

АСПИРАНТУРА И ДОКТОРАНТУРА

М.В. Богуславец
старший преподаватель
ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия»
филиал г. Калининград
maxim_surv@mail.ru

Обоснование совокупности педагогических условий, необходимых при интерактивном обучении с использованием информационных технологий

Рассматривается обоснование совокупности педагогических условий при применении интерактивного обучения с использованием информационных технологий в ходе подготовки морских инженеров

Ключевые слова: условие; педагогическое условие; совокупность; интерактивное обучение

В справочной литературе под понятием «условие» понимаются определенные обстоятельства, от которых что-нибудь зависит в определенной степени. Также под данным понятием понимаются правила, устанавливаемые в области или деятельности, или определенная обстановка в которой что-либо происходит [1,с.588].

При рассмотрении данного понятия с философской стороны, необходимо отметить, что оно связывается с существованием предмета в окружающей среде, без которого он не может находиться «то, от чего в конечном итоге зависит нечто другое (обуславливаемое); существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления» [2,с.707].

На основании вышеизложенного необходимо отметить, что определенная совокупность условий явления, образует ту среду, в которой возможно протекание, существование и дальнейшее развитие определенного процесса.

При рассмотрении понятия «условие», в психологической литературе, необходимо указать, что данное понятие рассматривается как психическое развитие, в котором раскрывается совокупность определенных причин, как внешних так и внутренних, определяющих процесс психологического развития человека, при которых происходит его ускорение или замедление, и раскрываются его конечные результаты [3].

Исследователь В.М. Полонский в своих трудах отражает, что условие является совокупностью определенных переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, которые оказывают влияние на развитие человека, как физического, нравственного и психического, что оказывает непосредственное влияние на его воспитание, поведение, отражается на процессе обучения, что в конечном итоге оказывает влияние на формирование личности [4].

Необходимо констатировать, что понятие «условие» используется повсеместно, и по своей сути является общенаучным. В педагогике данное понятие является совокупностью определенных причин, обстоятельств, различных объектов, что оказывает влияние на воспитание, развитие и обучение индивидуума [5], что в свою очередь может, как ускорять, так и замедлять данные процессы.

Исследователь Ю.К. Бабанский под «условием» понимает определенную характеристику педагогической системы, и разделяет данное понятие, по сфере воздействия, по характеру, и по специфике объекта воздействия [6].

По сфере воздействия условия разделяются на две группы: внешние и внутренние [6]. К внешним условиям относятся: природно-географические, производственные, культурные, общественные, а к внутренним: учебно-материальные, вузовские, психологические, моральные и эстетические. По характеру воздействия условия классифицируются как объективные и субъективные. К объективным, относятся те условия, которые обеспечивают функционирование педагогической системы, а к субъективным, которые влияют на функционирование и развитие педагогической системы.

Объективные условия непосредственно включают в себя нормативную и правовую базу учебного заведения, различное учебно-лабораторное оборудование, вооружение и военную технику. Использование объективных условий создает предпосылку для проявления определенной активности обучающихся в данных условиях.

Субъективные условия зависят от степени согласованности действия как преподавателя, так и обучающихся, что оказывает непосредственное влияние на ценность выбранных личностных приоритетов обучающихся.

По специфике объекта воздействия принято разделять на общие условия, а также специфические. Данные условия оказывают непосредственное воздействие как на развитие педагогической системы, так и на ее функционирование. Общие условия, это социальные, экономические, культурные, географические, климатические и др. условия. Непосредственно как социальный состав учебного заведения, так и его местонахождения, наряду с материальными возможностями относятся к специфическим условиям, которые играют важную роль в функционировании и развитии всей педагогической системы.

Для разрешения проблем педагогического процесса, необходимо произвести анализ понятия «педагогические условия».

Понятие «педагогические условия» рассматривается в исследованиях М.Е. Дуранова, А.Я. Найн, А.Б. Серых, Е.И. Козырева и др. В своем исследовании М.Е. Дуранов рассматривает педагогические условия как определение тех обстоятельств, при наличии которых возможна реализация факторов педагогического процесса [7]. Ученый А.Я. Найн в своей работе отражает, что педагогические условия являются определенной совокупностью возможностей как педагогического воздействия, так и имеемой материально-пространственной среды [8].

В своей работе А.Б. Серых подчеркивает, что при реализации поставленных целей в педагогической системе, необходимо использование определенных педагогических приемов, форм, методов при наличии определенной материальной среды [9]. Для обеспечения успешного решения поставленной цели и задач,

ученый Е.И. Козырева рассматривает необходимость в наличии определенных объективных педагогических возможностей [10].

В работе ученых Н.В. Ипполитовой, Н.С. Стерховой под педагогическим условием рассматривается «определенный компонент педагогической системы который в свою очередь отражает совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, воздействующих на личностный и процессуальный аспекты данной системы и обеспечивающих ее эффективное функционирование и развитие» [5].

Проведя анализ понятий «условия», «педагогические условия», а также основываясь на работах ученых, необходимо отразить, что педагогические условия в интерактивном обучении представляют собой определенную совокупность приемов, форм и методов интерактивного обучения, совместно с использованием материальной среды. Данные условия должны позволить обеспечить процесс интерактивного обучения, что повысит качество подготовки морских инженеров.

Для реализации интерактивного обучения морских инженеров необходима следующая совокупность педагогических условий, направленная на повышение качества подготовки. Первое условие - формирование учебно-познавательной активности курсантов посредством применения интерактивного обучения, второе условие - введение коммуникационно-развивающего процесса познания курсантов, третье условие - использование интерактивного обучения с применением информационных технологий.

Формирование учебно-познавательной активности курсантов посредством применения интерактивного обучения, возможно с применением интерактивных приемов, форм и методов обучения, что позволит интенсифицировать процесс понимания, усвоения и творческого применения знаний при решении как теоретических, так и практических задач.

Эффективность обучения при использовании данного педагогического условия, обеспечивается за счет более активного включения курсантов в процесс не только получения, но и непосредственного использования знаний, умений и навыков в профессиональной среде. При применении интерактивного обучения у курсантов формируются продуктивные подходы к овладению информацией, у них проходит страх дать неправильный ответ, курсанты могут проговаривать свои действия и действия товарищей в той или иной обстановке. На занятиях устанавливаются доверительные отношения с преподавателем.

Введение коммуникационно-развивающего процесса познания, при интерактивном обучении повышает мотивацию и вовлеченность курсантов в решение обсуждаемых профессиональных вопросов, что позволяет дать эмоциональный толчок к последующей поисковой активности.

Использование рассматриваемого педагогического условия побуждает курсантов к конкретным действиям, как на теоретических, так и на практических занятиях, а также на самостоятельной подготовке. При применении интерактивного обучения каждый курсант успешен, каждый вносит свой вклад в общий результат групповой работы, процесс обучения становится более осмысленным и увлекательным. При этом у курсантов формируются способность к неординарному мышлению, складывается собственный подход к решению

проблемных ситуаций, развивается умение самостоятельно обосновывать свою позицию.

Происходит развитие таких черт характера будущего командира, как умение выслушивать иную точку зрения оппонента, умение сотрудничать, вступать в деловые отношения, при этом проявлять требовательность, но в то же время толерантность по отношению к своим коллегам, выдерживать необходимый такт в диалоге с коллегой.

Интерактивное обучение позволяет каждому курсанту получить профессиональный опыт деятельности, овладеть профессиональными компетенциями.

Использование интерактивного обучения с применением информационных технологий, позволяет внести в процесс профессиональной подготовки военно-морского специалиста новый компонент, реализованный на основе информационных и коммуникационных технологий, программу информационно-коммуникационной поддержки.

Данная программа предназначена повысить эффективность обучения за счет формирования рекомендаций по организации учебного процесса, как для обучающегося, так и для преподавателя. При использовании курсантами созданной комбинированной дидактической интерактивной программы курсанты приобретают необходимые знания, у них формируются умения и навыки при работе со сложной аппаратурой, а также при работе в нестандартной обстановке.

С помощью применения информационных технологий, возможно осуществить свободный выбор логики ознакомления с информацией, способствовать управлению учебно-познавательной деятельностью курсанта при осуществлении коррекции обучения посредством контроля.

Это обеспечит полноту и непрерывность педагогического цикла: предоставление теоретического материала, обеспечение активной познавательной и тренировочной деятельности. Интерактивное обучение с применением информационных технологий позволит осуществить контроль знаний, реализовать обратную связь, выдать оценку каждому курсанту.

Новизна данных условий заключается в их использовании в модели интерактивного обучения, а также в содержательном наполнении, комплексном обосновании и представлении. Рассматриваемые педагогические условия обеспечат эффективное использование интерактивного обучения курсантов высших военно-морских учебных заведений.

Литература

1. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: ок. 53000 слов / С.И. Ожегов; под общ. ред проф. Л.И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство Мир и образование», 2007. – 640 с.
2. Философский энциклопедический словарь. – М., 1983. – 840с.
3. Немов Р.С. Психология : словарь-справочник : в 2 ч. - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. - Ч. 2. - 352 с.
4. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. – М.: Высш. шк. 2004. – 512 с.

5. N. Ippolitova, N. Sterhova Analysis of the notion “Pedagogical conditions”: essence and classification // General and Professional Education. – 1/2012. pp. 8-14.
6. Педагогика / под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Педагогика, 1988. – 432 с.
7. Дуранов М.Е. Профессиональная педагогическая деятельность и исследовательский подход к ней: Монография. – Челябинск: Изд-во ЧГАКИ, 2002. – 276 с.
8. Найн, А.Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований /А.Я. Найн // Педагогика. - 1995. - № 5. – С. 44-49.
9. Серых А.Б. Формирование профессиональной готовности педагога к взаимодействию с виктимными младшими школьниками: дис.... д-ра пед. наук. - Калининград, 2001. – 407 с.
10. Козырева Е.И. Школа педагога-исследователя как условие развития педагогической культуры / Е.И. Козырева // Козырева, Е.И. Методология и методика естественных наук. - Вып.4. - Сб. науч. тр. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 1999. – 24 с.

