

РАЗДЕЛ 2. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

УДК 378.14:37.036

Волошина Т. А.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ И ОЦЕНИВАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТА

У статті розглянуті теоретичні основи розвитку креативності студента, різні наукові концепції критеріїв креативності, важливість розвитку креативних творчих здібностей в процесі підготовки майбутнього інженера-педагога.

Ключові слова: креативність, творчі здібності, вчення, інженер-педагог.

В статье рассмотрены теоретические основы развития креативности студента, различные научные концепции критериев креативности, важность развития креативных творческих способностей в процессе подготовки будущего инженера-педагога.

Ключевые слова: креативность, творческие способности, обучение, инженер-педагог.

Theoretical bases of development a creative of student, different scientific conceptions of criteria of creativity, importance of development of creative capabilities in the process of preparation of future engineer-teacher, are considered in the article.

Key words: creativity capabilities, teaching, engineer-teacher.

*«Во всех важных вещах,
которые Вы делаете,
вполне целесообразно искать
творческую альтернативу».*

Матиас Нельке.

Постановка проблемы. Творчество, нахождение новаторских, прогрессивных выходов из создавшейся ситуации всегда было основным условием развития общества. Особую актуальность приобретают творческие процессы в современных социально-экономических условиях. Становление рыночных отношений требует от руководителей и персонала гибкого реагирования на динамические изменения внешних условий. Это достигается в первую очередь за счет человеческого фактора.

Развитие современной педагогики также характеризуется повышенным вниманием к творческому потенциалу человека, созданием образовательной среды, способствующей его саморазвитию. Существующая в системе высшего образования острая потребность в подготовке интеллектуальных, инициативных, творческих специалистов сопровождается неудовлетворенностью образовательным процессом, не уделяющим должного внимания проявлению и развитию креативности как общей способности к творчеству.

Анализ последних исследований. Развитие креативности и творческой способности личности, изучение психических закономерностей и механизмов творческого процесса на всех этапах развития общества являлись актуальной проблемой.

Творческие способности – предмет изучения философов, педагогов и психологов. Значительный опыт изучения творческого процесса накоплен в психолого-педагогических исследованиях (Н. В. Кипиани, А. М. Матюшкин, Я. А. Пономарёв, Н. Г. Алексеев, С. М. Бернштейн, В. С. Библер, В. Н. Пушкин, О. К. Тихомиров, Э. Г. Юдин, Н. Г. Фролов).

Механизмы творчества и структура креативности с позиции психофизиологии разработаны такими исследователями, как М. Я. Басов, В. М. Бехтерев, П. П. Блонский, А. В. Брушлинский, Л. С. Выготский, Д. В. Колесов, Е. Н. Соколов, Б. М. Теплов.

Огромный творческий потенциал педагогики отмечали в своих трудах Я. А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Н. К. Крупская, В. А. Сухомлинский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Т. И. Осокина, Н. П. Сакулина, Н. А. Ветлугина, А. Ф. Воловик, Т. С. Комарова.

Одним из основополагающих условий, необходимых для формирования креативности, выступает, по мнению ряда исследователей (В. Н. Дружинина, А. Н. Лука, К. Роджерса), неформальность развивающей среды.

Проблема развития креативности важна для любого человека и всего общества в целом. Система образования, основанная на развитии в ос-

новном логического мышления, в условиях жёсткой регламентации образовательного процесса не способствует в полной мере формированию творческой личности. Творческая деятельность, в рамках которой осуществляется процесс воспитания, напротив, обладает необходимым педагогическим потенциалом и обеспечивает культурно-формирующие условия для развития креативности.

Цель статьи – рассмотреть теоретические основы развития креативности студента, различные научные концепции критериев креативности, показать важность развития креативных творческих способностей в процессе подготовки будущего инженера-педагога швейного профиля.

Изложение основного материала. Креативность (от англ. create – создавать, англ. creative – созидательный, творческий) – это творческие способности индивида, характеризующиеся готовностью к созданию принципиально новых идей, отклоняющихся от традиционных или принятых схем мышления и входящие в структуру одаренности в качестве независимого фактора, а также способность решать проблемы, возникающие внутри статичных систем [1].

Понятие «креативность» впервые использовал в 1922 г. Д. Симпсон. Этим он обозначил способность человека отказываться от стереотипных способов мышления. Впоследствии стали рассматривать креативность – как высший мыслительный процесс: в контексте психологического знания оно приобрело значение только к началу 50-х гг. В этот период Дж. Гилфорд предложил психологам сосредоточить своё внимание на изучении способности к творчеству. Постепенно интерес к исследованию творческих способностей несколько возрос: были созданы несколько лабораторий и институтов, стали выходить журналы «The Creative Behavior», «The Creativity Research Journal», монографии, разрабатывались различные программы.

В настоящее время в Украине и России исследования творческих способностей молодежи проводятся в рамках государственных программ. Стартовала украинская национальная программа поддержки одаренных студентов «Профессионалы будущего». Объявляются конкурсы, присуждаются именные стипендии. Например, конкурс «Интеллект – Творчество – Успех» – это выявление талантливых студентов, содействие их профессиональному росту, создание кадрового резерва молодых специалистов, обмен научными идеями, стимулирование перспективных исследований, помощь работодателям по знакомству с будущими специалистами еще на стадии их обучения в вузах.

В свою очередь, Всеукраинская стипендиальная программа им. Ивана Пулюя поддерживает и материально поощряет одаренную молодежь Украины, а стипендиальная программа «Завтра. UA» Фонда Виктора Пинчука является первой частной общенациональной программой по поддержке талантливой молодежи. Главная цель последней – способствовать формированию нового поколения интеллектуальной и деловой элиты страны. Критерии отбора – высокий уровень профессиональных знаний, самостоятельная научная работа, лидерские, коммуникационные и творческие способности и ежегодные гранты на поощрение лучших научных работ среди студентов, молодых ученых и аспирантов, учебно-методических работ, курсовых работ, персональных стипендий, дипломных работ среди выпускников высших учебных заведений.

Таким образом, «революция креативности», начатая вначале 60-х, до сих пор не окончена, поддерживается во многих странах на государственном и частном уровне и является наилучшей инвестицией в будущее нации.

Главными идеологами «психометрического» подхода к изучению креативности стали Дж. Гилфорд и Э. П. Торенс. Концепция креативности как универсальной познавательной творческой способности приобрела популярность после выхода в свет работ Дж. Гилфорда в 1967 г.

Джой Пол Гилфорд указал на принципиальное различие между двумя типами мыслительных операций: конвергенцией и дивергенцией. Конвергентное мышление (схождение) актуализируется в том случае, когда человеку, решающему задачу, на основе множества условий надо найти единственно верное решение. Дивергентное мышление определяется как «тип мышления, идущего в различных направлениях». Такой тип мышления допускает варьирование путей решения проблемы, приводит к неожиданным выводам и результатам.

Джой Пол Гилфорд считал дивергенцию основной креативности как общей творческой способности и выделил следующие ее параметры:

- способность к обнаружению и постановке проблем;
- способность к генерированию большого числа идей;
- гибкость;
- оригинальность;
- способность усовершенствовать объект, добавляя детали;
- способность решать проблемы, т. е. способности к анализу и синтезу.

На основе этого Дж. Гилфорд и его сотрудники разработали тесты для старшеклассников и

людей с более высоким уровнем образования. Поэтому тесты Гилфорда полностью приемлемы для тестирования студентов, будущих инженеров-педагогов швейного профиля и педагогические исследования в этом направлении нами проводятся.

Свое развитие программа Гилфорда получила в исследованиях Торренса. По мнению Элиса Пола Торренса, креативность проявляется, когда существует дефицит знаний; в процессе включения новой информации в новые структуры и связи; в процессе идентификации недостающей информации; в процессе поиска новых решений; при их проверке; в процессе сообщения результатов.

Тест Пола Торренса, самый известный в мировой психологической практике, является самым валидным и надежным стандартизированным инструментом, позволяющим измерить все основные характеристики креативного мышления и оценить творческий потенциал личности. Торренс разрабатывал свои тесты в ходе учебно-методической работы по развитию творческих способностей детей. Его программа включала в себя несколько этапов: словесная шкала, изобразительная шкала, словесно-звуковая шкала [2].

В дальнейшем М. Воллах и Н. Коган изменили систему проведения тестов креативности. По их мнению, для проявления творчества нужна непринужденная, свободная обстановка, когда испытуемый может иметь свободный доступ к дополнительной информации по предмету задания, а соревновательная мотивация блокирует самоактуализацию личности, затрудняет проявление ее творческих возможностей. Исследователи предоставляли испытуемым столько времени, сколько им было необходимо для решения задачи или для формулирования ответа на вопрос, тестирование проводилось в ходе игры, при этом соревнование между участниками сводилось к минимуму, а экспериментатор принимал любой ответ [3].

Интересна концепция С. Медника. Для него креативность – ассоциативный творческий процесс актуализации отдаленных зон смыслового пространства. При этом творческое мышление рассматривается им как преодоление стереотипов, формирование новых смысловых связей. С. Медник разработал тест «Отдаленных ассоциаций», в котором испытуемому предлагают слова из максимально удаленных ассоциативных областей. Испытуемый должен предложить слово, увязанное по смыслу с тремя различными словами [4].

Такой метод развития творческих ассоциаций в формообразовании костюма лег в основу упражнений по дисциплине «Основы дизайна»

для студентов профиля подготовки «Моделирование, конструирование и технология швейных изделий».

Теория, предложенная Р. Стернбергом и Д. Лавертом, является одной из последних по времени возникновения. Авторы дают свое определение креативного человека. Он умеет заниматься неизвестными или мало популярными идеями; вопреки сопротивлению среды, непониманию и неприятию, настаивает на определенных идеях и «продает их по высокой цене». По мнению Стернберга, креативность – способность идти на разумный риск, готовность преодолевать препятствия, наличие толерантности к неопределенности, готовность противостоять мнению окружающих [5].

Несмотря на разные точки зрения, практически во всех определениях креативность связывается с изобретением чего-то нового (для личности или общества). Безусловно, с точки зрения педагогики и психологии, креативность носит личностный характер. Под креативностью в педагогическом словаре понимается «уровень творческой одаренности, способности к творчеству, составляющий относительно устойчивую характеристику личности» [6, с. 66].

В процессе обучения, воспитания и развития личности существуют вербальная и образная составляющие креативности, которые предстают как взаимозависящие друг от друга компоненты. Вербальная составляющая основана на методах речевого (устного или письменного) общения: беседа, интервью, опрос, тесты, анкетирование; образная – на воображении, ассоциациях.

От того, какое место в системе образования займет развитие воображения личности как составляющего элемента креативной деятельности, во многом зависит развитие творческих способностей студентов. Исследователи отмечают, что высокие показатели креативности у молодого человека отнюдь не гарантируют их творческие достижения в будущем, а лишь увеличивают вероятность их появления при наличии высокой мотивации к творчеству и овладении творческими умениями.

Представим креативные способности, которые необходимо развивать при обучении:

- беглость – способность продуцировать множество идей;
- разработанность – способность детально разрабатывать возникшие идеи;
- гибкость – способность применять разнообразные стратегии при решении проблем;
- сопротивление замыканию – это способность не следовать стереотипам и длительное время «оставаться открытым» для разнообразной поступающей информации;

- оригинальность – способность продуцировать необычные, нестандартные идеи;
- абстрактность названия – это понимание сути проблемы того, что действительно существенно; процесс названия отражает способность к трансформации образной информации в словесную форму.

Согласно авторитетному американскому психологу А. Маслоу, творческая направленность, врожденно свойственная всем, теряется большинством под воздействием среды. Задача педагога – создать благоприятную творческую среду и условия, стимулирующие развитие креативных способностей личности студента. Психолог Даниель Големан, открывший «эмоциональную интеллигентность», установил, что наиболее креативными являются дети, «которые рано ощущают себя увлеченными каким-то определенным занятием». Говард Гарднер, также психолог, полагает, что креативность – это «не разновидность жидкости, которая может растекаться во всех направлениях», она привязана к вполне определенной сфере [7, с. 24].

Обозначим условия, стимулирующие развитие креативности:

- ситуации незавершенности или открытости в отличие от жестко заданных и строго контролируемых;
- акцент на самостоятельных разработках наблюдений, чувствах, обобщениях;
- стимулирование ответственности и независимости;
- внимание к интересам личности со стороны взрослых и сверстников;
- разрешение и поощрение множества вопросов;
- мотивация творческой деятельности.

Хотя разносторонне развитая креативность не повредит никому, мы согласимся с Г. Гарднером, что вместо того, чтобы разбрасываться, разумнее сконцентрировать внимание на определенной области, на «своей» личной территории. Безусловно, таковой может являться сфера профессиональной компетенции будущих специалистов инженеров-педагогов.

По авторитетному мнению Л. З. Тархан, все профессиональные компетентности интегрируют большую группу компетентностей, являющихся качественным показателем профессиональной зрелости специалиста, один из признаков которой – «стремление и способность развивать свой творческий потенциал, осваивать новые способы действия» [8, с. 35].

Педагогическая креативность развивается на протяжении всей педагогической деятельности и является решающим фактором продвижения к вершинам педагогического мастерства.

