



ПОДГОТОВКА НАУЧНЫХ КАДРОВ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

З.С. Сазонова

доктор педагогических наук, профессор
зам.заведующая кафедрой
инженерной педагогики МАДИ
г. Москва
zssazonova@yahoo.com

М.А. Захарян

кандидат педагогических наук
доцент кафедры инженерной педагогики МАДИ
г. Москва
e-mail: morjenka-z@mail.ru

Формирование и развитие общекультурных компетенций бакалавров техники и технологий

Рассматриваются педагогические средства формирования компетенций студентов в условиях современного технического вуза. Внимание фокусируется на методах повышения эффективности познавательной деятельности студентов, опыте преподавателей кафедры инженерной педагогики МАДИ в области формирования общекультурных компетенций и организации самостоятельной работы будущих бакалавров техники и технологий

Ключевые слова: общекультурные компетенции; самостоятельная работа студентов; лично значимое обучение; деятельностный подход; зона актуального развития; активные методы обучения

Современный этап развития общества осуществляется в условиях сложного сплетения социально-экономических, политических и научно-технических процессов. Двадцать первый век – это век высоких технологий. Новые социально-экономические условия производства, мощный поток научно-технической информации, интенсивное развитие информационно-коммуникативных технологий и высокий уровень конкуренции на рынке интеллектуально-емких технологий предъявляют инновационные требования к профессиональному образованию бакалавров техники и технологий.

В современном обществе непрерывно растёт потребность в социально активной личности выпускника технического вуза - компетентной, ответственной, всесторонне развитой, профессионально и психологически готовой к решению стратегических, тактических и ситуативных социально-технических проблем. Удовлетворение этой потребности зависит от различных социальных факторов, одним из которых является

совершенствование системы образования с учетом мировых тенденций в профессиональном образовании [1].

В сентябре 2011 года все отечественные учреждения высшего профессионального образования перешли к работе на основе Федеральных государственных образовательных стандартов, ориентирующих вузы на реализацию компетентного подхода к профессиональной подготовке бакалавров, магистров и специалистов.

В соответствии с этим, одной из главных целей профессорско-преподавательских коллективов технических вузов стало создание условий, необходимых для становления личности выпускника бакалавриата, способного к непрерывному самообразованию и саморазвитию, стремящегося к повышению уровней своих компетенций, компетентности и конкурентоспособности в быстро изменяющейся ситуации на международном рынке интеллектуального труда.

В России первый массовый выпуск бакалавров техники и технологий состоится в 2015 году. За прошедшие два года работы преподавателей высшей школы в условиях новой для нашей страны двухуровневой структуры высшего образования получен первый опыт, системный анализ которого является необходимым условием для обеспечения качества профессиональной подготовки бакалавров, отвечающего международным требованиям.

У преподавателей вузов сформировалась потребность в том, чтобы внимательно изучить опыт развитых стран в сфере подготовки бакалавров, по-новому взглянуть на традиционный подход к организации учебного процесса в отечественных вузах, критически пересмотреть собственный опыт и, вычленив из него инвариантные относительно времени фундаментальные компоненты, дополнить их инновационными составляющими, отвечающими потребностям и требованиям нового времени.

Организация самостоятельной работы студентов в аспекте формирования общекультурных компетенций.

В условиях модернизации системы отечественного образования все более актуальными становятся проблемы организации личностно значимого для будущих бакалавров познавательно-созидательного образовательного процесса в вузе.

Принципиально важными условиями, необходимыми для решения этих проблем, являются осознанное стремление студентов к познанию, созиданию и самосозиданию в образовательном пространстве вуза и наличие личной ответственности всех субъектов педагогического процесса за целенаправленное формирование общекультурных компетенций будущих бакалавров – их личностного интеллектуально-творческого инструментария, необходимого для обеспечения системности профессиональной подготовки к инновационной деятельности в высококонкурентной среде.

Общекультурные компетенции необходимы каждому человеку для эффективного решения любых возникающих в жизнедеятельности задач



различного типа и содержания. Общекультурные компетенции обеспечивают возможность для установления связи между имеющимися знаниями и соответствующими действиями, необходимыми при решении конкретной задачи. Формирование и развитие общекультурных компетенций является «сквозным» процессом, осуществляемым на среднем, высшем и послевузовском уровнях образования.

В профессиональных сферах деятельности требования к уровням общекультурных компетенций бакалавров зависят от конкретных видов деятельности и их специфики, наиболее высокими они являются в интеллектуальных сферах деятельности, в том числе, в инженерии. В учебном процессе наличие и уровень общекультурных компетенций будущих бакалавров диагностируют на основе анализа используемых ими методов решения академических и профессионально ориентированных задач, а также характеристик получаемых результатов. Высокий уровень общекультурных компетенций является фундаментом, необходимым для формирования и развития профессиональных компетенций - неотъемлемых компонентов профессиональной компетентности.

Профессиональная компетентность бакалавра техники и технологий является его личностным системным профессионально важным качеством, проявляющимся в способности и готовности успешно разрешать профессиональные технико-технологические проблемы различного уровня сложности.

Наличие у студента всех предусмотренных стандартом компетенций, каждая из которых формируется при изучении какой-либо конкретной дисциплины, не гарантирует наличия компетентности, которая и формируется, и проявляет себя при выполнении междисциплинарной деятельности в процессе выполнения проектов, в том числе, в рамках самостоятельной работы.

В соответствии с требованиями ФГОС ВПО, не менее 50% учебного времени освоения образовательной программы профессиональной подготовки бакалавров должно быть предусмотрено для выполнения ими самостоятельной учебной работы. Одним из оснований для этого требования стало «болонское» обязательство осуществлять процесс поэтапного сближения образовательных систем всех стран, участвующих в создании общеевропейского образовательного пространства.

Принципиально никто из преподавателей не возражает против увеличения доли самостоятельной работы студентов в образовательном процессе вуза. Однако нельзя игнорировать следующий важный аспект. Профессиональная подготовка бакалавров техники и технологий представляет собой выполнение сложного и ответственного социально значимого проекта.

Цель этого проекта – создание необходимых и достаточных условий для обеспечения системного развития личности каждого студента и

поэтапного формирования у него профессиональных компетенций и компетентности, соответствующей опережающим требованиям международного рынка труда.

Цель определена, но какими должны быть ожидаемые результаты, подтверждающие ее достижение? Как минимум, ими должны стать заданные во ФГОС ВПО компетенции выпускников, соответствующие, в целом, международным требованиям и отвечающие сущности «Дублинских дескрипторов» [2]. Каждый преподаватель занимается проектной деятельностью и по опыту собственной работы знает, что результаты выполнения проекта должны планироваться с учетом объективно имеющихся условий.

Выполним сравнительный анализ условий, в которых осуществляется самостоятельная работа европейских и отечественных студентов. Перед началом учебного года каждый студент европейского технического вуза получает пакет документов. Этот пакет включает программы всех дисциплин, которые должны быть изучены в предстоящем учебном году, тексты лекций и подготовленные преподавателями учебно-методические и другие информационные материалы, план выполнения всех заданий, в том числе, запланированных для самостоятельного выполнения, а также контактную информацию тех преподавателей, на лекционные курсы которых записался студент.

К числу обязанностей преподавателей западноевропейских университетов, работающих на основе системы зачетных единиц, относится обязательное планирование содержания самостоятельной работы студентов, ее дифференциация по формам учебных занятий, нормирование и регулярный контроль выполнения всех заданий. Качество выполненной студентами работы оценивается согласно опубликованным и последовательно применяемым критериям, процедурам и правилам.

Самостоятельная работа студентов выполняется под контролем преподавателя. Среднее значение годовой аудиторной нагрузки (включая часы запланированных консультаций), в европейских странах у профессора составляет не более 600 аудиторных часов, а у доцентов – не более 700 часов. Для консультирования студентов и обсуждения результатов выполненной ими самостоятельной работы в семестровых расписаниях преподавателей и студентов предусматриваются аудиторные часы.

Этот факт свидетельствует не о декларативной, а о реальной студенто-центрированной политике вузов и их нацеленности на обеспечение высокого качества образовательных результатов. Обязательное индивидуальное общение преподавателя с каждым студентом является эффективным элементом субъект-субъектной педагогической технологии и позволяет преподавателю получить достаточно полное представление об уровне реальных знаний и умений студентов, а также о качестве их учебных достижений.



Объективные результаты рейтинга учебных результатов позволяют каждому студенту обоснованно прогнозировать свою интегральную оценку по дисциплине и стимулируют его к повышению эффективности выполняемой самостоятельной работы [3]. Большинство студентов, обучающихся в университетах развитых стран, прекрасно осведомлено о высокой конкуренции на рынке труда, а также о высоких требованиях работодателей.