В. И. Стычкова
старший преподаватель
кафедры иностранных языков
Самарский государственный
аэрокосмический университет
им. акад. С.П. Королева
(Национальный исследовательский университет)
г. Самара
veronika_stychkova@mail.ru

Компоненты профессиональной мобильности студентов специальности «Транспортная логистика»

Определены и рассмотрены компоненты профессиональной мобильности студентов специальности «Транспортная логистика». Автор подчеркивает взаимосвязь компонентов профессиональной мобильности с общекультурными компетенциями, отраженными в государственном стандарте третьего поколения

Ключевые слова: профессиональная мобильность; студенты-логисты; общекультурные компетенции; стандарт третьего поколения

Происходящие сегодня в мире процессы глобализации и интеграции ставят современного человека перед необходимостью быть постоянно готовым к перемещениям в социальном пространстве, быстро адаптироваться к изменяющимся условиям, гибко взаимодействовать с самыми разными культурными и социальными системами и субъектами, то есть быть мобильным.

Большой Энциклопедический Словарь дает следующее определение понятия «мобильность – (от лат. mobilis – подвижный, подвижной), подвижность, готовность к быстрому выполнению заданий...».

Понятие «мобильность» было введено в научный обиход и рассмотрено с различных позиций социологом П.А.Сорокиным в работе «Социальная мобильность». Автор понимал под социальной мобильностью любое перемещение индивидуального или социального объекта или ценности из одного положения в другое [6]. Профессиональная мобильность подразделяется на внутривидовую (горизонтальная и вертикальная) и межвидовую.

Внутривидовая мобильность имеет два типа: горизонтальную (смена профессиональной организации, внешняя и внутренняя миграция одного уровня содержания деятельности при возможном изменении социокультурной среды) и вертикальную (изменение содержания деятельности и, соответственно, социального статуса как «вверх», так и «вниз»)[5].

Сущностными проявлениями профессиональной мобильности субъекта в профессиональной деятельности являются: процесс движения между группами профессиональной структуры общества; полное или частичное изменение своего профессионального статуса; изменение содержания профессиональной деятельности; изменение уровня квалификации; изменение позиции в системе распределения власти в профессиональной деятельности; увеличение автономности профессиональной деятельности; изменение уровня материального обеспечения в профессиональной деятельности [1].

Необходимо отметить, что владение иностранным языком является важным внутренним фактором, способствующим процессу профессиональной мобильности, причем это утверждение является верным не только в случае переезда специалиста в другую страну, но и при расширении деловых связей и контактов внутри страны. Также при повышении квалификации или смене специализации знание иностранного языка позволяет читать инструкции или руководство к эксплуатации для нового зарубежного оборудования.

Очевидно, что различные формы или проявления профессиональной мобильности могут сочетаться друг с другом, вследствие этого каналы и типы профессиональной мобильности будут меняться. Общим аспектом для всех форм, каналов и типов профессиональной мобильности является мотивация.

Согласимся с В.П. Рыжовым, утверждающим, что мотивация представляет собой сочетание внешних и внутренних мотивов, то есть субъективных интересов и объективных потребностей в чем-либо [4].

Не ставятся задачи рассмотреть внешние факторы (экономическая / политическая / социальная ситуация в городе/стране, условия и оплата труда, изменение в структуре рынка труда и т.д.) по двум причинам: во-

первых, их может быть бесконечное множество, это может быть любая жизненная ситуация, в которой находится человек, но мы и не ставили такой задачи; во-вторых, мы не можем на них повлиять.

Что касается внутренних факторов, к ним можно отнести готовность к принятию ответственных решений, способность адаптироваться к обычаям и устоям другой культуры, эмоциональная стабильность, готовность к саморазвитию, высокий уровень профессионализма, готовность к самообразованию, творческий потенциал личности, их количество можно ограничить, на них можно повлиять, и они тесно связаны с определенными свойствами личности.

Таким образом, профессиональная мобильность – явление не только социальное, но и психологическое.

В целом, анализ литературы показал, что при определении сущности и структуры понятия «профессиональная мобильность» исследователи рассматривали ее не только как процесс (Л.А.Амирова, Т.А. Канаева, Г.Н. Соколова, И.Л. Смирнова, Л.Н. Лесохина, И.В. Щербаков и др.), но и как качество или способность личности (Л.В. Горюнова, Б.М. Игошев, Ю.И. Калиновский, И.В. Никулина, С.В. Нужнова, С.Г. Желтова, А.Т. Коньков и др.), что говорит о дуальности данной категории, которая характеризуется тем, что специалист может быть мобильным, если обладает определенными личностными и профессиональными качествами, но его мобильность может проявляться только в деятельности и говорить о степени и уровне мобильности человека следует только при условии ее реализации в деятельности.

Вместе с Меркуловой Л.П. мы приходим к выводу, что «профессиональная мобильность» отражает целый набор личностных и профессиональных характеристик специалиста, которые позволяют ему оперативно решать возникающие профессиональные задачи, поэтому профессиональная мобильность может рассматриваться как обобщающий (интегративный) показатель качества профессиональной подготовки специалистов [3].

Говоря о структуре профессиональной мобильности, Меркулова Л.П. утверждает, что профессиональная мобильность включает в себя две диалектически связанные стороны – готовность и способность к проявлению активности при смене профессиональных функций в связи с реализацией производственной необходимости.

Готовность к профессиональной мобильности – это личностный компонент, который проявляется через социально-психологические установки личности, такие как мотивация достижения, готовность к принятию творческих ответственных решений, готовность к саморазвитию и самообразованию, эмоциональная стабильность.

Способность к быстрой реализации готовности к профессиональной мобильности осуществляется через профессиональные навыки и умения,

логическое мышление и творческий потенциал личности в профессиональной сфере.

Однако, профессионально мобильному специалисту необходимо знать, как вести себя в профессиональном сообществе, поэтому способность к мобильности также включает в себя социально-коммуникативную компетенцию, лидерские качества и умение работать в коллективе. Владение иностранным языком для профессионального общения на достаточном уровне также необходимо выделить отдельной составляющей способности к быстрой реализации готовности к профессиональной мобильности.

Профессиональный характер деятельности логистов-транспортников предъявляет специфические требования к их подготовке в системе высшего профессионального образования. Программа обучения должна предусматривать уникальное сочетание естественно-технических и экономических дисциплин с современными компьютерными средствами поддержки менеджмента.

Однако, анализ перечней компетенций ФГОС ВПО третьего поколения подготовки бакалавров и магистров по направлению 190700 Технология транспортных процессов показывает, что в них в явном виде нет ориентации на формирование у студентов профессиональной мобильности.

С другой стороны, способность и готовность специалиста по логистике к проявлению профессиональной мобильности косвенным образом отображены в виде «раскрывающих» компетенций.

Для того, чтобы проанализировать, какие компетенции ФГОС ВПО третьего поколения раскрывают понятие «профессиональная мобильность», необходимо выделить компоненты готовности к профессиональной мобильности применительно к студентам, обучающимся по направлению 190700 Технология транспортных процессов. Мы выделяем 4 компонента готовности студента-логиста к профессиональной мобильности:

1. Личностный компонент отражает готовность мобилизовать свой внутренний потенциал в ситуациях, связанных с профессиональной мобильностью, и включает в себя: ценностно-смысловую, персональную компетенцию, и компетенцию саморегуляции, предполагающую владение технологиями преодоления трудностей и стрессовых ситуаций.

2. Социальный компонент связан с умением полноценно жить и трудиться в поликультурном обществе, способностью брать на себя социальную ответственность, способностью к быстрой социализации (адаптации) в профессиональном сообществе.

В состав компонента входят: социально-правовая компетенция, связанная со способностью брать на себя ответственность, действовать в профессиональных ситуациях согласно правовым нормам общества; коммуникативная компетенция, позволяющая располагать к себе людей, выстраивать позитивные отношения с окружающими, умение работать в команде, умения подчинять свои интересы общему делу; информационная

компетенция предполагает способность критического использования доступных источников информации для эффективного профессионального самоопределения, владение новыми информационными технологиями.

3. Профессиональный компонент характеризует умение адаптироваться к новой профессии или новым профессиональным функциям, разрабатывать и реализовывать планы профессионального саморазвития и самореализации. Он включает: общепрофессиональную компетенцию, отражающую возможность быстрой адаптации к новому содержанию профессиональной деятельности на основе освоения новой профессиональной информации о движении товаропотоков, структурирования и обобщения уже имеющихся базовых и специальных знаний, переносу знаний из одной области в другую; интеллектуальную компетенцию, связанную с гибкостью и оперативностью в анализе ситуаций, критическим мышлением, способностью к принятию оптимальных решений для сокращения издержек на транспортировку и складирование, креативностью, способностью к профессиональной рефлексии; организационно-деятельностную компетенцию, связанную с гибким планированием уровня запасов товара и умением реализовывать эти планы с учетом конкретной ситуации.

4. Языковой компонент предполагает способность пользоваться иностранными языками как средством делового общения, данный компонент характеризуется знанием базовой и специальной лексики, основной терминологии специальности, владением навыками перевода общего и профессионального текста, техниками общения с иностранными партнерами. Данный компонент реализуется через языковую компетенцию, которая предусматривает продуктивное (в аспекте решения проблем, связанных с профессиональной мобильностью) владение устной и письменной речью, знание иностранных языков.

Итак, профессиональная мобильность студента-логиста – это интегративное качество личности, объединяющее в себе: готовность мобилизовать свой внутренний потенциал в ситуациях, связанных с профессиональной мобильностью (личностный компонент), способность к быстрой социализации (адаптации) в профессиональном логистическом сообществе (социальный компонент), умение организовать товаропотоки, разрабатывать и реализовывать планы по уменьшению затрат на транспортные и складские издержки (профессиональный компонент), а также умение общаться на бытовые и профессиональные темы на иностранном языке, готовность применять лексические и грамматические единицы языка для оптимизации цепи поставок при иноязычном общении (языковой компонент).

Таким образом, профессиональная мобильность – это дуальное явление, рассматриваемое не только как процесс, но и как качество личности, В структуре профессиональной мобильности мы выделяем

готовность и способность к реализации профессиональной мобильности специалиста. Готовность реализуется через личностный компонент, в то время как способность осуществляется через профессиональную, социальную и языковую компетенцию.