Для будущего инженера-педагога профиля «Моделирование, конструирование и технология швейных изделий» потребуется креативный подход к решению как педагогических, так и художественно-конструкторских и технологических задач. Такой специалист должен соединить в себе, с одной стороны, смелый полёт фантазии, раскованность мысли, творческое новаторство, а с другой, – высокое чувство педагогической ответственности, дисциплину ума, способность максимально считаться с реальными условиями производства. Он должен знать технику, общественные и психолого-педагогические науки, уметь чертить и, конечно, иметь умелые руки.

В практике обучения инженеров-педагогов швейного профиля дисциплинам художественного цикла с целью содействия развитию творческого мышления используются учебные ситуации, которые характеризуются незавершенностью или открытостью для переноса новых элементов.

Решение проблемных задач воспитывает у студентов готовность быстро переключаться с одной идеи на другую; формулировке множества вопросов; поощряется склонность к символическому, ассоциативному мышлению; умению увидеть в простом сложное, а в сложном – простое. Для оценки креативности студента используются различные тесты дивергентного мышления, личностные опросники, анализ результативности деятельности.

Вывод. Креативность – это способность студента на основе наследственных данных в стимулирующем образовательном пространстве в результате направленности (профессионального образования) и включения в определенный вид деятельности (приобретение опыта) осуществлять следующие действия:

- порождать необычные поисково-преобразующие идеи, отклоняться в мышлении от традиционных схем, быстро разрешать проблемные ситуации (креативность мышления);
- развивать интеллектуально-логические способности (проблемное видение, анализ, объяснение, синтез);
- развивать творческие способности (воображение, фантазию, чувство вкуса в процессе деятельности).

Критериями оценки креативности студента могут стать скорость (продуктивность) и гибкость мысли, оригинальность, любознательность, точность и смелость (готовность к разумному риску в профессиональной деятельности), увлеченность творческим процессом.

Креативность будущего инженера-педагога должна развиваться на протяжении всей его деятельности, связанной с профессиональной на-

правленностью. Итогом проявления креативности при обучении будет являться удовлетворенность студента выбранной профессией, а благодатной почвой для развития – наличие творческой среды обучения: применение новых учебных технологий, форм, методов обучения и воспитания при обязательном росте педагогического мастерства самого преподавателя. Поэтому важно исследование развития педагогической креативности как одного из главных показателей профессиональной компетентности преподавателя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Креативность [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ru.wikipedia.org/wiki>.
2. Концепции креативности [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.kontrolnaja.ru/dig/finance/5780>.
3. Дружинин В. Н. Психология [Электронный ресурс] / В. Н. Дружинин. – Режим доступа :

http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/drugin/13.php.

4. Ассоциативные иерархии, дефокусированное внимание и семантические сети в творчестве (теория С. Медника) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://litpsy.ru/obshhaya-psixologiya/strukturno-dinamicheskaya-teoriya-myshleniya>.
5. «Теория инвестирования» Р. Стернберга [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://188.120.224.24/ps/osn/759-teoriya-investirovaniya-rsternberga.html>.
6. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь : [для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2000. – 176 с.
7. Нельке М. Техники креативности / Матиас Нельке. – М. : Омега-Л, 2005. – 144 с.
8. Тархан Л. З. Дидактическая компетентность инженера-педагога: теоретические и методические аспекты : монография / Л. З. Тархан. – Симферополь : КРП «Издательство «Крымучпедгиз», 2008. – 424 с.

УДК 378.14

Кропотова Н. В.

АМЕРИКАНСКИЙ МЕСТНЫЙ КОЛЛЕДЖ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ МОДЕЛЬ РЕГИОНАЛЬНОГО УЧЕБНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЦЕНТРА

Статья посвящена проблемам творения региональных навчально-освітніх центрів. У цьому контексті американські місцеві коледжі розглядаються як ефективна модель, що надає відкритий доступ до післяшкольної освіти для мільйонів студентів та дорослих учнів. Крім того, місцеві коледжі задовольняють широкий спектр потреб. Для багатьох громад, особливо у сільській місцевості, вони є і культурні центри, і ресурси первинної вищої освіти та професійного навчання. Тому місцеві коледжі є невіддільною частиною громад, в яких вони утворені, а структура і програми, що надають місцеві коледжі, широко змінюються у залежності від потреб громади.

Ключові слова: американський місцевий коледж, регіональний навчально-освітній центр, вища освіта.

Статья посвящена проблемам создания региональных учебно-образовательных центров. В этом контексте американские местные колледжи рассматриваются как эффективная модель, предоставляющая открытый доступ к послешкольному образованию миллионам студентов и взрослых учащихся. Кроме того, местные колледжи представляют собой диверсифицированные организации, которые удовлетворяют широкий спектр потребностей. Для многих общин, особенно в сельской местности, они являются и культурными центрами, и ресурсами первичного высшего образования и профессионального обучения. Поэтому местные колледжи – это неотъемлемая часть общин, в которых они созданы, а структура и программы, которые предлагают местные колледжи, широко варьируются в зависимости от потребностей общин.

Ключевые слова: американский местный колледж, региональный учебно-образовательный центр, высшее образование.

This paper deals with the problems of designing of regional educational and training centers. In this context American community colleges are considered as an effective model providing open access to post-secondary education for millions students and adult learners. Besides, community colleges are diverse institutions that serve a wide variety of needs. For many communities, especially in rural areas, they serve as cultural centers, as well as the primary postsecondary education and training resource. Therefore community colleges are an integral part of the communities in which they reside and the structure and programs offered at community colleges vary greatly depending upon the needs of the communities they serve.

Key words: American community college, regional educational and training center, hair education.

Постановка проблемы. Социально-экономические изменения последнего десятилетия усилили тенденции к регионализации, в том числе и в сфере профессионального образования. Сегодня молодые люди заинтересованы в получении образовательных услуг в непосредственной близости к месту своего проживания, хотят получить специальность и (или) профессию, востребованную на региональном рынке труда, ценят образование как потребительское благо, но не готовы за него платить.

В то же время отечественная высшая школа, прежде всего профессиональная, традиционно строится по отраслевому принципу и, несмотря на все изменения двух последних десятилетий, по-прежнему слабо учитывает интересы и потребности региональных сообществ.

Бизнес-структуры не спешат инвестировать средства в профессиональное образование, используя кадры, подготовленные на основе бюджетного финансирования системы высшего образования.

Одновременно меняется социальный запрос на «послешкольное» образование: либерализация социально-экономических отношений в обществе смещает акцент с общих социальных потребностей в сторону интересов конкретных потребителей образовательных услуг (индивидов, организаций), их специфических запросов, вкусов, предпочтений, ожиданий и в определенном смысле нарушает традиционный баланс между рынком труда и сферой профессионального образования.

В этих условиях возникает объективная необходимость создания в регионе благоприятной профессионально-образовательной среды, предоставляющей каждому возможность реализовать свой потенциал через систему непрерывного профессионального образования, ориентированного на потребности и трудовые возможности региона. Для решения этой сложной задачи может оказаться полезным опыт американских местных колледжей.

Так как деятельность этого сегмента образовательной системы США в Украине малоизвестна и не получила серьезной дидактической оценки, с нашей точки зрения, представляет интерес общая характеристика данного феномена.

Цель статьи – анализ целей, задач и главных принципов функционирования системы местных колледжей в США.

Изложение основного материала. В США к системе высшего образования относятся все учебные заведения, предоставляющие «послешкольные» образовательные услуги. Это двух-

четырёхгодичные колледжи, университеты, школы бизнеса, профессиональные школы и др. [1].

Двухгодичные колледжи готовят специалистов среднего звена, квалифицированных рабочих, а также обеспечивают подготовку студентов по так называемым «переводным» программам (transfer programs), позволяющим им после двух лет обучения продолжить учебу на втором-третьем курсах четырехгодичных местных колледжей.

После окончания двухгодичного колледжа выпускник получает степень ассоциата (Associate Degree), которая позволяет продолжать обучение в университете (как правило, с третьего курса) или работать на младших должностях в любой компании США.

Четырёхгодичный колледж дает базовое (общее) высшее образование, которому соответствует степень бакалавра (Bachelor's degree). В зависимости от выбранного образовательного направления выпускнику присваивается степень бакалавра естественных наук – Bachelor of Sciences (BSc), бакалавра искусств (гуманитарные науки) – Bachelor of Arts (BA) или бакалавра философии – Bachelor of Philosophy (BPh).

В дальнейшем можно продолжить обучение в профессиональной или исследовательской университетской школе, готовящей специалистов высшей квалификации и получить степень магистра (Master's degree) или доктора (doctorate).

В многообразии американских «послешкольных» учебных заведений особое место занимают местные колледжи (Community college). Эти учебные заведения призваны обеспечивать в первую очередь потребности и запросы населения, проживающего в так называемой «зоне обслуживания вуза» (в образовательном округе).

Координацию и эффективную организационно-методическую поддержку деятельности местных колледжей обеспечивает Американская ассоциация местных колледжей (American Association of Community Colleges, AACC) [2].

Местные колледжи, имеющиеся во всех штатах США, очень разнообразны по типам (рис. 1) [3], что в целом соответствует современной тенденции развития высшего образования [4; 5].

Структура, размер колледжа, предлагаемые образовательные программы зависят от потребностей местной общины, тем более что местный колледж, как правило, располагается в непосредственной близости («an hour's drive») к потребителям своих образовательных услуг.

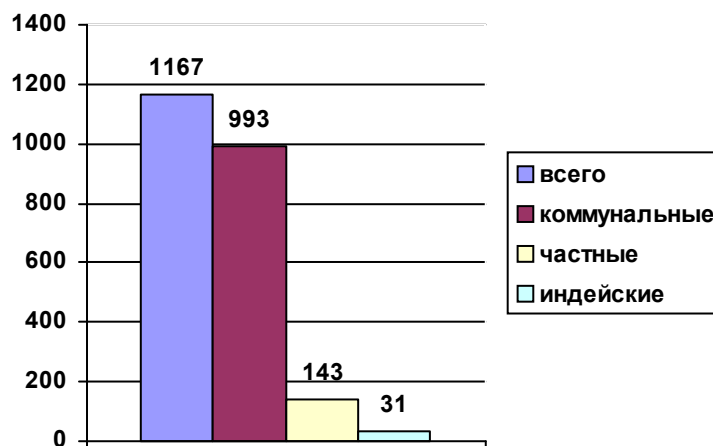


Рис. 1. Типы местных колледжей в США
(по данным Американской ассоциации местных колледжей [3]).

Студентами местных колледжей являются в настоящее время более 12 млн. американцев, что составляет более половины общего контингента американских студентов. Особенностью местных колледжей является то, что они предлагают широкий выбор образовательных возможностей

при сравнительно низкой стоимости обучения любому желающему.

По данной причине основной контингент этого типа учебных заведений – достаточно взрослые люди, совмещающие работу и учебу (рис. 2).

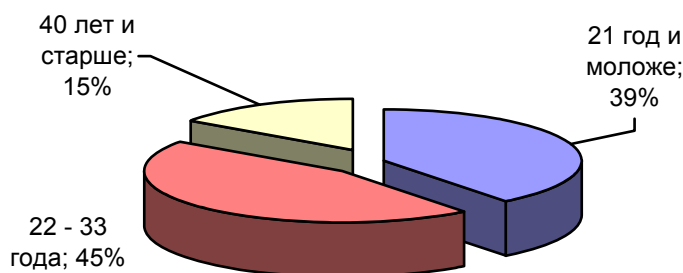


Рис. 2. Распределение студентов американских местных колледжей по возрасту (2007–2008) (по данным [3]).

По данным ААСС, средний возраст студентов местных колледжей 29 лет (на десять лет выше традиционного возраста учащейся молодежи).

Так как работающая молодежь стремится получить образование без отрыва или с частичным отрывом от производства, местные колледжи широко используют сочетание очной (full-time), заочной и вечерней (part-time) форм обучения. Такие студенты зачисляются в колледжи с правом выбора режима посещаемости и учебного расписания, включая не только обучение по системе «неполного дня» (вечерняя форма обучения), но и занятия в выходные дни и во время каникул.

Студенты неполного учебного дня (они составляют почти 60% от общего контингента [3])

часто не планируют получить по окончании обучения академическую степень, они удовлетворяют практическую потребность в приобретении или расширении своих знаний в какой-либо сфере.

Почти 60% студентов американских местных колледжей – женщины; около трети – представители расовых и этнических меньшинств или дети недавних иммигрантов. Для этих социальных групп местный колледж предоставляет возможность получить профессиональное образование и таким образом существенно повысить свой общественный статус (рис. 3).

Главная цель каждого местного колледжа – его миссия – реализация политики открытого и равноправного доступа к высшему образованию для всех.

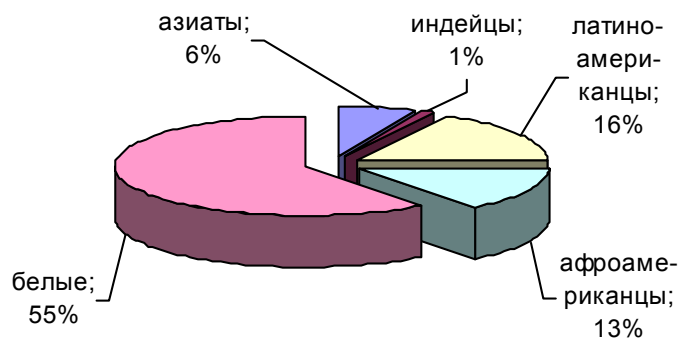


Рис. 3. Этнический состав контингента студентов местных колледжей (по данным [3]).

