской Федерации на современном этапе претерпевает значительные изменения, напрямую связанные тенденциями и процессами, протекающими в образовании в целом. К ним можно отнести и внедрение многоуровневой системы подготовки в сфере профессионального образования, и переход на новые образовательные стандарты, и новые подходы к проектированию основных образовательных программ на основе компетентностного подхода. Последнее положение обуславливает необходимость ориентации содержания педагогического образования на профессиональный стандарт педагога, определяющий основные компетентностные характеристики, которыми должен обладать учитель современной школы. Образовательные организации общего образования в настоящее время сориентированы на реализацию развивающего и деятельностного подхода к организации процессов обучения и воспитания, предоставление ученику свободы выбора и возможности построения индивидуальных образовательных маршрутов, создание условий для дифференциации и индивидуализации образовательной деятельности.

Очевидно, что обозначенные выше идеи могут быть внедрены в школьную практику только при соответствующей подготовке педагога. Наиболее эффективным средством формирования у студента-будущего учителя индивидуального стиля пе-

дагогической деятельности является погружение его в среду, где реализуются те же подходы, идеи, принципы, технологии, на основе которых он должен строить свою будущую профессиональную деятельность. Это означает необходимость и целесообразность модернизации образовательного пространства педагогических вузов и колледжей, выстраивание его на основе той системы ценностей и ориентиров, которые актуальны и для школы.

Таким образом, вариативность, индивидуализация, дифференциация, свобода выбора, рефлексивность, условия для выстраивания индивидуальных маршрутов профессионального развития – это характеристики, которыми должна обладать система подготовки современного педагога. В настоящее время в отечественном профессиональном образовании разрабатываются документы, характеризующие положения, на основе которых формируется компетентностно-ориентированная индивидуализированная образовательная среда: уже внедрены Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) среднего и высшего профессионального образования третьего поколения по направлениям подготовки, входящим в укрупненную группу направлений и специальностей (УГНС) «Образование и педагогические науки, появились проекты стандартов «три плюс», являющиеся обновленной версией упомянутых ФГОС, но наибольшее значение, на наш взгляд для разработки новых моделей подготовки педагогических кадров имеют проекты следующих документов: «Концепция поддержки развития педагогического образования» [2], «Программа модернизации педагогического образования» [3] и «Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций» [1] (по направлению «Педагогическое образование»). В указанных документах представлены подходы, на основе которых может быть спроектирована новая система подготовки педагога в вузе, ее главной характеристикой будет вариативность, обеспечивающая возможность выстраивания профессиональных образовательных маршрутов на основе индивидуальных особенностей студента, его представлений о

направлениях своего развития, карьерного роста, жизненных и профессиональных приоритетов.

Модели, которые могут быть разработаны и реализованы образовательными организациями среднего и высшего профессионального образования, в рамках программ подготовки, входящих в УГНС «Образование и педагогические науки» (возможные направления получения педагогического образования представлены в приложении), основываются на следующих положениях:

- сетевое взаимодействие организаций среднего и высшего профессионального образования в реализации программ прикладного бакалавриата, выбираемых студентами, ориентированными на работу с детьми младшего и среднего школьного возраста;

- создание условий для академической мобильности обучающихся в рамках универсального (широкого) бакалавриата, предлагаемого лучшим абитуриентам, выбирающим обучение по педагогическому профилю;

- возможность «вхождения» в программы педагогического бакалавриата студентов третьих и четвертых курсов, обучавшимся на непедагогических направлениях подготовки, но изменивших свои предпочтения в пользу получения профессии педагога;

- вариативность программ магистратуры, предполагающая ее разнонаправленность, в том числе: подготовка управленческих кадров для сферы образования, для ведения научно-исследовательской деятельности в сфере образования, для «доучивания» с целью быстрого вхождения в педагогическую профессию практических работников, имеющих высшее непедагогическое образование;

- многоуровневость и разнонаправленность реализации компонентов педагогической подготовки, позволяющая абитуриенту и студенту педагогического вуза выстраивать индивидуальную образовательную деятельность по маршруту, наиболее соответствующему его личностным предпочтениям;

- внедрение системы академических консультантов-тьюторов, помогающих обучающимся выстраивать индивиду-

альные образовательных программы в процессе овладения педагогической профессией.

Таким образом, на современном этапе подготовка педагога может быть реализована на основе вариативных моделей, внедрение которых позволит повысить качество образовательного процесса педагогического вуза, и, как следствие, будет способствовать совершенствованию процессов обучения и воспитания школьников.

### **Библиографический список**

1. Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций. 28.05.2014, № 3241п-П8.

2. Концепция поддержки развития педагогического образования (проект - одобрен на заседании Комиссии по развитию образования Общественной палаты Российской Федерации (состоялось 10.12.2013 г.), размещен для общественного обсуждения на сайте [www.fgosvo.ru](http://www.fgosvo.ru)).

3. Программа модернизации педагогического образования на 2014–2017 годы (опубликована 10 января 2014 на сайте Министерства образования и науки Российской Федерации).

4. Чернявская, А.П. Условия развития мотивации учебной деятельности студентов [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 2. – Том II. – С. 313–316.

УДК 373.1.013

*А.Ю. Хмельницкая,  
И.А. Иродова*

## **РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ КРИТЕРИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ РАЗРАБОТКЕ СТУДЕНТАМИ ОЦЕНОЧНЫХ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПО ШКОЛЬНОМУ КУРСУ ФИЗИКИ**

*Рассмотрена проблема разработки оценочных учебных материалов студентами, будущими учителями физики, на основе использования технологии критериально-ориентированного обучения. На примере изучения дисциплины «Методика обучения и воспитания в области физики» показано, что процесс овладения студентами определенными приемами оценочной деятельности учителя физики предполагает моделирование, организацию и выполнение ими соответствующих оценочных учебных действий с учебным материалом по курсу школьной физики в процессе их методической подготовки в вузе.*

**Ключевые слова:** *критериальное оценивание, уровни мыслительной деятельности, оценочные учебные материалы, школьный курс физики, система учебных действий, оценочная деятельность учителя.*

*A.Ju.Khmelnitskaya,*

*I.A.Irodova*

## **REALIZATION OF THE TECHNOLOGY OF CRITERION ORIENTED TRAINING IN DEVELOPMENT OF ESTIMATING TRAINING MATERIALS BY STUDENTS FOR THE SCHOOL COURSE IN PHYSICS**

*The problem of working out estimating training materials by students, future teachers in Physics, on the basis of use of the technology of criterion oriented training is considered. On the example of studying the discipline "Ways of Training and Education in the Field of Physics" it is shown that the process of mastering students certain techniques of the estimating activity of the Physics teacher assumes modeling, organization and performance of the corresponding estimating educational actions by them together with training material on the discipline of school Physics during their methodical training in the higher education institution.*

**Keywords:** *criterion estimation, levels of the cognitive activity, estimating training materials, school course in Physics, a system of educational actions, the teacher's estimating activity.*

В настоящее время основной задачей и критерием подготовленности студентов в вузе выступает степень овладения ими системой ключевых компетенций, обозначенных в образовательном стандарте и в учебном плане. В частности, студенты, будущие учителя, должны осознавать, что сформированная у них в ходе обучения в вузе способность к оцениванию (оценочная компетентность) будет являться одним из регулирующих (управляющих) элементов организованного ими в будущем образовательного процесса в школе. В связи с этим рассмотрение приемов и способов оценочной деятельности в процессе методической подготовки студентов-педагогов является актуальной задачей профессионального обучения. В свою очередь, специфика преподаваемого предмета определяет особенности в подборе оценочных материалов учителем.

Наш подход к разработке оценочных материалов, основанный на использовании *технологии критериально-ориентированного обучения*, рассмотрим на примере изучения дисциплины «Методика обучения и воспитания в области физики» будущими бакалаврами направления «Педагогическое образование» по профилю «Физическое образование».

Основной идеей *технологии критериально-ориентированного обучения* [1] является установка, что все обучаемые способны усвоить необходимый учебный материал. Для этого им должны быть заданы критерии усвоения (стандарты обученности). В настоящее время главной особенностью системы оценки, предлагаемой в школьных образовательных стандартах второго поколения, является *уровневый подход* к представлению планируемых результатов и инструментарию для оценки их достижения [4]. При этом важной методологической задачей учителя становится определение и оценка разных уровней образовательных достижений обучающихся.

В ходе практических занятий по методике физике мы акцентируем внимание студентов на существующих в современной дидактике четырех уровней мыслительной деятельности. Осваивая элементы оценочной деятельности, студенты самостоятельно подбирают соответствующие виды учебной работы школьника по школьному курсу физики, руководствуясь определениями



уровней его мыслительной деятельности [3]. Сложность разрабатываемых заданий обозначается соответствующим количеством звездочек (таблица 1).

Таблица 1

Распределение заданий по уровням мыслительной деятельности

УРОВНИ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ		ПРИМЕРЫ
I уровень	репродуктивный	<i>*Как определить цену деления мензурки? *Как определить объем тела с помощью мензурки?</i>
II уровень	реконструктивный	<i>** Как объяснить слипание двух свинцовых цилиндров? Что нужно сделать, чтобы такое слипание происходило сильнее?</i>
III уровень	конструктивный или продуктивный	<i>*** Определить объем тела с помощью мензурки, если тело не помещается в мензурку?</i>
IV уровень	творческий	<i>**** Как с помощью мензурки определить объем одной капли воды, одной горошины?</i>

I уровень – репродуктивный – \*, ученик может решить задачу по готовому образцу, выполнить пересказ услышанного, ответить на простые вопросы.