Соответственно, приходим к выводу, что профессиональная мобильность студента-логиста состоит из 4 компонентов: личностного, социального, профессионального и языкового. Все четыре компонента находят отражение в общекультурных компетенциях госстандарта по направлению подготовки 190700 «Технология транспортных процессов».

Литература

1. Львов А.Ю. Теоретические основы исследования становления профессиональной мобильности студентов педагогического университета [Электронный ресурс]. <http://www.emissia.org/offline/2010/1451.htm>
2. Меркулова, Л. П. Система формирования профессиональной мобильности специалистов технического профиля средствами иностранного языка: Монография / Л. П. Меркулова. – Самара: СГАУ, 2007. – 152 с.
3. Рыжов, В.П. Наука и искусство в инженерном деле [Текст] / В.П. Рыжов. – Таганрог: ТРТУ, 1995. – 119 с.
4. Сорокин П.А. Социальная мобильность /Пер. с англ. М.В.Соколовой. Под общей ред. В.В.Сапова. – М.:Academia; LVS, 2005. – XX, с.119-120
5. Сорокин П. Социальная стратификация и мобильность. // Питирим Сорокин. «Человек. Цивилизация. Общество». (Серия «Мыслители XX века»). М., 1992. С. 302-373

С.В. Кузьмин
ассистент кафедры педагогики
и образовательных технологий
БФУ им. И. Канта
ISOT.Kuzmin@gmail.com

Формирование дидактических умений у будущих педагогов по применению сетевого интерактивного средства обучения

Рассматривается процесс подготовки студентов будущих педагогов к профессиональной деятельности в новых информационных условиях, учет которых позволяет организовать процесс обучения на качественно новом уровне

Ключевые слова: средство обучения; интерактивность; информационное средство обучения; сетевое интерактивное средство обучения; блог

В последнее время система высшего образования переживает как институциональную перестройку, так и содержательную. Переход на

стандарты третьего поколения привел к необходимости коррекции дидактической системы подготовки будущих педагога, к пересмотру роли преподавателя в целом и определил направления преобразования позиции студентов в процессе обучения.

Рассмотрим процесс подготовки студентов будущих педагогов к профессиональной деятельности в новых информационных условиях, учет которых позволяет организовать процесс обучения на качественно новом уровне.

Под условием обычно понимают обстоятельства и факторы, которые влияют на какой-либо процесс действительности. Так, С.И. Ожегов определяет условие как «обстоятельство, от которого что-нибудь зависит» [3]. Основываясь на данном понимании, мы определили понятие новые информационные условия, как совокупность взаимосвязанных факторов, необходимых для организации образовательного процесса с применением возможностей сервисов Интернет.

Особенность данного образовательного процесса заключается в том, что он направлен на формирование у студентов - будущих педагогов дидактических умений по применению современных средств обучения в профессиональной деятельности.

В исследованиях отечественных психологов и педагогов (А.А. Андреев, Б.С. Гершунский, В.А. Извозчиков, Е.С. Полат, И.В. Роберт, Л.Г. Сандакова, А.Н. Тихонова, А.Ю. Уварова и др.) в области применения информационных и коммуникационных технологий в образовании особое внимание уделялось возможности организации интерактивного образовательного взаимодействия между субъектами образовательного процесса в вузе при разных информационных условиях.

Проблема интерактивного образовательного взаимодействия может быть решена, если будут разработаны методы и средства обучения, использующие современные информационные возможности сети Интернет.

Для студентов Интернет стал информационной средой обитания, а, следовательно, средой общения, развития и образования, в которой студенты все больше проявляют себя активными создателями и пользователями сервисов Интернет [4]. На наш взгляд, мотивация и вовлеченность их в освоение основ профессиональной деятельности на занятиях может быть повышена за счет использования дидактических возможностей сервисов Интернет, как средства обучения.

В педагогике под средствами обучения понимают разнообразнейшие материалы и инструменты орудия учебного процесса, благодаря использованию которых более успешно и за меньшее время достигаются поставленные цели обучения.

С педагогической точки зрения взаимосвязи средств обучения (СО) с остальными компонентами дидактической системы отличаются следующими характерными, наиболее значимыми, особенностями:

- для педагога СО – инструмент педагогического труда, позволяющий усилить реализацию его функций;
- для обучающегося СО – средство познания и одно из средств реализации учебных функций;
- по отношению к содержанию образования СО – способ передачи содержания и организации его усвоения;
- по отношению к методам учебно-воспитательного процесса и формам организации обучения СО – способ их разнообразия и совершенствования, один из вариантов разработки и применения новых сочетаний компонентов педагогической коммуникации;
- по отношению к СО цель играет общую ориентирующую роль при их создании и применении, при этом СО должны взаимодействовать достижению результата, который, в свою очередь, может определяться с их помощью [5].

Главное дидактическое назначение средств – повысить результативность процесса усвоения учебного материала.

В последние годы в вузовском образовании особенно активно стали использоваться информационные средства обучения. При этом под информационными средствами обучения (ИСО) понимались электронные средства хранения, обработки и передачи учебной информации с помощью компьютеров, которые в обучении выполняют многие функции преподавания [2].

Эти средства служат источником учебной информации, способствуют развитию познавательную активность студентов и их интереса к изучаемой дисциплине, оценивают результаты обучения, оказывают персональную консультационную помощь, дают возможность через систему гиперссылок получить дополнительную информацию по изучаемой теме, тем самым поддерживают положительные творческие начала обучающихся.

Опрос, проведенный среди 78 студентов педагогических специальностей, использующих различные виды ИСО в процессе обучения, позволил сделать вывод о том, что ИСО применяются ими в основном для организации коммуникации между субъектами образовательного процесса. Практически все студенты выделили следующие средства: электронная почта, чат, форум, навигация по сети Интернета. Хотя до последнего времени основной дидактической функцией сети Интернет как средства обучения была функция обеспечения участников учебного процесса дополнительной учебной информацией при выполнении разнообразных заданий. Эта функция осуществлялось через поисковые сервисы сети Интернет.

Современные возможности сервисов Интернет позволяют строить образовательное взаимодействие между преподавателем и студентом удобным, быстрым, непрерывным и психологически комфортным способом. При этом, студент имеет широкий доступ к информации, может самостоятельно осваивать в интерактивном режиме учебно-практические

материалы, обмениваться информацией и участвовать в обсуждении по изучаемой проблеме с другими субъектами образовательного взаимодействия, получать поддержку и консультацию преподавателя, проходить различные формы контроля знаний. Все это в значительной степени ускоряет процесс освоения учебного материала и повышает эффективность учебного процесса в целом.

В нашем исследовании в качестве инструментального средства образовательного взаимодействия предлагается использовать сервис Интернет – блог. Исходя из содержания понятия средство обучения, мы определили, блог, как сетевое интерактивное средство обучения.

Блог (blog, от «web log», «сетевой журнал или дневник событий») – это веб-сайт, основное содержимое которого регулярно добавляемые записи, содержащие текст, изображения или мультимедиа. Отличия блога от традиционного дневника обуславливаются средой: блоги обычно публичны и предполагают сторонних читателей, которые могут вступить в публичную полемику с автором [1]. Блог – средство для публикации материалов в сети с возможностью доступа к его чтению.

Таким образом, сервис Интернет - блог используется в основном для представления индивидуальной информации в сети, обсуждения профессиональным сообществом конкретной проблемы или рефлексии на какое-то событие. В учебном процессе блоги стали использоваться совсем недавно и пока немногочисленны исследования по их применению.

Одним из наиболее показательных и комплексных исследований по дидактическим и психологическим основам применения сервисов Интернет в высшем профессиональном образовании является исследование Л.К. Раицкой, где были выделены следующие дидактические функции блога:

- мотивация познавательной деятельности и создание благоприятной среды для индивидуального обучения;
- формирование умения вести дискуссию и совершенствование навыков письменной речи;
- возможность оперативного поиска информации через систему рубрикации [4].

Дидактические возможности сетевого интерактивного средства обучения (СИСО) могут быть реализованы, если преподаватели и студенты, будущие педагоги овладеют новыми методическими приемами, способами организации занятий и дидактическими умениями по применению СИСО в учебном процессе, в состав которых входят следующие умения:

1. создать и применить блог, как средство обучения
2. разработать различные виды заданий для размещения в блоге
3. проводить мини исследования с помощью блога
4. учитывать при работе с блогом возрастные и индивидуальные особенности учащихся

Для формирования у студентов - будущих педагогов дидактических умений по применению СИСО в учебном процессе нами был создан блог, который явился технологической основой для дидактической среды сетевого обучения, в рамках которой осуществлялось интерактивное взаимодействие со студентами при изучении различных дисциплин.

Блок представляет собой связанную систему целевого, информационно-содержательного, коммуникативно-контрольного, оценочно-обобщающего блоков.

Целевой блок включает в себя цели, ожидаемые результаты и задачи по подготовке будущих педагогов к применению сетевых итеративных средств обучения.

Для разрабатываемого блога целью выступает как организация интерактивного образовательного взаимодействия, так и подготовка будущих педагогов к применению сетевых итеративных средств обучения.

Профессиональной задачей является формирование у студентов педагогического вуза комплекса знаний и умений, обеспечивающих возможность создания будущим педагогам дидактических условий успешного применения СИСО в учебном процессе.

Ожидаемыми результатами решения профессиональной задачи являются освоение содержания изучаемых дисциплин и формирование дидактических умений студента будущего педагога по применению сетевого итеративного средства обучения.

Второй блок состоит из двух разделов: информационного и содержательного. Информационный раздел включает в себя:

- общие сведения об изучаемой дисциплине;
- график и форму отчетности;
- график прохождения тем и разделов по данной учебной дисциплине;
- график проведения практических и семинарских занятий;
- график текущих индивидуальных консультаций.