Обязательство соблюдать открытый доступ (открытый прием и практически бесплатное обучение по академическим программам для студентов, являющихся гражданами штата) сделало местные колледжи важным звеном национального плана обеспечения всеобщего доступа к высшему образованию.

Местные колледжи, как правило, имеют прочные связи с университетами своих штатов и с деловым сектором своего региона. Наличие подобных связей означает, что программы обучения местных колледжей имеют своей целью подготовку студентов либо к последующему достижению успеха в академической области, либо к непосредственному устройству на работу.

Студентам предоставляется широкий выбор в изучении предметов, всесторонняя поддержка, включая учебные консультации и дополнительные занятия, обеспечивающие каждому возможность добиться академической успеваемости. Однако необходимо отметить, что открытый доступ ни в коем случае не подразумевает возможность любого лица записаться на учебную программу без соответствующей академической подготовки: лицам, не обладающим достаточной подготовкой, предлагают либо подготовительную, либо другую образовательную программу.

Второй основной принцип деятельности ме-

стных колледжей – принцип комплексного обучения – заключается в том, что эти колледжи всегда предлагают широкий спектр образовательных программ – как академических, так и факультативных. Кроме традиционных функций младших колледжей, в которых студенты обучаются по программам двух первых курсов подготовки бакалавра (так называемые – «переводные» программы), местные колледжи обеспечивают:

- профессионально-технические программы;
- подготовительные программы;
- местные факультативные программы, многие из которых не входят в официальные учебные планы и отсутствуют в любом другом вузе [6; 7].

Таким образом, формируется система непрерывного образования, которое в местном колледже принимает самые различные формы: углубление ранее полученных знаний, освоение новых профессий, подготовка к получению степени бакалавра, расширение общеобразовательной подготовки, личностный рост.

Значительная часть студентов местных колледжей – выходцы из малообеспеченных слоев общества; поэтому многим из них приходится искать финансовую поддержку, источники которой могут быть достаточно разнообразными (рис. 4).

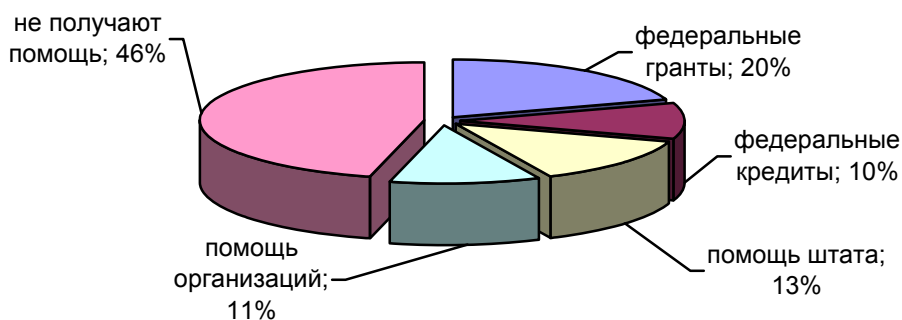


Рис. 4. Источники финансовой поддержки студентов, обучающихся в американских местных колледжах (2007–2008) (по данным [3]).

Задача местного колледжа – охватить как можно более широкий круг социальных, культурных, профессиональных и иных потребностей жителей своего округа, сообразуясь со своими возможностями и ресурсами, обеспечивая открытый доступ и разнообразие образовательных программ, курсов и других видов деятельности (в контексте культурного досуга). Поэтому деятельность большинства местных колледжей распространяется далеко за пределы чисто учебных курсов и программ [8].

Местный колледж часто служит своего рода культурным и интеллектуальным центром своего округа, особенно в сельской местности. Он организует и проводит художественные выставки, кинофестивали, музыкальные концерты, театральные постановки, ярмарки изделий народного творчества, спортивные состязания и другие культурные мероприятия, не всегда связанные с образовательными программами.

«Политика открытых дверей» требует от местного колледжа особых условий. Во-первых, необходима развитая образовательная инфраструктура – обязательным условием эффективности деятельности местного колледжа является наличие хорошо оснащенных библиотеки и центра учебно-методических ресурсов. Во-вторых, местные колледжи обеспечивают внеаудиторную поддержку студентов (учебные консультации и дополнительные занятия), а также помощь

студентам в профориентации и трудоустройстве. Особенности обучаемого контингента учитываются местными колледжами при выборе методики преподавания (индивидуальный подход), времени занятий (вечером и по выходным дням) и иногда выборе преподавателей. Кроме того, размеры студенческих групп в местных колледжах часто бывают меньше, чем в других учебных заведениях. Это означает, что преподаватели могут уделять больше внимания каждому отдельному студенту: они не ограничиваются аудиторной работой и помогают студентам составить план учебных занятий, проводят консультации и дополнительные занятия, руководят внеклассной деятельностью.

В системе местных колледжей работают свыше 100 тыс. преподавателей на полной ставке и около 190 тыс. – на неполной [3]. С одной стороны, возможность работы на неполной ставке привлекает в колледж профессионалов, которые не считают возможным полностью посвятить себя преподаванию. С другой стороны, небольшие местные колледжи за счет приглашения преподавателей на неполную ставку могут обеспечить разнообразие образовательных программ.

Большинство штатных преподавателей местных колледжей имеет степень магистра (рис. 5), но наблюдается тенденция к увеличению доли лиц, обладающих докторской степенью.

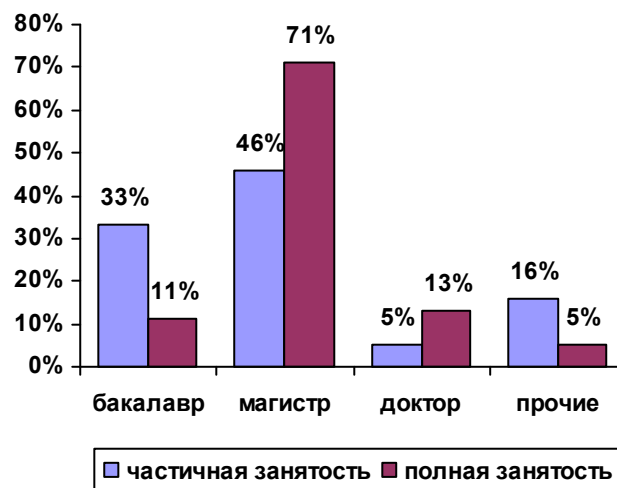


Рис. 5. Образовательный уровень профессорско-преподавательского состава американских местных колледжей (по данным [3]).

Возрастная характеристика профессорско-преподавательского состава американских местных колледжей представлена на рис. 6. Почти 70% от общего числа педагогических работников составляют лица старше 54 лет и более 30% – старше 60 лет.

Среди преподавателей местных колледжей преобладают мужчины (70%). Однако в связи с

тем, что в настоящее время происходит естественный процесс отставки преподавателей, массово пришедших в местные колледжи в 1960–1970-е гг. в период их бурного роста, гендерное соотношение постепенно меняется, увеличивается доля преподавателей-женщин, а также преподавателей-представителей национальных и расовых меньшинств.

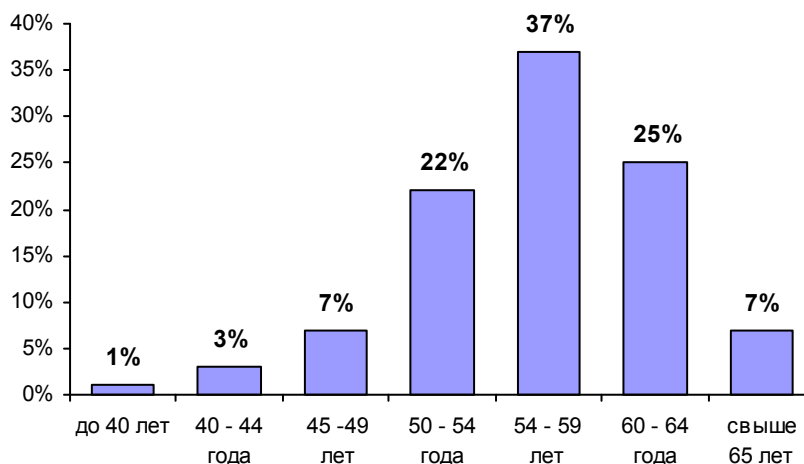


Рис. 6. Возрастной состав профессорско-преподавательского состава американских местных колледжей (по данным [3]).

Штатные преподаватели обычно ведут 15 часов в неделю (преподаватели на неполной ставке – 3 часов).

Статус преподавателя и размер его оклада определяются стажем и педагогическими достижениями. В местных колледжах, как и в четырех-

годичных колледжах, существует система переназначений преподавателей на должность; наиболее квалифицированным преподавателям предоставляется статус «академического постоянства» (tenure) – бессрочный трудовой контракт (рис. 7).

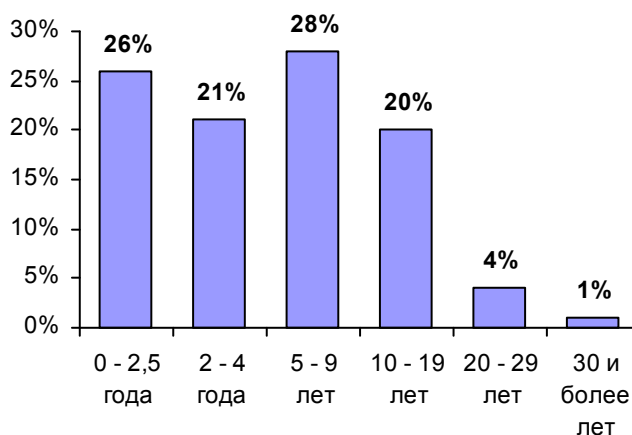


Рис. 7. Распределение профессорско-преподавательского состава американских местных колледжей по стажу работы в колледже (по данным [3]).

Обязанностью преподавателя местного колледжа является повышение своего квалификационного уровня, посещение профессиональных конференций, рассматриваемых как важный источник ознакомления с научными достижениями в соответствующей профессиональной области.

Помимо общеамериканских организаций, во многих штатах имеются свои объединения по совершенствованию преподавания в местных колледжах. Профессорско-преподавательский состав являет собой лицо вуза: считается, что колледж хорош настолько, насколько его профессора известны в научно-педагогическом сообществе. Этот же фактор определяет и уровень вне-

бюджетных финансовых поступлений [9]. Являясь общественными учебными заведениями, местные колледжи финансируются в основном из средств бюджетов различного уровня. Только около 20% средств поступает от платы за обучение, так как она невелика (особенно по сравнению с четырехгодичными колледжами и университетами).

Из прочих источников (в том числе различных благотворительных фондов) поступает в среднем до 15% средств.

Условия и уровни финансирования различны в различных штатах и зависят от социальных, экономических и политических условий в регионе (рис. 8).

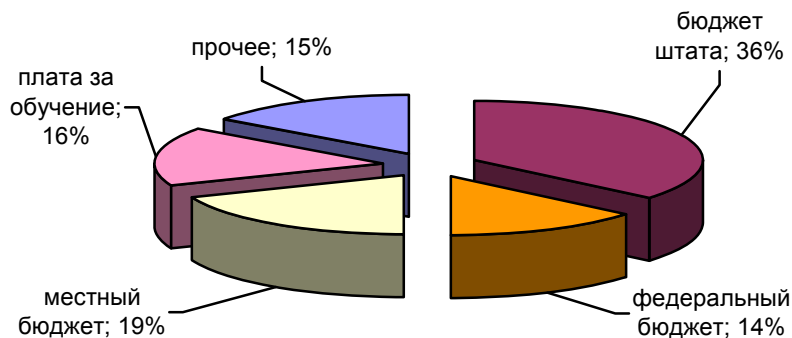


Рис. 8. Источники формирования бюджета местного колледжа (состояние на 2007–2008) (по данным [3]).

Структура управления местным колледжем традиционна для вузов США [1]. Всю юридическую ответственность за деятельность колледжа несет совет попечителей (попечительский совет), который определяет политику колледжа, назначает его президента, утверждает бюджет и учебные программы, нанимает на работу преподавателей. Способы формирования попечительского совета различаются. Примерно в трети штатов попечительский совет местного колледжа избирается на определенный срок из числа лиц, проживающих в зоне обслуживания вуза, в ходе местных выборов. При этом будущие попечители проводят кампанию за выдвижение своей кандидатуры. Еще в трети штатов попечительский совет назначается губернатором штата или другим должностным лицом из числа лиц, проживающих в зоне обслуживания. Третий способ – это формирование попечительского совета на уровне штата. Обычно члены штатного совета назначаются губернатором из жителей штата (необязательно проживающих в образовательном округе местного колледжа).

Главным должностным лицом, отвечающим за работу вуза, является его президент. В обязанности президента входит информирование попечительского совета о всех аспектах деятельности колледжа. Президент и попечительский совет работают в тесном сотрудничестве. Преподаватели и студенты участвуют в обсуждении академических вопросов в рамках различных комиссий, комитетов и форумов.