II уровень – реконструктивный – \*\*, подразумевает умение обучающегося применить задание в другой ситуации, сравнить, выделить общее, высказать свои предположения.

III уровень – конструктивный или продуктивный – \*\*\*, на третьем уровне должны быть усвоены теории, законы и основные понятия.

Естественно, задания IV уровня, требующие осмысления ответа на творческом уровне, должны даваться как дополнительные, и отличаться нестандартностью. Ответы на такие задачи и вопросы не всегда имеют однозначный ответ (таблица 2).

Таблица 2

Распределение знаний и умений школьников по степени овладения учебным материалом (уровню сложности заданий)

I уровень	II уровень	III уровень	IV уровень
- умение устно или письменно	- знание теории, лежащей в осно-	- умение применять теорию для объясне-	- умение творчески мыслить;

<p>описывать те или иные явления;</p> <p>- знание отдельных фактов истории по предмету;</p> <p>- знание названий приборов и области их применения;</p> <p>- знание буквенных обозначений величин;</p> <p>- знание условных обозначений приборов.</p>	<p>ве изучаемого явления;</p> <p>- знание и понимание формулировок определенных законов, их математической записи;</p> <p>- знание и понимание определенных тех или иных величин;</p> <p>- знание единиц соответствующих величин их определений;</p> <p>- понимание принципа действия приборов, умение определять цену деления, пределы измерений, снимать показания.</p>	<p>ния некоторых частных явлений;</p> <p>- понимание взаимосвязи различных признаков, характеризующих группу однородных явлений;</p> <p>- умение изображать графически взаимосвязь между величинами, определять характер этой связи;</p> <p>- умение анализировать и осуществлять перенос знаний [2];</p> <p>- умение производить расчет, пользуясь известными формулами. представление об историческом развитии отдельных разделов какого-либо предмета;</p> <p>- сформулированность «технических приемов» умственной деятельности: - умение читать книгу, находить нужные сведения, составлять план ответа.</p>	<p>- умение решать нестандартные задания;</p> <p>- умение самостоятельно находить нужную информацию;</p> <p>- умение сопроводить ответ экспериментом, подбирать необходимые для этого приборы;</p> <p>- умение находить нетривиальные решения [2]</p> <p>- умение самостоятельно создавать новые алгоритмы и новые методы решения задач, новые конструкции моделей, приборов, технических решений (В.Г. Разумовский)</p>
--	---	---	--

Отмечая специфику предмета «Физика», важно на примерах продемонстрировать студентам, что для формирования физических понятий в ходе обучения школьники должны овладеть:

а) *мыслительными операциями* (анализ, синтез, классификация, конкретизация, определение взаимосвязей, сравнение, обобщение);

б) *ориентировочными знаниями* (структура предмета; планы видов деятельности, планы изучения понятий);

в) *умением искать информацию* и работать с разными носителями информации (книга, человек, компьютер, фильм и т.д.).

Далее студенты изучают критерии оценивания знаний и умений школьников в области физики по шести направлениям (таблица 3) [5].

Таблица 3  
Критерии освоения курса физики

Критерии		Максимальный уровень достижений обучающихся
А	Содержание	8 баллов
В	Коммуникация (как ученик умеет передавать свои знания)	8 баллов
С	Научные знания и понимание	8 баллов
Д	Научное исследование	8 баллов
Е	Обработка информации	8 баллов
F	Экспериментальная деятельность	8 баллов
ИТОГО:		48 баллов

Таким образом, при использовании технологии критериального оценивания студенты проводят сравнение достижений обучающихся с чётко определёнными, заранее известными всем участникам образовательного процесса критериями. Максимальный уровень достижения каждого критерия – 8 баллов. Далее, используя шкалу перевода критериального оценивания из баллов в отметку, студенты могут выставлять итоговые оценки за работу учащимся (таблица 4).

Таблица 4

Шкала перевода критериального оценивания из баллов в отметку

Предметная группа	Максимальные баллы							Итоговая отметка			
	А	В	С	Д	Е	F	Сумма	5	4	3	2
Физика	8	8	8	8	8	8	48	42-48	36-41	18-35	0-17

В ходе подобных занятий по методике обучения физике студенты обучаются навыкам оценивания и осознают, что наличие образовательного стандарта и учебной программы обязывает учителя стремиться к выполнению единых требований к уровню подготовленности обучающихся. Таким образом, подобные занятия по «Методике обучения и воспитания в области физики» позволяют продемонстрировать, что при реализации технологии критериально-ориентированного обучения оценочная деятельность учителя проводится по ключевым точкам учебного материала на каждом

этапе обучения, освоение которых может свидетельствовать об успешном усвоении школьниками учебного курса «Физика».

### **Библиографический список**

1. Беспалько, В.П. Элементы теории управления процессом обучения [Текст]. – М., 1971.
2. Иродова, И.А., Пурьшева, Н.С. Основы дифференциации общеобразовательной подготовки в профессиональной школе: [На примере обучения физике] [Текст] // Профессиональное образование. – 2000. – № 1. – С. 24–25.
3. Кохановский, В.П. Философия и методология науки [Текст]. – Ростов н/Д: «Феникс», 1999. – 576 с.
4. Фрадкин, Ф.А. Педология: мифы и действительность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://dugward.ru/library/pedagog/ushinskiy\\_chelovek2.html](http://dugward.ru/library/pedagog/ushinskiy_chelovek2.html)
5. Хмельницкая, А.Ю., Иродова, И.А. Критериальное оценивание как условие формирования оценочных умений школьников при обучении физике [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 4. – Том II. – С. 96–101.
6. Чернявская, А.П. Теория обучения в информационном обществе // Проблемы современного образования. – 2011. – № 4. – С. 87–91.

УДК 378

*А.П. Чернявская*

### **УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПАРТНЕРСКОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА**

*В статье обсуждаются условия становления партнерской позиции будущих учителей в вузе: создание в процессе обучения условий для развития внутренней мотивации деятельности; четкая постановка цели деятельности, совместное планирование, организация контроля, объективная оценка; формирование индивидуального стиля деятельности, потребности в понимании своих особенностей как субъекта обучения и деятельности и*

*профессиональном становлении; наличие образовательной среды, обеспечивающей образовательный процесс; благоприятный нравственно-психологический климат в группе и другие.*

**Ключевые слова:** *партнерская позиция, высшее педагогическое образование, мотивация, образовательная среда, условия.*

*A.P.Chernyavskaya*

## **CONDITIONS OF FORMATION OF THE TEACHER'S PARTNER POSITION**

*In the article conditions of formation of the partner position of future teachers in higher education institutions are discussed: creation in the course of training of conditions to develop internal motivation of the activity; accurate statement of the activity purpose, joint planning, organization of control, objective assessment; formation of the individual style of activity, need in understanding of the features as a subject of training and activity and professional formation; existence of the educational environment providing the educational process; favourable moral and psychological climate in the group and others.*

**Keywords:** *a partner position, higher pedagogical education, motivation, educational environment, conditions.*

Современное образование ставит в центр человека обучающегося (в отличие от прежнего постулата, гласящего, что в школе главная фигура – учитель). Учащиеся должны быть активными в построении целей и организации собственного обучения.

Такая ситуация требует иной позиции педагога, воспринимающего обучающихся как субъектов собственного образования, умеющего организовать рабочую атмосферу в классе [2]. Далеко не все педагоги и студенты – будущие педагоги обладают такой позицией. Для ее развития целесообразно строить обучение в вузе на основе моделирования реальной образовательной ситуации, а, точнее, моделирования в процессе подготовки будущего учителя методов, технологий деятельности и системы взаимоотношений, сконструированных в рамках субъект-

субъектных отношений преподавателей со студентами и студентов друг с другом. В течение пяти лет учебы в такой системе студент накопит субъективный опыт деятельности в субъект-субъектных условиях, достаточный для реконструкции его в собственно профессиональной деятельности в школе.

В качестве организационно-педагогической основы деятельности, направленной на становление партнерской профессиональной позиции, будут выступать свобода выбора студентом способов освоения профессионального опыта и педагогические технологии, моделирующие личностно-ориентированную деятельность. Остановимся подробнее на анализе условий и средств формирования партнерской профессиональной позиции.

Условия становления партнерской профессиональной позиции студентов педагогических вузов отличаются своей взаимодополняемостью, то есть условия, зависящие от студентов как субъектов становления позиции (внутренние), конгруэнтны таковым, зависящим от второго субъекта – преподавателей или системы высшего образования в целом (внешние). К условиям относятся (табл. 1).