Содержательный раздел включает материалы, помогающие студенту освоить дисциплину:

- учебные планы и программы;
- информационные ресурсы (учебно-методические комплексы, учебники, сборники задач, учебные пособия, справочники, энциклопедии);
- планы практических и семинарских занятий;
- список дополнительной литературы и ссылки на другие документы;
- методические рекомендации для студентов по ведению учебных блогов;
- методические указания по выполнению заданий;
- анкеты для предварительного опроса студентов и др.

Информационно-содержательный блок обеспечивает выполнение организационной и обучающей функций.

Коммуникативно-контрольный блок состоит из двух разделов: коммуникативного и контрольного. В коммуникативном разделе

представлена информация об учебных блогах студентов, о графике и видах консультаций. Контрольный раздел включает в себя информацию:

- для определения исходного уровня подготовки обучающегося;
- для промежуточного и итогового контроля;
- для выявления глубины понимания изучаемого материала;
- вопросы для самоконтроля;
- вопросы к зачетам и экзаменам;
- критерии оценивания;
- график контроля текущей успеваемости по данному курсу;
- график и формы итоговой аттестации.

В этот блок также входит система заданий, направленная на формирование дидактических умений, например, тематический анализ информационных ресурсов, составление глоссария дисциплины, описание результатов самонаблюдений; анализ проблемных ситуаций, приближенных к профессиональной деятельности и др.

При разработке контрольных заданий используются педагогические приемы такие, как: составление дефиниции из приведенных ключевых слов; выбор правильного ответа из предложенных; возможность самостоятельного выбора утверждений; составление в конце темы или группы тем структурно-логической схемы; раскрытие научного смысла изучаемого термина и др.

Коммуникативно-контрольный блок обеспечивает выполнение следующих функций: обучающей, контролирующей, коммуникативной, организационной, рефлексивной. Кроме того, он позволяет установить обратную связь между участниками учебного процесса.

В оценочно-обобщающий блок входят:

- итоговые результаты учебной работы студентов
- анализ результатов различных видов контроля.

Из этих данных формируется оценочная база данных на каждого студента. Она находится в открытом доступе и студенты могут отслеживать успешность своей учебной ситуации по освоению данной дисциплины.

Данный блок обеспечивает выполнение таких функций: организационной, корректирующей, коммуникативной, рефлексивной, прогнозирующей. Кроме того, результаты учебной деятельности студентов позволяют прогнозировать развитие студента, совершенствовать содержание дисциплины и стратегию обучения.

В содержательном наполнении дидактической среды сетевого обучения участвуют все субъекты процесса обучения, при этом студенты овладевают умениями по применению правил работы в личном и коллективном блогах; ведению в блогосфере учебной дисциплины совместной работы в режиме on-line; проведению опросов и проектных исследований среди участников блогосферы; применению положений авторского права в Интернете и выполнению правил безопасности при работе в блоге.

Данная модель формирования дидактических умений у студентов - будущих педагогов была апробирована в течение трёх лет при изучении дисциплин: «ИКТ в образовании»; «ЦОР в педагогической практике», «Социальные сервисы Интернет», «Развитие мышления учащихся средствами информационных технологий». Полученные результаты коротко можно сформулировать так:

1. Студенты активнее осуществляют образовательное взаимодействие, что подтверждается степенью участия студентов в зоне комментариев. В среднем на одно сообщение приходится свыше 10 комментариев.

2. Опросы студентов после прохождения педагогической практики в школе показывают, что практически все студенты использовали СИСО в учебном процессе на уроке. Причем в классах, где работали студенты 80% учащихся открыли свои личные блоги в сети Интернет.

Таким образом, в современных информационных условиях образовательная практика пополняется новыми сетевыми интерактивными средствами обучения, а у студентов - будущих педагогов происходит формирование дидактических умений по применению их в учебном процессе, если построена дидактическая среда сетевого обучения с использованием сервиса Интернет – блог, организовано образовательное взаимодействие субъектов учебного процесса и разработаны специальные задания.

Литература

1. Блог – [Электронный ресурс].– Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Блог> (дата обращения 10.09.2011)
2. Меняев, А.Ф. Категории дидактики [Текст]: Научная монография для спецкурса по педагогике в системе дистанционного обучения для студентов педагогических специальностей/ А.Ф. Меняев. –2-е изд. – М., 2010. – 341с.
3. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. — 4-е изд., М., 1997. — 944 с.
4. Раицкая, Л.К. Дидактические и психологические основы применения технологий Веб 2.0. в высшем профессиональном образовании [Текст]: Монография / Л.К. Раицкая. – М.: МГОУ, 2011. – 173 с.
5. Хозяинов, Г.И. Средства обучения как компонент педагогического процесса [Текст]/ Г.И. Хозяинов // Юбилейный сборник трудов ученых РГАФК, посвященный 80-летию академии. – М.: 1998. – Т. 5. – С. 130-136

Р.В. Хорош
ассистент
кафедры психологии и
социальной работы
БФУ им.И.Канта
horoshrus17@mail.ru

Особенности профессионального самосознания студентов медицинского факультета академического вуза

Описана структура и динамика формирования профессионального самосознания студентов медицинского факультета. Рассмотрены особенности становления каждого компонента профессионального самосознания. Показана роль личностного и профессионального роста на процесс развития профессионального самосознания студентов

Ключевые слова: профессиональное самосознание; формирование профессионального самосознания; профессиональная подготовка

Профессиональное медицинское высшее образование должно быть направлено на формирование ценностно-смыслового отношения студентов-медиков к будущей профессиональной деятельности, т.е. на развитие у будущих врачей профессионального самосознания.

Актуальность исследования особенностей становления профессионального самосознания будущих врачей детерминирована несколькими причинами: во-первых, на протяжении последних десяти лет возрастает уровень неудовлетворенности пациентов качеством предоставляемых медицинских услуг, во-вторых, по мнению некоторых исследователей, отмечается рост случаев нарушения врачами основ профессиональной этики, что противоречит гуманистическим целям медицинской деятельности, и, в-третьих, изучение профессионального самосознания студентов-медиков в процессе их профессиональной подготовки впоследствии даст возможность «выстраивать» программы повышения квалификации с целью улучшения качества их подготовки.

Рассматривая профессиональное самосознание как двуединый феномен, который с одной стороны представлен как динамический процесс познания и формирования отношения к себе как к профессионалу, а с другой как профессиональные представления о себе, нами было проведено исследование его особенностей у студентов медицинского факультета академического вуза. Опираясь на ряд фундаментальных работ (Б.Д. Парыгин, П.А. Шавир, С.В. Васьковская, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Л.М. Митина, М. Кун, А.К. Миронова, И.В. Вачков), мы посчитали целесообразным выделить в структуре профессионального самосознания когнитивный, ценностно-мотивационный, аффективный и регулятивный компоненты.

Эмпирической базой исследования выступил медицинский факультет Балтийского федерального университета имени И. Канта города Калининграда. Исследование проводилось в течение 2011-2012 года. Общий объем экспериментальной выборки составил 152 респондента (97 девушек и 55 юношей в возрасте 17-25 лет). Все испытуемые обучались по специальности высшего профессионального образования «Лечебное дело».

В качестве основных методов исследования выступили проективные методы, методы анкетирования и тестирования, а также статистические методы. Для исследования когнитивного компонента профессионального самосознания нами использовались методика «Ассоциативный ореол профессии» Е.А. Климова и тест двадцати утверждений самоотношения (М. Кун, Т. Мак-Партланд). Ценностно-мотивационный компонент профессионального самосознания изучался нами с помощью теста смысложизненных ориентаций (СЖО, в адаптации Д.А. Леонтьева) и самоактуализационного теста (САТ, в адаптации Ю. Е. Алешиной и др.). Тест-опросник самоотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев) и модифицированную методику изучения самооценки и уровня притязаний Дембо-Рубинштейн мы использовали для изучения аффективного компонента профессионального самосознания.

Исследование регулятивного компонента профессионального самосознания осуществлялось нами с помощью методики «Личностный профессиональный план» (Е.А. Климов) и методики определения уровня субъективного контроля (Дж. Роттер, в адаптации Е.Ф. Бажина, С.А. Галыкиной и др.).

С целью определения значимых различий между особенностями профессионального самосознания студентов разных курсов нами использовался непараметрический критерий достоверности различий Н-Крускала-Уолисса. Ранговый коэффициент корреляции Спирмена применялся нами для выявления значимых взаимосвязей между отдельными компонентами профессионального самосознания будущих медиков.

Анализ результатов исследования когнитивного компонента профессионального самосознания у студентов – медиков позволил нам определить степень отождествления себя с профессиональной ролью врача. В таблице 1 нами показаны результаты, полученные с помощью теста двадцати утверждений самоотношения М. Куна и Т. Мак-Партланда.

Результаты анализа теста двадцати утверждений самооотношения (%)

Таблица 1

Курс	Профессиональных категорий нет	С 1 по 5 место	С 6 по 10 место	С 11 по 20 место
1	36,0	24,0	22,0	18,0
2	24,0	36,0	29,0	11,0
3	19,0	41,0	31,0	9,0
4	7,0	54,0	33,0	6,0
5	5,0	49,0	37,0	9,0
6	5,0	56,0	33,0	6,0
Среднее	16,0	43,3	30,8	9,8

Когнитивный компонент профессионального самосознания студентов-медиков 1-3 курсов был представлен такими понятиями, как «будущий врач», «студент-медик» и «будущий доктор». К старшим курсам спектр профессиональных категорий студентов значительно расширяется – в их ответах, во-первых, начинает присутствовать конкретная медицинская специальность (эндокринолог, гинеколог, хирург и т.п.), и, во-вторых, они начинают характеризовать себя как «профессионала», «специалиста», «врача» и «медицинского работника». Достоверные различия в результатах теста двадцати утверждений самооотношения были обнаружены нами только между группами студентов 1-3 ($p < 0,37$) и 4-6 курсов ($p < 0,54$). Таким образом, можно предположить, что по мере профессионального обучения, в структуру профессионального самосознания происходит актуализация профессионального содержания, и профессиональные категории осознаются студентами более четко и ясно.

Общую тенденцию динамики объема ассоциативного ореола по мере профессиональной подготовки студентов-медиков можно обозначить лишь как «незначительное сужение с увеличением количества смысловых единиц». Большинство студентов – медиков 1-го курса (около 76%) в числе сходных назвали две-три профессии из области профессиональной группы типа «Человек-человек» (фельдшер, медработник, медсестра и т.п.).