Выводы.

1. Американский местный колледж является хорошо апробированной на практике моделью профессионально-образовательного центра, ориентированного на потребности региона (округа).

2. Отказавшись от узкой профессиональной специализации, местный колледж предоставляет широкий спектр образовательных услуг «послешкольного» уровня.

3. Важнейший принцип деятельности местного колледжа – открытость доступа к высшему образованию – подразумевает широкие возможности образования для взрослых как ключевой элемент непрерывного образования (lifelong learning).

ЛИТЕРАТУРА

- Каверина Э. Ю. Высшие учебные заведения США: структура и классификация [Электронный ресурс] / Э. Ю. Каверина // США – Канада. Экономика, политика, культура. – 2004. – № 7. – Режим доступа : <http://demoscope.ru/weekly/-2004/0169/analit05.php>.
- Официальный сайт Американской ассоциации местных колледжей – American Association of Community Colleges [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www/aacc.nche.edu>.
- Community College Trends and Statistics [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.aacc.nche.edu/Pages/default.aspx>.
- Корсунов В. И. Классификация американских вузов и вопросы их диверсификации / В. И. Корсунов // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2009. – № 2. – С. 52–60.
- Налетова И. Диверсификация высшего образования: вызовы университетам / И. Налетова // Высшее образование в России. – 2005. – № 5. – С. 39–45.
- Официальный сайт Местного колледжа Филадельфии – Community College of Philadelphia [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ccp.edu>.
- Официальный сайт Местного колледжа Канзаса – Kansas city Kansas community college [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.kckcc.edu>.
- Пузырева О. И. Местные колледжи в США / О. И. Пузырева, В. О. Венедиктова // Школьное образование в сельской общине США. Выпуск 3. – Рязань : Изд-во РГПУ им. С. А. Есенина, 2005. – С. 109–117.
- Рутка З. Проблеми розвитку вищої освіти в центральній-східній Європі (на досвіді США) / З. Рутка // Актуальні проблеми економіки. – 2004. – № 5. – С. 186–191.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ КУРСОВ ОБУЧЕНИЯ

У статті розглядається мотивація навчальної діяльності у студентів різних курсів навчання.

Ключові слова: мотивація, навчальна діяльність, студенти.

В статье рассматривается мотивация учебной деятельности у студентов различных курсов обучения.

Ключевые слова: мотивация, учебная деятельность, студенты.

This article concerns the motivation of educational activity of the students of different courses of studying.

Key words: motivation, educational activity, students.

Постановка проблемы. Известно, что мотивация учения появляется тогда, когда человек осознает необходимость целенаправленного обучения и приступает к нему. Изучение мотивации учебной деятельности на разных этапах становления личности студента необходимо для выявления реального уровня и возможных перспектив развития каждого учащегося.

Анализ литературы. Различные аспекты проблемы мотивации учебной деятельности исследовались как в отечественной, так и в зарубежной психологии [1–8].

Исследования показали, что фактор мотивации для успешной учебы часто сильнее, чем фактор интеллекта. Кроме того, отмечено, что на мотивационную сферу личности влияет большое количество факторов как внешнего, так и внутреннего характера, что определяет ее динамичность и изменчивость [9–11].

Как ведущий фактор регуляции активности личности, ее поведения и деятельности мотивация представляет исключительный интерес для психологов и педагогов. По существу, никакое эффективное социально-педагогическое взаимодействие с учащимся невозможно без учета особенностей его мотивации. Особенно важную роль в процессе обучения играет учебная мотивация, которая определяется как частный вид мотивации [5; 12].

Нужно отметить, что учебную мотивацию принято подразделять на внешнюю и на внутреннюю. Внешней мотивацией называют побудительную силу, которая является внешней по отношению к самой деятельности, то есть когда побудительная сила находится вне, за пределами деятельности и поведения. Ее определяют внешние источники, которые во многом определяются общественными условиями жизнедеятельности человека (требованиями, ожиданиями, возможностями). Внешне мотивированная учебная деятельность имеет место при условии, что овладение содержанием учебного предмета служит не целью, а средством достижения дру-

гих целей, например, получение хорошей оценки, аттестата, диплома, стипендии, похвалы учителя [13].

Система внутренней мотивации – это система самодеятельности и внутреннего контроля, поиска, напряжения и трудностей, сопровождаемых интересом и воодушевлением. Отсутствие напряжения приводит к скуке и апатии. Внутренняя мотивация теснейшим образом связана с такими врожденными потребностями человека, как потребность в активности и информации, именно они имеют особое значение в стимуляции учения, поэтому считается, что в формировании учебной мотивации должна преобладать именно внутренняя мотивация [13].

Мотивация учебной деятельности неоднородна, она зависит от множества факторов: индивидуальных особенностей студентов, ближайшей референтной группы, уровня развития студенческого коллектива [3].

Кроме того, надо отметить, что общее отношение студентов к профессии, то есть к целям вузовского обучения, его многозначность наполняют профессиональным смыслом и содержанием протекание самой учебной деятельности, которая выступает относительно профессиональных целей обучения в качестве средства их достижения [8].

Таким образом, возникает вопрос о том, как же перестраивается структура мотивации студентов к учению и различным дисциплинам по мере роста знаний о будущей профессии и формирования адекватных представлений о ней. Если студент понимает, что за профессию он выбрал и считает ее достойной и значимой для общества, то это, безусловно, положительно влияет на его успеваемость [12].

Цель статьи – выявление особенностей мотивации учебной деятельности у студентов различных курсов обучения.

Изложение основного материала. Для реализации цели работы было проведено исследование среди студентов Крымского инженерно-

педагогического университета. Данное исследование было направлено на изучение специфических особенностей мотивации учебной деятельности у студентов различных курсов обучения.

В качестве основных методов исследования были использованы нижеперечисленные методики.

1. Методика «Потребность в достижении», разработанная Ю. М. Орловым. Предлагаемая методика представляет собой тест-опросник, содержащий 23 положения, с которыми испытуемый соглашается или нет. Чем больше баллов в сумме набирает испытуемый, тем в большей степени у него выражена потребность в достижениях (оценочная шкала – от 0 до 23 баллов). Тест направлен на выявление степени выраженности потребности человека в достижении любой деятельности. По сути, это потребность, превратившаяся в личное свойство, установку [3].

2. Методика «Мотивация обучения в вузе», разработана Т. И. Ильиной. При создании данной методики автор использовала ряд других методик. В ней имеются 3 шкалы: «приобретение знаний», «овладение профессией», «получение диплома». В опросник для маскировки автор вставила ряд фоновых утверждений, которые в дальнейшем не обрабатываются. Методика представляет собой опросник, содержащий 50 утверждений, с которыми испытуемый соглашается или нет. Преобладание мотивов по первым двум шкалам свидетельствует об адекватном выборе студентом профессии и удовлетворенности ею [4].

3. Методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» предложена А. А. Реаном и В. А. Якуниным. Методика представляет собой список из 16-ти мотивов учебной деятельности, которые предлагается оценить испытуемым по значимости этих мотивов для них. При этом считается, что 1 балл соответствует минимальной значимости мотива, а 7 баллов – максимальной. Таким образом, выясняется, какие мотивы и насколько определяют мотивацию учебной деятельности студентов [3].

В качестве метода статистической обработки материала нами выбран t-критерий Стьюдента с использованием пакета программ «Statistica 6.0».

В эксперименте принимали участие студенты экономического факультета специальности «Учет и аудит» I, III, VI и V курсов.

II курс не исследовался, так как, согласно данным некоторых авторов, между I и II курсами не наблюдается каких-либо существенных различий в сфере мотивации учебной деятельности [5].

Общая выборка исследования составила 68 испытуемых. Возрастной интервал студентов – от 17 до 25 лет. Следует отметить, что из 68 испытуемых в общей выборке только трое – юноши, остальные 65 – девушки, то есть выборка по половому составу практически однородна. Общая выборка была разделена по курсам на четыре группы испытуемых с целью дальнейшего их сравнения друг с другом: первая группа – студенты I курса (16 испытуемых); вторая группа – студенты III курса (28 испытуемых); третья группа – студенты IV курса (14 испытуемых); четвертая группа – студенты V курса (10 испытуемых).

Обработка результатов эксперимента показала, что существенные различия в сфере мотивации учебной деятельности между группами студентов различных курсов обнаруживаются лишь по некоторым параметрам.

Рассмотрим, какие же различия между студентами разных курсов были обнаружены в сфере мотивации учебной деятельности. Достоверные различия были обнаружены между студентами

- I и IV курсов по следующим параметрам (мотивам): «получение диплома» ($t = 2,4963$, $p = 0,018$) (методика «Мотивация обучения в вузе»), «быть постоянно готовым к очередным занятиям» ($t = 2,46$, $p = 0,02$), «достичь уважения преподавателей» ($t = 3,84$, $p = 0,0006$), «добиться одобрения родителей и окружающих» ($t = 3,59$, $p = 0,001$) (методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов»);
- III и IV курсов по параметрам «достичь уважения преподавателей» ($t = 2,15$, $p = 0,037$), «добиться одобрения родителей и окружающих» ($t = 2,23$, $p = 0,03$) (методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов»);
- III и V курсов – по параметру «получить диплом» ($t = 2,14$, $p = 0,04$) (методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов»);
- IV и V курсов – по таким параметрам: «получить диплом» ($t = 2,32$, $p = 0,032$), «достичь уважения преподавателей» ($t = 2,13$, $p = 0,047$) (методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов»).

Как показывают среднегрупповые результаты, полученные по методике «Изучение мотивов учебной деятельности студентов», на всех курсах для студентов экономического факультета специальности «Учет и аудит» существуют наиболее значимые мотивы учебной деятельности: «стать высококвалифицированным специалистом», «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности», «получить ин-

теллектуальное удовлетворение», «приобрести глубокие и прочные знания», «получить диплом», «успешно учиться, сдавать экзамены на “хорошо” и “отлично”».

Можно сказать, что в этом списке преобладают профессиональные и познавательные мотивы. Эти данные совпадают с результатами, полученными по методике «Мотивация обучения в вузе»: среднегрупповые результаты по шкалам «приобретение знаний», «овладение профессией», «получение диплома» по всем курсам лежат примерно в одном диапазоне по отношению к максимально возможным результатам, т. е. на всех курсах мотивы по этим шкалам выражены на одном уровне.

Рассмотрим, каким образом проявляется динамика в мотивации учебной деятельности в зависимости от курса обучения. Проанализируем изменения по каждому измеренному параметру (мотиву) в отдельности.

Потребность (мотив) в достижении по всем курсам проявляется в пределах средней степени выраженности (12,6–14,4 балла) по отношению к максимально возможным результатам (23 балла). Каких-либо существенных изменений в зависимости от стажа обучения не обнаруживается. Это можно объяснить тем, что используемая для измерения потребности в достижении методика «Потребность в достижении» измеряет в большей степени личностную особенность студента, и непосредственно к учебной деятельности она не относится.

Мотив приобретения знаний, исходя из данных методики «Мотивация обучения в вузе», выражен в пределах среднего уровня по отношению к максимально возможным результатам во всех группах испытуемых. Каких-либо существенных различий в сравнении групп между собой не обнаруживается.

К профессиональному мотиву относятся следующие определенные в группе испытуемых параметры: «овладение профессией» (методика «Мотивация обучения в вузе»); «стать высококвалифицированным специалистом», «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности» (методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов»). По этим трем параметрам достоверные различия между группами испытуемых также практически не проявляются.

Что касается параметра «овладение профессией», то, исходя из среднегрупповых показателей, наблюдается следующая тенденция его изменения: с I по IV курс проявляется понижение его выраженности, на V же курсе показатели данного параметра повышаются, достигая уровня I курса.

При рассмотрении мотива «получить диплом» можно отметить, что между группами студентов различных курсов наблюдаются более значимые различия, чем по познавательному и профессиональному мотивам. Так, выраженность данного мотива у студентов I и III курсов практически совпадает, на IV курсе его значимость снижается, а на V – возрастает. Причем, по этому параметру проявляются достоверные различия между III и V ($t = 2,14, p = 0,04$), IV и V ($t = 2,32, p = 0,032$) курсами. Это можно объяснить тем, что V курс – заключительный этап занятий в вузе, и диплом специалиста становится значимым фактом, который подтверждает обучение в высшем учебном заведении.

Выводы.

1. Изучение мотивации и ее формирование – это две стороны одного и того же процесса воспитания мотивационной сферы, целостности личности студента. Оно необходимо для выявления реального уровня и возможных перспектив развития каждого учащегося.

2. Следует проводить изучение мотивации учебной деятельности на разных этапах становления личности студента, так как результат будет разным в зависимости от познавательных и социальных мотивов.

