

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Г.А. Бокарева
доктор педагогических наук, профессор
заведующая кафедрой
теории и методики профессионального образования
«БГАРФ» ФГБОУ ВПО «КГТУ»
Заслуженный деятель науки Российской Федерации
ipp_bga_rf@mail.ru

М.Ю. Бокарев
доктор педагогических наук, профессор
заведующий кафедрой
высшей математики
директор Института
профессиональной педагогики
«БГАРФ» ФГБОУ ВПО «КГТУ»
ipp_bga_rf@mail.ru

Сущностное развитие структурирования педагогических систем

Рассматривается системный подход к структурированию педагогических систем на основе дифференциально-интегрального подхода. Выделяется этап дифференциации в структурировании педагогических развивающих систем

Ключевые слова: интеграция; дифференциация; система; компоненты системы; взаимосвязи компонентов; сущность; философия и наука

Классическая педагогика как наука базируется на ряде аксиоматических понятий, закономерностей, принципов и т.д. Это базовый сущностный фактор науки, которая не может не развиваться, т.к. ее предметом во все времена был и остается человек.

Каждый этап развития среды его обитания и жизнедеятельности требует нового качества его сущностных характеристик: убеждений, знаний, умений, мотивов, сознания, потребностей, способов мышления, сенсусных состояний (чувств) и т.д.

Если эти качества личности человека, их классические понятия в педагогике и психологии принять за системный объект базового научного психолого-педагогического знания, то следует признать, что педагогика как система знаний непрерывно развивается через развитие своих сущностных понятий (инженерная педагогика, юридическая педагогика, педагогика индивидуальности и т.д.), которые, не отвергая классического знания, расширяют его и создают в то же время новые педагогические знания с расширенными возможностями их приложений.

Приведем пример из развития системы алгебраических структур. Если за базовую интегративную сущность принять аксиоматическое определение алгебраической структуры для действительного числа, то, не отвергая этой системы, можно построить другие (для других объектов – вектора, матрицы и т.д.), которые, во-первых, расширяют в совокупности с названной алгебраическое знание, включают его в новые системы как частный случай, во-вторых, развивая сущность ее понятий и образуя новое, неизвестное ранее знание, расширяют и возможности приложений теории алгебраической структуры как системы. Это развитие бесконечно.

Понимая принцип «соответствия» [1] как метанаучный и учитывая новые требования к человеку современного техногенного века, все большее число ученых, общественных деятелей, утверждают, что важнейшим личностным качеством современного человека является не столько его общая образованность (всесторонние знания, развитое мышление, мотивация к саморазвитию и т.д.), сколько осознание реальной действительности через чувственное ее восприятие (неравнодушие, любовь ко всему, что окружает нас с детства – матери, «малой Родине», стране, природе, животному миру и т.д.).

Чувство воспитать гораздо труднее, чем, например, потребность в знаниях, мотивацию в целом и другие качества личности. Особенно, в условиях классно-урочной системы и равных требований учителя ко всем обучающимся в группе из 25-30 и более человек, каждый из которых есть неповторимая индивидуальность. Все должны выполнить одни и те же упражнения, записывать в тетрадь то, что диктует учитель и т.д.

При этом, не учитывается то, чего же хочет сам ученик, что он чувствует, как он видит мир, как он принимает сказанное учителем (согласен или нет), какое имеет свое мнение и суждение о действии, которое его понуждает выполнять учитель? Зачастую ученику на уроке не удастся высказать свое мнение, в лучшем случае – он может лишь повторить то, что говорит учитель или то, что записано в учебнике и заучено для получения оценки за знания изучаемой дисциплины.

Часто учитель не ставит таких целей как: развитие умений обобщать, сравнивать, находить другие способы добывания нового знания, искать и находить возможности применения его в реальной человеческой практике, в технике, науке, то есть, целей воспитания «опережающего» мышления, развития универсальных методов познания, видения метапредметных связей, развития профориентаций и др.

В этом плане весьма привлекательны современные структуры профориентированного обучения на основе дифференциально-интегрального подхода как базового этапа развития педагогической системы в целом [2;3]. В классических теориях педагогических систем системная методология ограничивается изучением состава компонентов системы и связей между этими компонентами (целей, содержания, средств и методов, технологий, результата и т.д.).

При этом явное предпочтение отдается интеграции. «Однако прежде, чем должна произойти интеграция, что-то должно существовать раздельно» [4, с. 40]. Процессы интеграции и дифференциации должны рассматриваться в неразрывном единстве. Направленность некоторых педагогических исследований в сторону интеграции мешает «увидеть» ход процессов развития личности в его реальном виде (например, умственного развития) [2, с. 2-11].

Действительно, нельзя поставить цель научить умению обобщать. Ведь это умение не сразу образуется (и даже понимается) в человеческом сознании. Такова природа человека. Одни сравнивают конкретные, однотипные задачи и получают общий способ их решения; другие – умеют абстрагироваться от этой конкретики, построить общую модель таких задач, а потом, исследуя модель, получить общий алгоритм решения этого класса задач; третьи – умеют обобщать теории и «открывают» новую по аналогии и т.д. И это разные уровни обобщения. Как же можно проектировать педагогическую цель урока: научить обобщать?

Этот вопрос не только поставлен, но и показано его решение в теории профориентированного обучения, разработанной Бокаревым М.Ю. [2] на основе философско-психологических идей Чуприковой Н.И. [5;6], Фельдштейна Д.И. [7] и др.

Другое направление, имеющее, на наш взгляд, современную перспективу, является построение педагогической системы на основе методологии коллективного способа обучения [8], когда обучаемые объединяются в пары или небольшие группы для исследования изучаемых процессов действительности. Создается возможность расширения педагогиче-

ских целей и самой педагогической системы. Реализуются цели воспитания ответственности и помощи друг другу, умений сравнивать различные решения, находить оптимальное, формируется стремление к поиску приложений в различных областях человеческой деятельности, науке, в экономико-технической практике и т.д.

Обе системы не отвергают классических представлений о структуре педагогической системы как целостного научного знания, но с позиций других методологических основ и требований современного мира к человеку, представляют системы с большими возможностями воспитания таких качеств личности как мотивация к развитию метапредметных знаний и способов их получения и приложений. В обеих системах ярко проявляется как фактор успешности «сознание» и «чувство» человека, включенного в учебный процесс.

Однако, есть и другие пути построения образовательных систем, например, включением процессов дополнительного образования в виде различного рода межпредметных объединений. В нашем опыте одним из таких объединений является литературный клуб «Физики и лирики» (МАОУ Калининградский морской лицей при «БГАРФ» ФГБОУ ВПО «КГТУ»). В его программе: литературные произведения различных исторических эпох, сравнение лирических направлений, обучение чтению стихов и их восприятию через чувство сопереживания судьбам поэтов, понимание содержания лирических образов, поиск рифм и своих законов стихосложения, знакомство с законами мироздания (физика, космос, природа, человеческие эмоции, чувства и др.), издательская деятельность. Членами клуба являются школьники различного возраста (15-18 лет), председатель – ведущий поэт лицея, ученик 11 класса.