В тоже время студенты младших курсов в своих ответах продемонстрировали сходство с профессиями, которые находятся на достаточно далеком расстоянии от профессии «врач» - целитель, педагог, психолог и т.п. Впоследствии объем ассоциативного ореола профессии у студентов-медиков к 6-му курсу сужается, однако все больше в нем отражаются существенные моменты предстоящей медицинской деятельности.

Ценностно-мотивационный компонент профессионального самосознания детерминирован мотивационно-потребностной сферой личности и отражает самоактуализацию и ценностные ориентации будущих врачей. В таблице 2 показаны результаты, полученные нами с помощью теста смысложизненных ориентаций.

Результаты анализа теста смысложизненных ориентаций (средние значения)

Таблица 2

Курс	Цели в жизни	Процесс жизни	Результат жизни	Локус контроля - Я	Локус контроля - жизнь
1	31,6	30,4	25,1	25,9	31,2
2	31,9	29,8	25,3	24,9	30,6
3	31,9	32,3	25,3	26,5	31,4
4	32,6	33,6	25,6	25,8	32,0
5	33,7	29,1	25,1	24,2	31,9
6	34,5	29,4	24,9	25,4	30,8
Среднее	33,2	30,8	25,2	25,5	31,3

В целом мы можем говорить о том, что большинству студентов 1-6 курсов специальности «Лечебное дело» типична удовлетворенность своей жизнью в настоящем, их восприятие процесса своей жизни характеризуется интересом, эмоциональностью и наполненностью смыслом.

Статистический анализ результатов показал, что достоверных различий в особенностях смысложизненных ориентаций студентов – будущих врачей не обнаружено. Мы предполагали, что студенты старших курсов будут в большей степени характеризоваться целеустремленностью и осмысленностью, однако, как показало наше исследование, им свойственна недостаточная степень целеполагания и устремленности в будущее.

Вполне возможно, данный факт связан с их осознанием перехода от периода студенчества к профессиональной деятельности, что значительно повышает уровень тревожности, связанный с их будущей профессионализацией.

Ограниченный размер научной статьи не дает полностью представить нам результаты, полученные с помощью самоактуализационного теста, поэтому ограничимся лишь их описанием. В большинстве случаев (77% от всей выборки) студенты характеризуются средним уровнем самоактуализации по шкале компетентности во времени, что свидетельствует об их способности жить настоящим.

Однако около 23% студентов-медиков оказались неспособными переживать настоящее во всей его полноте, что проявляется в виде неуверенности в своих способностях, неуравновешенности и стремлении отложить реализацию своих намерений на неопределенный срок.

Абсолютно противоположные результаты мы получили при анализе студентов на ответы шкалы поддержки. Лишь только 27% студентов от общей выборки (преимущественно студенты старших курсов) не подвержены чрезмерному внешнему влиянию и стремятся руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями, установками и принципами.

Самоотношение личности профессионала – одна из важнейших характеристик его профессионального самосознания. Результаты студентов-медиков, полученные с помощью тест-опросника самоотношения, отражены в таблице 3.

Результаты анализа тест-опросника самоотношения (%)

Таблица 3

Курс	Уровень	1		2		3		4		5		6	
		Н	В	Н	В	Н	В	Н	В	Н	В	Н	В
Шкала S (интегральная)		17,3	41,2	22,5	35,4	19,3	38,1	26,5	31,4	25,1	30,4	29,1	20,4
Шкала самоуважения (I)		18,1	39,6	24,6	33,6	18,7	33,1	24,9	28,6	26,7	29,3	28,4	26,5
Шкала аутосимпатии (II)		20,3	37,8	23,1	30,5	20,1	29,4	27,5	29,1	24,3	32,1	26,5	24,5
Шкала ожидаемого отношения от других (III)		19,4	36,7	20,7	39,4	19,6	32,4	26,4	30,1	25,1	31,6	26,1	34,5
Шкала самоинтереса (IV)		20,1	41,2	23,5	35,3	21,3	29,1	23,9	37,6	26,3	30,5	28,7	22,4

Н – низкий уровень; В – высокий уровень

Оценивая результаты диагностики по шкале самоуважения, мы можем отметить, что 41,2% студентов первого курса и лишь только 20,1% студентов шестого курса имеют высокий уровень выраженности данного признака. Опираясь на динамику данных процентного соотношения, мы можем говорить о том, что к старшему курсу процент студентов с высоким уровнем самоуважения значительно падает.

Результаты тестирования по шкале аутосимпатии говорят о том, что уровень выраженности аутосимпатии у студентов старших курсов имеет схожую тенденцию с самоуважением, то есть студенты старших курсов имеют более низкую самооценку, чем студенты младших курсов.

В ходе статистического анализа результатов нами были обнаружены достоверные различия в шкалах «Глобальное самоотношение» (между студентами 1-го и 5,6-го курсов на уровне значимости $p < 0,04$), «Самоуважения» (между студентами 1-го и 4,5,6-го курсов на уровне значимости $p < 0,05$), «Аутосимпатии» (между студентами 1-го и 3,4,5,6-го курсов на уровне значимости $p < 0,05$) и «Самоинтереса» (между студентами всех курсов на уровне значимости $p < 0,02$).

Результаты исследования профессиональной и общей самооценки студентов-медиков разных курсов представлены в таблице 4.

Результаты анализа самооценки и уровня притязаний (средние значения)

Таблица 4

Курс	Общая самооценка		Профессиональная самооценка		Интегральный показатель	
	С	УП	С	УП	С	УП
1	60,7	87,6	52,4	89,6	74,2	71,0
2	63,6	85,8	60,6	93,8	74,7	77,2
3	64,0	83,4	62,0	90,3	73,7	76,2
4	65,0	83,4	65,2	93,2	74,2	79,2
5	71,3	84,6	65,5	90,8	77,9	78,2
6	62,3	83,1	60,6	89,4	72,7	75,0
Среднее	64,5	84,7	61,1	91,2	74,6	76,1

С – уровень самооценки; УП – уровень притязаний

Показатели общей самооценки у студентов всех курсов находятся либо на среднем, либо на высоком уровне, при этом самый высокий уровень выявлен у студентов четвертого и пятого курсов. Схожая ситуация обнаруживается и при анализе профессиональной самооценки – высокий уровень зафиксирован у студентов 3,4,5-го курсов. Можно обнаружить следующую тенденцию – от первого до пятого курса уровень общей и профессиональной самооценки студентов возрастает (0,88 при $p < 0,02$), однако к шестому курсу заметно снижается (-0,812 при $p < 0,05$).

На наш взгляд, данный феномен может быть обусловлен высоким уровнем тревожности студентов-выпускников и снижением степени уверенности в собственных профессиональных способностях, связанными с переходом к реальной профессиональной медицинской деятельности.

Общий уровень притязаний большинства студентов находится на реалистичном уровне, при этом статистически значимой тенденции изменения общего уровня притязаний в ходе профессиональной подготовки не выявлено.

Ведущим конструктом регулятивного компонента профессионального самосознания выступает саморегуляция студентов в целом и саморегуляция профессионального поведения в частности.

Для изучения регулятивного компонента профессионального самосознания студентов-медиков на основе личностного профессионального плана Е.А. Климова была разработана анкета, включающая в себя вопросы, касающиеся главной и отдаленных профессиональных целей, основных профессиональных задач, путей и средств достижения поставленных целей, механизмов сопротивления и условий достижений поставленных целей, а также запасных вариантов, имеющих у студентов в наличии.

В большинстве случаев у студентов младших курсов главной профессиональной целью является цель «стать хорошим врачом», «стать специалистом», «закончить университет». У студентов старших курсов цель сформулирована более конкретно и четко (например, «работать в клинической больнице», «заниматься торакальной хирургией» и т.п.), однако чаще всего она представлена в однократном варианте.

По мере профессиональной подготовки студенты-медики, с одной стороны, более конкретно формулируют возможности по достижению профессиональных целей (например, «поехать учиться в интернатуру в Санкт-Петербург», «получить специализацию в области психиатрии» и т.д.), а, с другой, чаще всего «данная возможность» описана лишь одним вариантом.

Диапазон резервных вариантов, которые могут быть использованы студентами в непредвиденных ситуациях, практически не отличается от курса к курсу. Чаще всего студенты-медики говорят либо о смене получаемой специальности (например, «пойду учиться на психолога», «пойду на фельдшерское», «буду работать» и т.д.), либо о полном изменении социального статуса (например, «выйду замуж», «займусь бизнесом» и т.д.).

Таблица 5 наглядно демонстрирует результаты исследования уровня субъективного контроля студентов.

Результаты анализа уровня субъективного контроля
(средние значения, стены)

Таблица 5

Курс	Ио	Ид	Ин	Ис	Ип	Им	Из
1	4,6	5,9	3,2	3,8	4,5	5,9	4,1
2	4,7	5,5	3,9	3,9	4,7	6,1	4,2
3	4,8	5,9	4,1	3,9	4,7	6,1	4,1
4	4,8	5,8	3,8	4,1	4,9	5,9	4,4
5	4,9	5,7	3,9	4,2	5,1	6,2	4,5
6	5,0	5,6	4,1	4,2	5,1	6,2	4,5
Среднее	4,8	5,7	3,8	4,0	4,8	6,1	4,3

Ио - общая интернальность; Ид - интернальность в области достижений; Ин - интернальность в области неудач; Ис - интернальность в семейных отношениях; Ип - интернальность в области производственных отношений; Им - интернальность в области межличностных отношений; Из - интернальность в отношении здоровья и болезни.

Низкие показатели были обнаружены нами по шкалам интернальности в области неудач и интернальности в семейных отношениях, что говорит о том, что студенты – медики воспринимают жизненные неудачи и семейные

события как результат невезения или как определенное влияние и ответственность других лиц и обстоятельств. Более высокие значения получены в отношении степени интернальности студентов в межличностных отношениях и интернальности в области достижений. Данные студенты считают, что они сами добились всего того хорошего, что было и есть в их жизни, и что они способны с успехом преследовать свои цели в будущем. Кроме того студенты-медики ощущают собственную ответственность в области построения межличностных отношений.