В период, предшествующий поступлению в университет, будущие студенты зарубежных стран всесторонне изучают информацию о выбранном университете, его преподавателях, направлениях подготовки, учебных дисциплинах и их значимости, как для личного развития, так и для профессиональной подготовки. Как правило, студенты зарубежных вузов имеют высокую мотивацию к обучению, они максимально ответственно относятся и к выбору учебных дисциплин, и к качеству своей учебной деятельности.

В подавляющем числе случаев студенты европейских университетов приходят в аудитории, действительно, со стремлением «знать, уметь, владеть». Трансформация стремления к познанию в самоконтролируемую целенаправленную учебную деятельность осуществляется в процессе самостоятельной аудиторной и внеаудиторной работы, при этом консультации преподавателей становятся условием и фактором активизации процесса самостоятельного познания и повышения качества его результатов.

Выдающийся советский психолог Б.Ф. Ломов писал: «Отметим, что в процесс развития способностей необходимо включаются мотивы поведения индивида, которые выражаются, прежде всего, в склонностях, связанных с потребностью в познании – одной из базовых человеческих потребностей [4].

Научно доказано, что общение оказывает существенное положительное влияние на мыслительные процессы разного уровня: от усвоения понятий до решения творческих задач [4]. В развитом обществе познание составляет особую область человеческой деятельности, основами которой подрастающее поколение начинает систематически овладевать в школе. К сожалению, до настоящего времени в отечественной средней и высшей школе этой науке уделяется недостаточное внимание.

В отечественных университетах аудиторная нагрузка и профессоров, и доцентов нередко превышает нагрузку европейских коллег на 200, а иногда и большее количество часов. При этом расписания занятий не содержат специально выделенных позиций для обязательных консультаций студентов. Индивидуальное консультирование преподаватели осуществляют по просьбам отдельных студентов, существенно превышая свою официально запланированную нагрузку.

Критический анализ современной отечественной образовательной практики свидетельствует о том, что студенты, выполняя внеаудиторные задания при подготовке к семинарским занятиям или зачету по дисциплине,

зачастую руководствуются формальным подходом к выполнению подобной работы.

Главной целью такой деятельности является не формирование обобщенных знаний, умений и компетенций, а лишь получение положительной отметки за выполнение предусмотренного программой задания, соответствие графику учебного процесса и улучшение позиции в системе рейтинговой оценки качества индивидуальных учебных достижений. Формально выполненные студентами задания не вызывают у них особого интереса и не способствуют формированию и развитию компетенций, необходимых для успешности дальнейшего обучения и профессиональной деятельности.

Сложно не согласиться с основоположником инженерной педагогики Адольфом Мелецинком, считающим, что одним из главных факторов обеспечения качества обучения является поиск ответа на вопрос: «Для чего? (цель обучения)» [5]. Для активного включения студентов в учебную деятельность им необходимо не только понять формулируемую преподавателем цель предстоящей аудиторной работы, но и «принять» ее.

С этой позиции, цель каждого учебного занятия должна быть сформулирована таким образом, чтобы студенты осознавали - приобретаемые ими в процессе совместной работы с преподавателем знания, умения и навыки станут важным инструментом их будущей инженерной деятельности. Принципиально значимым является то, чтобы студенты, мечтающие об успешной карьере в сфере инженерно-технической деятельности, понимали, что законы и принципы изучаемых ими наук, а также методы их использования при решении учебных задач не являются самоцелью, а являются необходимым средством для решения инженерных задач, имеющих реальное практическое значение.

Перед началом учебного года отечественные студенты, в отличие от их западных сверстников, не получают пакетов документов, ориентирующих их в предстоящей им жизни в вузе. Они не имеют информации о целях изучения тех дисциплин, к изучению которых приступают, им не известно содержание рабочих программ, они не знают о тех результатах, которые в итоге должны быть получены. Многим первокурсникам необходима помощь для того, чтобы осознать объективный вклад каждой из дисциплин учебного плана в их подготовку к будущей профессиональной деятельности.

В период адаптации к системе обучения в вузе студентам требуется поддержка в осуществляемом ими поиске личностного смысла приобретаемых новых знаний и формируемых функциональных возможностей. Осознанный личностный смысл предстоящей учебной работы становится «пусковым механизмом» для ее преобразования в целенаправленную деятельность.

Опыт педагогической работы авторов в вузе показал, что методологически обоснованная организация самостоятельной работы студентов помогает сконцентрировать их внимание в нужном направлении,



создает условия для подготовки к восприятию нового материала с целью приобретения лично значимых знаний и формирования общекультурных (фундаментальных) компетенций.

Процесс организации учебной деятельности студентов преподаватели кафедры инженерной педагогики осуществляют с позиций «деятельностного» подхода к обучению, считая, что процесс образования будущих бакалавров неразрывно связан с их целенаправленной чётко продуманной самостоятельной деятельностью. При этом особое внимание уделяется тому, чтобы задания, предназначенные для самостоятельного выполнения, находились в зоне актуального развития каждого из студентов.

Это обусловлено соответствием принципу последовательности при организации учения и требованиями развития не только интеллектуальных возможностей студентов, но и типологических свойств, индивидуальных механизмов психики и личностных качеств каждого из них.

Система образования должна обеспечивать систему условий и средств, необходимых для развития всех компонентов структуры личности каждого студента в соответствии с социальными требованиями и с учетом индивидуальных генетических программ развития [6]. Процесс становления личности является основным предметом исследований педагогики и главной целью системы образования [6,7].

В требованиях ФГОС ВПО к результатам освоения основных образовательных программ по направлениям подготовки бакалавров техники и технологий определены те общекультурные компетенции, которыми должны обладать выпускники. Проанализируем, в качестве примера, сущность некоторых общекультурных компетенций, которыми должен обладать выпускник образовательной программы по направлению подготовки 220700 «Автоматизация технологических процессов и производств» (квалификация/степень «бакалавр»):

- способен к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства (ОК-6);
- способен критически оценивать свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства развития достоинств и устранения недостатков (ОК-7);
- способен осознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладает высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности (ОК- 8);
- способен осознавать значение гуманистических ценностей для сохранения и развития современной цивилизации; готов принять нравственные обязанности по отношению к окружающей природе, обществу, другим людям и самому себе (ОК- 13) и др.»

Анализ представленных во ФГОС ВПО систем общекультурных компетенций будущих бакалавров техники и технологий, осваивающих образовательные программы разных направлений подготовки, позволяет

сделать следующий вывод. В соответствии с требованиями федеральных государственных стандартов, в процессе реализуемого в вузе образования необходимо обеспечить высокий уровень развития не только интеллектуальной, но и индивидуально-личностной сферы выпускников, в значительной степени определяющий успешность их учебной деятельности и творческий потенциал.

Эти требования свидетельствуют о принципиально важных инновациях, характерных для современной системы отечественного образования, о ее гуманистической сущности и переходе от прежней постадминистративной модели к принятой во всех развитых странах мира либеральной модели образования, реализуемой на основе студентоцентрированного (индивидуально ориентированного) подхода [2;3]. Приведенные выше формулировки общекультурных компетенций ориентируют приступающих к обучению в вузе студентов на саморазвитие, самовоспитание и самоутверждение в предстоящей учебной работе.

Обсуждая совместно с преподавателем объективное значение этих компетенций и выявляя их личностный смысл, первокурсники получают психологическую установку на то, чтобы в результате своей целенаправленной учебной, и, прежде всего, упорной самостоятельной учебной деятельности они, предьявляя работодателю диплом бакалавра и портфолио своих достижений, смогли обоснованно сказать: «Мы способны решать важные для вас не только актуальные сегодня, но и опережающие задачи».

Многолетний коллективный опыт педагогической деятельности, приобретенный преподавателями кафедры инженерной педагогики, многократно доказал, что личностные качества студентов, аспирантов и самих преподавателей проявляются в любом виде выполняемой ими деятельности. В этом отношении самостоятельная познавательная деятельность студентов не является исключением [8-10].

В том случае, когда какие-либо личностные качества человека оказываются не востребованными, они не получают развития. Учитывая это, преподаватели кафедры инженерной педагогики в своей деятельности по управлению процессом обучения студентов уделяют постоянное внимание формированию у студентов силы воли, самодисциплины, самоорганизации, чувства долга и ответственности, а также обоснованной уверенности в своих познавательных и созидательных возможностях.