За два года работы клуба выпущено 9 поэтических сборников, написано более 70 стихотворений на темы: войн, природы, человека в мире природы, романтической лирики, исторической лирики и др.

Сформировались 8 ведущих поэтов. А начиналось все с чувственного восприятия окружающей действительности, с умения видеть, сознавать, чувствовать [9;10;11;12;13].

Работа в таких объединениях развивает у школьников чувственные образы, универсальные знания и методы их восприятия и приложения.

В Калининградском морском лицее, где работает такой клуб, создана система дополнительного образования детей по направлениям: технико-конструкторскому, музыкальному, художественному, литературному. Как показал эксперимент, школьники этих объединений успешнее других понимают содержание всех дисциплин, они лучше учатся, более мотивированы, ответственны.

Это позволяет сделать вывод о том, что система дополнительного образования детей имеет большое перспективное будущее, она будет развиваться, в ней будут формироваться таланты и интеллект, формироваться планы будущей жизнедеятельности школьников.

Наступил новый этап развития современного российского образования.

Литература

1. Бокарева Г.А., Бокарев М.Ю. Алгебра и геометрия: теория и приложения /Серия: дидактика и философия математики. – Калининград: Изд-во БГАРФ, 2010.– 125 с.
2. Бокарев М.Ю. Профессионально-ориентированный процесс обучения в комплексе «лицей-вуз»: теория и практика / Монография. – М.: Издательский центр АПО, 2002. – 232 с.
3. Бокарева Г.А. Дифференциально-интегральный метод научных исследований профориентированных педагогических систем (опыт научной школы) // Известия БГАРФ: психолого-педагогические науки. Научный журнал. – Калининград: Изд-во БГАРФ, 2010. – №6(10). – С.9-21.

4. Луковников Н.Н. Интеграция и дифференциация в развитии психических процессов. – Калинин, 1984.
5. Чуприкова Н.Н. Психология умственного развития. Принцип дифференциации. – М.: АО «Столетие», 1997. – 480 с.
6. Чуприкова Н.Н. Умственное развитие и обучение. – М.: АО «Столетие», 1995.
7. Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности: Избранные труды. – М.: Изд-во НПО «МОДЕК», 2005. – Т.1. – 568 с.
8. Милюкова Н.Ю. Коллективный способ обучения (КСО) на уроках физики как эффективный способ формирования метапредметных компетенций// Профессиональное образование и общество. – №3(11) – 2014. – С. 172-175.
9. Начало. Поэтический сборник №1 / Серия: физики и лирики. – Калининград: Издательский центр «Лицей», 2013. – 40 с.
10. Космос. Поэтический сборник №4 / Серия: физики и лирики. – Калининград: Издательство «Лицей», 2014. – 39 с.
11. Музыка. Поэтический сборник №8 / Серия: физики и лирики. – Калининград: Издательство «Лицей», 2014. – 47 с.
12. Атланты и кариатиды. Лирика. / Серия: физики и лирики. – Калининград: Издательство «Лицей», 2014. – 36 с.
13. Войны в Мире – Мир в Войнах. Поэтический сборник №9 / Серия: физики и лирики. – Калининград: Издательство «Лицей», 2014. – 71 с.

З.С. Сазонова
доктор педагогических наук, профессор
заместитель заведующего кафедрой
инженерной педагогики МАДИ
декан ФПКП
г. Москва
zssazonova@yahoo.com

С.А. Филатов
кандидат технических наук
доцент кафедры «Правовое и таможенное
регулирование на транспорте»
МАДИ
г. Москва
e-mail:Sfillatov@gmail.com

Освоение дополнительных образовательных программ как педагогическое средство формирования актуальных профессиональных компетенций

Обсуждаются возможности и опыт формирования актуальных компетенций специалистов таможенного дела в условиях научно-образовательного центра ВУЗа

Ключевые слова: дополнительные образовательные программы; таможенная логистика; профессиональные компетенции; повышение квалификации

Введение. Начало XXI-го века для России стало временем интенсивного развития международного сотрудничества в науке, образовании, в сфере культуры и, что принципиально важно, - в сфере экономики. Непрерывный рост товарооборота внешней торговли обусловил возрастание потребности выходящих на мировой рынок отечественных компаний в специалистах по внешнеторговым связям, в том числе, - профессионалах в области таможенной логистики, свободно ориентирующихся в таможенном законодательстве и делопроизводстве.

Логистика, являющаяся междисциплинарной наукой и творческой практической деятельностью, обеспечивает оптимизацию организации материальных, информационных и финансовых потоков между пунктами отправки и назначения, являясь принципиально важным фактором экономического развития производственных предприятий и современных государств.

Характерной особенностью экономики глобализующегося общества является стремительное развитие международной логистики, неотъемлемыми компонентами которой являются транспортная и таможенная логистика.

Для развития российской экономики, внешнеэкономической деятельности и успешной интеграции страны в мировое сообщество важным фактором является эффективно работающий международный автомобильный транспорт. В последние годы доля автомобильного транспорта в общем объеме перевозок внешнеторговых грузов постоянно увеличивалась, создавая перспективы для активизации логистических процессов и международных экономических связей.

Практическая реализация этих перспектив потребовала решения системной проблемы, связанной с ограниченными возможностями международных автомобильных пунктов пропуска (МАПП). Ограниченность «пропускной» возможности негативно влияет на оперативность и эффективность перевозочного процесса, являясь фактором увеличения непроизводительных простоев автотранспортных средств на МАПП и, как следствие, - сроков доставки грузов при выполнении международных перевозок.

Системный анализ перманентной ситуации формирования очередей автотранспорта вблизи международных автомобильных пунктов пропуска позволил установить, что ее «порождают» три основные причины.

Первой из них является недостаточное использование предварительно направленной перевозчиком информации, а также отсутствие у перевозчиков актуальной информации о текущей загруженности МАПП и фактических показателях движения автотранспорта на маршрутах международных автомобильных перевозок.

Вторая причина связана с проблемами в области нормативно-правового обеспечения едиными регламентами при проведении контрольных операций в отношении одного автотранспортного средства, в том числе при нахождении транспортного средства на территории международного автомобильного пункта пропуска.

Третьей причиной длительных простоев является несовершенство технологий таможенного оформления и таможенного контроля, а также избыточность запрашиваемых у перевозчика сведений и документов.

Устранение причин, препятствующих развитию международной транспортной логистики, потребовало выполнения специальных научных исследований и инновационных преобразований в содержании и технологиях осуществления профессиональной

подготовки, переподготовки и дополнительной подготовки субъектов деятельности в области таможенного дела.