Таблица 1

**Условия становления партнерской позиции студентов педагогических вузов**

Внешние условия	Внутренние условия
1. Создание в процессе обучения условий для развития внутренней мотивации деятельности; четкая постановка цели деятельности, совместное планирование, организация контроля, объективная оценка.	Наличие у субъекта мотивации деятельности, принятие им цели и программы деятельности, развитие умений по контролю, оценке и коррекции деятельности.
2. Кадровое, материально-техническое и информационное обеспечение деятельности; соответствующее построение учебного процесса.	Наличие опыта организации и осуществления деятельности: теоретическая подготовленность, сформированность соответствующих компетенций.
3. Создание условий и предпосылок для становления педагогического мастерства и формирования индивидуального стиля деятельности будущих педагогов; соответствие содержания и характера деятельности индивидуальным особенностям субъекта.	Наличие потребности в понимании своих особенностей как субъекта обучения и деятельности и профессиональном становлении; развитие соответствующих компетентностей.

4. Наличие образовательной среды, обеспечивающей образовательный процесс; благоприятный нравственно-психологический климат в группе.	Эмоционально-психологическое и физическое состояние субъекта деятельности.
--	--

Проведем анализ условий, насколько позволяет формат статьи.

*1. Создание в процессе обучения условий для развития внутренней мотивации деятельности; четкая постановка цели деятельности, совместное планирование, организация контроля, объективная оценка.*

Тема формирования мотивации является слишком обширной, поэтому остановимся лишь на вопросах формирования внутренней мотивации обучающими средствами, поскольку для вуза данный аспект является наиболее важным. Внутренняя мотивация студентов формируется в процессе осознанного освоения знаний и осознания их необходимости для будущей жизни [1; 3]. Данному процессу способствует особый алгоритм передачи знаний (применяемый, например, в исследовательском обучении):

1. В основе обучения должны лежать базовые знания, соотношенные с определенными предметными областями. Усваиваться они должны в активной форме – через критицизм, опробование и разработку парадигм.

2. В ходе преподавания педагог добивается глубокого понимания знаний, соотнесения знания из разных областей, апробации их в процессе решать профессиональных задач, а не просто заучивания.

3. Обучение следует строить таким образом, чтобы развивать навыки общения, особенно те, которые используются в реальном мире.

4. Специально сконструированные задания и привлечение специалистов к обучению помогают осознать важность знаний в реальной жизни.

Мотивация обучения и мотивация достижения, как правило, являются результатом комплекса взаимодействующих целей и ценностей, имеющих у самого субъекта обучения, его семьи и культуры - социальной, национальной - в целом. Для того чтобы понять, как и для чего учится субъект, педагог может

проанализировать цели, влияющие на учебные (академические) достижения. Среди академических целей наиболее важны:

- повышение мастерства,
- саморепрезентация и собственная деятельность.

Обе группы целей влияют на поведение, когнитивную сферу и эмоции субъекта обучения. Для достижения целей повышения мастерства важно развивать уверенность обучающегося в том, что его усилия ведут к успеху и что получение образования – это его внутренняя цель. В этом случае студенты ориентированы на развитие новых умений, понимания своей работы, повышение уровня компетентности, достижение ощущения мастерства.

Для достижения целей саморепрезентации педагог должен помочь студенту понять свои способности и развивать их в учебной деятельности. Не менее важно развивать чувство собственной ценности и уникальности. Способности осознаются и проявляются в случае, когда человек выполняет работу лучше других или когда он достигает успеха минимальными усилиями. Для того чтобы обучающийся мог определить, в какой степени он достиг цели саморепрезентации, важно публичное признание со стороны педагога или группы в виде оценок, наград и одобрения. Самоценность определяется человеком, если он понимает, что в состоянии успешно выполнять задание. Если он много работает, но не достигает успеха, его чувство самоценности разрушается. Следовательно, педагог должен давать задания, соответствующие возможностям обучающегося, но не слишком простые для него.

На практике часто оказывается, что цели повышения мастерства и саморепрезентации являются взаимоисключающими. Тем не менее, исследования показывают, что человек может достигать обе цели, выполняя задания разного вида. Каждая из целей актуализируется в зависимости от вида выполняемого задания, учебного окружения и более широкого социального и образовательного контекста. Кроме перечисленных выше, важны такие цели как: доставить удовольствие родителям или близким людям, хорошо выглядеть в глазах сверстников, реализовать



культурную идентичность. Именно они определяют комплексность мотивации обучения.

Для развития мотивации на приобретение мастерства (наиболее важной для будущей жизни студента) особо важно качественное, ясное по критериям *оценивание*. Если обучающиеся понимают, каким образом будут оценены их усилия, они более активно выполняют задания, прикладывают к этому больше усилий, в том числе и интеллектуальных. Уровень достижений, восприятие важности задания и его ценности также повышается.

*2. Формирование индивидуального стиля деятельности, потребности в понимании своих особенностей как субъекта обучения и деятельности и профессиональном становлении.*

При рассмотрении вопроса о становлении профессиональной позиции нельзя обойти вниманием проблему индивидуального стиля (ИС) деятельности, на формирование которого позиция оказывает непосредственное влияние. Если говорить о соотношении понятий, то понятие «индивидуальный стиль» является более широким, оно охватывает не только сферу направленности и ценностей, но и другие подструктуры личности. Создание предпосылок для формирования ИС является одним из условий становления профессиональной позиции.

А.Адлер определил стиль как индивидуальное своеобразие жизненного пути человека. Индивидуальный стиль деятельности является обобщенной характеристикой индивидуально-психологических особенностей человека, складывающихся и проявляющихся в его работе. Именно поэтому стиль деятельности не может быть ошибочным, речь идет всегда лишь о мере его эффективности при выполнении деятельности. Наличие ИС деятельности у педагога, как и наличие ИС учения у ученика говорит о том, что субъект наилучшим образом адаптировался к условиям деятельности. При этом приспособление является не внешним, а внутренним, наиболее оптимальным и для деятельности, и для человека.

Если мы хотим изучить ИС работы педагога, то, прежде всего, необходимо изучить индивидуальную структуру его личности. Природные и сформированные в течение жизни свойства личности образуют сложные динамические структуры. Именно

благодаря им человек регулирует свое поведение, не находится в полной зависимости от биологически обусловленных особенностей. Целый ряд исследований посвящен процессу выработки ИС педагогической деятельности, но типологии стилей чаще всего отсутствуют. Объяснение этому можно дать исходя из того, что стиль является индивидуальным, его нельзя сравнивать. Тем не менее, для целей профессиональной подготовки подобная типология необходима. В нашей стране более всего известна типология, авторами которой являются А.К. Маркова и А.Я. Никонова, выделившие эмоционально-импровизационный, эмоционально-методический, рассуждающе-импровизационный, рассуждающе-методический стили.

Joyse and Showers [4] выделили стили работы, точнее деятельности по обучению, учителя и объединили их в четыре группы:

- Информационное обучение, при котором учитель выступает как организатор процесса обучения и носитель информации,
- Социальное обучение, при котором педагог ориентируется на работу и установление взаимоотношений с группой на основе ее изучения,
- Личностное обучение, заключающееся в недирижерном общении с учениками и использовании личностно-ориентированного обучения. Ближе всего к данному стилю теория К. Роджерса.
- Поведенческое обучение, основанное на управлении детьми с учетом их изменения. Ближе всего к данному стилю бихевиористические теории (Б. Скиннер, А. Бандура).

Очевидно, что данная типология базируется на особенностях профессиональной направленности педагога. В ней просматривается два основания для выделения стилей: тип ориентации на передачу знаний (прямую, директивную, или основанную на установлении взаимоотношений) и теоретическая позиция (гуманистически- или бихевиористически- ориентированная).

Другой подход демонстрируют Fenstermacher & Soltis [цит. по 5], которые выделяют три стиля: «исполнитель», «тера-

певт» и «либерал». Стили выделены ими по манере преподавания, подходу к учебному материалу, деятельности учителя.

Мы считаем, что нет единого универсального стиля, приемлемого для решения всех задач, стоящих перед учителем. Разнообразие стилей приведет к профессиональному совершенствованию учителя, его успешности, удовлетворенности в работе.

С нашей точки зрения сложно создать единую типологию стилей педагогической деятельности. Целесообразнее говорить о трех типологиях:

- типологии личностного стиля, положив в ее основу типы личности;

- типологии управленческой деятельности педагога, положив ее основу стили руководства (например, по К.Левину – авторитарный, демократический, попустительский, или типологии ситуационного лидерства). Целям нашего исследования больше соответствуют концепции ситуативного лидерства, ставящие стиль руководства в прямую зависимость от ситуации, в которой данное руководство осуществляется.

- типологии стиля обучающей деятельности педагога, в основу которой могут быть положены стили А.К. Марковой и А.Я. Никоновой или иные, например, М. Alexander - учитель, ориентированный на ребенка, ориентированный на программу, технократ, социально-ориентированный и учитель, сочетающий все предыдущие ориентации.

Формирование устойчивого индивидуального стиля работы происходит на первой профессиональной фазе. Именно педагоги 25-40 – летнего возраста, как правило, являются наиболее активными и профессионально мыслящими. Основные пути формирования ИС заключаются в: максимальном использовании профессионально важных качеств человека и их структур; компенсации нежелательных с точки зрения профессиональной деятельности проявлений личностных факторов.

*3. Наличие образовательной среды, обеспечивающей образовательный процесс; благоприятный нравственно-психологический климат в группе.*

Процесс обучения, рассматриваемый в более общих контекстах становления и развития личности ответственного гражд-

данина общества, должен быть направлен на помощь обучающемуся в формировании собственной системы знаний и познания окружающего мира. Следовательно, и образовательные учреждения должны оцениваться с точки зрения того, насколько в них создана целостная атмосфера, способствующая комплексному становлению личности.