Выводы:

1. В процессе профессиональной подготовки студентов медицинского факультета академического вуза наблюдается динамика в становлении профессионального самосознания, проявляющаяся в содержательном изменении каждого из его компонентов.

2. Изменение когнитивного компонента связано с осознанием студентами-медиками профессиональных категорий, особенностей медицинской деятельности и формированием глубоких целостных знаний о медицинской профессии.

3. Динамика аффективного компонента профессионального самосознания студентов-медиков связана с изменением уровня самооценки, самоуважения и аутосимпатии – пик высоких показателей приходится на 4-5 курсы обучения, а затем наблюдается тенденция к их снижению.

4. В ценностно-мотивационном и регулятивном компонентах профессионального самосознания по мере профессиональной подготовки практически отсутствуют изменения в степени способности студентов-медиков контролировать свою жизнь, в том числе и в ее профессиональной части, понимать диапазон своих профессиональных потребностей и мотивов, ставить перед собой долговременные, отсроченные цели и находить максимум возможностей для их достижения.

5. В связи с тем, что профессиональная подготовка студентов высшего профессионального образования по специальности «Лечебное дело», в основном, дидактически ориентирована, на наш взгляд, в программу обучения следует включать тренинги личностного и профессионального роста, а также обучающие семинары по развитию профессионального самосознания студентов.

Литература

1. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. М., 1993.
2. Деркач А.А., Москаленко О.В., Пятин В.А., Селезнева Е.В. Акмеологические основы профессионального самосознания личности. Астрахань: Изд-во Астраханского гос. пед. ун-та, 2000.

3. Ефремов Е.Г. К определению понятия «профессиональное самосознание» // Сибирский психологический журнал. 2000. №12. С.110-118.
4. Климов Е.А. Психология профессионала: Избранные психологические труды. М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та, 2003. 400 с.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
6. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. М., 2004.
7. Поддубная А.В. Структура и механизмы становления профессионального самосознания // Психология и жизнь. Сборник научных трудов МОСУ. Выпуск № 1. М.: МОСУ, РПО. 2000.
8. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства. М.: Academia, 2004. 480 с.
9. Столин В.В. Самосознание личности. М.: Изд-во МГУ, 1983. 286 с.

Б. В. Андиньш
декан отделения заочного образования
Технический колледж
ФГАОУВПО БФУ им. И.Канта
brunoand@mail.ru

Применение идей И.Канта для развития сферы саморегуляции

Рассматриваются идеи И.Канта, связанные с описанием и развитием сферы саморегуляции человека. Предлагаются практические рекомендации по развитию этой сферы.

Ключевые слова: сфера саморегуляции; педагогические идеи И.Канта; негативные эмоции; аффекты и страсти; рекомендации по развитию сферы саморегуляции

Сфера саморегуляции характеризуется, прежде всего, свободой выбора целей и средств их достижения, способностью регулировать свое настроение, управлять своими психофизическими состояниями, регулировать уровень своего физического и психического состояния, уверенностью в себе. Сфера саморегуляции проявляется в способности человека управлять своим поведением и деятельностью.

И.Кант в своём философском творчестве затрагивал тему саморегуляции и ее развития. И.Кант писал, что внутренней ценностью человека является обуздание аффектов и страстей, самообладание и трезвое размышление. [2, с.60.]

И.Кант определял аффект, как создаваемую ощущением неожиданность, из-за которой теряется присутствие духа. В результате аффекта утрачивается рассудок, делается невозможным размышление.

Страсть понимается И.Кантом, как склонность, которую разум субъекта может подавить только с трудом. Подчинение аффектам и страстям

всегда есть болезнь души, так как и те, и другие исключают господство разума. Аффекты и страсти одинаково сильны по степени; по качеству же они существенно отличаются друг от друга и в методе предупреждения, и в методе лечения.

Сопоставляя аффекты и страсти, И. Кант писал, что аффекты по сравнению со страстями быстро забываются, страсть же не спешит и обнаруживает свою рассудительность: «Аффект действует на здоровье как апоплексический удар; страсть - как чахотка или истощение. – Аффект подобен опьянению, которое проходит после сна, хотя от него и остается головная боль, страсть надо рассматривать как болезнь от отравления ядом или уродство, требующее внутреннего или внешнего врача души.

Тот, кто легко поддается аффекту, как приступу бешенства, каким бы благонравным он ни был, напоминает помешанного. Ни один человек, не желает себе страсти. В самом деле, кто захочет заковать себя в цепи, если он может остаться свободным?» [1, с.1429-1430.]

Таким образом, способность управлять своими страстями, способность к саморегуляции есть одно из важнейших качеств свободного человека.

И.Кант разделяет аффекты на стенические - из силы, и астенические - из слабости. Первые возбуждают и поэтому часто истощают, вторые снижают напряжение жизненной силы и поэтому часто содействуют выздоровлению, а так же он давал определение следующим негативным эмоциям:

1.Скорбь – безысходная печаль, которая не смягчается никакой надеждой.

2.Испуг – это внезапно возникающий страх, от которого теряют присутствие духа.

3.Боязливость – страх перед предметом, который угрожает нам неопределенным злом.

4. Гнев – это испуг, который в то же время быстро приводит в движение наши силы для сопротивления злу.

5. Стыд – это боязнь перед возможным презрением со стороны присутствующего лица.

6.Печаль – чувство своего бессилия перед бедой, которое может переходить в плач – конвульсивное вдыхание воздуха, связанное с проливанием слез.

7. Удивление (замешательство от какой-либо неожиданности) – это такое возбуждение чувства, которое сначала задерживает естественную игру мысли, но зато потом содействует приливу мыслей для неожиданных представлений и поэтому становится приятным. [1, с.1432-1439.] .

Чтобы преодолеть негативные состояния, И.Кант предлагает осознавать самого себя в различных состояниях и подчиняться тем законам, которые он сам для себя устанавливает [2, с.279]

Используя эту мысль, можно предложить следующие рекомендации для развития способности к саморегуляции :

1. Ведение дневника, где отслеживаются личные позитивные и негативные психологические состояния, исследуется и фиксируется индивидуальный опыт преодоления негативных психологических состояний.

2. Составление личного «кодекса чести», где человек устанавливает сам для себя правила, по которым он впоследствии может осуществлять контроль своего поведения и деятельности.

3. В процессе воспитания и самообразования акцентировать внимание на следующем высказывании И.Канта: «Спокойная уверенность в себе в сочетании с уважением к другим людям и благонаравием вызывает доверие и расположение» [3, с.652].

4. Культивировать как ценность моральное мужество, главный принцип которого определил И.Кант: « Не давать себя запугивать насмешками и изощренным остроумием и надругательствами над тем, что достойно уважения, а стойко идти своим путем» [1, с. 1435.]. Полезно проводить тренинги, где путем моделирования конкретных жизненных ситуаций тренируется психологическая устойчивость и моральное мужество.

5. Формировать в качестве навыка саморегуляции выполнение рекомендации И.Канта: «Сохраняя хорошее настроение, исполнять трудную, но необходимую работу» [1, с. 1411.].

6. Демонстрировать художественные и документальные фильмы, где герои проявляют моральное мужество, умение выдерживать психологическое давление и самоконтроль поведения, а после демонстрации проводить обсуждение фильмов.

7. Обучать различать негативные психологические состояния и использовать эффективные и безопасные методы по их преодолению.

Развитие сферы саморегуляции происходит в формировании навыков осознания самого себя в своих психологических состояниях, в фиксации индивидуального опыта преодоления негативных психологических состояний, поиска и применения эффективных психологических методов, формулирования индивидуального свода психологических правил и установок, полученных путем исследования литературы по психологии, философии и управлению.

К сожалению, в современных учебных программах и планах не уделяется должного внимания развитию умений и навыков, связанных со сферой Саморегуляции обучающихся, однако ставить такую педагогическую задачу необходимо в условиях модернизации системы образования и повышения требований к выпускникам учебных заведений.

Литература

1. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения. // Метафизические начала естествознания. – М., 1999. – С. 1281.- 1520.
2. Кант И. Критика практического разума. - Санкт-Петербург, 1995. – 528 с.
3. Кант И. Приложения к «Наблюдениям над чувством прекрасного и возвышенного». // Метафизические начала естествознания. – М., 1999. – С. 627-665.

Э. Б. Шохина
аспирант РАО ПИ,
педагог-психолог ГБОУ СОШ №2001
г. Москва

Самопознание и его роль в формировании самостоятельности старших подростков

Целью является рассмотрение необходимости психологического сопровождения процесса самопознания при становлении самостоятельности, как одного из важных компонентов, старших подростков. В статье рассматриваются вопросы о необходимости познания себя как личности, что является неотъемлемой частью индивидуальности

Ключевые слова: самостоятельность; самопознание; личность; психологические знания; индивидуальность

Подростковый возраст представляет собой переломный этап в онтогенетическом формировании личности ребенка и является затяжным переходным периодом от детства к зрелости. В этот период меняются все прежние отношения подростка к миру и к самому себе. Ранее сложившиеся психологические структуры претерпевают значительные изменения и на их место приходят новые.

Большое значение в происходящих изменениях играют те внутренние запреты, которые накладывают подростки сами на себя (сложившиеся привычки, черты характера, склонности) и которые мешают в достижении желаемого. В старшем подростковом возрасте те новообразования, которые происходят, интегрируются сознанием и начинают выступать в качестве «внутренних факторов развития» [2 стр.84], что в дальнейшем приводит к становлению внутренней позиции подростка его, поведения, формирование личности.

Исходя из исследований психологических особенностей подросткового возраста (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, И.С. Кон, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин, И.В. Дубровина, Н.Г. Григорьева, К.Н. Поливанова, М.Р. Пономарева, Г.А. Цукерман), наиболее важной и характерной чертой в этот

период является появление у подростка способности и потребности познать самого себя как личность, возникновение нового уровня самосознания. Стремление к самоутверждению, самовыражению, самостоятельности. Подросток в силу имеющихся у него знаний (литература, история, обществознание), личного опыта, пытается составить представление об общей картине мира, представлении о самом себе. Ответить на важные для себя вопросы: зачем он живёт, каким он станет, когда будет взрослым, что движет поступками, каковы их внутренние мотивы.