Научные исследования как фактор повышения качества решения современных логистических проблем

В условиях неуклонного роста объемов рынка международных автомобильных перевозок для решения «проблем очередей» и неравномерной загрузки на международных автомобильных пунктах пропуска необходимо наличие инструментов, обеспечивающих повышение точности планирования и управления международными перевозками, позволяющие уменьшить ресурсные потери перевозчиков и сделать перевозки более предсказуемыми и привлекательными для инвестиций.

К числу таких действенных инструментов относятся современные автоматизированные навигационные системы диспетчерского управления перевозками (АНСДУ), основанные на использовании навигационно-связного оборудования на базе ГЛОНАСС/GPS.

В настоящее время такие системы получили в России широкое распространение. Одним из примеров является автоматизированная навигационная система диспетчерского управления «АСМАП-Навигация», внедряемая на предприятиях Ассоциации международных автомобильных перевозчиков.

Однако выполненный в МАДИ анализ общей ситуации в этой области показал отсутствие в данных системах единых научно-обоснованных подходов к планированию и обработке навигационной информации, отражающей результат работы международного автомобильного транспорта.

Этот факт существенно сужает круг потенциальных возможностей, заложенных в современных навигационных технологиях, и создает предпосылки для проведения исследований в области совершенствования технологического обеспечения навигационных систем диспетчерского управления международными автомобильными перевозками. В рамках данного научного направления было выполнено исследование одним из авторов настоящей публикации [1].

Цель исследования состояла в повышении эффективности работы международного автомобильного транспорта за счет совершенствования технологического обеспечения автоматизированных навигационных систем диспетчерского управления международными автомобильными перевозками.

В процессе исследования была осуществлена разработка научного, методического и алгоритмического обеспечения процессов планирования, информирования и учета работы автомобильного транспорта на основе обработки навигационных данных АНСДУ. В процессе исследования были разработаны:

методики статистического описания трассы маршрута международных автомобильных перевозок как необходимого элемента в составе технологического обеспечения автоматизированной навигационной системы диспетчерского управления, методики и алгоритм оценки среднего времени движения автомобильного транспорта на участках маршрутов международных автомобильных перевозок (на основе сбора и обработки навигационных данных);

математическая модель оценки затрат времени на ожидание обслуживания автотранспортных средств перед прохождением международных автомобильных пунктов пропуска;

основы, необходимые для автоматизированного планирования работы автотранспорта на маршрутах международных автоперевозок.

В процессе работы были выполнены экспериментальные исследования, позволившие определить порядок времени движения автомобильного транспорта на разных участках маршрута международных автомобильных перевозок и оценить затраты времени на ожидание обслуживания автотранспортных средств перед процедурой прохождения международных автомобильных пунктов пропуска.

Разработанные по результатам выполненного исследования рекомендации по практическому применению предложенных подходов к совершенствованию технологического обеспечения автоматизированных навигационных систем диспетчерского управления международными автомобильными перевозками позволяют повысить эффективность работы международного автомобильного транспорта. Результаты исследования одобрены и приняты к использованию АСМАП г. Москва и ЗАО «НПП Транснавигация» г. Москва, а также используются в учебном процессе МАДИ при подготовке специалистов по направлениям «Наземные транспортно-технологические средства» и «Таможенное дело».

Формирование таможенной логистики, как нового современного вида профессиональной деятельности

Формирование таможенной логистики как неотъемлемого компонента международной логистики было обусловлено созданием глобальных макрологистических систем внешнеторгового оборота, включающих таможенное дело в качестве одного из обязательных звеньев логистических цепей.

В 2010-м году был принят Таможенный кодекс Таможенного союза России, Белоруссии и Казахстана. В связи с этим событием были внесены необходимые изменения в технологии таможенного оформления документов и таможенного контроля. В этот период отмечалось значительное число фактов задержек товаропотоков на межгосударственных границах, обусловленных неправильным оформлением таможенных документов не только сотрудниками отечественных компаний, являющихся субъектами внешнеэкономической деятельности, но и ошибками сотрудников таможенных органов.

Мобильность продвижения материальных потоков (товаров) через межгосударственные границы существенно зависит от времени, затрачиваемого на оформление и обработку необходимых для этого таможенных документов.

Специалисты, осуществляющие эту ответственную деятельность, должны иметь высокую профессиональную квалификацию, отлично знать таможенное законодательство и обладать специфической системой личностных профессионально значимых качеств – высокой ответственностью, способностью к длительной концентрации внимания, стрессоустойчивостью и другими.

Однако даже при наличии всех профессионально важных качеств, необходимых специалисту для успешной работы с документами, скорость ее выполнения объективно ограничена генетически обусловленными факторами.

Исправление ошибок в таможенной документации требует существенных затрат дополнительного времени. Вследствие этого на таможне происходит «разрыв непрерывности» в движении материальных потоков и возникают обусловленные вынужденным «простоем» задержки в доставке товаров к местам их назначения.

Вынужденные задержки приводят к понижению качества логистических услуг, связанных с «человеческим фактором», а конкретно – с отсутствием у субъектов оформления таможенных документов компетенций в сфере применения современных методов автоматизированного выполнения этой ответственной деятельности.

В сфере таможенного дела сформировалась высокая потребность в квалифицированных кадрах, имеющих междисциплинарную фундаментальную подготовку и владеющих современными методами решения операционных задач, в том числе, - в области оперативного оформления таможенной документации. Для удовлетворения этой потребности стала необходимой переподготовка должностных лиц таможни и подготовка в вузах молодого поколения специалистов по обновленным компетентностно-ориентированным образовательным программам.

Уже в 2012 году подготовка специалистов таможенного дела осуществлялась в 63 государственных и 19 негосударственных российских высших учебных заведениях [2]. К настоящему времени количество отечественных вузов, осуществляющих подготовку специалистов в области таможенного дела, значительно возросло.

В настоящее время одним из главных направлений совершенствования деятельности таможенных органов Российской Федерации является совершенствование системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров в процессе освоения актуальных дополнительных образовательных программ.

Профессиональная подготовка и повышение квалификации специалистов таможенного дела в процессе реализуемых в МАДИ дополнительных образовательных программ

Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет МАДИ является транспортным вузом, осуществляющим подготовку будущих специалистов в области транспортной логистики, поэтому специализацией университета в таможенном деле является «Таможенная логистика» [2].

Транспорту, в том числе и автомобильному, отводится важная роль в решении проблем интеграции России в мировое транспортное пространство. Развитие системы отечественного транспорта создает реальные перспективы для реализации уникального транзитного потенциала России. В ближайшие годы планируется расширение доступа российских поставщиков транспортных услуг на зарубежные рынки, усиление роли страны в формировании международной транспортной политики и превращение экспорта транспортных услуг в один из крупнейших источников государственных доходов.