Для образного определения среды человека можно привести высказывание У. Черчилля: «Вначале мы строим здание, а потом здание строит нас» (“First we shape the building, and then the building will shapes us”).

Понятие «среда» выступает как пространство и окружение. Образовательная среда вбирает в себя оба эти толкования. В среде человек не просто живет, он с ней взаимодействует, реагирует на нее, поддаваясь ее влиянию и, одновременно, влияя на нее сам.

Создание отношений в вузе на уровне образовательной среды приведет к тому, что психологические барьеры, возникающие в ходе формирования профессиональной позиции, будут сниматься совместными усилиями более опытного педагога и молодого учителя (студента). При обсуждении профессиональных вопросов проблема, высказанная одним из студентов, может быть поставлена преподавателем как вопрос для всех и решена совместными усилиями. В результате начинающие педагоги (студенты) приобретут не только новые знания, но и опыт совместного решения проблемы, взаимодействия в группе, помогающий более быстрому становлению позиции.

Образовательная среда необходима для того, чтобы студенты на практике усваивали нормы, правила и модели отношения к профессии и профессионального взаимодействия, формы поведения и нормы общения, присущие ответственным и адекватно оценивающим себя педагогам.

K.S. Louis [6] выделяет пять основных характеристик среды в образовательном учреждении:

1. Разделяемые всеми нормы и ценности.
2. Фокусирование на учебной деятельности учащихся.
3. Рефлексивный диалог.

4. Обобщение и совместное использование опыта работы отдельных учителей.

5. Сотрудничество.

Kuh et al. (1997) выделили семь основных характеристик обучающей среды, способствующих развитию детей:

1. Философия (принимаемая система ценностей) школы, направленная на целостное развитие способностей и талантов детей.

2. Развитие политики и практики работы школы, направленной на удовлетворение интересов и потребностей учащихся.

3. Высокие и четко формулируемые ожидания по отношению к успехам.

4. Систематическая оценка деятельности школы и деятельности детей.

5. Создание для учащихся широких возможностей внеучебной активности.

6. Реализация ценностей участия в общем деле и заботы о других.

7. Направленность всей работы школы на обучение и развитие детей.

Все перечисленные факторы должны не просто декларироваться, но стать неотъемлемой частью миссии, системы целей и приоритетов школы. С этой же целью должно существовать тесное взаимодействие между всеми субъектами процесса обучения и всеми организационными структурами.

По нашему предположению, образовательная среда должна отвечать следующим требованиям:

- Целостностью с точки зрения восприятия обучающегося,

- Последовательностью обучающих и воспитательных воздействий,

- Четкостью требований и образовательных ориентиров,

- Учетом индивидуальности субъекта обучения и принимаемых им решений,

- Развитием самостоятельности обучающихся,

- Эмоциональной благоприятностью.

4. Особо следует остановиться на *системе взаимодействия*, благоприятной для становления партнерской позиции. Выше неоднократно говорилось, что позиция формируется только в повседневной деятельности, прежде всего учебной. Исходя из этого, формирование условий для партнерского взаимодействия в будущей профессиональной деятельности возможно лишь при наличии подобных отношений в системе «преподаватель – студент».

Существуют четыре структуры общения: опосредованная, при которой нет личного непосредственного общения, общение в паре, групповое общение, общение в парах смешанного состава или в диалогических сочетаниях. В учебном процессе эти структуры трансформируются в четыре формы организации процесса обучения: индивидуальная, парная, групповая, коллективная. Особую роль в становлении партнерской позиции играет организация работы в малых и больших группах. Групповая работа способствует выполнению студентами различных ролей, развивает навыки планирования, организации, контроля и самоконтроля, в процессе которых проявляется реальность и действенность различных ценностей и мотивов деятельности и формируется их система как основа позиции.

На занятии преподаватель и студент должны находиться в ситуации учебной, познавательной коммуникации. Субъект-субъектная коммуникация в образовании, необходимая для достижения взаимопонимания участников, осуществляется при работе с любым предметным материалом. Большую роль в обучении имеет точный выбор типа взаимодействия со студентами на занятии. Выбор типа предопределяет целый набор правил, процедур и способов, при помощи которых преподаватель осуществляет свои цели и задачи.

Каковы же основные черты партнерского взаимодействия?

1. *Позиция педагога*, выступающего как равный партнер в обучении и социальном становлении обучающихся.

2. Обязательное *совместное планирование*, при котором преподаватель и студенты совместно продумывают логику занятия (модуля), структуру, деятельность свою и партнеров.

3. **Диалогическое взаимодействие** педагога с обучающимися и обучающихся друг с другом. Необходимым условием организации диалогического взаимодействия является организация **групповой работы**. Групповая работы дает возможность обмена информацией между субъектами обучения, соотнесения своих знаний со знаниями других, сравнения достижений своей группы с другими участниками познавательного процесса.

### **Библиографический список**

1. Иванова, Е.О. Смыслообразование как основа личностных универсальных учебных действий [Текст] // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2012. – №5 (8). – С. 113–124.

2. Чернявская, А.П. Психологические предпосылки формирования партнерской позиции педагога как основа эффективной профессиональной деятельности [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – №1. – Том II. – С. 274–280.

3. Чернявская, А.П. Условия развития мотивации учебной деятельности студентов [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – №2. – Том II. – С. 313–316.

4. Joyse, B., & Showers, B. (1983). Power in staff development through research on training. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

5. Lea, H.D., Leibowitz, Z.B. (Eds.). (1992). Adult Career Development: Concepts, Issues, & Practices. Alexandria, VA: National Career Development Association.

6. Louis, K.S. (1998). School improvement and reform: Contextual, value-based model for the Twenty-first century. Manuscript for the conference “The European Educational House”, Germany, pp. 1-26.

УДК 159.9.923.2

*О.А. Шляпникова*

### **МОТИВАЦИЯ ВЫПОЛНЕНИЯ**

---

© Шляпникова О.А., 2014

## **САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ ЗАДАНИЙ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА)**

*В данной статье рассмотрена проблема повышения эффективности самостоятельной работы студентов вуза. Проанализированы характерные для выполнения самостоятельных заданий мотивы. Выявлена и обоснована необходимость поиска преподавателем оптимальной мотивационной стратегии.*

**Ключевые слова:** *мотивация, мотивы выполнения заданий для самостоятельной работы, самостоятельная образовательная деятельность.*

*O.A.Shlyapnikova*

## **MOTIVATION TO IMPLEMENT INDEPENDENT TASKS (ON THE EXAMPLE OF STUDENTS OF THE HIGHER EDUCATION INSTITUTION)**

*In this article the problem to increase independent work efficiency of students of the higher education institution is considered. Motives which are typical to implement independent tasks are analysed. Need to search the optimum motivational strategy by the teacher is revealed and proved.*

**Keywords:** *motivation, motives to implement tasks for independent work, independent educational activity.*

Одной из актуальных проблем организации образовательного процесса в высшем учебном заведении является неуклонное снижение эффективности самостоятельной работы. Студенты бездумно и механически используют доступные интернет-ресурсы, стараются всеми силами сократить время самостоятельной подготовки, и часто воспринимают время, отведенное учебным планом на самостоятельную работу как «свободное время». Мы сталкиваемся с отсутствием интереса к образовательной деятельности в тех случаях, когда отсутствует строгий и не-



прерывный контроль со стороны преподавателя. Вместе с тем, если рассматривать образовательную потребность как «потребность в овладении знаниями, умениями, навыками и качествами, которыми необходимо овладеть обучающемуся для решения жизненно важных проблем» [1], тогда получается, что у студентов не формируются одни из самых полезных современному человеку способностей – способность к саморазвитию и самообучению.

Одна из основных причин снижения эффективности самостоятельной работы – особенности мотивации обучающихся. Можно констатировать, что студенты вузов сталкиваются с заданиями для самостоятельной работы в рамках каждого спецкурса, однако отношение к их выполнению могут варьироваться от полного пренебрежения до фанатичной увлеченности. От каких факторов зависит вовлеченность студентов в процесс самостоятельной образовательной деятельности?

Как только студенты получают задание – начинает действовать целая система мотивов: внешние и внутренние, отрицательные и положительные и т.д. Распространенным является преобладание у студентов внешней отрицательной мотивации. В этом случае к выполнению самостоятельной работы студентов будет побуждать боязнь получить низкую оценку и, следовательно, приобрести проблемы. Однако люди учатся лучше всего при низком или умеренном стрессе; если уровень напряжения слишком высок, это становится преградой для эффективного образовательного процесса. Также можно констатировать, что выполнение самостоятельной работы без глубокого внутреннего интереса, по принуждению, неизменно приводит к снижению интереса к изучению данной образовательной дисциплины в целом. Данные полученные на выборке студентов 1-4 курса экономического, психологического и исторического факультетов ЯрГУ им. П.Г. Демидова позволяют констатировать, что задание, которое обеспечивает допуск к экзамену, выполняют около 85 % студентов, но при этом результаты будут весьма невысокими (работы, выполненные на высоком уровне – 15 %, средний уровень – 45%, низкий уровень – 40 %).