Пути становления и особенности мотивации для каждого учащегося индивидуальны. Задача состоит в том, чтобы, опираясь на общий подход, выявить, какими сложными, иногда противоречивыми путями происходит становление учебной мотивации студента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахвердова О. А. Дифференциальная психология : учебное пособие / О. А. Ахвердова, Н. Н. Волоскова, Т. В. Белых. – СПб. : Речь, 2004. – 168 с.
2. Божович Л. И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – 212 с.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
4. Маркова А. К. Формирование мотивации учения : книга для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М., 1990. – 192 с.
5. Реан А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : Питер, 1999. – 416 с.
6. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность : в 2-х томах / Х. Хекхаузен. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 1. – 408 с.
7. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность : в 2-х томах / Х. Хекхаузен. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 2. – 392 с.
8. Якунин В. А. Педагогическая психология : учебное пособие / В. А. Якунин. – СПб. : Полиус, 1998. – 639 с.

9. Макарова К. В. Своеобразие структуры интегральной индивидуальности подростка в зависимости от социальных условий жизнедеятельности : автореф. дис. на соискание ученой степ. канд. психол. наук / К. В. Макарова. – Ростов-на-Дону, 1992. – 20 с.
10. Мищенко Л. В. Динамика структур интегральной индивидуальности студента в зависимости от специфики учебной деятельности : автореф. дис. на соискание ученой степ. канд. психол. наук / Л. В. Мищенко. – Ростов-на-Дону, 1993. – 21 с.
11. Найманов А. Т. Экспериментальное исследование проблемы распознавания разноуровневых основ индивидуальности студентов педвуза : автореф. дис. на соискание ученой степ. канд. психол. наук / А. Т. Найманов. – Ростов-на-Дону, 1991. – 20 с.
12. Реан А. Психология и педагогика / А. Реан, Н. Бордовская, С. Розум. – СПб. : Питер, 2006. – 432 с.
13. Возрастная и педагогическая психология : учебник для студентов педагогических институтов / под ред. А. В. Петровского. – [2-е изд.]. – М. : Просвещение, 1979. – 288 с.

УДК 371.314.6

Мустафаева Э. С.

РОЛЬ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ СТАРШИХ КУРСОВ

У статті розглядається проблема навчання комунікативним навикам студентів старших курсів з використанням проектного методу.

Ключові слова: освіта, технологія, проект, комунікація, метод.

В статье рассматривается проблема обучения коммуникативным навыкам студентов старших курсов с использованием проектного метода.

Ключевые слова: образование, технология, проект, навык, коммуникация, метод.

The article considers the problems of teaching communicative skills to undergraduate students by using the project method.

Key words: education, technology, project, skills, communication, method.

Постановка проблемы. Соответствие современным целям образования и условиям международной коммуникации вызывает потребность и необходимость введения новых педагогических технологий в обучении иностранному языку. В учебных же заведениях на сегодняшний день преобладает традиционный подход к проведению занятий по иностранному языку.

Анализ исследований и публикаций. На современном этапе развития образования одним из прогрессивных способов обучения является проектная методика, которую детально исследуют как зарубежные, так и отечественные авторы: И. Л. Бим, И. А. Зимняя, О. М. Моисеева, Е. С. Полат, Д. Филлипс, И. Чечель и многие другие.

Так, И. Л. Бим считает, что проектная деятельность выступает как важный компонент системы продуктивного образования и представляет собой нестандартный способ организации образовательных процессов через активные способы действий (планирование, анализ и т. п.) [1].

И. А. Зимняя обращает внимание на точность и объективную предсказуемость результатов, осознание путей их достижения, связь идеи проекта с реальной жизнью [2].

Е. С. Полат обосновывает применение проектной методики как новой педагогической технологии в развитии современной дидактики следующим образом:

- проектная методика в условиях все еще существующей классно-урочной системы занятий наиболее легко вписывается в учебный процесс и может не затрагивать содержание обучения, которое определено образовательным стандартом для базового уровня;
- проектная методика – это технология, которая позволяет при интеграции ее в реальный учебно-воспитательный процесс успешнее достигать поставленные государственным стандартом образования цели;
- проектная методика – это истинно педагогическая технология, гуманистическая не только по своей философской психологической сути, но в чисто нравственном аспекте; она обеспечивает не только прочное усвоение учебного материала, но и интеллектуальное и нравственное развитие студентов, их самостоятельность, коммуникабельность и желание помочь другим; соперничество, высокомерие, авторитарность, столь часто порождаемые традиционной педагогикой, несовместимы с этой технологией [3].

Целью статьи является определение роли и эффективности использования проектной методики при обучении иностранным языкам студентов старших курсов языковых специальностей.

Изложение основного материала. Необходимость постоянного совершенствования системы и практики образования обусловлена социальными переменами, происходящими в современном обществе.

Вопросы повышения качества обучения и уровня знаний студентов были и остаются приоритетами в современной методике преподавания иностранных языков.

Реформирование системы образования и внедрение новых педагогических технологий в практику обучения следует рассматривать как важнейшее условие интеллектуального, творческого и нравственного развития студента. Именно развитие становится ключевым словом педагогического процесса, глубинным понятием обучения.

Иностранный язык обладает большими возможностями для создания условий культурного и личностного становления студента. Не случайно, что основной целью обучения иностранного языка на современном этапе развития образования является личность студента, способная и желающая участвовать в межкультурной коммуникации на иностранном языке и самостоятельно совершенствоваться в овладении им иностранной речи.

Сегодня основной задачей перед высшими учебными заведениями страны стоит, в первую очередь, внедрение и эффективное использование новых педагогических технологий. Одной из таких технологий является проектная методика.

Применение проектной методики особенно актуально на старших курсах высших учебных заведений. Именно на старших курсах обучения на первый план выступает самостоятельное использование иностранного языка как средства получения новой информации, обогащения словарного запаса, расширения лингвистических знаний и применения их в различных сферах деятельности.

При использовании проектной методики на уроках иностранного языка особое внимание уделяется индивидуальности студента, его личности. Происходит более активное взаимодействие всех видов речевой деятельности, построение развернутых собственных высказываний. Большую роль играет инициативность и спонтанность речи студента.

Работая над подготовкой материала, студенты используют аутентичные проблемные тексты

в качестве источников информации, что, естественно, расширяет их кругозор и формирует языковую компетенцию.

Необходимость рассуждать о путях решения проблем акцентирует внимание говорящего на содержании высказывания, а язык формирует мысли. Для успешного овладения проектной деятельностью студент нуждается в интеллектуальных, творческих и коммуникативных умениях.

Создание какого-либо проекта на иностранном языке позволяет студентам более глубоко подойти к проблемам, затрагиваемым в определенных заданных темах, провести исследование, опрос, а затем проанализировать его результаты. Проектная методика является альтернативой традиционному подходу к процессу обучения, в частности, к обучению иностранному языку в вузах.

Традиционный подход строился, главным образом, на усвоении готовых знаний и их воспроизведении.

Популярность метода проектов при обучении иностранному языку и, особенно, развитию коммуникативных навыков студентов обусловлена также тем, что в силу своей дидактической сущности этот метод позволяет решать задачи развития творческих возможностей студентов, умений самостоятельно конструировать свои знания и применять их для решения познавательных и практических задач, ориентироваться в информационном пространстве, анализировать полученную информацию.

Главные преимущества доминирования проектного метода над всеми остальными методами:

- во-первых, прагматическая направленность на результат;
- во-вторых, возможность этот результат увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности;
- в-третьих, возможность органично интегрировать знания студентов из разных областей вокруг решения одной проблемы [4].

При использовании проектного метода при обучении иностранному языку и развитии коммуникативных навыков студентов целесообразным является определение содержания работы, разработка структуры проекта.

Технологией осуществления проекта предусмотрено три этапа:

- подготовительный;
- основной;
- заключительный.

На каждом этапе решаются определенные задачи, определяется характер деятельности студента и преподавателя (табл. 1) [5].

Таблица 1.

Этапы осуществления проектной технологии.

Этапы	Содержание работы	Деятельность студента	Деятельность преподавателя
1. Подготовительный этап			
Этап мотивации и определения цели	Определение темы. Выявление проблем. Уточнение целей конечного результата. Выбор рабочих групп	Уточняют информацию. Обсуждают задание Выявляют проблемы	Мотивирует студентов. Помогает в постановке целей проекта. Наблюдает
Этап планирования	Анализ проблемы, выдвижение гипотез, обоснование каждой из гипотез. Определение источников информации, способов ее сбора и анализа. Постановка задач и выбор критериев оценки результатов. Распределение ролей в команде	Выдвигают гипотезы решения проблем, формируют задачи. Определяют источники информации. Выбирают и обосновывают свои критерии успеха	Помогает в анализе и синтезе
Этап принятия решений	Обсуждение методов проверки принятых гипотез. Выбор оптимального варианта. Определение способа представления результата. Сбор информации – интервью, опросы, наблюдения, эксперименты	Обсуждают методы проверки. Выбирают оптимальный вариант. Уточняют источники информации	Наблюдает. Консультирует. Советует. Косвенно руководит
2. Основной этап			
Этап выполнения проекта	Поиск необходимой информации, подтверждающей или опровергающей гипотезу. Выполнение проекта	Работают с информацией. Проводят исследования. Синтезируют и анализируют идеи. Оформляют проект	Наблюдает. Направляет процесс анализа (если необходимо). Составляет и заполняет индивидуальные карты текущего контроля за проектной деятельностью на каждого студента
3. Заключительный этап			
Этап защиты проекта	Подготовка и оформление доклада. Обоснование процесса проектирования. Объяснение полученных результатов. Коллективная защита проекта	Защищают проект	Наблюдает. Направляет процесс защиты (если необходимо). Задает вопросы в роли рядового участника
Этап проверки и оценки результатов	Анализ выполнения проекта, достигнутых результатов (успехов и неудач). Анализ достижения поставленной цели. Оценка результатов, выявление новых проблем	Коллективный самоанализ проекта и самооценка	Участствует в коллективном анализе и оценке результатов проекта

Выводы. Проектная методика, являясь инновационной технологией, соотносится с основными задачами современного образования. Необходимо шире использовать рефлексивный подход в обучении (анализ и синтез идей) и стимулировать у студентов умение формулировать собственные суждения на иностранном языке, пересмотреть традиционную роль учителя и студента на уроках по развитию навыков устной иностранной речи.

Проектная методика основывается на личностном подходе, а это означает, что необходимо перестроить учебный процесс и ориентировать его на то, чтобы студенты сами решали познавательные-коммуникативные и исследовательские задачи. Это позволит рассмотреть проектное обучение как одно из наиболее эффективных и интенсивных методик обучения иностранным языкам.

Проектная методика способствует достижению высоких результатов в обучении, что и является целью в преподавании иностранных языков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим И. Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 11–15.
2. Зимняя И. А. Проектная методика обучения английскому языку / И. А. Зимняя, Т. Е. Сахарова // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 3. – С. 9–15.
3. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3–10.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров / [Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров]. – М. : Академия, 2000. – 272 с.
5. Чечель И. Метод проектов: субъективная и объективная оценка результатов / И. Чечель // Директор школы. – 1998. – № 4. – С. 3–10.
6. Нехорошева А. В. Из опыта работы по проектной методике / А. В. Нехорошева // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 1. – С. 18–21.

УДК 37.013.75

Самойлова М. В.

МЕТОДИКА ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПРОВЕРКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ

У статті запропоновано методику експерименту з формування дослідницької компетентності майбутніх інженерів-педагогів.

Ключові слова: дослідницька компетентність, інженер-педагог, гіпотеза, педагогічний експеримент.

В статті предложена методика експеримента по формуванню дослідницької компетентності майбутніх інженерів-педагогів.

Ключевые слова: исследовательская компетентность, инженер-педагог, гипотеза, педагогический эксперимент.

The method of experiment of forming of research competence of future engineers-teachers is offered in the article.

Key words: research competence, engineer-teacher, hypothesis, pedagogical experiment.

Постановка проблемы. Результат педагогического исследования, предметом которого выступает качество образования, как правило, предполагает создание методики по формированию заданных образовательных нововведений. Эффективность же и достоверность проведенного исследования диагностируется путем опытно-экспериментальной проверки, или педагогического эксперимента, цель которого «в обобщенном понимании определяется как опытная проверка гипотезы» [1, с. 192]. Таким образом, результаты любого педагогического исследования требуют экспериментального обоснования.

Анализ последних исследований и публикаций показал, что методология опытно-экспериментальной работы рассматривалась в работах С. У. Гончаренко, В. И. Загвязинского, А. А. Кыверялга, А. М. Новикова, П. И. Образцова, М. Н. Скаткина, В. А. Слостенина, С. А. Сысоевой и др. Современные подходы к пониманию сущности и назначения педагогического эксперимента отражают две точки зрения: «Одни считают, что он должен проводиться в обычных условиях деятельности учебно-воспитательных учреждений, другие – что в эксперименте должно проверяться что-то новое, что не отно-

сится к естественным условиям обучения и воспитания» [1, с. 193]. Мы будем придерживаться понимания сущности эксперимента, предложенного А. А. Кыверялгом, согласно которому эксперимент является таким методом педагогических исследований, при котором происходит активное воздействие на педагогические явления путем создания новых условий, соответствующих цели исследования [2, с. 88].

Согласно словарю профессионального образования «эксперимент (от лат. *experimentum* – проба, опыт) – научно поставленный опыт, наблюдение исследуемого явления в точно учитываемых условиях, позволяющих следить за ходом явления и многократно воспроизводить его при повторении этих условий» [3, с. 385].