Транспорт, взаимодействуя практически со всеми отраслями экономики, является ее ведущей отраслью. Для развития отечественной экономики необходимо повышение эффективности управления транспортными потоками, обеспечение устойчивости процессов транспортного обслуживания и высокого качества инженерных решений по управлению процессами обработки и доставки грузов в разные страны мира, а также использование современных аппаратных средств электронного документооборота.

Владение автоматизированными средствами оформления таможенных документов является принципиально важным аспектом деятельности специалистов, занятых в сфере таможенной логистики.

Подготовка студентов по специальности 38.05.02 «Таможенное дело» началась в МАДИ с первого сентября 2010/2011 учебного года. Разработка основной образовательной программы для подготовки специалистов таможенного дела осуществлялась научно-педагогическим коллективом университета в условиях творческого взаимодействия с научно-педагогическим коллективом Российской таможенной академии (РТА) - головного отечественного учебного, научного и методического центра профессионального образования кадров для таможенной службы России. Кафедра «Правовое и таможенное регулирование на транспорте», ответственная за выпуск компетентных специалистов таможенного дела, входит в структуру факультета логистики и общетранспортных проблем [3].

В организованном в университете процессе подготовки будущих специалистов таможенного дела принимают участие сотрудники Ассоциации международных автомобильных перевозчиков (АСМАП), а также специалисты, имеющие большой опыт работы в таможенных органах и в компаниях таможенных представителей.

За последние годы информационно-технические возможности существенно расширились. Отличительной особенностью инновационных методов и средств обработки таможенной документации является обеспечиваемая ими автоматизация процесса при минимальном участии человека.

В настоящее время существует программное обеспечение, необходимое для автоматизации процессов подготовки полного комплекта таможенных документов. Однако для того, чтобы специалист в совершенстве владел инновационной технологией, он должен предварительно получить серьезную междисциплинарную подготовку, обеспечивающую формирование системы компетенций, включающей компетенции в области таможенного законодательства и современных информационных технологий.

Реализуемый в МАДИ процесс профессиональной подготовки специалистов таможенного дела предусматривает освоение инновационных технологий решения современных проблем таможенной логистики и приобретение студентами практических компетенций в области автоматизации оформления таможенных документов [4].

Основная образовательная программа по специальности «Таможенное дело» предусматривает для будущих специалистов междисциплинарную теоретическую, учебно-исследовательскую и серьезную практическую подготовку, ориентирует субъектов образовательного процесса на совместную творческую деятельность. Учебно-практические лаборатории кафедры оснащены современными техническими средствами таможенного контроля, а также лицензионным программным обеспечением для проведения практических работ по заполнению деклараций на товары.

Методологической основой подготовки специалистов таможенного дела является интеграция компетентностно-ориентированного образования с наукой и профессиональной сферой деятельности [5]. Доступные для студентов уникальные возможности научно-образовательного центра транспортной логистики (НОЦ-ТЛ) созданного на факультете логистики и общетранспортных проблем, эффективно используются для освоения широкого спектра современных методов, необходимых для решения актуаль-

ных задач таможенной логистики. В МАДИ на базе НОЦ-ТЛ реализуются основные и дополнительные образовательные программы уровневого профессионального образования, проводятся научные исследования, проектируются на новом качественном уровне системы и технологии в области логистики и управления цепями поставок.

Банк дополнительных образовательных программ (ДОП), разработанных с учетом индивидуальных запросов представителей логистических компаний, опытных специалистов таможенного дела, а также студентов, обучающихся на разных уровнях высшего технического образования, уже насчитывает несколько десятков различных вариантов и продолжает пополняться. Дополнительная образовательная программа «Автоматизация процессов подготовки таможенных деклараций» относится к числу наиболее востребованных. Практика доказала, что потребность в освоении этой программы является устойчивой как среди внешних потребителей, так и среди студентов старших курсов, обучающихся на разных факультетах университета.

Для выпускников вуза, нацеленных на трудоустройство в логистических компаниях и в сфере таможенного дела, разработаны варианты программы, отличающиеся количеством осваиваемых программных средств и, соответственно, различной трудоемкостью. Формирование и развитие практических профессиональных навыков осуществляется в условиях практической деятельности в условиях специализированного кабинета информационных таможенных технологий при использовании активных методов обучения.

К настоящему времени разработан и введен в действие целый ряд постановлений правительства Российской Федерации и других нормативных документов, направленных на улучшение и совершенствование процессов обработки документации на МАПП. Критерием достижения цели образовательной программы – компетентности субъекта обучения в сфере владения методами автоматизированной подготовки таможенных документов является их полное соответствие требованиям и нормам.

Заключение. Широкие возможности пяти лабораторий, входящих в структуру НОЦ-ТЛ создали оптимальные условия для реализации многокомпонентного набора основных и дополнительных образовательных программ, предназначенных для субъектов бакалавриата, специалитета, магистратуры, повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Содержание обучения по каждой из этих программ ориентировано на решение актуальных задач логистического бизнеса. Обучающиеся получают возможность «заглянуть в будущее логистики» и освоить наиболее эффективные методы и технологии организации логистических процессов. Образовательный потенциал НОЦ-ТЛ доступен широкому кругу потребителей: от студентов, впервые получающих высшее профессиональное образование, до руководителей высшего звена бизнес-организаций.

Литература

1. Филатов С.А. Технологическое обеспечение навигационных систем диспетчерского управления международными автомобильными перевозками. /Диссертация на соискание ученой степени кандидата технических наук./ М.: 2013. 176 с.

2. УМО в области таможенного дела. [Электронный ресурс] Режим доступа: URL: http://rta.customs.ru/rta/index.php?option=com_content&view=article&id=23&Itemid=1829

3. www.fl.madi.ru

4. <http://www.madi.ru/42-fakultet-logistiki-i-obschettransportnyh-problem.html>

5. Сазонова З.С. Интеграция образования, науки и производства как методологическое основание подготовки современного инженера. /З.С. Сазонова. Монография.//МАДИ (ГТУ).-2007.-487с.

Н.В. Тамарская
доктор педагогических наук, профессор
кафедры теории
и методики профессионального образования
«БГАРФ» ФГБОУ ВПО «КГТУ»
nvtam09@rambler.ru

Системный подход к формированию управленческой культуры педагога в процессе непрерывного профессионального образования

Рассматривается реализация системного подхода к формированию управленческой культуры педагога в процессе непрерывного профессионального образования. Представлены условия, при которых комплекс дискретных технологий формирования управленческой культуры педагога на определенных ступенях непрерывной профессиональной подготовки приобретает системный характер и может достигать как частных целей каждой ступени, так и общей цели непрерывной профессиональной подготовки – становления педагога-руководителя

Ключевые слова: система непрерывного педагогического образования; управленческая культура педагога; формирование управленческой культуры педагога; системный подход; становление педагога-руководителя

В настоящее время педагогическая наука все чаще актуализирует проблему непрерывности и преемственности, что, безусловно, является оправданным с точки зрения эффективности формирования различных качеств педагога в системе непрерывного образования.