Для того, чтобы эти качества успешно развивались, необходима постоянная интеллектуальная и духовная деятельность самих студентов. Поэтому преподаватели кафедры инженерной педагогики в конце проводимых ими учебных занятий, уже на этапе подведения итогов, концентрируют внимание студентов на сформулированной ранее цели занятия и анализе его содержания с позиций достижения цели, полученных конкретных результатов, критериев их оценки с позиций объективной ценности и личностной значимости.



Этот «сквозной» компонент аудиторной учебной деятельности студентов по восьми дисциплинам, читаемым преподавателями кафедры инженерной педагогики, развивает их способность к рефлексии как основы для формирования всех общекультурных компетенций.

Для успешного формирования и развития общекультурных компетенций и профессионально важных личностных качеств каждого студента с учетом его индивидуальных особенностей восприятия учебного материала и мыслительной деятельности только аудиторных занятий недостаточно. Для будущего бакалавра необходима серьезная внеаудиторная самостоятельная работа, требующая методологических знаний, значительных волевых усилий и опыта самоорганизации познавательной деятельности и жизненного пространства в целом.

Опыт двух первых лет работы со студентами – будущими бакалаврами техники и технологий – показал, что у большинства из них методологические знания и опыт самоорганизации практически отсутствуют. Вчерашние выпускники отечественной средней школы обучались еще в условиях «знаниевой» парадигмы. У них есть определенный опыт выполнения самостоятельной работы «по образцу», продемонстрированному учителем. Наличие такого опыта полезно, поскольку упражнение – один из необходимых методов учения, но в условиях компетентностного подхода этот метод уже не может быть единственным и, тем более, основным.

Для того, чтобы соответствовать уровню своих зарубежных сверстников, современные первокурсники российских вузов должны иметь опыт самостоятельной учебной работы в специально организованной учителем информационной среде, создающей условия для проявления «самости», развития самостоятельности и творчества.

Для успешного учения в вузе первокурсники должны иметь такой опыт, но фактом является то, что этого опыта нет. С точки зрения авторов настоящей статьи, главной причиной существующей реальности является то, что до самого последнего времени основными педагогическими технологиями, используемыми в системе среднего образования, оставались традиционные технологии, эффективные в условиях «зуновской» парадигмы.

Широкое внедрение информационных технологий, без сомнения, внесло значительное число инноваций в процесс индивидуализации обучения школьников, но принципиально проблемы организации самостоятельной работы, отвечающей современным международным требованиям и нормам, оно не решило и не могло решить при фактическом сохранении целей образования, не соответствующих личностно-ориентированной парадигме.

С первых же дней работы с первокурсниками преподавателям становится ясно, что в подавляющем большинстве они не готовы к ответственному выполнению самостоятельной работы: не умеют формулировать личностные цели этой работы, не имеют навыков в

проектировании и планировании своей деятельности, а также в самостоятельном контроле ее качества.

В свою очередь, стремительность перехода к работе на основе ФГОС ВПО и намного более высокая, по сравнению с иностранными коллегами, аудиторная нагрузка преподавателей стали серьезным препятствием для своевременного формирования доступного для студентов электронного учебно-методического комплекса.

Речь идет о таком комплексе, который включает программы дисциплин, лекции, учебники и учебные пособия, банк заданий для самостоятельной работы и методические рекомендации, необходимые для их выполнения. Преподаватели разработали компетентностно ориентированные программы, соответствующие им учебные материалы и банки заданий. Однако методические руководства (а не рекомендации) к организации самостоятельной работы, чаще всего, не были своевременно разработаны.

С целью оказания поддержки студентам разных направлений инженерно-технической подготовки в организации их самостоятельной работы в МАДИ было принято решение ввести в учебные планы подготовки всех бакалавров техники и технологий дисциплину «Основы инженерного творчества», включив в неё раздел «Методологические основы учебной деятельности». Для студентов, обучающихся на факультете логистики и общетранспортных проблем, в учебные планы была включена самостоятельная дисциплина «Методология учебной деятельности». Обе дисциплины были разработаны и успешно внедрены в учебный процесс коллективом кафедры инженерной педагогики.

Академик В.С. Леднев подчеркивал, что процесс становления личности студента имеет свои закономерности с точки зрения последовательности его развертывания и характеризуется не только составом учебных предметов, но и их положением в учебном плане, их разверткой во времени, развертыванием их взаимосвязей [6]. В МАДИ обе названные выше дисциплины осваиваются будущими бакалаврами в первом учебном семестре.

Это обстоятельство оказалось очень важным с точки зрения адаптации первокурсников к требованиям организации их самостоятельной работы в вузе, начиная с первых дней их студенческой жизни. Методологическая подготовка первокурсников положительно отразилась на оценках, полученных ими в периоды экзаменационных сессий.

После изучения дисциплин «Основы инженерного творчества» и «Методология учебной деятельности» было проведено анкетирование студентов по вопросам их отношения к разным аспектам обеих дисциплин - к содержанию теоретических и практических занятий, к особенностям педагогической технологии совместной работы преподавателя и студентов, к значимости приобретенных знаний и сформированных компетенций для изучения других дисциплин.



Анализ результатов анкетирования, как в 2011/2012, так и в настоящем 2012/2013 учебном году показал, что студенты положительно оценивают полученную ими методологическую подготовку и считают для первокурсников необходимой и своевременной.

Интересно отметить, что, например, в кодификаторе тем, включенных в структуру ЕГЭ по дисциплине «физика», есть раздел «Методы научного познания», но он находится в самом конце кодификатора и, по отзывам первокурсников, не вызывал особого интереса у старшеклассников.

Практика педагогической работы авторов показала, что в итоге у студентов первого курса остаются лишь смутные воспоминания о том, что представляют собой методы научного познания. Этот факт стимулировал преподавательский коллектив кафедры, возглавляемый академиком В.М. Жураковским, к выполнению «кафедрального проекта» - разработке и внедрению педагогической технологии обучения первокурсников, гарантирующей им отвечающую требованиям университета методологическую готовность к самостоятельной учебной деятельности и сознательному формированию общекультурных компетенций.

Педагогическая технология. Педагогическая технология совместной деятельности преподавателя и первокурсников, ориентированная на приобретение будущими бакалаврами методологических знаний и умений, опыта самостоятельного целеполагания, проектирования лично и профессионально ориентированной учебной деятельности способствует формированию общекультурных компетенций. Содержание теоретической части дисциплины является средством технологии формирования методологических компетенций будущих бакалавров.

Педагогическая технология, направленная на формирование методологических компетенций будущих бакалавров, является системной, интегрирующей технологии совместной учебной деятельности, осуществляемой в процессе аудиторных занятий и самостоятельной аудиторной и внеаудиторной методологически обоснованной деятельности студентов.

Педагогическая технология обладает свойствами полноты и целостности, интегрирует возможности и достоинства традиционного иллюстративно-объяснительного подхода и современных подходов - проектного, лично-деятельностного, проблемного и компетентностного.

Технология включает исследовательский метод познания и методы интерактивного взаимодействия субъектов образовательного процесса с целью максимально полного «включения» студентов в совместную работу при обязательном самостоятельном и ответственном выполнении ее отдельных фрагментов.

В процессе изучения дисциплины серьезное внимание уделяется развитию у первокурсников логических умений – умений классифицировать,

давать определения, доказывать, описывать ситуации, устанавливать факты, выявлять проблемы и выдвигать гипотезы.

Лекция, как одна из важных форм научной коммуникации, является неотъемлемой формой организации учебного процесса освоения студентами МАДИ методологии учебной деятельности. При чтении каждой лекции визуализируется ее план, отражающий ее структуру и содержание. План обеспечивает ориентировочную основу учебных действий преподавателя и студентов.

Лекции по методологии учебной деятельности в современном образовательном контексте осуществляют мотивирующую, ориентирующую, информирующую функции, а также оказывают стимулирующее воздействие на формирование у первокурсников ценностно-смысловых ориентаций и интереса к исследовательской деятельности.

Совместное развитие инструментальных составляющих формируемых общекультурных компетенций будущих бакалавров происходит в процессе практических аудиторных и самостоятельных внеаудиторных занятий студентов. Выявление, анализ и разрешение проблемных ситуаций в сфере учебной деятельности позволяют обеспечить дидактические условия формирования логического мышления студентов.

При этом внимание преподавателя и студентов фокусируется на тех ситуациях в реальной учебной деятельности, которые «задают» предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности. В процессе разбора конкретных ситуаций, возникающих в процессе учения, студенты приобретают опыт коммуникативного взаимодействия, выдвижения и проверки гипотез, учатся преодолевать инерцию мышления, вырабатывают умения защищать свои убеждения, приобретают уверенность в собственных возможностях.