Педагогический эксперимент в отличие от других методов позволяет

- наиболее глубоко проверить эффективность нововведений в области обучения и воспитания;
- сравнить значимость различных факторов в структуре педагогического процесса и выбрать оптимальное для соответствующих ситуаций их сочетание;
- выявить необходимые условия реализации определенных педагогических задач [4, с. 134].

Цель статьи – предложить методику опытно-экспериментальной проверки уровня сформированности исследовательской компетентности будущих инженеров-педагогов.

Изложение основного материала. Методика педагогического эксперимента по формированию исследовательской компетентности будущих инженеров-педагогов предполагает диагностику повышения уровня ее эффективности путем таких педагогических условий:

- повышения уровня методологической готовности, как студентов, так и преподавателей к исследовательской деятельности;
- использования элементов научно-творческой деятельности в содержании профильных дисциплин;
- внедрения непрерывной исследовательской деятельности, направленной на формирование творческой, научно-ориентированной личности;
- создания научно-методического обеспечения по организации исследовательской работы.

Предмет диагностирования – уровень сформированности исследовательской компетентности будущих инженеров-педагогов.

В качестве методики опытно-экспериментальной работы выбирается сравнительный педагогический эксперимент, в котором подлежит проверке выдвинутая рабочая гипотеза о воз-

можности повышения эффективности формирования исследовательской компетентности.

Для обеспечения возможности сравнения результатов педагогического эксперимента делим обучающихся на экспериментальные и контрольные группы, а также выявляем начальный и итоговый уровень их обученности для получения точной картины состояния знаний, навыков и умений до и после эксперимента [4].

С целью получения репрезентативной выборки при определении экспериментальной базы исследования соблюдены такие критерии:

- направление подготовки: 6.010104 «Профессиональное образование»;
- квалификационный уровень выпускников: бакалавр;
- региональное разнообразие: представители разных регионов Украины.

Объем выборки определяем методами статистического вывода. И хотя строгих рекомендаций по предварительному определению требуемого объема выборки не существует, для обоснования количества участников эксперимента используем методику В. В. Мельниченко, согласно которой объем выборки должен находиться в интервале 10–30% от генеральной совокупности. Генеральная совокупность представляет собой общее количество будущих инженеров-педагогов, обучающихся в учебных заведениях, выбранных в качестве экспериментальной базы исследования.

Эксперимент следует проводить в три этапа: *констатирующий, формирующий и контрольный.*

Для проведения констатирующего эксперимента используем два вида опросников (опросник для преподавателей и опросник для студентов), направленных на выявление мотивационной сферы и уровня сформированности исследовательской культуры будущих инженеров-педагогов. Теоретическая обработка результатов тестового опроса студентов и преподавателей показывает уровень сформированности исследовательской культуры испытуемых академических групп.

На *констатирующем этапе* эксперимента определяется уровень исследовательской компетентности будущих инженеров-педагогов среди студентов второго, третьего и четвертого курсов обучения.

Констатирующий этап предполагает выбор и выравнивание контрольных и экспериментальных групп на основе проведения входного тестирования. Для доказательства принадлежности выборок контрольной и экспериментальной групп к одной и той же генеральной совокупности проверку их однородности и тем самым пра-

вильность выборки целесообразно осуществлять с использованием *t*-критерия Стьюдента (равенство средних) для независимых переменных.

Цель *формирующего этапа* – доказать, что на основании использования оптимальных педагогических условий мотивации, формирования и контроля составляющих исследовательских компетенций можно достигнуть высокого уровня сформированности исследовательской компетентности будущих инженеров-педагогов. В процессе формирующего эксперимента планируется воздействовать на экспериментальную группу комплексом учебно-воспитательных методов, обеспечивающих формирование исследовательской компетентности, являющейся необходимой составляющей профессиональной компетентности будущих инженеров-педагогов. При этом контрольную группу планируется изолировать от внедрения предложенной методики.

В процессе формирующего эксперимента на экспериментальную группу планируется последовательное воздействие активных факторов по интенсификации исследовательской компетентности, таких как формирование культуры научного творчества и научных исследований, использование проблемного обучения, использование методов активизации творческого мышления, последовательное привлечение студентов к выполнению исследовательских работ малого, среднего и большого объемов, написание исследовательских разделов в курсовых работах и курсовых проектах по спецдисциплинам, создание психологического микроклимата, способствующего привлечению студентов к научной работе. В контрольной группе процесс профессиональной подготовки остается неизменным.

Контрольный этап эксперимента планируется проводить после использования на практике предложенной методики по формированию исследовательской компетентности. Проверку достоверности полученных результатов целесообразно осуществлять с использованием *t*-критерия Стьюдента, но уже при зависимых выборках [4, с. 258].

Уровни сформированности исследовательской компетентности планируется выявлять путем сравнения и сопоставления на начальном этапе эксперимента и после его проведения. *Ожидаемый результат* – на основе сравнения исходных и выходных параметров доказать эффективность предлагаемой методики по формированию исследовательской компетентности будущих инженеров-педагогов. В качестве критериев оценки эффективности исследования выбираем три уровня сформированности (низкий, средний и высокий) аксиологического, когнитивного и деятельностно-операционного компо-

нентов исследовательской компетентности будущих инженеров-педагогов.

Проведение педагогического эксперимента необходимо начинать с изучения места исследовательской деятельности в современном процессе подготовки будущих инженеров-педагогов в различных высших учебных заведениях Украины. Условия эксперимента должны быть естественными, то есть он должен протекать в обычных условиях учебно-воспитательного процесса.

В ходе проведения опытно-экспериментальной работы необходимо определить следующие показатели:

- уровень знаний и умений в области исследовательской деятельности в традиционной профессиональной подготовке будущих инженеров-педагогов;
- уровень понимания студентами сущности теоретических и эмпирических методов исследования;
- уровень владения студентами навыками составления методологического аппарата исследования;
- уровень владения студентами методикой математической обработки результатов.

Проведение эксперимента призвано решить следующие задачи:

- установить на основе анкетирования начальный уровень исследовательской компетентности будущих инженеров-педагогов;
- осуществить выбор экспериментальной и контрольной учебных групп;
- сформировать у будущих инженеров-педагогов владение методами исследовательской деятельности в процессе профессиональной подготовки;
- установить на основе анкетирования новый уровень исследовательской компетентности будущих инженеров-педагогов после реализации следующих мероприятий:
 - а) внедрение содержательных модулей, направленных на формирование исследовательской компетентности будущих инженеров-педагогов, в дисциплины «Введение в специальность», «Введение в швейное производство», в содержание студенческих практик;
 - б) проведение методической работы по подготовке студентов к участию на конференциях;
 - в) изучение спецкурса «Методика организации исследовательских работ».

Подготовка эксперимента предусматривает разработку анкет, разработку спецкурса по формированию исследовательской компетентности будущих инженеров-педагогов, проведение консультаций с преподавателями и студентами.

Для верификации поставленной гипотезы необходимо использовать методы теоретического и эмпирического исследования для получения наиболее полной картины об эффективности комплекса педагогических методов:

- методологический анализ основных дефиниций исследования;
- теоретическое моделирование структурно-логических компонентов исследовательской компетентности;
- педагогическое наблюдение;
- анализ и обобщение опыта формирования навыков исследовательской деятельности студентов.

Выводы. Разработанная нами методика экспериментальной проверки уровня сформированности исследовательской компетентности будущих инженеров-педагогов представлена в виде описания методики констатирующего, формирующего и контрольного этапов сравнительного педагогического эксперимента, разработан план, сформулированы задачи экспери-

ментальной работы, выбраны методы проведения эксперимента.

Перспективы дальнейших исследований состоят в описании результатов опытно-экспериментальной проверки уровня сформированности исследовательской компетентности будущих инженеров-педагогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям / Семен Устимович Гончаренко. – К. ; Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2010. – 308 с.
2. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / Антс Аугустович Кыверялг. – Таллин : ВАЛГУС, 1980. – 334 с.
3. Вишнякова С. М. Профессиональное образование : словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
4. Образцов П. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : курс лекций / П. И. Образцов. – Орёл, 2002. – 291 с.

УДК 378.147:004

Сейдаметова С. М.

СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

У роботі розглянуто синергетичний підхід як засіб організації педагогічного процесу в ВНЗ. Проведено дослідження основних педагогічних технологій при організації процесу навчання та виділені основні типи міждисциплінарних зв'язків.

Ключові слова: педагогічний процес, синергетичний підхід, педагогічні технології, міждисциплінарні зв'язки.

В работе рассмотрен синергетический подход как средство организации педагогического процесса в вузе. Проведено исследование основных педагогических технологий при организации процесса обучения и выделены основные типы междисциплинарных связей.

Ключевые слова: педагогический процесс, синергетический подход, педагогические технологии, междисциплинарные связи.

In the article considers a synergistic approach as a means of organizing the educational process in the university. The study of the basic pedagogical techniques for organizing the process of learning and highlights the main types of between discipline links.

Key words: educational process, a synergistic approach, educational technology, between discipline communication.

Постановка проблемы. Вхождение Украины в единое мировое информационное пространство ставит серьезные проблемы перед отечественным образованием. Исследования показывают, что сегодня качество обучения студентов IT-специальностей остается на недостаточно высоком уровне.

В настоящее время практически невозможно подготовить в вузе IT-специалиста, удовлетворяющего всем требованиям современного рынка труда. Это объясняется многими причи-

нами, среди которых необходимо выделить следующие:

- стремление педагогического состава детально обучить студентов большому количеству программных продуктов, вследствие чего студент не знает ни одного на достаточном уровне;
- в связи с быстрым прогрессом в области информационных технологий изученные в процессе обучения версии программных продуктов к моменту окончания обучения становятся

ся морально устаревшими из-за выхода новых версий, появления более эффективных ИТ-технологий;

- неудовлетворительное аппаратное и программное оснащение вузов;
- отсутствие у выпускников навыков адаптации к требованиям, диктуемым динамически изменяющимися условиями рынка труда;
- недостаточно оптимизированы рабочие учебные планы и программы обучения в вузах и т. д.

Цель данной статьи – раскрыть особенности применения синергетического подхода при организации педагогического процесса в вузе.

Изложение основного материала. Для реализации качественного обучения ИТ-специалистов наиболее подходит синергетический подход, который заключается в создании новых организационных структур интеграции науки, образования и инновационной деятельности.

Синергетический подход – междисциплинарное научное направление структурно организованных эволюционирующих систем, к которым, безусловно, можно отнести и систему профессиональной подготовки учителя, которое возникло в начале 70-х гг. XX в. в научных трудах И. Пригожина, Г. Хакена [1; 2].

Необходимость использования синергетического метода в организации педагогического процесса обуславливается тем, что сложившаяся в высшей школе предметная система профессионального обучения ориентирована на самостоятельные, жестко ограниченные между собой учебные дисциплины, что ведет к сдерживанию процесса формирования и развития межпредметных связей, которые являются важнейшим императивом подготовки современного специалиста.

Следует отметить, что решению данной проблемы посвящено множество работ известных деятелей, среди которых можно выделить А. А. Андреева, утверждавшего, что при синергетическом подходе главный акцент делается на изучение открытых систем, где это все или некоторые элементы которой взаимодействуют не только друг с другом, но еще и с внешней средой [3].

Таким образом, система рассматривается с позиций самоуправления, самоорганизации, саморазвития. Он считал этот принцип базовым в теории открытого образования.

Отметим также М. В. Буланову-Топоркову и ее соавторов, которые в работе «Педагогика и психология высшей школы» [4] указывали, что синергетический подход к образованию открывает возможности самоосознанного освобожде-

ния от необходимости судить о том или ином культурном феномене, а в данном контексте об образовании в соответствии с ангажированностью, с заданной историко-культурным состоянием общества либо той или иной устоявшейся системой научных критериев. Они утверждали, что различные способы освоения мира дают возможность многомерного видения данной проблемы.

В. А. Попков и А. В. Коржуев отмечали, что профессиональная подготовка специалистов в рыночных условиях приобретает принципиально иной характер [5]. Эта особенность заключается в том, что выпускник должен в совершенстве владеть не только своей специальностью, но и смежными профессиями. Например, ИТ-специалист это WEB-дизайнер, специалист в области экономической кибернетики, пользователь 1С-бухгалтерии.

В своей монографии «Современная дидактика» [6] А. В. Хуторский предлагает различные методические системы, конкретные формы обучения, наиболее соответствующие современным реалиям. Он описывает ключевые компетенции, которые современные образовательные учреждения должны формировать у студентов. К таким компетенциям он относит ценностно-смысловую, общекультурную, учебно-познавательную, информационную, коммуникативную, социально-трудовую и компетенцию личностного самосовершенствования.

Е. Н. Ишакова в своей работе «Информатика: гуманитарно-технический аспект» [7] соотнесла технические и гуманитарные компоненты подготовки в области информатики. Так, в частности, она раскрыла методологические, функционально-технические и социальные аспекты современной информатики. Нельзя не отметить Ю. Г. Фокина, который в своей работе «Преподавание и воспитание в высшей школе» данному вопросу посвятил целый раздел «Системные эффекты высшего образования».

Ю. Г. Фокина раскрыл формулу синергетического эффекта $2 + 2 = 5$, где идет речь о формировании системы знаний, которые невозможны без использования синергетического подхода [8].