Процесс самопознания всегда сложный, многоуровневый процесс, когда человек познает себя через понимание особенностей другого, через самоанализ, а в старшем подростковом возрасте он имеет особенно актуальное значение, так как всякое знание в данном случае подростка о самом себе, меняет отношение его не только к самому себе, но и окружающему его миру.

Сократ был первым из мыслителей, кто сделал самопознание основной частью своего учения и руководящим принципом жизни и общения с учениками. Внимание Сократа к самопознанию, т.е. превращение проблемы человека в основную проблему философии, стало значительным этапом в истории греческой философии, сохранило свою значимость и актуальность до сегодняшнего дня.

“Самопознание, — пишет Ф.Х. Кессиди, — в устах древнего философа означало, прежде всего, познание человеком своего внутреннего мира, осознание того, что осмысление жизни, духовное здоровье, гармония внутренних сил и внешней деятельности, удовлетворение от нравственного поведения составляют высшее благо, высшую ценность[3].

Познавая свою зависимость от различных обуславливающих наше сознание и бытие факторов, мы не освобождаемся от этой зависимости, а лишь углубляем собственное самопонимание [3 стр.192].

Первичность материи и вторичность сознания как проблему субъекта и объекта познания рассматривал и К. Маркс. Он считал, что активная, творческая сторона сознания проявляется лишь в практике. И результатом этого является полученные знания. Важную роль в формировании знаний определяет правильное восприятие объекта, его языковых форм, умение сопоставить полученные данные с предыдущими результатами.

Таким образом, происходит обмен: объект раскрывает субъекту свои грани и субъект, в свою очередь совершенствуется в методах познания а, следовательно, и в самопознании. Субъект, а в данном случае мы говорим о старшем подростке, не только воссоздает картину окружающего мира, но и познает самого себя. Формы познания и самопознания многообразны. Главное, что осмысливая и переосмысливая мир, подросток каждый раз по-новому раскрывает, дополняет, а значит, познает себя.

Самопознание тесно связано с рефлексией. В зарубежной психологии изучению проявления и источнику «самости» человека, перспективам и барьерам личностного роста посвящены работы А. Адлера, А. Маслоу, К.

Роджерса, В.Франкла, З. Фрейда, Э. Фрома, Э. Эриксона, К. Юнга. Теоретико-методологические подходы к анализу категории «субъект» разработаны К.А. Абульхановой-Славской, Л.С. Выготским, Л.И. Божович, А.В. Брушлинским, А.Н. Леонтьевым, А.В. Петровским, С.Л. Рубинштейном, Г.В. Акоповым. Сущностные характеристики и субъектные качества личности рассмотрены в работах Б.Г. Ананьева, В.А. Петровского, Л.М. Попова, В.А. Татенко. Содержанию и динамике развития субъектной активности на каждом из этапов онтогенеза посвящены исследования Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, А.В. Брушлинского, Б.Ф.Ломова, В.И. Слободчикова.

Изучение психолого-педагогической литературы состояния проблемы становления подростка как субъекта саморазвития на данный момент показал, что формирование самопознания и его роль в формировании самостоятельности у старших подростков не была предметом специального исследования. В современном обществе возрастает потребность в психолого-педагогической практике и теоретико-методическом обеспечении формирования способности к самопознанию у старших подростков и недостаточной разработанностью научно-обоснованных рекомендаций для осуществления данного процесса.

Современный подросток – это человек, погруженный в мир многообразной информации, где он получает знания в различных областях жизни, но который не позволяет ему, в силу необходимости оценки и обработки этой информации, познать самого себя (свой внутренний мир, свои возможности, способности). В результате у подростка из-за отсутствия необходимых психологических знаний о себе происходит подмена понимания самостоятельности как ответственности в принятии цели, определяющей будущее самоопределение, отношением к самостоятельности – как к вседозволенности.

По мере осознания и изучения подростком окружающего мира наступает момент, когда объектом изучения становится сам человек и его внутренний мир. Познание себя через оценку моральных и психологических качеств окружающих людей вызывает в человеке интерес к самому себе, своей личности, психологии жизни, а так же оценке себя самого. Это и представляет собой формирование образа подростка, его личности, его Я.

И здесь мы сталкиваемся с такой проблемой как сложность подростком соотнесения знаний полученных по предметам со своим жизненным опытом, сложности в понимании информации заданной в неявном виде. Трудности критического анализа, в частности текста, и ситуации в целом. Интерпретации и рефлексии полученной информации.

Таким образом, мы подошли к главному вопросу: способен ли субъект совершенствоваться и развиваться сознательно и активно присваивая новый социальный опыт? Что обуславливается способностью учащегося к культурной идентичности, социальной компетентности, толерантности,

способности самостоятельно усваивать новые знания (включая организацию этого процесса).

Становление самостоятельности, как свойства личности и целенаправленное изучение предмета «Психология», логика, построения которого соответствует актуальным потребностям учащихся разных возрастов, находятся в зоне ближайшего развития старшего подростка.

Дети, обучаемые в современной школе, имеют слабые знания о психике человека, не представляют себе содержание своего внутреннего мира, не умеют им управлять, не умеют общаться, как со своими сверстниками, так и с взрослыми людьми, затрудняются при обучении в выборе наиболее эффективной схемы самонаучения.

Все это делает весьма актуальной проблему школьного психологического образования как обязательной составной части общего школьного образования. На сегодняшний день одним из главных вопросов является поиск психологических оснований процесса обучения в современных условиях, требующих раскрытия путей, возможностей выработки у учащихся избирательного отношения к информации, умения ее ранжировать в процессе самостоятельного присвоения знаний.

При этом важно не только раскрывать новые способы усвоения, присвоения знаний, условия стимулирования интереса учащихся к познанию, формирования у них познавательных потребностей, но и прогнозировать их действенность на основе целей воспитания высоконравственного образованного человека. И главной здесь становится проблема – каким должен быть молодой человек на выходе во взрослую жизнь, - не только какими знаниями, умениями, но и какими личностными качествами он должен обладать.

Изучение психологии учащимися, её профессионально грамотная реализация может рассматриваться как « зона ближайшего развития» учащихся старшего подросткового возраста. Необходимо учитывать преемственность курса «Психология» с основными потребностями возрастного развития. Изучение предмета «Психология» как науки в школе пробуждает развитие интереса подростка к самому себе.

Учащиеся лучше понимают свои возможности (начинают относиться к ним более адекватно и осмысленно), способности, особенности характера, темперамента. Именно этот возраст является наиболее благоприятным для развития и укрепления у подростков уверенности в себе, чувства собственного достоинства, самостоятельности. Основной акцент делается на развитие доверия к окружающим людям, на самостоятельный анализ мотивов жизни.

С учетом знаний своих особенностей грамотно строить временные перспективы, профессиональный выбор. Учащиеся становятся более уверенными в себе, более самостоятельными и ответственными. Происходит расширение, углубление связей личности подростка с окружающим миром,

обществом, другими людьми. Именно такое углубление растущая многоуровневость отношений человека к миру, является одним из важных критериев прогрессивного развития личности [1 стр. 43].

Одна из важнейших решений задач преподавания предмета психология - это помощь старшеклассникам в осознании своих сил и индивидуальности, найти дело, удовлетворить интересы, заглянуть в будущее, реализация одной из важнейших задач современного образования – формирования самостоятельной личности. Способность человека строить самого себя.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что, изучение психологии в школе является актуальной, что объясняется не только ролью, которую она играет в указанном возрасте при формировании самостоятельности, но и возможность познакомиться с психологией деятельности человека, ее свойствами, видами.

Она способствует самоорганизации школьников, дает возможность определиться в выборе профессии. Знания, полученные учащимися на уроках психологии, создают те необходимые предпосылки, которые помогут подростку самостоятельно, осознанно сделать свой будущий личный и профессиональный выбор.

Литература

1. Анцыферова Л.И. Некоторые теоретические проблемы психологии личности // Вопросы психологии. М.2001. С. 41-45..
2. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. М.2001. С. 62-89.
3. Кессиди Ф.Х. Античная библиотека. Исследования. . СПб: Издательство «Алетейя» , 2001. 352с.
4. Касавин И.Т. Энциклопедия эпистемологии и философии науки. М: «Канон+», 2009. 725 с.

С.В. Стародубченко
аспирант
«БГАРФ» ФГБОУ ВПО «КГТУ»
stan.v.star@gmail.com

К проблеме изучения мотивации в e-learning

Определяются основные направления исследования мотивации в e-learning в российском образовательном пространстве. Отмечается необходимость формирования позитивной мотивации среди профессорско-преподавательского состава вузов с целью обеспечения осознанного перехода к новому формату обучения. Второе направление – это анализ и обобщение результатов исследований по проблемам мотивации в e-learning в других странах. Учет выявленных мотиваторов и демотиваторов позволит избежать ошибок в процессе разработки конкурентоспособного электронного контента

Ключевые слова: E- learning; мотивация e-learning; электронное образование; сетевое образование; дистанционное образование

Электронное обучение, или e-learning, которое завоевывает все большую популярность в образовательной системе США и стран Европы, в России только начинает делать свои первые шаги. Более динамично выглядит в этом отношении российская бизнес-среда, инвестирующая в развитие инновационных методик e-learning и уже предлагающая различные формы дистанционного обучения в сети.

В системе школьного и высшего образования России лишь единичные учебные заведения создают собственные электронные ресурсы и активно внедряют e-learning в учебный процесс. Не удивительно, что при таком зачаточном уровне электронного образования, исследования мотивации в данном виде обучения в России отсутствуют практически полностью.

В Рунете можно найти лишь отдельные статьи, посвященные проблематике мотивации в дистанционном образовании. При этом большинство из них, во-первых, не ссылаются на какую-либо эмпирическую базу исследования, во-вторых, полностью игнорируют наработки в данной области российских педагогов и психологов, механически экстраполируя на предполагаемую российскую целевую аудиторию западные модели формирования мотивации.