Технология проведения практических занятий включает дидактические, деловые и ролевые игры, моделирующие ситуации реальной профессиональной деятельности. В структуру практических занятий включены мини-конференции, в процессе которых будущие бакалавры выступают с презентациями и участвуют в коллективном обсуждении предлагаемых ими подходов к решению общих проблем.

Технология изучения методологии учебной деятельности включает методы проектной деятельности, а также регулярного мониторинга и самомониторинга качества самостоятельной учебной работы. Контролю подлежит процесс и результаты усвоения предметных знаний, а также приобретения методологических умений.

Самостоятельная подготовка к семинарским занятиям, лабораторным работам, экзаменам и зачётам является важным процессом интеллектуального развития и нравственного воспитания будущих бакалавров. Самостоятельно выполняя индивидуальные задания при подготовке к аудиторному практическому занятию, студенты дают ответы на



предложенные им вопросы и аргументируют их. В качестве примера сформулируем некоторые из этих вопросов:

- считаете ли Вы, что деятельность, осуществляемая Вами при выполнении заданий, способствует формированию профессионально важных качеств личности? Каких именно?;
- в чем заключалась сущность проблемы, которую требовалось решить при выполнении Вашего задания?
- являются ли творческими выполненными Вами задания?
- какие общекультурные компетенции (из списка ФГОС ВПО) формировались при выполнении заданий?
- можете ли Вы ответить на все заданные вопросы, проанализировав те задания, которые Вы самостоятельно выполняли по математике, физике, химии, во внеаудиторное время?

В академическом пространстве вуза, в основном, решаются модельные задачи. Педагогический опыт авторов, в течение многих лет преподававших будущим инженерам физику, доказал, что эффективность образовательного процесса выше в том случае, если он максимально приближен к будущей профессиональной деятельности.

В этой связи, роль активных методов обучения, используемых, например, при анализе конкретных ситуаций, возникающих в сферах инженерно-технической или технологической деятельности, очень высока. Процесс обсуждения таких ситуаций требует актуализации междисциплинарных знаний и использования «надпредметных» методологических, специальных предметных и общекультурных компетенций, например, компетенций ОК-6 и ОК-8.

В практике работы авторов с будущими бакалаврами формирование общекультурных компетенций осуществляется при гармоничном сочетании классических и активных методов обучения. В сфере использования активных методов обучения у преподавателей кафедры инженерной педагогики накоплен большой положительный опыт в процессе обучения физике.

При решении задач по этой дисциплине эффективно применяется проблемный подход и активно используются и развиваются общекультурные компетенции, «задействованные» при разработке концепции решения и построении модели. Решение задач по физике формирует методологическое мышление студентов и создает условия для овладения ими логико-эвристического метода, и, как следствие, - для формирования и развития логического и творческого мышления.

При проектировании содержания дисциплин «методология учебной деятельности» и «основы инженерного творчества» преподаватели инженерной педагогики интегрировали свой опыт классического и активного обучения и эффективно использовали его при разработке педагогической технологии формирования общекультурных компетенций будущих

бакалавров - основы их успешной профессиональной подготовки к работе на современных предприятиях автомобильно-дорожного комплекса.

Заключение. Проблема проектирования процесса формирования общекультурных компетенций имеет системный характер. Она включает отбор содержания, структура которого должна соответствовать возможности системного развития всех компонент структуры личности студентов, изучающих дисциплину; выбор методов, средств и форм взаимодействия преподавателей и студентов; моделирование возможных вариантов педагогических технологий и принятие конкретного решения с учетом реальных условий, в том числе, уровня подготовки первокурсников.

Опыт изучения методологии учебной деятельности будущими бакалаврами, обучающимися в МАДИ, доказал полезность этого нововведения как педагогического средства формирования общекультурных компетенций и повышения эффективности самостоятельной внеаудиторной работы студентов по разным учебным предметам.

Литература

1. Исмаилов Э.Э. Мировые тенденции в профессиональном образовании: учебное пособие. Калининград: Изд-во БГАРФ, 2013.-139 с.
2. Болонский процесс: итоги десятилетия/Под науч. ред. Д-ра пед.наук, проф. В.И. Байденко.-М.: ИЦПКПСЮ 2011.-446с.
3. Бадарч Д., Сазонов Б.А. Актуальные вопросы интернациональной гармонизации образовательных систем; Монография.- М.: Бюро ЮНЕСКО в Москве; ТЕИС, 2007.-190с.
4. Ломов Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии.-М.: Педагогика, 1991.-296с.
5. Мелецинек Адольф. Инженерная педагогика. - М.: МАДИ (ЕН),1998.-185с.
6. Леднев В.С. Содержание образования: Учеб. пособие.- М.: Высш.шк., 1989.-360с.
7. Кубрушко П.Ф. Содержание профессионально-педагогического образования.-М.: высш.шк., 2001.-236с.
8. Сазонова, З.С. Усиление роли самостоятельной работы студентов в процессе формирования инженера нового типа / З.С. Сазонова, Н.В. Четкина // Проблемы методологической, психолого-педагогической и информационно-технологической подготовки преподавателей высшей школы: Всероссийский семинар руководителей и ППС ЦППКП и ФПКП. - Казань: Изд-во КГТУ, 2003. - С. 64-68.
9. Сазонова, З.С. Организация самостоятельной работы студентов младших курсов / З.С. Сазонова, Н.В. Четкина // Вестник Московского автомобильно-дорожного института (государственного технического университета). - 2004. – № 2. - С. 5-8.
10. Сазонова З.С., Матвеева Е.В. Самостоятельная работа студентов в условиях компетентностного подхода.// Межвузовский сборник научных статей «Известия Волгоградского государственного технического университета» №3(90) / ВолгГТУ. – Волгоград, 2012.. С. 121-127.



Е.Е. Алексеева
кандидат педагогических наук
доцент кафедры высшей математики
БГАРФ ФГБОУ ВПО «КГТУ»
ipp_bga_rf@mail.ru

Целеполагание в формировании креативной компетентности студентов

Предъявляется система целей формирования креативной компетентности в учебно-воспитательном процессе в ВУЗе. Рассмотрены эталонные, промежуточные и частные цели формирования деловых компетенций

Ключевые слова: креативная компетентность; цели; сферы индивидуальности

Креативная компетентность студента является интегральным многофакторным качеством личности, и представляют набор качеств, обеспечивающий творческую активность личности, независимо от сферы ее проявления, а так же совокупность специальных умений и навыков, необходимых для успешной реализации индивида в определенной сфере деятельности.

Креативная компетентность, это самостоятельное личностное образование, находящееся в сложных диалектических связях с профессиональной компетентностью. В определении цели формирования креативной компетентности студентов ВУЗа ведущая роль принадлежит преподавателю и студенту как субъектам педагогического общения, а социальные установки проявляют себя опосредованно через их сознание, совместную деятельность, рефлексию, самоопределение.

Рассматривая педагогические цели, формирования креативной компетентности студентов ВУЗа отметим, что в цели формирования креативной компетентности студентов входят эталонные цели, промежуточные, частные. Эталонные цели, отражающие социальные требования общества и современной высшей школы к студентам, - они абстрактны. В конкретике они определяются как конечные цели учебно-воспитательного процесса формирования всего комплекса креативной компетентности.

Эталонной целью формирования креативной компетентности является реальное обеспечение гуманистического характера процесса взаимодействия студента и преподавателя. Эталонная цель получает конкретное выражение в таких промежуточных целях, как обеспечение положительного эмоционального состояния студентов, установление контакта и взаимопонимания между преподавателем и студентами, повышение уровня мотивации учения.

Представим примерный перечень промежуточных целей. Если

большинство студентов находится на низком уровне развития креативной компетентности, то ставится цель перевести их на более высокий уровень. Для перевода студента на более высокий уровень развития в процессе формирования креативной компетентности в педагогических целях необходимо предусмотреть целенаправленную воспитательную работу по совершенствованию в основных сферах индивидуальности признаков креативности.

В *интеллектуальной сфере*: развитие таких качеств ума, как сообразительность, гибкость, способность к выдвижению идей, выбор форм и средств творческого самовыражения, аналитичность, синтетичность, поиск проблем, склонность к эксперименту, самостоятельность в поведении и суждениях, способность соединять обычное с необычным.

В *мотивационной сфере*: формирование независимости суждения, склонность к риску, прогностичность; формирование устойчивости в достижении целей, нормотворчество, планируемость, гибкость и вариативность действий, коммуникативность, смысловое видение, рефлексивность, самосозерцательность, самоанализ, самооценку; добиваться от студентов стремления формулировать и отстаивать свою точку зрения; формирование стремления к оригинальному.