Сценарий, при котором у студентов будет преобладать внешняя положительная мотивация (мотивация получения лич-

ной выгоды, например получение экзамена «автоматом») может показаться более благополучным (работы, выполненные на высоком уровне – 25 %, средний уровень – 60%, низкий уровень – 15 %), но при таком развитии событий останется большой процент студентов, которые предпочтут сиюминутный отдых будущим выгодам и процент таких студентов будет очень высок (48% студентов не сдали работу).

Внутренняя мотивация является предпочтительной, но встречается не так часто. Устойчивая мотивация данного вида редко возникает у большинства студентов при выполнении самостоятельных заданий, это скорее исключение, нежели правило. Чаще всего она проявляется, если преподаватель «попал в точку» с выбором актуальной для студентов темы.

Одним из оптимальных сценариев является сочетание преобладающих внутренних и внешних положительных мотивов с небольшим дисциплинирующим влиянием внешних отрицательных мотивов. Возникает вопрос: как добиться такого сочетания? Согласно М. Ноулзу (Malcolm Knowles) существует шесть факторов, которые служат мотивационными источниками для обучения, и каждый из этих факторов приобретает особое значение, если спроецировать его на самостоятельную работу студентов [2].

Во-первых, можно выделить фактор «Социальные отношения», куда относится приобретение новых друзей, интересные встречи, потребность в обществе и дружбе. Использовать этот источник мотивации позволяют задания, направленные на совместную, групповую деятельность. Преподаватель должен позволить участникам принимать ответственность за лидерство в группе и давать возможность самопрезентации и представления группе своих навыков и опыта.

Еще один фактор – «Внешние ожидания» (выполнение чьих-либо инструкций; стремление оправдать ожидания или выполнение рекомендаций кого-либо, кто обладает формальными полномочиями). Здесь на первый план выступает личность преподавателя. Очевидно, что отношение к преподавателю, доверие к нему, уважение к его опыту во многом формирует отношение студентов к изучаемой дисциплине и к самостоятельным заданиям в частности.

Интересен фактор «Обеспечение потребностей общества», который связан с осознанием студентами своей способности служить человечеству и возможности своего участия в функционировании общества. В этом контексте преподаватель должен изучить ожидания участников относительно того, какие темы должны быть охвачены и позволить им работать над проектами, которые отражают их интересы и мировоззрение. Он должен соотнести изучаемые теории и понятия с жизненным опытом участников и признать ценность этого опыта в обучении.

Мотивационный фактор «Продвижение в обществе» (достижение карьерного роста, конкурентоспособность) будет влиять на мотивацию выполнения самостоятельной работы тогда, когда студентам будут предложены задания, развивающие профессиональную компетентность. Преподаватель должен показать участникам учебного процесса, каким образом выполнение самостоятельных заданий поможет им достичь персональных целей. Преподаватель должен показывать обучающимся, как та или иная категория заданий может помочь им в достижении их целей. Эта классификация целей и объектов изучения курса должна быть сделана в самом начале учебных занятий.

Можно выделить фактор «Избавление» (выполнение самостоятельных заданий для того, чтобы уменьшить скуку, обеспечить перерыв в повседневной рутине). В этом случае помощниками преподавателя будут яркие, нетривиальные задания, выполнение которых стимулирует творческие способности студентов. Опыт показывает, что особый успех имеют задания затрагивающие чувство юмора обучающихся, или задания, основанные на соревновательном моменте.

И последний фактор – это «Познавательный интерес» (поиск знания ради самого знания, любопытство). Преподаватель с большим успехом может использовать задания стимулирующие любознательность, связанные с загадками, тайнами. Заинтересовать обучающихся и оставить их наедине с вопросом, мучительно требующим разрешения – вот «высший пилотаж» в организации самостоятельной работы. В данном случае обучающиеся будут сами искать ответы и только после этого обратятся за дополнительными разъяснениями к преподавателю.

Таким образом, использование данных мотивационных факторов в системе позволит реализовать самостоятельную работу студентов наиболее эффективно. При этом необходимо привести в процесс организации самостоятельной работы студентов такие принципы как: вариативность тематики и форм заданий для самостоятельной работы, прямое влияние результатов на итоговую оценку; наличие обратной связи и развернутая система оценки самостоятельных заданий. В заключение можно сказать, что лучший способ мотивировать студентов на выполнение самостоятельных заданий состоит в том, чтобы увеличить количество причин для участия в самостоятельной образовательной деятельности и уменьшить количество барьеров.

### **Библиографический список**

1. Змеев, С. И. Технология обучения взрослых [Текст] / С. И. Змеев. – М. : Академия, 2002.
2. Knowles, M. S. Informal Adult Education / M. S. Knowles. – New York: Association Press, 1950.

УДК 378

*М.А. Щенникова*

### **СОПРОТИВЛЕНИЕ ИННОВАЦИЯМ КАК ПРОБЛЕМА РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВПО**

*В статье рассматривается проблема сопротивлений преподавателей вуза реализации ФГОС ВПО. В немногочисленных работах по проблеме сопротивлений инновациям в педагогических коллективах затрагиваются в основном ее отдельные аспекты, связанные, прежде всего, с психологическими предпосылками. В процессе анализа научной литературы и проведенного исследования нами были определены причины сопротивлений инновациям у педагогов. Кроме того, в статье описывается один из вариантов решения данной проблемы в вузе.*

**Ключевые слова:** инновация, нововведение, сопротивление инновациям, причины сопротивлений инновациям, методы преодоления сопротивлений инновациям.

*M.A. Shchennikova*

## **RESISTANCE TO INNOVATIONS AS A PROBLEM IN REALIZATION OF FGOS VPO**

*In the article the problem of higher school teachers' resistance to implementation of FGOS VPO is considered. In not numerous works on the problem of resistance to innovations in pedagogical staffs, only some aspects of this problem concerning first of all psychological prerequisites are touched upon. In the course of the analysis of scientific literature and the conducted research we defined the reasons of teachers' resistance to innovations. Besides, in the article one of ways of this problem in the higher educational institution is described.*

**Keywords:** *innovation, introduction, resistance to innovations, reasons of resistance to innovations, methods to overcome resistance to innovations.*

Внедрение ФГОС ВПО в реальной практике вызывает большие проблемы. Одна из них – проблема сопротивления со стороны преподавателей. Проблема сопротивления встречается в любой организации, переживающей внедрение различных новшеств. Особенно если эти новшества внедряются сверху вниз. В связи с этим возникновение сопротивлений характерно и для преподавателей системы высшего профессионального образования.

Очень часто педагоги, сталкиваясь с нововведениями говорят о том, что есть множество причин мешающих их внедрять, например: большая учебная нагрузка, отсутствие материальных стимулов, отсутствие поддержки администрации и т. д.

На самом деле чаще всего все эти причины являются лишь следствием внутренних сопротивлений, которые могут проявляться в различной форме.

В зависимости от роли субъекта в педагогическом процессе сопротивления по-разному проявляются у администрации и самих педагогов.

Современными учеными были выделены следующие проявления сопротивлений [2]:

1) Пассивные формы проявления. Например, отсутствие у администрации убежденности в необходимости и своевременности внедрения ФГОС в данном коллективе, в возможности реальных изменений сложившейся производственной и социально-психологической обстановки в коллективе, отсутствие желания улучшить привычные формы и методы работы, структуру межличностных коммуникаций, сложившиеся механизмы принятия решений и разделения ответственности, установившуюся иерархию авторитета, знаний, опыта, отсутствие готовности принять личное участие в мероприятиях по осуществлению новшества, боязнь возникновения дополнительных трудностей, связанных с нововведением, у своего подразделения, у своей организации, у себя лично. У педагогов пассивная форма проявляется в отсутствии убеждения менять методы и формы своей работы. Часто педагоги лишь формально принимают нововведение, а на самом деле продолжают работать старыми методами.

2) Вторую группу образуют активные формы проявления сопротивления. Они выражаются в стремлении администрации ограничить круг лиц, с которыми контактируют инициаторы нововведения, время контактов и дополнительные источники информации; умолчать о своих реальных функциях в данном процессе, используемых методиках и инструкциях работы, а также критериях выбора того или иного варианта решения; противопоставить квалификацию и опыт "своих" и "чужих" преподавателей, объем и значение работы этих групп, нормы и манеры их поведения, а также размеры их зарплаты и премий. Активная форма сопротивления у педагогов выражается в неготовности необходимой документации (тематических планов, программ и т.п.), отсутствия по различным причинам на педагогических советах, касающихся инноваций.

3) Третью группу образуют крайние формы проявления сопротивления. К ним можно отнести такие явления, как выдача

недостаточно достоверной информации или сознательное ее искажение, нарушение инструкций, форм документации, порядка действия, предложенного инициаторами нововведений; стремление использовать финансовые, людские и материальные ресурсы, выделенные для осуществления новшеств, не по их прямому назначению, а, главным образом, для решения текущих задач коллектива. Педагоги в данном случае продолжают работать старыми методами, ссылаясь на различными причины.