Анализируя непрерывную профессиональную подготовку как формирующую процессуальную систему, необходимо обратиться к исследованиям, рассматривающим ее как процесс постоянного личностного и профессионального развития педагога. Именно в таком аспекте Н.М. Борытко рассматривает субъектное становление педагога в системе непрерывного образования.

Автор выделяет три основных ступени становления субъектности педагога [3]. Первая ступень – выбор профессии, предпочтение педагогической деятельности в качестве профессиональной (на этапе допрофессионального образования), идентификация социальной роли учителя. Итогом данной ступени непрерывного педагогического образования является осмысление педагогической деятельности как направленной на качественное преобразование ребенка и «становление человеческого в человеке». Вторая ступень непрерывного педагогического образования – самоопределение в профессии, поиск (в процессе студенческого исследования на этапе профессионального образования) и утверждение (на этапе последилового образования) своего педагогического

стиля. Итогом ступени профессиональной подготовки является концептуальная позиция педагога-воспитателя, определение системы принципов своей профессионально-педагогической деятельности. Третья ступень – профессиональное саморазвитие, когда авторская концепция педагога реализуется в системе педагогической деятельности.

М.Ю. Бокаревым, Н.К. Сергеевым сущность непрерывного образования представлена в категориях целенаправленности, преемственности, целостности, поступательности, перманентной смены социальной ситуации развития личности. Возможности целостного и непрерывного развития профессионально-личностных характеристик педагога изучены Е.И. Ибрагимовой (развитие индивидуальности педагога), Т.В.Чельшевой (формирование художественной культуры педагога искусства), А.А. Симоновой (подготовка к педагогическому менеджменту), Н.В. Мартишиной (развитие творческого потенциала педагога).

В целом, научные интерпретации непрерывного педагогического образования, представленные многообразием аналитических аспектов (философский, психологический, диалектический, организационный и содержательно-структурный), дают возможность рассматривать его как многофункциональную среду, обладающую реальными возможностями формирования различных качеств педагога, в том числе и его управленческой культуры.

Управленческая культура педагога как феномен непрерывного профессионального образования (Н.В. Тамарская) представляет собой интегративное динамичное качество личности, развивающееся в логике смены стадий (управленческая культура школьника-будущего учителя, управленческая культура студента-будущего учителя, управленческая культура педагога-учителя, управленческая культура педагога-руководителя). Модель управленческой культуры педагога структурируется компонентами (информационный, операциональный, аксиологический), элементами (здоровьесберегающий, функциональный, психологический, личностно-творческий и коммуникативный) и уровнями управления (самоуправление, управление, соуправление).

В настоящее время управленческая подготовка педагога актуализируется в том смысле, что педагог рассматривается не как информатор, а как организатор процесса приобретения учащимся определенных знаний, что требует от него знания управленческих функций, умений управлять различными объектами и субъектами, опыта в реализации различных видов управленческой деятельности.

Процесс непрерывной профессиональной подготовки педагога, рассматриваемый с позиций системного подхода, предполагает что, во-первых, формирование управленческой культуры педагога представляет собой процесс эволюционный; во-вторых, разработка технологий формирования управленческой культуры педагога необходима на всех ступенях непрерывного профессионального образования, представляющих собой как дискретные, так и логически взаимосвязанные этапы.

Ориентация на технологичность формирования управленческой культуры педагога в системе непрерывной профессиональной подготовки, с необходимостью ставит вопрос о выделении понятия «педагогическая технология». Исследователями отмечаются некоторые разночтения и изменения в его толковании, которые закономерно происходят с развитием педагогической науки. К рассмотрению содержания педагогической технологии обращались В.И. Андреев, В.П. Беспалько, Л.В. Байбородова, О.С. Гребенюк, Б.Т. Лихачев, М.И. Махмутов, М.И. Рожков и другие исследователи. В целом, обобщая различные взгляды можно констатировать, что педагогическую технологию характеризуют целенаправленность; концептуальность; системность; диагностичность; гарантированность качества обучения; опора на новейшие достижения педагогики, психологии, дидактики и т.д. [1, т. 2, с. 21 – 22].

Педагогическая технология формирования управленческой культуры педагога в единстве и интеграции целевой, содержательной и процессуальной сторон этого процесса опирается на положения системного подхода к организации процесса обучения как целостного явления (В.Г. Афанасьев, М.А. Данилов, В.С. Ильин и др.), особенности организации профессиональной подготовки (О.А. Абдуллина, Е.П. Белозерцев, Г.А. Бокарева, В.А. Слостенин).

Таким образом, система технологий формирования управленческой культуры педагога для каждой ступени непрерывной профессиональной подготовки должна опираться на общую концепцию; установленную и преемственную номенклатуру целей процесса и определенные диагностические методики; логически обусловленный отбор соответствующего содержания, методов и форм обучения педагогов для достижения поставленных целей.

Между тем дискретные технологии, разработанные отдельно для каждой ступени непрерывного профессионального образования, не могут дать нужного результата, необходимо, чтобы они были представлены в виде системы.

Какими особенностями должны обладать технологии формирования управленческой культуры педагога на каждом этапе непрерывного педагогического образования, чтобы предстать в виде системы?

Реализация системного подхода заставляет обратиться к признакам системы. Первый и наиболее общий признак целостной системы заключается в наличии элементов. Основными элементами нашей системы являются технологии формирования управленческой культуры педагога для каждой ступени непрерывной профессиональной подготовки: допрофессионального образования, профессиональной подготовки, повышения квалификации (послепрофессионального образования).

Второй признак целостной системы состоит в том, что она имеет структуру. Система технологий формирования управленческой культуры педагога структурируется упорядоченными и системообразующими связями. В качестве таких связей выступают преемственные и последовательно сформулированные цели, преемственное и интегрированное содержание, методы, концептуальные подходы и принципы формирования управленческой культуры педагога.

Третий признак характеризуется наличием определенного уровня целостности. Целостность системы утверждается тем, что каждая отдельная технология выполняет свою конкретную задачу формирования управленческой культуры субъекта непрерывного педагогического образования (школьник-будущий педагог – студент-будущий педагог – педагог-учитель – педагог-руководитель) на определенной его ступени, но только целостный процесс формирования управленческой культуры в системе непрерывной профессиональной подготовки обеспечивает конечный результат: становление педагога-руководителя.

Этим определяется ведущая роль целого (непрерывного процесса формирования управленческой культуры для становления педагога-руководителя) по отношению к элементам (формированию управленческой культуры отдельных субъектов – школьника, студента, учителя).

Четвертый признак целостной системы - это иерархичность. По общему мнению исследователей иерархичность означает, что каждый компонент системы также может рассматриваться как система (в нашем случае каждая отдельная формирующая технология – это тоже система), а сама рассматриваемая система формирования управленческой культуры – часть более широкой системы (в данном случае более широкой системой является система непрерывного педагогического образования).