В *эмоциональной сфере*: формировать высокую положительную эмоциональность в мировосприятии, способность подняться над ситуацией; формировать высокую степень обучаемости в понимании своих эмоциональных состояний и причин их порождающих; формировать у студентов способность к адекватному опознаванию вида эмоционального переживания человека.

В *волевой сфере*: развивать инициативность, настойчивость самостоятельность, ответственность, организованность, умение преодолевать трудности; формировать умение разрушать или изменять устоявшиеся стереотипы с целью создания нового, получения нетривиальных, неожиданных и необычных решений жизненных проблем.

В *сфере саморегуляции*: формировать нравственную правомерность выбора: самооценку, самокритичность, умение соотнести свое поведение с другими, добропорядочность, самоконтроль, рефлекссию и др.

В *предметно-практической сфере*: формировать личность студента как неповторимую индивидуальность; развивать способности в учебной и внеучебной деятельности своими поступками выражать свое отношение к миру, природе, самому себе, другим людям; формировать творческие способности студентов, способность быстро ориентироваться в новой информации, принимать нестандартные решения.

В *экзистенциальной сфере*: необходимо формировать осознание себя как творческой индивидуальности, своего места в общественной, учебной и профессиональной деятельности, понимание своего творческого потенциала; формировать проявление независимости, свободы в выборе собственных действий, мыслей, поступков.



Частные цели формирования креативной компетентности формулируются нами исходя из условий конкретного мероприятия (лекции, семинара, поисковой, или деловой игры, исследовательской работы или факультативного занятия).

Номенклатура целей данных мероприятий по формированию креативной компетентности в этом случае выглядит следующим образом: развитие целеполагания творческой деятельности, стремлений к достижению успехов в творческой деятельности, потребностей в творческой самореализации; развитие креативности мышления, профессиональной обучаемости, творческого воображения; развитие умений управлять собственными эмоциональными состояниями в условиях творческой деятельности; развитие настойчивости, целеустремленности в творческой деятельности, способности преодолевать трудности в ситуациях "мертвая точка"; развитие творческих способностей; развитие умения управлять собой в состоянии поиска, анализ своих творческих актов; развитие представлений о себе как о творческой индивидуальности, независимость и самостоятельность.

Таким образом, педагогическая цель формулируется не только в понятиях креативной компетентности личности студента, но и в терминах, описывающих тот социальный опыт, который предполагает эти качества и технологию преподавателя, отбирающего и эксплицирующего этот опыт, это проект социально-педагогической ситуации, обеспечивающей саморазвитие личности студента, ее ценностную ориентацию.

Литературы

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. - Правительство Российской Федерации. – Распоряжение № 1756-р от 29.12.2001 г.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С.34-42.
3. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация/Пер. с англ. – М.:Когито-Центр, 2002.
4. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал "Эйдос". - 2005. - 12 декабря. <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>. - В надзаг: Центр дистанционного образования "Эйдос", e-mail: list@eidos.ru.

Л.В. Маренникова
кандидат педагогических наук
доцент кафедры
иностранных языков
БГАРФ ФГБОУ ВПО «КГТУ»
Marennikova_lada@mail.ru

Технология подкастов в обучении иностранному языку студентов вуза

Описывается сущность понятия подкаст, особенности использования подкаста при обучении английскому языку, рассматривает критерии оценки подкастов, преимущества данной технологии, ее дидактический потенциал, а также описывает опыт использования технологии подкаста при обучении студентов вуза английскому языку в проектной деятельности.

Ключевые слова: информационная компетенция; современные средства коммуникации; учебное взаимодействие; технология подкаста; характеристики подкаста; типы подкастов; классификация подкастов; критерии оценки подкастов; преимущества подкаста; дидактический потенциал подкаста

Одной из наиболее значимых, репрезентативных для нашего исследования компетенций, формируемых у студентов вуза, является информационная компетенция, предполагающая умение ориентироваться в современной информационной среде, умение искать, отбирать и критически анализировать ресурсы Интернета, умение общаться с помощью современных средств коммуникации.

Учебное взаимодействие в современном контексте представляет собой триаду - «преподаватель – ИКТ – студент». На данный момент развития методики преподавания иностранных языков используются такие технические средства обучения, как всемирная сеть Интернет и её ресурсы: веб-сайты, электронная почта и электронные энциклопедии, телекоммуникационные проекты, блоги, видеоконференции, подкасты, чат-сессии, форумы и многое другое.

В рамках обозначенного взаимодействия технология подкаста позволяет сделать процесс обучения иностранному языку более эффективным, поскольку их применение позволяет стимулировать обучающихся к активному участию в учебной деятельности, обеспечивает автономный доступ к огромному количеству ресурсов для обучения иностранному языку, а также предоставляет целый ряд преимуществ в обучении иностранному языку.

Прежде всего, уточним, что понимают под термином «подкаст» и его производными.



К понятию «подкаст»

Подкаст представляет собой отдельный файл либо регулярно обновляемую серию ресурсов в Интернете. На данный момент существует большое количество производных слова «подкастинг», а именно:

-подкастер (podcaster) – компания, лицо или группа людей, создающих подкасты;

-под-слушатель (pod-listener) – человек, слушающий подкасты;

-подкастинг (англ. podcasting, от iPod и англ. broadcasting — повсеместное вещание) — процесс создания и распространения звуковых или видеофайлов (подкастов) в стиле радио- и телепередач в Интернете (вещание в Интернете)[18].

-подкаст-терминал - сайт, поддерживающий хостинг медиафайлов. Является типом социальных медиа и схож с технологией видеоблогов и интернет-радио. Кроме аудио/видео-записи может содержать запись речи в текстовом виде.

Как правило, подкасты имеют определенную тематику и периодичность издания. Для удобного прослушивания подкастов создано множество программных продуктов, таких как Zune Software, iTunes, Rhythmbox, gPodder, AmaroK или Banshee, следящих за обновлением подкаст-лент и их автоматической загрузкой [2].

Перечислим основные характеристики подкаста:

-новые эпизоды можно прослушивать собственно в интернете либо загружать их в mp3-плеер или i-Pod слушать в любое удобное для пользователя время;

-учащиеся могут подписаться на любимые подкасты и автоматически получать их на свои компьютеры;

-целевая аудитория подкастов - пользователи компьютеров, а также портативных проигрывателей;

-для удобного прослушивания подкастов создано множество программных продуктов, следящих за обновлением подкаст-лент и их автоматической загрузкой;

-подкасты имеют определенную тематику и периодичность издания;

Использование технологии подкаста в обучении английскому языку (ELT-podcasting)

Методисты отмечают, что подкастинг является одним из наиболее продуктивных педагогических средств для развития навыков аудирования (listening skills) и говорения (speaking skills)[8, 11,16].

Одной из наиболее известных считалась классификация подкастов Г. Стенли [15], согласно которой выделяются следующие типы подкастов для обучения иностранному языку:

- *аутентичные* (authentic podcasts). Этот тип подкастов предназначен для обучения иностранному языку обучающихся, которые имеют богатый опыт прослушивания аудиофайлов. Данный тип подкастов подходит преимущественно для работы со студентами высокого уровня владения иностранным языком;

- *созданные преподавателем* (teacher podcasts) – создаются преподавателями для достижения определенных целей при обучении иностранному языку;

- *созданные обучающимися* (student podcasts) – создаются обучающимися, но часто с помощью преподавателя;

- *методические* (educator podcasts). Это подкасты, охватывающие вопросы, связанные с методикой преподавания иностранного языка.

На основе анализа научной литературы по вопросам классификации ИКТ нам представляется наиболее полной классификация подкастов Агафоновой Л.И. [1];

1. По технической платформе:

- автономный подкаст (создан с помощью автономного программного обеспечения, например, программа «Audacity», URL: <http://www.audacity.ru>);

- интегрированный подкаст (создан в рамках определенного сайта, например, www.podomatic.com).

2. По типу мультимедиа:

- аудио подкаст;
- видео подкаст.

3. По количеству авторов:

- индивидуальный подкаст (создан одним автором);
- коллективный подкаст (создан двумя и более авторами).

4. По авторскому составу:

- преподавательский подкаст;
- студенческий подкаст.

5. По жанру:

- учебный подкаст;
- развлекательный подкаст;
- общественно-политический подкаст.

6. По цели обучения:

- формирование навыков;
- развитие умений.

Предложенная классификация, на наш взгляд, наиболее полно отражает возможности ее применения в процессе обучения иностранному языку.