Д. В. Чернилевский разработал схему, которая наглядно демонстрирует суть синергетического подхода в образовании (рис. 1) [9].

Анализируя данную схему, можно сделать вывод, что для организации системного подхода необходимы следующие компоненты: идея, ресурсы (технические, кадровые, финансовые, ресурсы организационной структуры управления), структуры, технология, задания, персонал, продукт и цель.

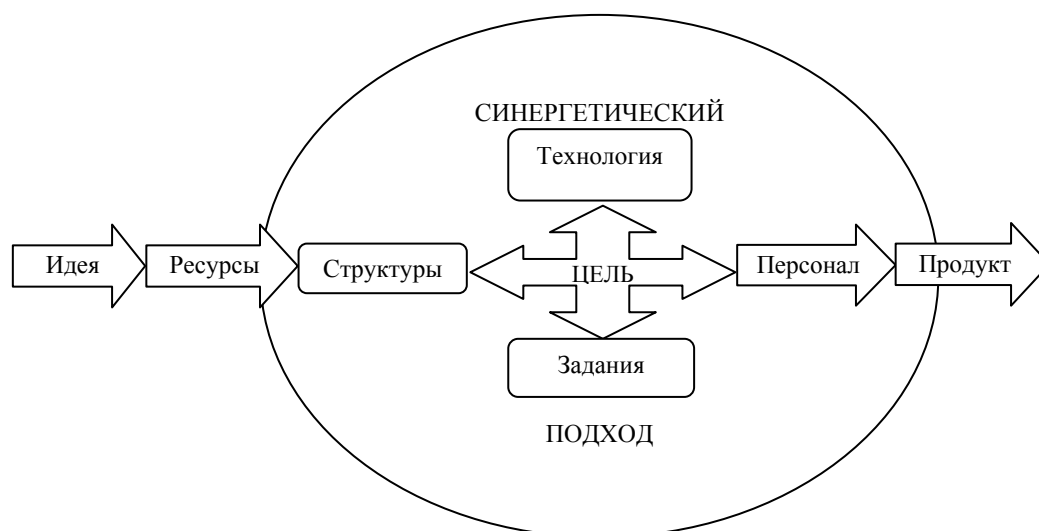


Рис. 1. Ресурсное обеспечение образовательных услуг.

Таким образом, методологию организации учебного процесса с применением синергетического подхода можно описать следующим образом: имеется некоторая цель обучения, выраженная в терминах текущих характеристик обучаемого.

До тех пор, пока цель не достигнута, осуществляются действия в следующей последовательности:

- 1) на основании текущего состояния обучаемого и методики обучения генерируется или ставится традиционным образом очередная задача;
- 2) ответ обучаемого сравнивается с эталонным решением и на основании различий производится диагностика ошибок обучаемого;
- 3) по результатам диагностики должны в идеале корректироваться текущие характеристики обучаемого.

Таким образом, обучение в вузе должно представлять собой целостный педагогический процесс, предполагающий единство всех элементов (обучения, воспитания, научной и педагогической работы) профессиональной подготовки специалистов.

Формирование системного знания невозможно без применения синергетического подхода. Самой важной составляющей синергетического подхода в обучении являются междисциплинарные связи. Поэтому следует более подробно охарактеризовать их.

Итак, выделяют следующие типы междисциплинарных связей:

- *учебно-междисциплинарные прямые связи* возникают в том случае, когда усвоение одной дисциплины базируется на знаниях другой, предшествующей дисциплины; такие связи характерны для дисциплин, входящих в один блок, при их изучении, прежде всего,

необходимо определить структуру системных связей всего блока и базисные знания каждой дисциплины;

- *исследовательско-междисциплинарные прямые связи* существуют в том случае, когда две и более дисциплины, имеют общие проблемы или объект исследования, но рассматривают их в различных аспектах или на основе разных дисциплинарных подходов, в этом случае встает задача определить поле общих проблем и на основе сравнительного анализа синтезировать многомерное видение проблемы и комплексный подход к ее решению;
- *ментально-опосредованные связи* возникают, когда средствами разных учебных дисциплин формируются одни и те же компоненты и интеллектуальные умения, необходимые специалисту в его профессиональной деятельности; в контексте инженерного образования это могут быть логические методы анализа и умозаключений, пространственное воображение, образно-интуитивное мышление и др.;
- *опосредованно-прикладные связи* формируются в случае, когда понятия одной науки используются при изучении другой; они возникают в процессе гуманизации, фундаментализации, экологизации образования.

Реализацией междисциплинарных связей могут стать интегрированные курсы, которые будут формировать интегральный тип познания. Методы их разработки и построения различны и зависят от целеполагания, степени включенности интегрируемых дисциплин в общее проблемное поле, характера междисциплинарных связей (прямые, опосредованные) и, наконец, от авторской индивидуальности разработчиков [4; 10].

Обобщая вышесказанное, следует, что современные задачи образования, как в целом, так

и в области информатики, можно реализовать только учитывая целостность педагогического процесса. Поэтому необходимо более подробно охарактеризовать целостный педагогический процесс. Данному процессу присущи следующие свойства:

- *целенаправленность* - ведущая цель состоит в подготовке учителя, формировании его личности, таких качеств, которые будут способствовать продуктивной педагогической деятельности;
- *двусторонний характер* - в педагогическом процессе всегда можно выделить деятельность двух сторон, двух основных субъектов – преподавателей и студентов;
- *творческий характер* - эта характеристика по своей глубинной сути требует креативности как от преподавателя, так и от студентов, что проявляется в обновлении содержания, форм, методов воспитательно-образовательной деятельности педагога и познавательной деятельности студентов;
- *динамизм* - педагогический процесс есть явление развивающееся, ему присущи изменения содержания, действий субъектов этого процесса и самих субъектов;
- *целостность* - будучи интегрирующей характеристикой педагогического процесса, она предполагает, что все его компоненты находятся в согласованной связи и подчинены единой цели [11].

Кроме того, по нашему мнению, составляющими синергетического подхода являются самообразование и развитие исследовательских качеств; самообразование – умение оперативно изучать новшества в предметной области и применение их в профессиональной деятельности; развитие исследовательских качеств, которые предполагают приобретение профессиональных исследовательских компетенций как инструмента разработки ноу-хау в предметной области.

Отметим, что на сегодняшний день применение синергетического подхода играет огромную роль в становлении специалиста в области IT-технологий, и результатом организации учебного процесса является подготовка специалиста, обладающего широким диапазоном профессиональных качеств. Некоторые из этих качеств специфичны для информатики, в то время как другие носят более общий характер и считаются обязательными для выпускников любых технических специальностей. Все качества могут быть разделены на три основные категории:

- *когнитивные качества*, относящиеся к специфическим для информатики видам интеллектуальной деятельности;

- *практические знания*, связанные с информатикой;
- *дополнительные качества*, возможно, развитые в контексте информатики, но имеющие общий характер и применимые также и в других контекстах [12; 13].

Проанализировав данные категории качеств выпускника факультета информатики, можно сформулировать более полно его портрет.

1. *Системный взгляд на изучаемую область*. Поскольку знания подаются отдельными разделами-темами, то у студента может сложиться фрагментарное, «рваное» понимание предметной области дисциплины. Поэтому очень важно формирование у студента понимания предметной области и полученных знаний как системы. Это понимание должно переходить от восприятия деталей различных компонент систем и процессов, способствующих их построению и анализу. Воспитание целостного, интегрального взгляда на профессию – надпредметная, наддисциплинарная задача учебного заведения.

2. *Понимание связи между теорией и практикой*. Фундаментальным аспектом подготовки специалистов по информатике является формирование баланса между теорией и практикой и взаимосвязи между ними. Выпускники в компьютерных науках должны не только понимать теоретический материал, они также должны иметь представление как теория влияет на практику.

3. *Знакомство с общими сквозными темами*. Студенты компьютерных специальностей зачастую в процессе изучения дисциплин сталкиваются с общими темами, такими как абстракция, рекурсия и эволюционные изменения. Выпускники должны понимать, что эти темы имеют достаточно широкое применение в компьютерных науках и не должны думать, что они применяются только в тех областях, в которых они были им представлены на лекционных и практических занятиях.

4. *Опыт работы в проектах*. Для успешного применения полученных за годы обучения знаний студенты должны быть вовлечены в какой-либо масштабный проект разработки программного продукта. Такой проект демонстрирует студентам практическое приложение изученных в различных дисциплинах принципов и методов и направляет студентов к интеграции изученных материалов.

5. *Адаптируемость*. Особенностью компьютерных наук, несмотря на их небольшую историю развития, является быстрый темп изменений и обновлений. Выпускники компьютерных специальностей должны обладать твердыми фундаментальными знаниями, которые позволяют

им вырабатывать необходимые навыки в процессе развития отрасли [14, с. 73–74].

Выводы. Сегодня, в условиях усложнения жизни общества, его технической и социальной инфраструктуры решающим оказывается изменение отношения образовательных структур к подготовке специалистов в любой области. Это существенным образом зависит от организации целостного педагогического процесса, который заключается в создании новых организационных приемов, объединении научных направлений, инновационной деятельности, которые можно осуществить посредством внедрений синергетического подхода в образование.

Необходимо создать такие условия, при которых студенты наиболее успешно смогут приобретать знания и навыки в тех областях знаний, которые им были бы полезны для успешного решения IT-проблем, независимо от того, с каким аппаратно-программным обеспечением им придется работать в будущем.

Также, выпускники вуза IT-специальности должны обладать высокой адаптируемостью к незнакомому аппаратно-программному обеспечению. Для этого обучение необходимо организовать так, чтобы студенты за время учебы смогли добиться хорошего освоения тех технологий, которые устойчиво работали, работают и будут работать еще достаточно длительное время. К этой группе можно отнести, например, сетевые технологии и используемые ими протоколы, реляционные СУБД с языком запросов SQL, языки программирования, мультимедийные, WEB-технологии и т. д.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пригожин И. Философия нестабильности / И. Пригожин // Вопросы философии. – 1991. – № 6. – С. 46–52.
2. Хакен Г. Синергетика / Г. Хакен. – М. : Издательство «Мир», 1980. – 460 с.
3. Андреев А. А. Педагогика высшей школы. Новый курс / А. А. Андреев. – М. : Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. – 264 с.
4. Педагогика и психология высшей школы : учебное пособие / [М. В. Буланова-Топоркова, А. В. Духавнева, Л. Д. Столяренко, С. И. Самыгин, Г. В. Сучков, В. Е. Столяренко] ; отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов-на-Дону : Издательство «Феникс», 2002. – 544 с.
5. Попков В. А. Учебный процесс в вузе: состояние, проблемы, решения / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – М. : Изд-во МГУ, 2000. – 432 с.
6. Хуторский А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторский. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
7. Ишакова Е. Н. Информатика: гуманитарно-технический аспект : учебное пособие / Е. Н. Ишакова. – Оренбург : ГОУ ВПО ОГУ, 2003. – 119 с.
8. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Ю. Г. Фокин. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 224 с.
9. Педагогические технологии : учебное пособие для студентов педагогических специальностей / под общей ред. В. С. Кукушина. – М. : ИКЦ «МарТ» ; Ростов-на-Дону : Издательский центр «МарТ», 2004. – 336 с. – (Серия «Педагогическое образование»).
10. Методология науки информатика сегодня [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.sgu.ru/files/nodes/32510/Romanzenko.doc>.
11. Пионова Р. С. Педагогика высшей школы : учебное пособие / Р. С. Пионова. – Минск : Университетское, 2002. – 256 с.
12. Рекомендации по преподаванию информатики в университетах. Computing Curricula 2001: Computer Science / [пер. с англ. ; ред. перевода В. Л. Павлов, А. А. Терехов]. – СПб. : СПбГУ, 2002. – 188 с.
13. Эрганова Н. Е. Методика профессионального обучения : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. Е. Эрганова. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 160 с.
14. Сейдаметова З. С. Подготовка инженеров-программистов по специальности «Информатика» / З. С. Сейдаметова. – Симферополь : Крымское учебно-педагогическое государственное издательство, 2007. – 480 с.

УДК 378.02:372.8

Ширшова И. А.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

У статті розкриті утримання комунікативної культури, охарактеризовані її складові, обґрунтована значимість цих складових у роботі педагога.

Ключові слова: комунікативна культура, фахові якості, педагогічний процес.

В статті раскрыто содержание коммуникативной культуры, охарактеризованы ее составляющие, обоснована значимость этих составляющих в работе педагога.

Ключевые слова: коммуникативная культура, профессиональные качества, педагогический процесс.

The article explains the notion communicative culture, gives the characteristics. Of its components and show its importance for the teachers.

Key words: communicative culture, professional quality, pedagogical process.

Постановка проблемы. В современном мировом образовательном процессе возникает и широко обсуждается новая система ценностей и целей образования, возрождается концепция личности, основанная на идеях культуросообразности и индивидуально-личностного развития, появляются новые парадигмы образования, в которых педагогическая действительность отражается с помощью нового языка науки. В научный оборот уже вошли такие понятия, как образовательное пространство и образовательный регион, поликультурная информационная среда, образовательные технологии и др.