Пятый признак означает наличие субординационных связей. В нашей системе формирующих управленческую культуру технологий они задаются логичной сменой

статусно-ролевых позиций: школьник-будущий педагог, студент-будущий педагог, педагог-учитель, педагог-руководитель.

Шестой признак – это целеустремленность в поведении системы. Целеустремленность в поведении системы технологий формирования управленческой культуры определяется стремлением к становлению педагога-руководителя через формирование управленческой культуры педагога на каждой ступени непрерывной профессиональной подготовки.

Седьмой признак – взаимодействие системы с внешней средой. Для системы формирующих управленческую культуру педагога технологий такое взаимодействие может быть представлено как связь с профессиональной компетентностью, другими культурологическими характеристиками педагога, а также связь со становлением субъектности педагога в системе непрерывной профессиональной подготовки, профессиональной идентичностью.

В целом, необходимо констатировать, что при выполнении указанных условий комплекс дискретных технологий формирования управленческой культуры педагога на определенных ступенях непрерывной профессиональной подготовки приобретает системный характер и, безусловно, может достигать как частных целей каждой ступени, так и общей цели непрерывной профессиональной подготовки – становления педагога-руководителя.

Практическое значение применения системного подхода в формировании управленческой культуры педагога в процессе непрерывной профессиональной подготовки состоит в том, что, во-первых, обосновано представление о том, как нужно строить деятельность преподавателей, чтобы в процессе обучения могли развиваться не только отдельные компоненты управленческой культуры, а формировалась управленческая культура высокого уровня целостности.

Во-вторых, определено направление структурирования процесса обучения с тем, чтобы он в полной мере обеспечивал формирование управленческой культуры педагога.

В-третьих, изложенный подход устраняет односторонность педагогических воздействий, их разрозненность и интегрирует формирующее влияние процессов обучения на разных ступенях непрерывного образования.

Литература

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: В 2 кн. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1998.
2. Бокарев М. Ю. Профориентированный процесс обучения в комплексе «лицей – вуз»: теория и практика: Монография. – Калининград: БГАРФ, 2001. – 235 с.
3. Бoryткo Н. М. Педагог в пространствах современного воспитания: Монография / Науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2001. – 214 с.
4. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – 256 с.
5. Тамарская Н.В., Семенова И.О. Формирование управленческой культуры как цель непрерывного образования педагога // Вестник Московского государственного областного университета. Сер. «Педагогика». Т. 2 - 2007.- № 2. - С. 46-51.

Т.Б. Гребенюк
доктор педагогических наук, профессор
Балтийский федеральный университет имени И. Канта
grebt@yandex.ru

Кризис мотивации учения студентов в условиях традиционного и дистанционного обучения

Представлена краткая характеристика современного состояния проблемы формирования мотивации учения в педагогической теории и практике образования. Отмечаются ведущие факторы развития мотивации учения и факторы, не способствующие развитию. Приводятся данные о влиянии традиционного и он-лайн обучения на мотивацию учебной деятельности

Ключевые слова: мотивация учения; традиционное обучение; он-лайн обучение; факторы мотивации учения

Введение. Проблема мотивации учения продолжает оставаться актуальной, несмотря на модернизацию образовательного процесса, введение различных инновационных педагогических технологий, информатизацию образования и др.

Как показывает практика, отношение студентов к учебному процессу в вузе не только нестабильно, но и недостаточно удовлетворительно. Особенную тревогу вызывает мотивация учения студентов первого года обучения, когда первая же неудачная экзаменационная сессия вызывает не столько отчуждение от дальнейшего учения, сколько мотивы вынужденности.

Целый ряд причин может ослабить учебную мотивацию: непривычные требования к учебной деятельности (отличающиеся от школьных), отсутствие самостоятельности, ответственности и других качеств, важных для успешного обучения, сложность изучаемых дисциплин, непривычный стиль преподавания и др. По мнению многих преподавателей вуза, выпускники школ, поступающие в вуз, очень слабо владеют необходимыми общеучебными умениями (ставить перед собой цели, определять способы их достижения, формулировать вопросы докладчику и др.).

Данный факт представляется негативным с точки зрения включения студентов в учебный процесс. Студентам чрезвычайно сложно справиться с нахлынувшими на них высокими требованиями, в результате чего постепенно мотивация учения слабеет.

К сожалению, снижение мотивации становится негативной тенденцией. В связи с этим поддержка, укрепление, развитие мотивации учебной деятельности становится одной из важнейших задач теории и практики образования.

Факторы развития мотивации учения студентов в условиях традиционного обучения

Понятие мотивации достаточно давно исследуется в психологии, в результате чего накоплено огромное количество информации о мотивации: дано представление о структуре мотивации, о ее видах, уровнях развития и др.. Наиболее изученной на данный момент является учебная мотивация школьников. Меньше внимания уделяется изучению учебно-профессиональной мотивации студентов вуза.

Учебная мотивация, по мнению И.А. Зимней, – «...частный вид мотивации, включенной в деятельность учения, учебную деятельность» [1, с. 16].

П. М. Якобсон выделяет три типа мотивации учения [2]: 1) отрицательная, внешняя по отношению к учебной деятельности и вызванная осознанием школьником возможных неприятностей из-за неуспеваемости; 2) положительная, но также связанная

с внешними факторами (широкие социальные мотивы – гражданские и моральные, узколичностные мотивы); 3) мотивация, заложенная в самом процессе учения, – стремление познавать новое, познавательные интересы.

Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется рядом специфических факторов для той деятельности, в которую она включается. Она определяется, во-первых, самой образовательной системой, образовательным учреждением; во-вторых, организацией образовательного процесса; в-третьих, личностными особенностями обучающегося; в-четвертых, личностными особенностями педагога, прежде всего, – связанными с его отношением к обучающимся и к своей профессии в целом; в-пятых, спецификой учебного предмета.

Применительно к задачам повышения эффективности образовательного процесса в вузе целесообразно говорить не столько об учебной, сколько об учебно-профессиональной мотивации, так как именно готовность студента – будущего специалиста – к решению профессиональных задач является целью высшего образования.

На основании анализа научной литературы можно заключить, что мотивация учебно-профессиональной деятельности – это соотнесение целей, которые студент стремится достичь, и внутренней активности его личности. В обучении мотивация выражается в принятии студентом целей и задач обучения как лично значимых и необходимых, характеризуется направленностью, устойчивостью и динамикой [3].

В науке сложилось представление о том, что в вузе ведущим комплексом мотивов учения выступает единство познавательного интереса, мотивов достижения и мотивов профессиональной деятельности.

На этапе овладения профессией мотивация, связанная с интересом к данной профессии, выступает в качестве ресурса и предпосылки, которые необходимы для развития профессионализма. Иными словами, студенту необходимы устойчивые профессиональные мотивы учебной деятельности и вполне адекватные представления о своей будущей работе. При наличии этих составляющих мотивации у студентов последние будут стремиться к постоянному развитию креативности, нацеленной на получение нового знания и формирование профессионально важных качеств [3].