Приведем примеры способов поиска подкастов для преподавателей английского языка. Так, качественные подкасты можно найти на:



-сайтах представляющих собрания подкастов на разные темы (<http://www.podcastalley.com>). Для отбора подходящих программ в строке ввода следует набрать ключевое слово, например “ELT”, “ESL”, “TESOL”, “English” и т.д;

-сайтах, содержащих только образовательные подкасты, например <http://epnweb.org>; <http://recap.ltd.uk/podcasting>;

-на веб-страницах, содержащих подкасты специально для изучения английского языка (<http://iteslj.org/links/ESL/Listening/Podcasts/>).

Подкасты дифференцируются по содержанию.

Выделяют следующие типы подкастов:

-направленные на развитие умений аудирования (<http://www.englishteacherjohn.com/podcast>). Такие программы включают традиционные задания по аудированию;

-в качестве основы для проведения занятия по английскому (<http://www.breakingnewsenglish.com>). Аудиофайлы данного типа рассчитаны на работу с ними в течение целого занятия и обычно сопровождаются раздаточным материалом и планом урока;

-для работы с лексическим материалом (<http://englishteacherjohn.com/>). Автор просто выбирает слово, словосочетание или идиому, объясняет значение и наполняет текст примерами функционирования рассматриваемой лексической единицы в английском языке;

-сопровождающиеся вторичным текстом (<http://www.e-poche.net>). Конспект аудиофайла может быть использован для опоры во время прослушивания;

-шутки (<http://www.manythings.org/jokes>). Такие файлы содержат записи шуток, что делает изучение английского языка более интересным, а также стимулирует учащихся к особо внимательному прослушиванию текстов шуток, основанных в основном на языковой игре;

-песни (<http://englishpodsong.blogspot.com>). Настоящие файлы содержат песни, специально отобранные для изучения английского языка как иностранного.

-развивающие фонетику (<http://phoneticpodcast.com>). Программы данного вида направлены на отработку произношения английских звуков, постановку фразового ударения;

-рассказы (<http://www.englishthroughstories.com>). Это записи-рассказы, прочитанные вслух, некоторые из которых сопровождаются заданиями на проверку понимания прослушанного.

Подкасты также дифференцируются по жанрам. Можно выделить основные жанры подкастов, среди которых аудиоблоги (аналог онлайн-дневника), музыка, техника, комеди-подкаст, аудиокниги, образовательные подкасты, интервью, новости, политика, радиоспектакли и радио-шоу, спорт, игры.

В связи с тем, что основным источником подкастов являются различные интернет-сайты, считаем возможным конкретизировать перечень критериев отбора подкастов при обучении иностранному языку, руководствуясь существующими на сегодняшний день критериями оценки Интернет-ресурсов.

Критерии оценки подкастов

В отечественной и зарубежной литературе вопрос о необходимости определения критериев оценки Интернет-ресурсов в учебных целях исследовался П. В. Сысоевым, С. В. Титовой, Агафоновой Л.И., J. Graus [3,4,1,17].

В связи с тем, что основным источником подкастов являются различные интернет-сайты, считаем необходимым конкретизировать перечень критериев отбора подкастов при обучении иностранному языку, руководствуясь существующими на сегодняшний день критериями оценки Интернет-ресурсов. В качестве основы критериев оценки Интернет - ресурсов мы предлагаем критерии отбора подкастов, предложенные Агафоновой Л.И.[1]:

1. источник информации – степень авторитетности и компетентности автора сайта;
2. надежность и достоверность информации – степень соответствия представленных данных объективной действительности;
3. актуальность информации – степень современности информации;
4. объективность информации – степень независимости информации от индивидуального мнения автора;
5. социокультурная ценность – степень демонстрации культурных аспектов жизнедеятельности людей.

Преимущества использования подкаста при обучении английскому языку

Перечислим основные преимущества работы с подкастом:

- Подкаст способствует пониманию аутентичного материала на слух, говорению по предложенным заданиям, обогащению словарного запаса. Так, создан целый ряд подкастов, специально предназначенных для изучения иностранного языка;
- Постоянное использование аутентичных материалов способствует преодолению языкового барьера, обучающиеся перестают бояться говорить на иностранном языке;
- Все материалы можно получать бесплатно. Если зарегистрироваться на соответствующем сайте, то все новые материалы будут автоматически загружаться на компьютер учащихся или его mp3 – плеер. Так, для загрузки материалов есть бесплатные программы “Download



Apple iTunes” и “Download Apple Juice”. Эти подкасты предназначены для урока иностранного языка;

- Подкаст обеспечивает автономное обучение, которое взаимодействует с традиционным уроком иностранного языка благодаря дидактической интеграции современных технологий. Преподавание больше не ограничено только классным кабинетом;

- Благодаря подкасту возможен дифференцированный подход в изучении иностранного языка в зависимости от индивидуальных возможностей учащихся. Записи текста можно прослушать в замедленном или оригинальном темпе. Учащиеся не ограничены во времени. Упражнения на аудирование к тексту можно выполнять как домашнее задание. Учащиеся могут несколько раз прослушать текст.

Это зависит от индивидуальности обучаемого: одному ученику достаточно прослушать текст один раз и ответить на поставленные вопросы, а другой ученик хуже воспринимает текст на слух. Ему нужно прослушать текст несколько раз, при необходимости останавливая запись, возвращаясь назад, чтобы понять содержание;

- Выполняя домашнее задание, учащиеся могут наговорить свои ответы на мобильник или другие электронные носители информации, что также способствует развитию навыков аудирования, а также обеспечивает возможность дополнительной коррекции и контроля ошибок;

- Подкаст позволяет самостоятельно выбирать интересующие учителя и обучаемого материалы.

Дидактический потенциал подкаста

Дидактические свойства подкастов рассматриваются в работах Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркиной [5], П.В.Сысоева [3], С.В. Титовой [4], А.В. Филатовой [6], Агафоновой [1]. Так, перечислим наиболее общие дидактические свойства подкастов при обучении иностранному языку:

1. мультимедийность;
2. возможность выполнения различных операций с информацией (поиск, анализ, структурирование, обработка, редактирование, передача и др.);
3. расширение знаний в процессе работы с информацией;
4. возможность организации самостоятельной работы на занятии и во внеаудиторное время (в случае использования готовых подкастов);
5. возможность организации автономной работы обучающихся (в случае создания собственных подкастов обучающимися);
6. возможность выбора в отборе фонетического материала, возможность выбора собственной траектории при обучении иностранному языку (прослушивание подкастов в удобное время, в удобном месте, такое количество раз, которое необходимо каждому конкретному обучающемуся);

7. возможность использования метакогнитивных стратегий при организации работы с подкастами;
8. повышение уровня мотивации обучающихся при обучении иностранному языку за счет привлечения разнообразных форм и видов работы;
9. развитие рефлексии и критического мышления (в процессе создания собственных подкастов);
10. совершенствование информационной компетенции;
11. формированию навыков аудирования и способности воспринимать различные стили речи с разными акцентами и интонациями;
12. совершенствованию навыков говорения.

В Интернете уже существует большое количество подкастов как профессиональной, так и общей направленности. Такие подкасты, как например, для подготовки к международным экзаменам, подкасты предназначенные для студентов с невысоким уровнем владения языком, подкасты с уже разработанными заданиями.

Отмечается, что регулярное аудирование текста, адаптированного к способности студента воспринимать иноязычную речь, оказывает системный эффект на все его остальные навыки, в том числе на общую грамотность и на способность не только воспринимать, но и высказываться на изучаемом иностранном языке.

Однако наиболее приемлемой и реалистичной задачей использования подкастов в учебных целях остается развитие рецептивных навыков аудирования при работе с фонетическим, лексическим и грамматическим материалом и умений понимания иноязычной речи на слух - отделять главное от второстепенного, определять тему сообщения, членить текст на смысловые куски, устанавливать логические связи, выделять главную мысль, воспринимать сообщения в определенном темпе, определенной длительности, до конца без пропусков.

Аудирование выступает не только как самостоятельный вид речевой деятельности, но и как средство обучения говорению, письму, языковым навыкам. В этой связи еще раз следует подчеркнуть ценность подкастов всех жанров и категорий, которые позволяют решать преподавателю комплексные задачи обучения.

В целом, технология работы с подкастом совпадает с технологией работы над аудиотекстом и имеет четкую последовательность в действиях преподавателя и студентов: предварительный инструктаж и предварительное задание; процесс восприятия и осмысления информации подкаста; задания, контролирующее понимание услышанного текста.

Подбирая или разрабатывая упражнения к подкастам, нацеленные на формирование навыков аудирования, необходимо учитывать уровни сложности разных типов заданий.



Опыт использования подкаста при обучении студентов английскому языку в проектной деятельности

Основываясь на теоретических положениях методики использования подкастов, а также практическом применении данного средства в учебном процессе, мы включили метод подкастов в технологию проектной работы.