Эти тенденции указывают на то, что основным методом проектирования и развития образования становится культурологический подход, ориентирующий систему образования на диалог с культурой человека как ее творца и субъекта, способного к культурному саморазвитию.

В период реформирования высшего педагогического образования актуализируется потребность в обновлении его содержания, поиске новых технологий, форм и методов вузовской подготовки, которые позволяли бы формировать личность будущего учителя с высоким уровнем педагогической культуры.

Коммуникативная культура является сердцевиной профессионализма каждого педагога. Ежедневно учителю приходится решать множество коммуникативных задач, так как общение составляет содержание педагогической деятельности.

Анализ исследований и публикаций. Для понимания сущности коммуникативной культуры наукой представлены несколько философских подходов. Так, аксиологический подход, сторонниками которого являются Г. Г. Карпов, А. А. Зварыкин, Г. П. Францев и др., под культурой понимали совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человечеством. Культуру как процесс творческой деятельности рассматривали Э. А. Баллер, Л. Н. Коган, Н. С. Злобина. Сторонники еще одного методологического подхода (В. Е. Давидович, Ю. А. Жданов, М. С. Каган) исследовали вопросы, связанные с общей характеристикой культуры как универсального свойства общественной жизни людей. Педагогическая культура, рассматриваемая как часть общечеловеческой культуры, изучалась М. В. Богуславским, А. П. Валицкой, Г. А. Вилен-

ским, А. В. Вильковской, Г.Ф. Карповой, И. А. Колесниковой, З. И. Равкиным, Н. Л. Шеховской, Е. Н. Шияновым).

Общение давно является предметом теоретических и прикладных исследований в отечественной педагогике и психологии (П. Ф. Каптерев, В. А. Крутецкий и др.). В современных психолого-педагогических исследованиях (работы Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, С. В. Кондратьевой, В. А. Кан-Калика, Л. М. Митиной) проблема свойств педагога, определяющих продуктивность педагогической деятельности, стала предметом специального теоретического и экспериментального изучения.

Следует отметить заслугу А. А. Леонтьева, который сумел заострить внимание на актуальности проблемы педагогического общения для практики обучения и воспитания. А. К. Маркова [4] выделила его основные составляющие: собственно педагогическая деятельность, личность учителя и педагогическое общение.

В работах Ю. М. Жукова, Л. А. Петровской и П. В. Растяжникова обращено внимание на диагностику и развитие компетентности в общении. Н. В. Кузьмина в структуру профессиональной деятельности педагога включила тип направленности, уровень способностей и компетентность, в которую входят специально-педагогическая компетентность, методическая, социально-психологическая, дифференциально-психологическая, аутопсихологическая компетентность. В предложенной дифференциации профессиональной компетентности педагога мы акцентируем внимание на коммуникативной компетентности. Имеющиеся исследования также затрагивают проблемы гуманизации межличностного общения, коммуникативного ядра личности (А. А. Бодалев), невербальных компонентов коммуникации (И. Н. Горелов, В. А. Лабунская и др.), коммуникативных барьеров и трудностей в общении в условиях совместной деятельности (Е. В. Залюбовская, В. А. Кан-Калик, Е. В. Цуканова, В. Н. Куницына).

Анализ многочисленных научных источников дает представление о степени разработанности проблемы педагогического общения и коммуникативной культуры.

Цель данной работы – уточнить сущность понятий «культура», «педагогическая культура» и «коммуникативная культура», а также выявить

возможности формирования коммуникативной культуры у студентов – будущих учителей в системе педагогической подготовки.

Изложение основного материала. Понятие «культура» многогранно. Каждый автор видит в нем что-то свое. В качестве примера неоднозначности термина «культура» приведем лишь некоторые из определений:

- способ самоосуществления человека (И. Кант);
- духовный и материальный прогресс во всех областях, которому сопутствует нравственное развитие человека и человечества (А. Швейцер);
- сфера высших человеческих действий, духовных, художественных и научных форм проявления человека (К. Ламберг-Карловски и Дж. Саблов);
- то, что вырастает собственным усилием изнутри человека, а не присваивается извне (Х. Ортега-и-Гассет);
- наука человеческого взаимопонимания: общественно признанный культурный пантеон, антология образцов, обрастающие комментариями; из общего культурного фонда каждый выбирает для себя то, что ближе его душевному складу (М. Л. Гаспаров).

Понятие «педагогическая культура» как интегральное качество личности учителя, проектирующее его общую культуру в сферу профессии, может быть сформулировано как такой способ ее сознательной организации, в котором обеспечивается полнота овладения педагогом знаниями, умениями, ценностями и инструментарием для организации продуктивной профессиональной деятельности, а также самовоспитания, самообразования и саморазвития.

«Коммуникативная культура» – ключевое понятие данной статьи; определяется нами как некий уровень образованности и воспитанности педагога, заключающийся в овладении системой специальных знаний, определенным опытом поведения в разнообразных педагогических ситуациях, сложными коммуникативными навыками, умениями и приемами эффективного педагогического общения; а также соблюдении педагогического такта, удовлетворенности общением и отношениями с окружающими; гибкой корректировкой целей, методов и способов взаимодействия в соответствии с меняющимися обстоятельствами.

Коммуникативная культура подразумевает овладение педагогом необходимыми для его профессиональной деятельности личностными качествами, осуществление педагогической деятельности на высоком профессиональном уровне, творческий поиск решения педагогических задач.

Структура коммуникативной культуры представляется тремя компонентами: когнитивным, характеризующимся объемом и структурой имеющегося у индивида профессионально ориентированного тезауруса, операционально-деятельностным, представляющим собой осознанное владение языковыми средствами эксплицирования смысловых отношений между элементами тезауруса, и мотивационно-ценностным, включающим в себя совокупность качеств личности, способствующих успешному взаимодействию участников образовательного процесса.

В структуру коммуникативной культуры включаются как теоретические, так и практические компоненты (оперативный, вербальный, невербальный, социально-психологический и индивидуальный) [1].

Одной из важнейших потребностей студентов по значимости в будущей профессиональной деятельности, как показали результаты исследований, является потребность в общении.

Составляющие данной потребности:

- желание быть включенным в межличностное взаимодействие;
- предвосхищение положительных аффективных состояний, связанных с образами человека или группы людей;
- наличие определенной способности к эмпатии, позволяющей «чувствовать другого»;
- участие в положительно эмоционально насыщенном межличностном взаимодействии;
- общение ради самого общения, исключающее удовлетворение других потребностей [2, с. 102].

Анализ коммуникативной деятельности студентов в период педагогических практик показал, что многие из них затрудняются в выборе тактики поведения с учащимися, не могут выстроить взаимоотношения с детьми, наладить контакт и взаимопонимание. Это приводит к разочарованию в выбранной профессии.

Формируя коммуникативную культуру у студентов, мы использовали потенциал всей системы педагогической подготовки: лекционных и семинарских занятий, дополнительных курсов, самостоятельной работы, педагогических практик, научно-исследовательской деятельности студентов.

Немаловажной частью образования студента являются знания, получаемые им во время лекционных занятий. Лекция, как известно, выполняет ряд важных функций: информационно-ориентировочную, идейно-воспитательную, методологическую и побуждающую. Мы внесли изменения в содержание лекционного курса «Педагогика» и ввели темы: «Педагогика общения», «Коммуникативные способности и их

структура», «Индивидуальный стиль педагогического общения» и др. Для их проведения используются разные типы лекционного обучения: репродуктивно-поисковый, частично-поисковый и поисковый.

Наиболее приемлемой позицией преподавателя, на наш взгляд, является лектор-собеседник. Лекция протекает в форме совместного обсуждения, в условиях доверительных отношений. Преподаватель максимально ориентирован на аудиторию, он эмоционально включен в процесс общения.

В рамках учебной дисциплины «Педагогическое мастерство» нами был разработан спецкурс «Коммуникативная культура педагога», включающий теоретический, диагностический и коррекционный разделы.

В содержание теоретического блока вошли важнейшие аспекты проблемы взаимопонимания и взаимоотношений между субъектами педагогического процесса:

- межличностное взаимодействие в педагогическом общении; феномен личного влияния; стратегия и тактика влияния;
- трудности и дефекты общения; нарушения, коммуникативные барьеры и трудности общения, психологические трудности общения на разных возрастных этапах развития;
- конфликтное взаимодействие; педагогические конфликты и пути их преодоления; технология управления педагогическими конфликтами; виды конфликтов;
- конфликтное поведение педагога и учащихся; стратегии поведения педагога в конфликтной ситуации; конструктивность педагогических реакций в кризисные моменты;
- коммуникативная культура (ее понятие, структура и характеристика);
- успешность общения как интегративный критерий коммуникативной культуры; понятие, критерии и уровни успешности общения; общительность, контактность, коммуникативность;
- индивидуальный стиль общения педагога;
- стиль общения; темперамент и стиль общения; направленность и стиль общения; культура и стиль общения; характеристика различных стилей общения.
- факторы успешного общения; общительность, контактность, коммуникативная совместимость; коммуникативная профессиональная программа учителя.

Особое внимание мы уделили индивидуальной диагностике уровня сформированности коммуникативной культуры будущих педагогов. С этой целью были использованы различные тесты и методики:

- методики СУМО – «Саморегуляция и успешность межличностного общения» В. Н. Куницыной;
- тест «Коммуникативная готовность к диалогу с ребенком»;
- тест «Стили педагогического общения»;
- методика диагностики коммуникативной установки В. В. Бойко;
- тест «Конфликтогенная компетентность педагога».

Коррекционная работа по формированию коммуникативных умений и навыков студентов осуществлялась в виде тренингов.

В настоящее время получил развитие не только теоретический, но и прикладной аспект тренинговой подготовки. Публикуется множество сборников различных психологических игр и упражнений, коррекционных программ, направленных как на развитие личности в целом, так и ее коммуникативных качеств (работы Н. В. Самоукиной, В. В. Петрусинского, А. С. Прутченкова, Н. И. Козлова).

В существующих методических разработках и сценариях проведения занятий представлен оригинальный синтетический подход к использованию групповых методов самых разнообразных форм, психологических течений и направлений [3].

Существенное место в системе практической подготовки специалистов занимают семинарские занятия. Для их проведения мы применяем такие типы занятий, как соревнование команд, защита собственных проектов, решение педагогических ситуаций.

Очень эффективны различные виды игр: деловые, ролевые ситуационные и ролевые статусно-позиционные. Специфика ролевого коммуникативного поведения студента выражается в особом стиле его взаимоотношений с преподавателем, повышенной ответственностью и самостоятельностью суждений, сформированностью собственной мировоззренческой позиции.

Обучение в вузе должно подготовить студента к разрешению различных педагогических ситуаций, в том числе и конфликтных. Для этого мы рассматриваем следующие проблемные вопросы: «Конфликтное взаимодействие. Педагогические конфликты и пути их преодоления», «Технология управления педагогическими конфликтами. Виды конфликтов», «Конфликтное поведение педагога и учащихся», «Стратегии поведения педагога в конфликтной ситуации. Конструктивность педагогических реакций в кризисные моменты».

Учебная, научная и самостоятельная деятельность специалистов находят свое продолжение непосредственно в условиях их будущего

профессионального труда – на практиках в общеобразовательных школах, лицеях, гимназиях, техникумах.

Во время двух педагогических практик на выпускном и предвыпускном курсах студенты совершенствуют свои профессионально важные качества, коммуникативные умения и навыки, приобретают личный педагогический опыт общения.

Практика позволяет осознать степень сложности и многогранности будущей профессиональной деятельности, значимость приобретения коммуникативных умений. Практиканты принимают активное участие в организации и проведении всевозможных воспитательных мероприятий с учащимися различных возрастных групп (младшими школьниками, подростками и старшеклассниками).

В процессе педагогической практики студентам предлагается выполнить ряд специально разработанных заданий: составить схему коммуникативного конспекта урока, сравнить различные стили педагогического общения учителей и многое др.

Важным элементом современного высшего образования является студенческая научно-исследовательская работа, которая позволяет им творчески осмысливать и эффективно применять на практике полученные знания, развивать умения и навыки, осваивать новое в психолого-педагогической науке.

Выводы.

1. Проблема формирования коммуникативной культуры педагогов, несмотря на ее достаточную исследованность в области психологии и педагогики, требует постоянного внимания и поиска путей практического решения.

2. В условиях классического университета эффективно использование потенциала всей системы педагогической подготовки студентов: лекционных и семинарских занятий, дополнительных курсов, самостоятельной работы, педагогических практик, научно-исследовательской деятельности студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Решетова О. В. Коммуникативная компетентность как фактор успешности учебной деятельности студентов : дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.01 / О. В. Решетова. – Оренбург, 2006. – 159 с.
2. Дьяченко М. И. Психология высшей школы : учебное пособие для вузов / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Харвест, 2006. – 416 с.
3. Аухадеева Л. Формирование культуры коммуникативной деятельности как приоритетное направление подготовки учителя / Л. А. Аухадеева // *Alma Mater*. – 2006. – № 11. – С. 16–20.
4. Шапошникова С. Н. Коммуникативная компетентность как компонент психолого-педагогической культуры педагога дополнительного образования : дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / С. Н. Шапошникова. – Ростов-на-Дону, 2003. – 207 с.