Внешне эти барьеры проявляются в защитных высказываниях, которые удерживают стереотипы педагогического менталитета. И. Бех определяет такие [1]:

1. "Это у нас уже есть". Например, сопротивление переходу на модульную систему обучения может проявляться в высказывании, что у нас и так есть модульные занятия. В данном случае педагог подменяет понятие модульного обучения понятием модульного занятия.

2. "Это у нас не выйдет" (перечисляется ряд условий, которые делают невозможным данное нововведение). К таким условиям как правило относят не разработанность программ и нормативной базы.

3. "Это не разрешает наших проблем" (позиция сторонника радикальных решений). В данном случае преподаватели говорят о низком уровне подготовки, приходящего в ВУЗ контингента учащихся и в следствии этого невозможности качественной их подготовки как специалистов не зависимо от стандартов.

4. "Это требует доработки" (в нововведении выделяются недостатки: оно наделяется характеристикой "сырого", а, следовательно, не готового к применению).

Проведенное нами исследование причин сопротивлений педагогов инновационным изменениям показало, что наиболее часто встречающимися сопротивлениями являются, по мнению самих педагогов:

Большая учебная нагрузка – 40% опрошенных педагогов;

Отсутствие материальных стимулов – 36% опрошенных педагогов;

Слабая информированность об инновациях – 24% опрошенных педагогов.

По мнению администрации, наиболее часто встречающимися причинами сопротивлений у педагогов являются:

Уверенность в том, что эффективно учить можно по-старому – 66,7% опрошенных;

Большая учебная нагрузка - 58,3% опрошенных;

Отсутствие материальных стимулов – 33,3% опрошенных.

Таким образом, мнение педагогов и администрации не совпадает. Такая разница может быть связана с тем, что администрация недостаточно готова брать на себя ответственность за подготовку педагогов к инновационной деятельности. Во всех группах опрошенных наиболее часто встречается такая причина сопротивления как «большая учебная нагрузка». При этом у педагогов данная причина сопротивления находится на первом месте по частоте упоминания. В отличие от педагогов администрация на первое место среди причин ставит убеждение педагогов в том, что эффективно учить можно старыми, традиционными методами. Причины такого различия проанализированы нами выше.

Помимо этого, педагоги часто сталкиваются с такой причиной сопротивления как отсутствие материальных стимулов. Администрация также отмечает отсутствие материальных стимула как часто встречающуюся причину сопротивления со стороны педагогов. Совпадение точки зрения в данном вопросе свидетельствует о том, что недостаточное материальное вознаграждение за педагогический труд является объективной причиной сопротивлений.

Третьей по частоте причиной сопротивлений, по мнению педагогов, является слабая информированность об инновациях, в то время как у администрации данная причина стоит лишь на пятом месте. Подобное расхождение, возможно, объясняется тем, что педагогам для внедрения инновации не хватает подробной информации о ней, в то время как администрация не придает достаточного значения необходимости просвещения педагогов в области инноваций.

Выявление причин возникновения сопротивлений позволяет определить выход из сложившейся ситуации [3].

Одним из эффективных методов преодоления сопротивлений является метод узкой базы, когда какое-то решение сначала реализуется на небольшом организационном пространстве в каком-то из подразделений, с тем чтобы, пройдя через процесс взаимо-



адаптации, это новшество получило там признание, а затем распространялось бы на более широкие масштабы. Важную роль в инновационных изменениях играет позиция первых лиц организации. Именно они либо поддерживают нововведения, либо оказывают сопротивления при их внедрении. Они же определяют способы и методы внедрения. Администрация может занять жесткую позицию по отношению педагогам не желающим принимать нововведения и воздействовать на них административными методами. Однако такой подход по сути своей не соответствует субъектно-ориентированной технологии. Если администрация будет жестко подходить к преодолению сопротивлений, то педагоги будут делать только то, что требуется, но не более.

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующие выводы:

- внедрение инноваций вызывает сопротивления со стороны коллектива;
- сопротивления инновационным изменениям – естественное явление;
- преодоление сопротивлений – процесс, требующий длительного времени и инновационной позиции руководства учебного заведения.

### **Библиографический список**

1. Бех, И.Д. Готовность педагога до инновационной деятельности. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.nbu.gov.ua>.
2. Цицюрская? Л.Д. Психологические барьеры при инновациях в сфере образования [Текст] // Вестник КАСУ. – 2005. – № 1. – С. 130–136.
3. Чернявская, А.П., Патракеева, Т.А. Управление деятельностью педагогического коллектива по овладению индивидуально-ориентированными технологиями обучения [Текст] // Инновации в образовании. – 2009. – №7. – С. 74–87.

УДК 37.015.31; 159.9.072.43

*М. С. Юркина*

---

© Юркина М.С., 2014

## **ФАКУЛЬТЕТ ОБУЧЕНИЯ КАК ФАКТОР, ОБУСЛАВЛИВАЮЩИЙ СПЕЦИФИКУ ПРОТЕКАНИЯ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

*Работа выполнена при финансовой поддержке проекта № 25.2356.2014К в рамках проектной части государственного задания на НИР вузу*

*Данная статья посвящена проблематике адаптации студентов к вузу. В частности, мы изучали специфику протекания процесса адаптации первокурсников к вузу в зависимости от факультета обучения. Мы рассматривали естественное и гуманитарное направление подготовки. Также студенты были разделены по признаку проживания до поступления в университет на три группы: местные, иногородние и студенты из области.*

**Ключевые слова:** *социальная адаптация студентов к вузу, дидактическая адаптация студентов к вузу, профессиональная адаптация студентов к вузу.*

*M.S. Jurkina*

## **FACULTY OF TRAINING AS A FACTOR CAUSING SPECIFICITY OF THE PROCESS OF STUDENTS' ADAPTATION TO HIGHER SCHOOL**

*This article is devoted to the perspective of students' adaptation to the higher education institution. In particular, we studied specificity of the process of the first-year students' adaptation to the higher education institution depending on the faculty of training. We considered the natural and humanitarian direction of training. Also students were divided on the basis of accommodation before entering the University into three groups: local, non-residents and students from the region.*

**Keywords:** *students' social adaptation to the higher education institution, students' didactic adaptation to the higher education*

*institution, students' professional adaptation to the higher education institution.*

В современных условиях рыночной экономики требуются выпускники вузов с высоким уровнем профессиональной подготовки и способностью быстро и эффективно адаптироваться к новым видам деятельности [4]. База для профессионального и личностного развития закладывается на первом курсе [1]. Именно поэтому столь важно изучать процесс адаптации к вузовской системе обучения студентов, как фактор дальнейшего успешного обучения и профессионального становления. Имея знания о том, как определенные факторы влияют на адаптацию студентов, возможно прогнозирование и коррекция этого процесса, то есть эти знания дают возможность управления этим процессом, что обеспечит более быстрое и эффективное вхождение студента в новую среду [2].

Иногородние студенты - особая категория студентов. В отличие от местных студентов, у которых фактически в привычной жизни с поступлением в вуз произошли незначительные изменения – социальные и бытовые условия остались прежними, изменилось лишь географическое месторасположение учебного заведения и система обучения, иногородние студенты оказываются «вырванными» из прежних социальных условий. Изменения происходят практически во всех сферах – меняется не только географическое месторасположение учебного заведения и система обучения, но и бытовые условия, и социальное окружение [3].

В качестве диагностического инструментария нами были использованы следующие методы исследования: методика «Социально-психологическая адаптированность личности (СПА)» (К. Роджерс и Р. Даймонд адаптации А.К. Осницкого), методика «Мотивация обучения в вузе (МОВ)» (Т.И. Ильина), методика оценки копинг-поведения WCQ (копинг-тест) (R. Lazarus, S. Folkman), опросник «Уровень субъективного контроля» (Е.Ф. Бажин, А.М. Эткин), методика «Адаптация студентов к ВУЗу» (М.С. Юркина). Объективные данные изучались через анализ документации: личных карточек. Субъективные данные изучались посредством разработанной нами анкеты. Данная анкета

позволяет выявить уровень удовлетворенности условиями проживания, мотивацию при выборе вуза, факультета, какие трудности испытывает первокурсник и почему на его взгляд, а также отражает каких навыков, по личному мнению студента, ему не хватает для успешного обучения.

Факультеты обучения студентов мы разделили на две группы – естественные и гуманитарные. Различия в уровне адаптированности по параметру направления обучения мы рассматривали между тремя группами: местные обучающиеся, первокурсники из области и из других регионов. Исследование проводилось на базе Ярославского Государственного Университета им. П.Г. Демидова. Выборку составили 99 студентов первого курса физического факультета (естественные науки), 49 первокурсников факультета психологии, 110 обучающихся юридического факультета и 16 студентов экономического факультета (гуманитарные науки). Возраст испытуемых от 17 до 24 лет.

Таблица 1.