Следующей особенностью изучения проблем мотивации в e-learning в России на данном этапе является наличие исследований, относящихся к мотивации самого введения e-learning в систему российского образования.

Несмотря на то, что необходимость внедрения электронного образования в учебный процесс уже закреплена законодательно в проекте нового Федерального закона об образовании (статья 14 «Сетевые формы реализации образовательных программ», статья 15 «Реализация образовательных программ с использованием электронного обучения» и статья 17 «Печатные и электронные образовательные и информационные ресурсы») [1], не секрет, что e-learning в академической среде воспринимается зачастую как «агент западного влияния», способный погубить всю российскую систему образования.

Далеко не все преподаватели четко представляют себе сущность и формы e-learninga, более того, не все еще слышали о новой дистанционной форме обучения, и мало кто осознает неизбежность его вхождения в образовательное пространство.

Чрезвычайно интересное исследование, направленное на выявление факторов, способных мотивировать переход на электронную форму обучения преподавателей и обучающихся было предпринято Центром дистанционного образования и информационных технологий (ЦДОИТ) ИБМТ БГУ, реализующего с мая 2009 года программу повышения

квалификации «E-learning». Результаты проведенной работы представлены Е.В. Локтевой в форме презентации на портале данного центра [2].

Презентация состоит из двух частей: в первой предложена карта мотивации обучения e-learning для преподавателей, во второй – такая же карта мотивации для обучаемых. Презентация начинается с «матрицы мотивации», в которой изображены графически, с одной стороны, известные уровни потребностей по Маслоу: физиология, безопасность, социум, уважение, самовыражение, а с другой стороны, инструменты стимулирования, к которым автор относит: пряник, кнут, закон, экспертное мнение и эмоцию.

Если перечень представленных в матрице потребностей совпадает с иерархией Маслоу, то предложенный список инструментов формирования мотивации вызывает определенные вопросы.

Абсолютно прозрачными среди мотиваторов представляются лишь награды и наказания, названные в целях «оживляжа» кнутом и пряником, а также эмоции, без которых, как известно, невозможно формирование внутренней мотивации. В то же время включение в данный список «закона» и «экспертного мнения» не представляется столь очевидным.

Просмотр последующих слайдов презентации позволяет легко наполнить конкретным содержанием позицию «закон», к которым автор относит нормативно-правовую базу нового вида образования: узаконенность дистанционного обучения (далее ДО), долгосрочный контракт; признание и регистрация курса как интеллектуальной собственности и т.п.

Что же касается позиции «экспертное мнение», то ее конкретное наполнение в презентации просматривается с трудом, и нам остается лишь предположить, что речь идет о компетентном мнении экспертов, уже работающих в новой системе и способных мотивировать других к переходу на электронные «рельсы» обучения.

Несомненным достоинством изложения презентационного материала является также аргументированное представление инструментов мотивации для каждого из уровней потребностей: отдельно для преподавателей, и отдельно – для обучающихся.

Например, в опции «преподаватели и физиология» в качестве инструментов мотивации предлагаются: уменьшение «горловой нагрузки»; оплата в час выше на курсах дистанционного обучения (далее ДО); гибкое расписание занятий; гонорар за издание пособия по ДО; премии и льготы – за использование, лишение – за неиспользование; приказ об использовании ДО.

Приведем также один пример из второй части, относящейся к мотивации e-learning среди обучающихся.

В опции «обучающихся и физиология» к инструментам мотивации отнесены: более низкая стоимость программ ДО; работа в комфортной обстановке; экономия на съеме жилья; гибкий график обучения; штрафы за несвоевременную сдачу; лишение стипендии; дистанционное инкогнито;

отсутствие дополнительной платы за пользование печатными учебниками; льготы по рекомендации руководителя курса; экономия времени на посещения учебных занятий; возможность досрочного получения оценки.

Примечательно, что представление карты мотивации преподавателей завершается анализом причин, препятствующих внедрению новой системы обучения. Действительно, после такого убедительного перечня инструментов мотивации обучающимся этого курса оставалось только задаться вопросом: почему же мы все до сих пор не работаем в электронном формате, если он сулит нам удовлетворение всех наших потребностей?

В связи с этим преподавателям-участникам курса (19 человек) были задан вопрос: что, по их мнению, препятствует внедрению технологий дистанционного обучения в учебный процесс? Им были предложены следующие варианты ответов (здесь же даны результаты выборов ответов):

- Неопределённый академический статус дистанционного обучения - 16 из 19.

- Недостаточная квалификация преподавателей - 12 из 19

- Недостаточная информированность профессионального сообщества о преимуществах дистанционного обучения - 11 из 19

- Низкая распространённость местных учебных кейс-материалов - 6 из 19

- Неготовность студентов и слушателей - 5 из 19

Как видим, наибольшее препятствие, по мнению опрошенных, представляет собой отсутствие определенного правового статуса электронного образования, а также недостаточный уровень знаний и подготовки самих преподавателей. Интересно, что сами преподаватели осознают большую технологическую «продвинутость» обучаемых, которые по сути уже являются сетевым поколением, и для которых получение еще одного вида услуг в сети отнюдь не является столь радикальным изменением, как это представляется старшему поколению.

Участниками курса были предложены и дополнительные причины, задерживающие процесс внедрения e-learning в обучение. К ним были отнесены: отсутствие поддержки процесса обучения, отсутствие премирования; нежелание руководства нести дополнительные затраты; нежелание привлекать специалистов в этой области; нежелание преподавателей учиться и осваивать новые методы; а также сугубо прагматические мотивы: «преподаватели откликаются на «монетарную» мотивацию, либо на снижение аудиторной нагрузки».

На завершающем слайде презентации его автор обращается ко всей потенциальной аудитории с вопросом, который прямо именуется «риторическим: 51 стимул для преподавания в e-learning, 46 стимулов для обучения, ... предложенные преподавателями. Чего же нам не хватает?» [2].

Действительно, охарактеризованная нами презентация обладает несомненным мотивационным потенциалом: в ней собраны все возможные

аргументы в пользу e-learninga как для преподавателей, так и для обучающихся. Обращение к аудитории с риторическим вопросом еще более усиливает суггестивную составляющую самих мотивационных карт.

Однако, признавая высокий рекламный потенциал данной презентации, мы должны отметить, что ее научный потенциал несколько ниже. Во-первых, авторы прибегают к весьма ловкому фокусу, приписывая всем инструментам мотивации априорный знак «плюса». Многие стимуляторы не выглядят столь бесспорными, как это представлено в оптимистической мотивационной картине.

Например, инструмент «признание и регистрация курса как интеллектуальной собственности» может вызывать большие сомнения – все прекрасно знают, как обстоит дело с соблюдением авторских прав в российском Интернете; «безопасное высказывание своего мнения» – также вещь сомнительная, работая в аудитории, преподаватель может чувствовать себя более свободным, нежели когда он осознает, что его могут смотреть не только обучающиеся, но практически все желающие; «востребованность как профессионала» - по этому пункту также нет никакой уверенности в том, что в новом формате ты окажешься столь же эффективным, как и в традиционном и т.п..

Самый демотивирующий фактор, это то, что переход к новой форме требует такого резкого увеличения временных и интеллектуальных затрат в период разработки и внедрения e-материалов, что здесь нельзя говорить об удовлетворении потребностей низшего уровня: физиологии и безопасности.

Уменьшение «горловой нагрузки» вполне реально в отдаленной перспективе, однако в переходный момент чтение лекций придется сочетать с увеличением временных затрат на разработку электронных курсов. Очевидно и усиление стрессовых нагрузок в связи с необходимостью освоения новых технических знаний и формирования новых умений в информационной среде.

Не является бесспорным и фактор «отсутствия психо-эмоциональной нагрузки», во-первых, для некоторых преподавателей запись лекции на видеокамеру может представляться еще большим стрессом, чем привычное проведение занятий. Во-вторых, по нашим опросам большинство преподавателей не могут представить себе образования вне живого контакта с обучаемыми.

Перечень мотивации обучаемых также содержит достаточно много неоднозначных факторов. Не прибегая здесь к их анализу, заметим, что, если бы система e-learning не имела никаких изъянов, на Западе не отмечалось бы значительного количества отказов от электронного обучения уже после оплаты выбранных курсов, в процессе их прохождения. Именно этот факт заставляет западных ученых предпринимать исследования проблемы мотивации в новой системе обучения.

Возвращаясь к российской действительности, отметим, что создание положительной мотивации среди преподавателей и обучаемых необходимо. Как бы ни сопротивлялись «электронизации» представители академических традиций, появление дистанционных форм образования в мире вынудит российскую систему образования к проведению реформы в данной области. Однако, не следует при этом скрывать или уменьшать негативные факторы, и абсолютизировать эффективность e-learning, как мы это видели в вышеуказанной презентации.

Следует помнить о том, что во многих странах, в которых e-learning существует уже не первый год, пришли к выводу о том, что наиболее эффективной формой является все же blended (смешанное обучение), где в традиционные лекционно-семинарские формы вплетается e-learning.

На наш взгляд, отставание российских вузов от западных можно использовать и во благо, у России есть возможность не учиться на собственных ошибках. В связи с вышесказанным представляется необходимым исследовать процессы формирования мотивации в рассматриваемой плоскости в двух направлениях: во-первых, формирование позитивной мотивации среди профессорско-преподавательского состава как креативной среды, которой предстоит переводить свои знания в электронный формат. При этом не стоит, однако, преувеличивать блага e-learninga, надо открыто говорить о существующих плюсах и минусах; во-вторых, проведение анализа уже имеющихся на Западе работ по изучению мотивационных факторов среди обучающихся он-лайн. Результаты такого анализа должны быть учтены российскими преподавателями в процессе разработки электронных обучающих материалов.

Литература

1. Проект Федерального закона об образовании [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://www.rg.ru/2010/12/01/obrazovanie-dok.html> (дата обращения 18.01.2012)
2. Локтева Е.В. Мотивация в e-learning / презентация [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://www.slideshare.net/PROelearning/1-13-elearning>