Так, согласно четырем этапам проектной работы (ориентировочный, ролево-игровой, продуктивно-презентативный, рефлексивно-оценочный), мы включили работу с подкастами на первых двух этапах работы (как с информационными, так и с проектами по типу моделированной ситуации). Качественные подкасты мы нашли на сайте BBC: <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/multimedia/london/>.

Это специальная серия подкастов, совершенствующих навыки чтения, аудирования и говорения для пользователей уровня *intermediate*. Так, в процессе работы над проектом “Shopping” на ролево-игровом этапе студентам первого курса специальности “Информационная безопасность” предлагалось прослушать диалог “Buying a pair of shoes” в разделе сайта Learning English – Welcome to London, а также “Buying some jeans” (модель) (в качестве домашнего задания) на сайте BBC www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/multimedia/london/unit4, а также выполнить специальные упражнения, которые предлагает сайт по составлению диалога из соответствующих реплик.

На ориентировочном этапе, также в качестве домашнего задания (т.к. выход в интернет на соответствующий подкаст ограничен техническими возможностями в рамках аудиторных занятий) студентам предлагалось прочитать тексты “Where to shop in London”, “Oxford Street crime” на вышеуказанном сайте, а затем ответить на вопросы-задания к тексту on-line.

На ориентировочном этапе учитель проводил предварительную подготовку: объяснял Instructions for exercise (указания к выполнению упражнений), комментировал и переводил реплики из диалога (на основе упражнений сайта), комментировал и переводил useful shopping phrases (полезные выражения в рамках темы “Покупки”), объяснял задание к текстам, также знакомил с language tips, vocabulary, которые предлагает сайт, комментировал language tips – grammar, examples к ним, а также ответы на вопросы.

Также на ролево-игровом этапе, в разделе speak: “Using the shwa sound”, в качестве домашнего задания в асинхронном режиме предлагалось отработать фонетические навыки (студенты повторяли фразы вслед за диктором на сайте on-line).

В качестве дополнительного задания на ориентировочном этапе (для самостоятельного ознакомления) преподаватель давал ссылку на сайте BBC (see useful links) для прочтения текстов в рамках заданной темы - guide to Shopping in London http://www.bbc.co.uk/worldservice/specials/1711_Shopping/,

где студенты самостоятельно знакомились с культурно-страноведческой информацией.

В целом, работа с подкастами, ее включение в проектную деятельность дает дополнительную мотивацию, стимул для изучения языка, развивает навыки автономного обучения, способствуют развитию навыков аудирования, информационной компетенции и иноязычной культуры в целом, что способствует интенсификации процесса обучения иностранному языку в целом.

Подкаст как медианоситель информации является, наряду с другими ресурсами, неотъемлемым техническим средством дистанционного обучения иностранному языку, позволяющим решать комплексные задачи иноязычного образования.

Литература

1. Агафонова Л.И. //Дидактико-методические особенности использования подкастов при обучении иностранному языку в вузе //научно-педагогический интернет-журнал.
URL: <http://www.audacity.ru>).
2. Салин Б.С. Некоторые аспекты использования подкастов в обучении английскому языку // Современные проблемы науки и образования. – 2010.–№4С.91-93
URL: www.science-education.ru/92-4507
3. Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий: учебно-методич. пособие для учителей, аспирантов и студентов. – Ростов н/Д.: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. – 182 с.
4. Титова С. В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика. Пособие для студентов и аспирантов языковых факультетов университетов и вузов. – М.: Издательский дом «Квинто – Консалтинг», 2009. – 240 с.
5. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие. – М.: Академия, 2007. – 368 с.
6. Филатова А. В. Оптимизация преподавания иностранных языков посредством блог-технологий; для студентов языковых специальностей вузов: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2009. – 197с
7. Fryer, W.A. Podcasting as disruptive transmediation / W.A. Fryer // eLearn2005: World Conference on eLearning in Corporate, Government, Healthcare, & Higher Education. - 2005.
8. Adams, C. (2006). Geek's guide to teaching in the modern age. Instructor, 115(7), 48–51.
9. Borja, R. R. (2005). Podcasting craze comes to K-12 schools. Education Week, 25(14), 8.
10. Campbell, G. (2005). There's something in the air: Podcasting in education. Educause Review, 40(6), 32–47.
11. Jobbings, D. (2005). Exploiting the educational potential of podcasting. Retrieved January 17, 2007,
URL: <http://www.recap.ltd.uk/articles/podguide.html>
12. Leach, J. (2006). Podcasting for schools: The basics. Retrieved January 17, 2007,
URL:<http://education.guardian.co.uk/appleeducation/story/0,,1682639,00.html>
13. Shaw, M. (2005, May 13). Load up your iPods, children. Times Educational Supplement, p. 15.



14. Stanley, G. (2006). Podcasting: Audio on the Internet comes of age. TESL-EJ, 9(4). Retrieved January 17, 2007, <http://www-writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej36/int.html>
15. Stanley, G. Podcasting for ELT. 2005 // Teachingenglish.org [Electronic resource] / URL: <http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/podcasting-elt>.
16. Warlick, D. (2005). Podcasting. Technology & Learning, 26(2), 70.
17. Graus, J. An Evaluation of the Usefulness of the Internet in the EFL Classroom. 1999[Electronic resource/ URL:<http://home.plex/~jgraus/thesis/Evaluation.htm>.
18. <http://ru.wikipedia.org/wiki/Подкастинг>.
19. <http://podcast.samsungfunclub.ru/about>.
20. <http://www.how-to-podcast-tutorial.com/what-is-a-podcast.htm>

Ф.М. Монгина
кандидат педагогических наук
доцент кафедры русского языка
ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия»
г. Санкт-Петербург
fanmon@mail.ru

О значимости общекультурных компетенций и гуманитарного образования

Произведен сравнительный анализ оценок общекультурных компетенций обучающихся в вузе как фактор, определяющий значимость общекультурных компетенций

Ключевые слова: общекультурные компетенции; несовпадение целей и результата; добровольные и вынужденные формы принятия компетенций субъектом

Тенденции развития образования в мире актуализировали проблему ценностных аспектов в обучении человека, его непрерывности в процессе жизни и обозначили вопросы о вузовском образовании как особом этапе в этом процессе. Современные подходы к высшему профессиональному образованию предусматривают необходимость учитывать требования мировой образовательной системы, чтобы скорректировать и поднять общекультурный уровень специалиста - выпускника вуза.

В научных публикациях последних лет (А. В. Хуторский, Байденко В.И и др.) уже поднимались вопросы о реализации компетентностного подхода в образовательном процессе. Определения двух типов компетенций, необходимых современному профессионалу любого уровня: "предметный" и "надпредметный", были сформулированы в государственных стандартах нового поколения подготовки специалистов, как совокупность общекультурных и общепрофессиональных.

Этот подход ориентирует и преподавателей, и обучающихся на иной результат обучения: не просто передача/усвоение знаний, а формирование умений, навыков специалиста для решения конкретных практических, реальных задач развития общества.

Значимость общекультурных компетенций и гуманитарного образования для специалистов неоднократно подчеркивалась различными авторами [4]. Задачей высшего образования определяется формирование не только профессиональных качеств, но и способности к творческому решению задач социально-нравственного и научно-технического характера, т.е. формирование личности с гуманитарным мышлением.

Для определения степени эффективности образовательного процесса мы считаем необходимым выяснить, какую значимость имеют компетенции, отраженные в стандартах, для самих обучающихся, поскольку это позволяет оценить их действительные, а не только предполагаемые ценности и мотивации. Исследование проводилось в Калининградском филиале Международного университета в Москве среди обучающихся факультета психологии и Балтийском военно-морском институте среди иностранных обучающихся инженерного факультета.

Из предлагаемого в государственных стандартах набора общекультурных компетенций нами были определены те, которые приобретаются посредством изучения социально-гуманитарных дисциплин. Исследование оценок общекультурных компетенций проводилось по четырем направлениям: 1) оценка значимости компетенций в профессиональной деятельности; 2) оценка значимости компетенций в жизненных ситуациях за пределами рабочего места; 3) зависимость оценок компетенций от специализации и сроков обучения; 4) оценка значимости компетенций в зависимости от формы их принятия субъектом (добровольный и вынужденный)

Наше исследование показало, что компетенции, приобретаемые посредством социально-гуманитарных дисциплин, согласно оценкам российских и иностранных обучающихся, имеют различное значение для будущей профессии. Так, компетенцию «владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке целей и выбору путей достижения» указали в качестве важной 98% обучающихся-психологов и военных инженеров.