Различия в уровне адаптированности между местными студентами естественных (ЕС) и гуманитарных (ГМ) направлений обучения

Параметр	Среднее		U-Манна-Уитни	p
	ЕС	ГМ		
Овладение профессией	5.43	6.54	557	p<0.05
Профессиональная адаптация	47.81	52.11	457.5	p<0.001
Принятие ответственности	6.83	8.64	425	p<0.001
Общая интернальность	22.64	33.14	590.5	p<0.05
Интернальность в сфере неудач	1.67	8.21	426.5	p<0.001
Интернальность в сфере здоровья	2.55	4.36	592.5	p<0.05
Социальная адаптация	39.83	45	179.5	p<0.01
Поиск социальной поддержки	10.24	12.25	202	p<0.05
Потребность в знаниях	6.73	7.94	1858	p<0.05
Дистанцирование	8.48	9.87	1655	p<0.01
Бегство-избегание	10.86	12.49	1662	p<0.01
Принятие других	60.73	55.97	1877	p<0.05

По результатам анализа достоверности различий было выявлено, что местные студенты гуманитарных специальностей по

сравнению с местными обучающимися на естественных факультетах имеют выше показатели по всем параметрам представленных в данной таблице, кроме показателя принятие других на статистически значимом уровне, данный факт свидетельствует о том, что гуманитарии более критично относятся к окружающим, возможно в силу того, что их профессия расположена в сфере взаимодействия человек-человек. В частности по шкалам профессиональная и социальная адаптация у студентов гуманитарных специальностей показатели также выше, чем у студентов естественных специальностей. А также по параметру потребности в знаниях, что может свидетельствовать о более высоких показателях в сфере дидактической адаптации. Также у них выше показатели по параметру интернальности в различных сферах, это свидетельствует о том, что студентам гуманитарных направлений более свойственно принимать ответственность на себя за происходящие события. Но у них также выше показатели по такой стратегии как избегание, следовательно, при работе с данной группой важно формировать и развивать другие стратегии решения конфликтных ситуаций.

Таблица 2.

Различия в уровне адаптированности между студентами из области естественных (ЕС) и гуманитарных (ГМ) направлений обучения

Параметр	Среднее		U-Манна-Уитни	p
	ЕС	ГМ		
Профессиональная адаптация	46.18	53.94	69.5	p<0.001
Положительная переоценка	11.82	14.61	93	p<0.01
Потребность в знаниях	7.2	9.7	67.5	p<0.05
Овладение профессией	5.36	7.5	68.5	p<0.05
Планирование решения проблемы	12.23	14.17	67	p<0.05

Также как и в группе местных студентов, первокурсники из области гуманитарного направления обучения имеют выше показатели по сравнению с обучающимися из области естественных специальностей по всем параметрам представленных в данной таблице на статистически значимом уровне. В частности по параметру профессиональная адаптация и мотивация на получения знаний, которая свидетельствует о более высоком уровне

не дидактической адаптированности. Также для них характерны такие копинг-стратегии как планирование решение проблемы и положительная переоценка, которые свидетельствует о большей личностной зрелости.

Таблица 3.

Различия в уровне адаптированности между студентами из других регионов естественных (ЕС) и гуманитарных (ГМ) направлений обучения

Параметр	Среднее		U-Манна-Уитни	p
	ЕС	ГМ		
Профессиональная адаптация	47.12	53.75	31.5	p<0.05
Потребность в знаниях	6.18	9	50.5	p<0.05
Принятие ответственности	7.77	6.17	49.5	p<0.05

Для студентов гуманитарных специальностей из других регионов, как и для местных первокурсников и обучающихся из области, характерны более высокие показатели по параметру профессиональная адаптация и потребность в знаниях по сравнению со студентами естественного направления обучения. Но в группе гуманитариев ниже показатели по сравнению со студентами естественных специальностей по такой копинг-стратегии как принятие ответственности на статистически значимом уровне. Данный факт может свидетельствовать об экстернатной направленности локуса контроля.

Проанализировав и обобщив полученные результаты, можно сделать следующий вывод: для студентов гуманитарных специальностей независимо от места проживания характерен более высокий уровень профессиональной и дидактической адаптированности по сравнению с первокурсниками обучающихся на естественных факультетах, для местных студентов гуманитариев характерен более высокий уровень социальной адаптации.

### Библиографический список

1. Карпов, А.В., Орел, В.Е., Тернополь, В.Я. Психология профессиональной адаптации [Текст] : монография / Институт «Открытое Общество», Российское Психологическое общество. – Ярославль, 2003. – 161с.

2. Смирнов, А.А. Психология вузовской адаптации [Текст]: учеб. пособие / А.А.Смирнов, Н.Г. Живаев. – Ярославль: ЯрГУ, 2009. – 115 с.

3. Хасянова, М. Г., Салтанова, Е. В. Адаптация иностранных студентов как один из аспектов воспитательной работы в вузе [Текст] // Современные проблемы воспитательного процесса в вузе: сб. докл. рег. науч.-практ. конференции. – Кемерово : КемГМА, 2010. – С. 165–169.

4. Schmidt, C. S. An exploration into first generation adult student adaptation to college: Diss. ... Doctor of Philosophy. University of Kansas, 2005. 215 p.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Байбородова Людмила Васильевна** – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогических технологий ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

**Барахоева Алла Руслановна** – кандидат юридических наук, ст. преподаватель кафедры теории и истории государства и права ОО ВО (ЧУ) «Международная академия бизнеса и новых технологий (МУБиНТ).

**Батина Елена Васильевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры органической и неорганической химии ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

**Башкин Михаил Валерьевич** – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова».

**Бочкарева Ольга Васильевна** – доктор педагогических наук, доцент кафедры теории и методики музыкально-художественного воспитания ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

**Бугайчук Татьяна Владимировна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

**Воронцова Инна Алексеевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики перевода ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

**Живаев Николай Геннадьевич** – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова».

**Иродова Ирина Алексеевна** – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой физики и информационных техноло-



гий ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского».

**Исаева Наталья Михайловна** – старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Автономного учреждения «Институт развития образования Ивановской области», Заслуженный учитель РФ.

**Кабанова Любовь Валерьевна** – кандидат исторических наук, доцент, директор центра развития компетенций преподавателей ОО ВО (ЧУ) «Международная академия бизнеса и новых технологий (МУБиНТ).

**Карпова Елена Викторовна** – доктор психологических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии начального обучения ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

**Кашапов Артем Сергеевич** – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова».

**Кашапов Мергалис Мергалимович** – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и педагогической психологии, руководитель лаборатории профессионального и личностного развития ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова».

**Кириченко Елена Борисовна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры и педагогических технологий ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

**Ковырялова Татьяна Николаевна** – старший преподаватель кафедры информационно-компьютерных технологий ОО ВО (ЧУ) «Международная академия бизнеса и новых технологий (МУБиНТ).

**Константинова Валентина Геннадьевна** – зав. кафедрой менеджмента ГОАУ ЯО «Институт развития образования».

**Короткова Ольга Игоревна** – магистрант факультета филологии и коммуникации ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова».

**Коряковцева Ольга Алексеевна** – доктор политических наук, профессор, декан факультета дополнительного профессионального образования ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

**Крайнова Елена Юрьевна** – аспирант кафедры физики и информационных технологий ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

**Мазилев Владимир Александрович** – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой общей и социальной психологии ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

**Митенев Юрий Андреевич** – кандидат педагогических наук, консультант Отдела разработки и сопровождения информационных систем Управления информационных технологий и защиты информации администрации г. Вологды.

**Митенева Светлана Феодосьевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и методики преподавания математики педагогического института ФГБОУ ВПО «Вологодский государственный университет».

**Мишенькина Елена Владимировна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики перевода ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

**Пластинин Алексей Валентинович** – аспирант кафедры физики и информационных технологий ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

**Польвянная Марина Тимофеевна** – кандидат социологических наук, зав. кафедрой педагогики и психологии Автономного учреждения «Институт развития образования Ивановской области».

**Постнова Анастасия Андреевна** – кандидат психологических наук, магистрант факультета филологии и коммуникации, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова».

**Пошехонова Юлия Владимировна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психо-

логии ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова».

**Путина Надежда Дмитриевна** – кандидат педагогических наук, ст. преподаватель кафедры физики и информационных технологий ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

**Пыжова Майя Андреевна** – магистрант факультета филологии и коммуникации ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова».

**Ракитина Ольга Вячеславовна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского».

**Слепко Юрий Николаевич** – кандидат психологических наук, доцент, декан педагогического факультета ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

**Смирнов Александр Александрович** – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова».

**Смирнов Дмитрий Александрович** – кандидат юридических наук, доцент кафедры трудового и финансового права ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова».

**Соболева Ольга Владимировна** – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой немецкого языка ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского».

**Сулейманян Елена Аркадьевна** – аспирант кафедры физики и информационных технологий ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

**Филатова Юлия Сергеевна** – кандидат медицинских наук, ассистент кафедры терапии Института последипломного образования Ярославская государственная медицинская академия.

**Харисова Инга Геннадьевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогических технологий ФГБОУ ВПО «Яро-

славский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинского».

**Хмельницкая Алевтина Юрьевна** – аспирант кафедры физики и информационных технологий ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

**Чернявская Анна Павловна** – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогических технологий ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

**Шляпникова Ольга Алексеевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии, ученый секретарь ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова».

**Щенникова Мария Александровна** – заведующий очным отделением ГОУ СПО ЯО «Рыбинский полиграфический колледж».

**Юркина Мария Сергеевна** – аспирант факультета психологии, кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова».

## INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

**Baiborodova Ludmila Vasilievna** - FSBEI HPE “Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D.Ushinsky”, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Pedagogical Technologies Department.