В процессе профессионального становления на этапе обучения в вузе студенты испытывают действия различных внешних и внутренних побудителей, которые могут противоречить друг другу и имеющимся целям личности.

Такие факторы, как отсутствие ясных профессиональных перспектив, трудность нахождения работы по специальности, которая обеспечивала бы достойное существование, восприятие ее как социально неконкурентоспособной, могут выступать в качестве внешних демотиваторов, снижающих интерес к освоению выбранной специальности.

Осознание своей профессиональной непригодности и неготовности, личностная незаинтересованность в будущей профессии могут стать внутренними демотиваторами, причиной разочарований в выбранной профессии, обучения по инерции, без активного творческого освоения профессии и, как следствие, низкого профессионализма будущего специалиста [4].

Профессиональная мотивация выступает как внутренний движущий фактор развития профессионализма и личности, так как только на основе ее высокого уровня формирования возможно эффективное развитие профессиональной образованности и культуры личности.

Мотивация достижения играет ведущую роль в учебной деятельности, когда действия и поступки обучающихся постоянно оцениваются. К мотивам достижений относят: *мотив познания* (осознание потребности в знаниях), *мотив самоутверждения* (осознается в потребности престижа), *мотив вознаграждения* (осознание потребности в

похвале). В психологии отмечаются две тенденции в рассмотренных типах мотиваций: 1) избегание неудач, 2) направленность на достижение успехов.

Учебно - профессиональная мотивация студентов в значительной мере определяется также и социально-психологическими факторами их профессионального становления, прежде всего, – особенностями взаимоотношений субъектов образовательного процесса (студентов, преподавателей, представителей администрации).

Особенности мотивации учения, связанные со спецификой системы межличностных отношений студентов, редко становятся предметом психологических исследований. В то же время, как показывают результаты анализа научной литературы, социально-психологические особенности учебно-профессиональной деятельности студента могут быть важной детерминантой ее мотивации.

Важно отметить, что в мотивации учебной деятельности четко прослеживается такой компонент, как цели. Студенты достаточно осознанно формулируют как перспективные цели (получить высшее педагогическое образование, добиться глубоких и прочных знаний по профессиональному циклу дисциплин, получить диплом с отличием и др.), так и промежуточные, текущие цели (научиться конспектировать лекционный материал, научиться подбирать примеры к теоретическим положениям и др.).

В мотивации учебно-профессиональной деятельности целевой компонент представлен у студентов значительно слабее: научиться вести уроки, проводить беседы с учащимися и т.п. Поэтому формирование мотивации студента-будущего педагога предусматривает формирование мотивации учебной и профессиональной деятельности в единстве, во взаимосвязи.

Это значит, что обогащение мотивации учения (появление новых познавательных потребностей, мотивов), развитие свойств мотивации учения в условиях психолого-педагогической подготовки невозможно без связи учебных задач и действий по их решению с профессиональными задачами и способами профессиональной деятельности.

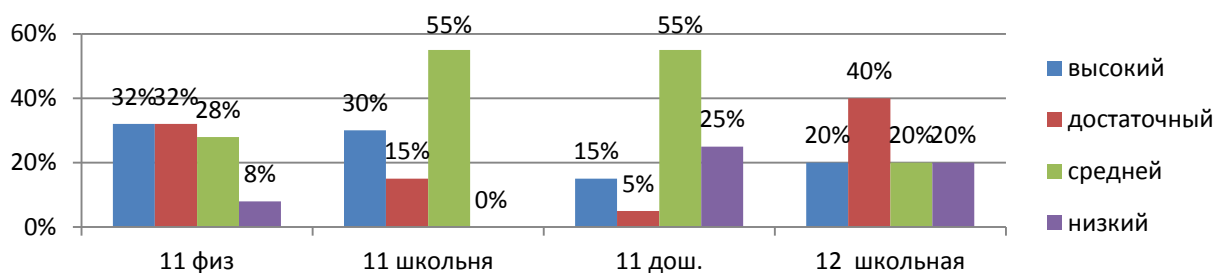
С другой стороны, профессиональные ситуации при определенных условиях обостряют противоречия между имеющимися у студентов знаниями и умениями и теми, что необходимы для успешного решения педагогических задач, в результате чего возникает потребность в получении дополнительных знаний, в овладении новыми умениями. А это способствует развитию учебной мотивации [5].

Таким образом, проблема мотивации учения остается недостаточно изученной в науке, особенно применительно к задачам современного вузовского образования.

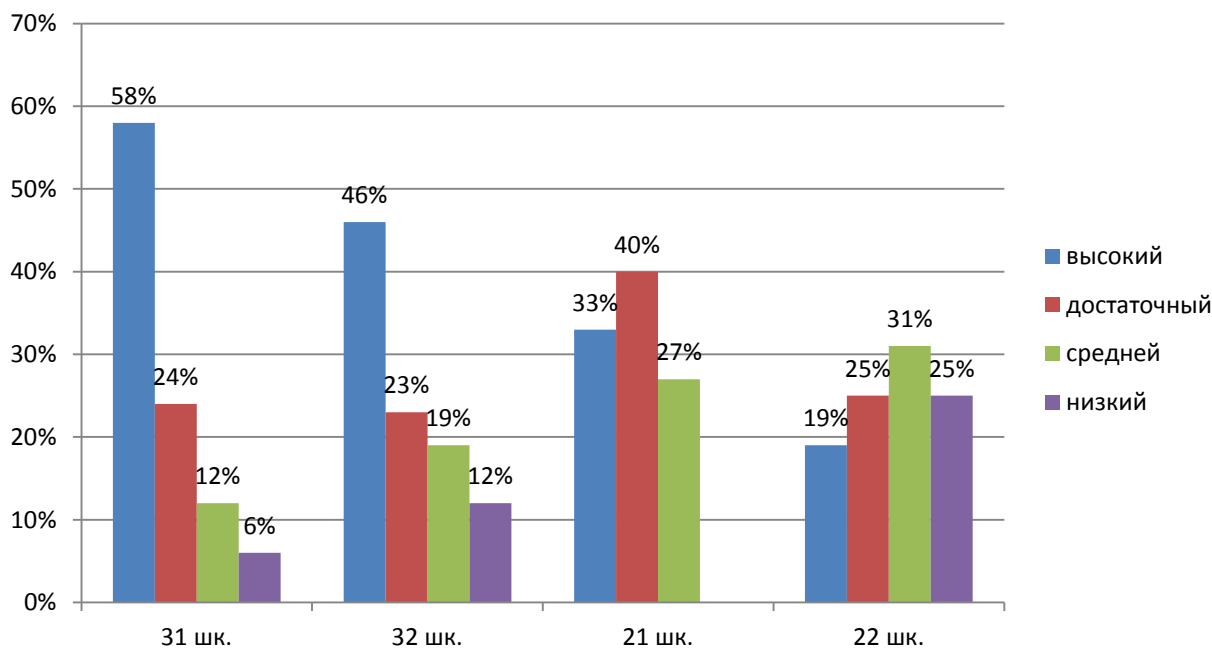
Обратимся теперь к данным эмпирических исследований.