«Способность логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь» назвали 92% обучающихся-психологов и 89% военных инженеров. Компетенцию «обладание культурой поведения, готовность к кооперации, работа в коллективе» оценили как важнейшую в первую очередь обучающиеся-психологи (98-100%), и несколько ниже военные инженеры (90%).

Это отражает коммуникативные стороны профессии психолога. Компетенция «стремление к саморазвитию, повышению своей квалификации, мастерства» была указана в качестве важнейшей абсолютным



большинством военных инженеров (100%) и 90% обучающихся-психологов. Компетенцию «использование основных положений и методов социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач» указали в качестве одной из основных 75% обучающихся-психологов и 63% военных инженеров.

Различие объясняется тем, что в активной деятельности военного инженера большую роль играет такая философская дисциплина, как логика, а профессиональная деятельность в значительной степени регламентирована уже имеющимися законами, положениями и общевоинскими уставами, а в профессии психолога, по словам студентов, «без философии нельзя никого и ничего познать».

Компетенцию «способность анализировать социально значимые проблемы и процессы» назвали в качестве основной 70% обучающихся обоих вузов. По мнению обучающихся обоих вузов, эта компетенция в большей степени важна для жизненных ситуаций, поскольку далеко не все социально значимые события могут отражаться в профессиональной деятельности.

Нами также исследовалась значимость компетенций, приобретаемых посредством социально-гуманитарных дисциплин, для формирования личности обучающегося как гражданина. Несомненно, обучение в вузе является не единственной составляющей этого процесса. В то же время знания, приобретаемые в вузе, активно участвуют в формировании жизненной позиции.

По мнению студентов-психологов, большое значение для жизни имеет компетенция «способность логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь» (92%), а военными инженерами она оценивается ниже (89%). Компетенция «обладание культурой поведения, готовность к кооперации с коллегами, к работе в коллективе» оценивается высоко всеми группами обучающихся (90-100%).

Компетенция «владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановки цели и выбору путей ее достижения» также получила высокую оценку всех обучающихся применительно к жизненным ситуациям (70-95%).

Всеми обучающимися высоко оценена с точки зрения важности для жизни такая компетенция, как «стремление к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства» (90 - 100%), что несомненно связано с практической значимостью указанных профессий. Компетенция «использование основных положений и методов социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач» получила высокую оценку у психологов (70-80%). У военных инженеров жизненная значимость этой компетенции ниже на 8-10%.

Высокая оценка обучающимися значимости многих общекультурных компетенций как для профессиональной деятельности, так и для жизненных

ситуаций позволяет выявить сходство линий профессионального и личного развития, которая выделяется многими авторами при анализе закономерностей профессионального развития личности.

При оценке компетенции необходимо было также учитывать динамические особенности развития личности в процессе обучения, а также длительность обучения в среде российской высшей школы. Согласно акмеологической концепции, в профессиональном развитии личности выделяются несколько этапов.

На первой стадии - стадии оптации - происходит выбор профессии, который строится на основе индивидуально личностных особенностей человека и ситуативных особенностей (престиж профессии, традиции семьи и др.). На втором этапе осуществляется профессиональная подготовка в виде приобретения профессиональных знаний, навыков и умений. Третий этап – это профессиональная адаптация: вхождение в профессию, освоение социальной роли, профессиональное самоопределение, формирование профессиональных качеств и опыта. На четвертой стадии профессионализации осуществляется формирование позиций, интеграции личностных и профессиональных качеств, вхождение в профессиональные нормы, выполнение профессиональных обязанностей. На пятом этапе формируется профессиональное мастерство, происходит реализация личности в профессиональной деятельности.

Нами также была учтена вероятность изменения оценки значимости компетенций с учетом этой профессиональной динамики, несовпадение целей и результата, определяемых как объективными, так и субъективными причинами [3]

Исследование показало, что оценка обучающимися значимости отдельных компетенций меняется в зависимости от сроков обучения. Так, значимость компетенций, связанных со знанием иностранного языка и возможной переводческой деятельностью, изначально ниже на младших курсах, значительно возрастает на старших.

Это связано с тем, что студенты первого курса имеют лишь приблизительное представление о рынке труда по выбранной профессии и не планируют заниматься такой деятельностью, а к выпускному курсу знания о рынке труда и возможных вакансиях значительно расширяется.

По сравнению с первым курсом к выпускному курсу на 17-30% повышается значимость компетенции «способность анализировать социально значимые процессы» как в профессиональной деятельности, так и в социальной. Эта особенно касается студентов психологов, которые на старших курсах, работая с клиентами, просят повторить материал гуманитарных дисциплин, прочитанных им ранее.

Реализация компетентного подхода требует наличия представлений о взаимосвязи компетенций и дисциплин, посредством которых осуществляется их формирование. Наше исследование показало, что такие дисциплины, как «основы психологии и педагогики», «философии»,



связываются в оценках студентов с формированием наиболее широкого спектра общекультурных компетенций, значимых и в профессии и в жизни.

Несколько меньшее количество общекультурных компетенций формируют, по мнению студентов, «социология», «история отечества», «культурология». «Компетентностное предпочтение» дисциплин зависит также от специализации. Так, у военных инженеров высокий рейтинг имеют дисциплины «политология» и «право», а у психологов более высокий рейтинг получила «культурология».

Нами был проведен опрос обучающихся по следующим вопросам: нужны ли студенту гуманитарные науки (утвердительно ответили 75% опрошенных, отрицательно – 25%), какие компетенции помогают приобрести дисциплины социально-гуманитарного профиля (наиболее часто встречающиеся ответы: дружелюбие, вежливость, умение красиво и аргументировано говорить, умение взаимодействовать с людьми), зачем обучающемуся нужно высшее образование («Нужен диплом» ответили 45 % обучающихся, «Нужны знания» ответили 55 % обучающихся), если бы была возможность выбора какие гуманитарные дисциплины изучать, что бы обучающиеся выбрали (наиболее частые ответы: психология, право, культурология, история, философия), чем обоснован выбор (часто встречаются ответы: нравится; помогают правильно понимать окружающий мир, общество; помогают в дальнейшей жизни и т.д.).

Сравнительный анализ оценок значимости компетенций в зависимости от формы их принятия субъектом (добровольный и вынужденный) показал, что невозможно ожидать от обучающихся младших курсов мотивации к поиску инновационных решений для разрешения глобальных проблем России или своей родины. Им более свойственны естественные желания молодежного возраста: получения удовольствия от любой деятельности, лидерства, соревновательности.

Добровольный механизм представляет собой ситуацию, при которой новые условия жизнедеятельности, предлагаемые субъекту средой - вузом, не противоречат его системе ценностных ориентаций, убеждений и идеалов и открывают перед обучающимся новые перспективы и возможности и поэтому принимаются без сопротивления, если даже для этого необходимо предпринять определенные усилия.

В отличие от добровольного механизма вынужденный жестко заставляет человека принять новые условия жизнедеятельности; в нашем рассматриваемом случае преподаватели военного вуза сразу обязывают обучающегося включиться в прямую деятельность военного. Мы полагаем: чтобы процесс формирования компетенций развивался, требования, которые предъявляются субъекту социальной средой, в определенной степени должны быть скорректированы до уровня понятного и доступного.

Исследование показало, что оценка значимости общекультурных компетенций определяется несколькими факторами: 1) значимостью их для

профессии, 2) важностью для жизни, 3) особенностями образовательного процесса, в частности курсом, на котором происходит обучение, 4) специализацией обучения, 5) формами их принятия субъектом (добровольной и вынужденной)

Исследование свидетельствует о необходимости оптимизации ряда учебных программ в соответствии с мотивацией обучающихся. Наиболее «емкие» по компетенции дисциплины следует, на наш взгляд, преподавать на протяжении всего курса обучения.

Литература

1. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие. – М.: Исследовательский центр проблемы качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.

2. Бермус А.Г. Инфраструктура компетентного подхода в гуманитарном образовании // Компетенции в образовании: опыт проектирования: Сб. науч. Тр. / Под ред. А.В.Хуторского. М., 2007. С. 45 - 53

3. Бокарева Г.А. Организационно-педагогические условия научно-исследовательской деятельности педагогов в едином процессе довузовского и вузовского обучения / Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: Психолого-педагогические науки: Научный журнал, 4/22 - Калининград, изд-во БГАРФ, 2012.

4. Зимняя И.А., Боденко Б.Н., Кривченко Т.А., Морозова Н.А. Общая культура человека в системе требований государственного образовательного стандарта. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999.

5. Шаронова С. А. Компетентный подход и стандарты в образовании (сравнительный анализ стран ЕС и России) // Социол. исслед. 2008. N 1.