**Barakhoeva Alla Ruslanovna** – Academy MUBiNT, a senior teacher of the Theory and History of the State and Law Department, Candidate of Legal Sciences.

**Batina Elena Vasilievna** - FSBEI HPE “Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D.Ushinsky”, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor.

**Bashkin Mikhail Valerievich** - FSBEI HPE “Yaroslavl State University named after P.G.Demidov”, Associate Professor of the Pedagogics and Pedagogical Psychology Department, Candidate of Psychological Sciences.

**Bochkariova Olga Vasilievna** - FSBEI HPE “Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D.Ushinsky”, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor.

**Bugaichuk Tatiyana Vladimirovna** - FSBEI HPE “Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D.Ushinsky”, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor.

**Vorontsova Inna Alekseevna** - FSBEI HPE “Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D.Ushinsky”, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor.

**Zhivaev Nikolai Gennadievich** - FSBEI HPE “Yaroslavl State University named after P.G.Demidov”, Associate Professor of the Pedagogics and Pedagogical Psychology Department, Candidate of Psychological Sciences.

**Irodova Irina Alekseevna** - FSBEI HPE “Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D.Ushinsky”, Head of the Physics and Information Technologies Department, Professor, Doctor of Pedagogical Sciences.

**Isaeva Nataliya Mikhailovna** – Autonomous Institution “The Institute of Education Development of the Ivanovo Region”, a senior teacher of the Pedagogics and Psychology Department, Honoured Teacher of the Russian Federation.

**Kabanova Lubov Valerievna** – International Academy of Business and New Technologies (Academy MUBiNT), Director of the Center of Development of Teachers’ Competences, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor.

**Karpova Elena Viktorovna** - FSBEI HPE “Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D.Ushinsky”, Head of the Pedagogics and Psychology of Primary Education Department, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor.

**Kashapov Artiom Sergeevich** – FSBEI HPE “Yaroslavl State University named after P.G.Demidov”, Candidate of Psychological Sciences, a senior teacher.

**Kashapov Mergalyas Mergalimovich** - FSBEI HPE “Yaroslavl State University named after P.G.Demidov”, Pedagogical Psychology Department, Head of the Laboratory of the Professional and Personal Development, Doctor of Psychological Sciences, Professor.

**Kirichenko Elena Borisovna** - FSBEI HPE “Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D.Ushinsky”, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor.

**Kovyryalova Tatiyana Nikolaevna** – NEI MUBiNT, a senior teacher of the ICT Department.

**Konstantinova Valentina Gennadievna** – SEAI YaR “The Institute of Education Development”, Head of the Management Department.

**Korotkova Olga Igorevna** - FSBEI HPE “Yaroslavl State University named after P.G.Demidov”, a post-graduate student.

**Koryakovtseva Olga Alekseevna** - FSBEI HPE “Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D.Ushinsky”, Doctor of Political Sciences, Dean of the Faculty of Further Professional Education, Professor.

**Krainova Elena Jurievna** – Yaroslavl State Medical Academy, a senior teacher, a post-graduate student of the Physics and Information Technologies Department of YSPU.

**Mazilov Vladimir Aleksandrovich** - FSBEI HPE “Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D.Ushinsky”, Head of the General and Social Psychology Department, Doctor of Psychological Sciences, Professor.

**Mitenev Jury Andreevich** - Department of Development and Support of Information Systems of the Office of Information Technolo-

gies and Information Security of the Administration of Vologda, Consultant, Candidate of Pedagogical Sciences.

**Miteneva Svetlana Feodosievna** – FSBEI HPE “Vologda State University”, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor.

**Mishenkina Elena Vladimirovna** - FSBEI HPE “Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D.Ushinsky”, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor.

**Plastinin Aleksei Valentinovich** - FSBEI HPE “Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D.Ushinsky”, a post-graduate student.

**Polyvyannaya Marina Timofeevna** – Autonomous Institution “The Institute of Education Development of the Ivanovo Region”, Head of the Pedagogics and Psychology Department, Candidate of Sociological Sciences.

**Postnova Anastasiya Andreevna** – FSBEI HPE “Yaroslavl State University named after P.G.Demidov”, Candidate of Psychological Sciences, a post-graduate student.

**Poshekhonova Juliya Vladimirovna** - FSBEI HPE “Yaroslavl State University named after P.G.Demidov”, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Pedagogics and Pedagogical Psychology Department.

**Putina Nadezhda Dmitrievna** - FSBEI HPE “Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D.Ushinsky”, Candidate of Pedagogical Sciences, a senior teacher.

**Pyzhova Maya Andreevna** – FSBEI HPE “Yaroslavl State University named after P.G.Demidov”, a post-graduate student.

**Rakitina Olga Vyacheslavovna** - FSBEI HPE “Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D.Ushinsky”, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor.

**Slepko Jury Nikolaevich** - FSBEI HPE “Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D.Ushinsky”, Dean of the Pedagogical Faculty, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor.

**Smirnov Aleksandr Aleksandrovich** – FSBEI HPE “Yaroslavl State University named after P.G.Demidov”, Associate Professor of the Pedagogics and Pedagogical Psychology Department, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor.

**Smirnov Dmitry Aleksandrovich** - FSBEI HPE “Yaroslavl State University named after P.G.Demidov”, Candidate of Legal Sciences, Associate Professor of the Labour and Financial Law Department.

**Soboleva Olga Vladimirovna** - FSBEI HPE “Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D.Ushinsky”, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the German Language Department.

**Suleimanyan Elena Arkadieвна** – FSBEI HPE “Yaroslavl State University named after P.G.Demidov”, University College, Vice-Director on Up-Bringing Work, a post-graduate student of the Physics and Information Technologies Department of YSPU.

**Filatova Juliya Sergeevna** – Yaroslavl State Medical Academy, the Department of Therapy of the Institute of Post-Diploma Education, Candidate of Medical Sciences, Assistant.

**Kharisova Inga Gennadievna** - FSBEI HPE “Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D.Ushinsky”, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor.

**Khmelnitskaya Alevtina Jurievna** - FSBEI HPE “Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D.Ushinsky”, a post-graduate student.

**Chernyavskaya Anna Pavlovna** - FSBEI HPE “Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D.Ushinsky”, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor.

**Shlyapnikova Olga Alekseevna** – FSBEI HPE ‘Yaroslavl State University named after P.G.Demidov’, a scientific Secretary, Associate Professor of the Pedagogics and Pedagogical Psychology Department, Candidate of Psychological Sciences.

**Shchennikova Mariya Aleksandrovna** – SEI SVE YaR Rybinsk Polygraph College, Head of the Full Time Department.

**Jurkina Mariya Sergeevna** - FSBEI HPE ‘Yaroslavl State University named after P.G.Demidov’, a post-graduate student of the Faculty of Psychology, the Department of Pedagogics and Pedagogical Psychology.



*Научное издание*

**ВЫСШАЯ ШКОЛА  
НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ:  
ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ**

**HIGHER SCHOOL AT THE PRESENT STAGE:  
PROBLEMS OF TEACHING AND TRAINING**

Материалы международной научно-методической  
интернет-конференции  
Май-июнь 2014 года

Материалы печатаются в авторской редакции  
Технический редактор Ж. К. Гапонова  
Компьютерная верстка – Ю. В. Ефимова

Подписано в печать 01.12.2014

Формат 60x90<sub>1/16</sub>.

Объем 12,5 п.л., 8,9 уч.-изд. л. Тираж 200 экз. Заказ № 289

Редакционно-издательский отдел  
ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический  
университет им. К.Д. Ушинского» (РИО ЯГПУ)  
150000, Ярославль, Республиканская ул., 108

Отпечатано в типографии ФГБОУ ВПО  
«Ярославский государственный педагогический  
университет им. К.Д. Ушинского»

Адрес типографии:  
150000, г. Ярославль, Которосльская наб., 44  
Тел.: (4852)32-98-69

В сборник материалов региональной научно-методической интернет-конференции «Высшая школа на современном этапе: проблемы преподавания и обучения», проведенной в мае-июне 2014 г. на базе ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, включены наиболее актуальные статьи преподавателей, аспирантов и магистрантов вузов Центрального и Северо-Западного округов Российской Федерации. Обсуждаются проблемы: компетентность преподавателя и студентов высшей школы, управление качеством профессионального образования, организация самостоятельной учебной деятельности студентов, использование информационных технологий и современных методов обучения в высшей школе.

Подобные конференции проводились в Ярославле в 2004 г., 2005 г., 2007 г., 2009 и 2012 гг.

Данная конференция является шестой в этом ряду, рассматривает проблемы, связанные с реализацией ФГОС ВПО «3+» и профессионального стандарта педагога

In the collection of materials of the regional scientific and methodical Internet conference "Higher School at the Present Stage: Problems of Teaching and Training", carried out in May-June, 2014 on the basis of YSPU named after K.D. Ushinsky, the most actual articles of teachers, post-graduate students of higher education institutions of the Central and Northwest Regions of the Russian Federation are included. Problems are discussed: competence of the teacher and students of the higher school, quality management of professional education, organization of students' independent educational activity, use of information technologies and modern methods of training in higher school.

Similar conferences were held in Yaroslavl in 2004, 2005, 2007, 2009 and 2012.

This conference is the sixth and it considers the problems concerning realization of FGOS VPO "3+" and the teacher's professional standard.