Результаты констатирующего этапа исследования, которое было проведено в двух вузах (*Таганрогский государственный педагогический институт и Педагогический институт Южного федерального университета*) показали мотивы профессионального выбора будущих учителей (всего опрошено 147 человек, поступивших на 1 курс в 2003 году). Мотивация, связанная с осознанным профессиональным выбором, выражена только у 26,0% студентов. Мотивация внешнего характера (по совету родителей и знакомых) зафиксирована у каждого второго (44,0%) студента. Статусная мотивация (нужен диплом о высшем образовании) зафиксирована у каждого пятого студента (20,6%). Таким образом, первичная мотивация, связанная с осознанным выбором поступления в вуз для приобретения профессии педагога и получения знаний по специальности, выражена слабо [6]. Вряд ли можно рассчитывать на высокую учебную мотивацию у этих студентов в традиционном обучении.

Массовое исследование мотивации учения было проведено в одном из вузов Калининградского региона (г. Черняховск) с помощью методики шкалирования [7]. Результаты (примеры) обобщенно представлены на следующих диаграммах.



Сводные данные о мотивации учения студентов 1 курса



Сводные данные о мотивации учения студентов 2-3 курсов

Как видно, у студентов разных учебных групп мотивация учения находится на разных уровнях. Здесь возможно указать на несколько факторов: слабая готовность студентов к учебному процессу в целом, недостаточно благоприятная психологическая обстановка в группе и др.

Вместе с этим большую роль в проявлении мотивации играют общеучебные умения – если студент владеет ими в достаточной степени, он достигает определенных успехов в учебной деятельности, что подкрепляет его положительное отношение к учению. Студентам был предложен список таких умений для самооценки.

Исследование показало, что студенты оценили у себя достаточно высоко такие общеучебные умения, которые начинают формироваться еще в школе, однако умения, специфические для вузовского процесса обучения, они отметили как отсутствующие или слабые, например:

- Разрабатывать исследовательский проект
- Проводить эмпирическое исследование
- Составлять план решения, выполнения задания
- Сравнить задачи по условию, по способу решения
- Каллиграфически, грамотно и быстро писать
- Рецензировать (комментировать) чужое выступление

- Подбирать источники научной информации по интересующей проблеме.

Важно отметить, что студенты осознают необходимость развития у себя этих умений и выражают желание овладеть ими.

Итак, подводя итог краткому изложению вопроса о факторах развития мотивации учения в условиях традиционного обучения в вузе, следует подчеркнуть, что наряду с известными причинами проявления мотивов (благоприятная психологическая обстановка в студенческой группе, готовность к овладению знаниями и умениями, познавательные мотивы, мотивы достижения успехов, личность преподавателя, содержание учебного предмета, образовательные технологии и др.) выявлен и такой, как наличие или отсутствие умений у студентов, необходимых для успешной учебной деятельности.

Факторы развития мотивации учения в условиях электронного обучения

Особое внимание сегодня уделяется проблеме мотивации студентов в связи с тем, что чиновники и университеты вплотную занялись переводом российского образования в онлайн. Министерство образования и науки готовит программу развития электронного образования, а первые бесплатные учебные курсы (МООС — Massive Open Online Courses), размещенные в открытом доступе в Сети российскими университетами, появятся уже в ближайшее время (<http://lenta.ru/articles/2013/11/05/mooc/>).

Онлайн-образование, хотя и является одной из самых экономически доступных для потребителя версий образовательного продукта, дается далеко не всем. Авторы МООС привлекают к изучению своих курсов десятки тысяч человек, но часто до 90 процентов студентов бросают эти занятия. Сказываются, с одной стороны, относительная сложность многих курсов, а с другой — слабая подготовка большинства студентов.

Профессора, работающие с МООС, выяснили, что внимание онлайн-студентов удерживать сложно (их студенты учатся в основном вечером и по ночам способны смотреть видеолекции не дольше 6-9 минут). Большая часть слушателей, записавшихся на такой курс, в конечном итоге чувствуют себя не вовлеченными в процесс обучения и теряют интерес к предмету. Все это заставляет преподавателей пересматривать свои методики, сокращать лекции и разнообразить их опросами, тестами и практическими заданиями (<http://lenta.ru/articles/2013/11/05/mooc/>).

Характерно, что на первоначальной стадии практически все зарубежные ученые были убеждены в превосходстве электронной формы обучения (e-learning) над традиционной, контактной формой обучения. Это мнение основывалось во многом на уверенности в том, что дистанционная форма обучения снимает проблему учебной мотивации. Представлялось вполне естественным, что, если учащийся самостоятельно выбирает себе учебный курс и имеет возможность заниматься в удобное для него время и в удобном месте, то проблема учебной мотивации должна отпасть сама по себе, а учащиеся должны быть самомотивированными.

Однако практика электронного обучения опровергла излишне оптимистичные прогнозы западных ученых о естественной самомотивации учащихся в рамках e-learninga. Когда количество отказов от прохождения обучения в рамках электронных курсов стало стремительно увеличиваться, в зарубежной педагогической науке резко усилился интерес к изучению причин отсева студентов.

Научные изыскания развивались от первоначальных предположений о необходимости и достаточности внесения изменений в дизайн электронного контента до утверждений о необходимости повышения мотивации учащихся на основе использования различных моделей. Считалось, что правильное проектирование учебного контента и обеспечение соответствующих форм учебной деятельности должно гарантировать мотивированное отношение всех учащихся.

Однако со временем многие педагоги и учреждения начинали осознавать, что

проблема мотивации в e-learning намного сложнее, чем это кажется на первый взгляд. (Motivational Factors in E-Learning, June 26, 2008 Ruth Smith, с. 10.- George Washington University). В результате проведения различных эмпирических исследований, учеными был предложен ряд методов, направленных на повышение мотивации учащихся в e-learning.

Так, Дж. Келлер разработал модель обучения, отражающую мотивационный аспект в виде четырех компонентов: внимание обучающегося, релевантность (значимость), уверенность в успешности процесса обучения, обеспечение чувства удовлетворенности от процесса и, в первую очередь, результатов обучения. Келлер указывает на ряд эмпирических исследований, которые доказали эффективность его модели, в том числе в условиях e-learning.

В образовательной практике высказывается мнение о необходимости смешения традиционного и электронного обучения. Так, в статье польских ученых, посвященной этой проблеме, отмечается, что смешанное обучение является очень эффективным методом, который позволяет комбинировать традиционные и современные методы и требует последовательной и правильной реализации.

Однако достижение процессов обучения высокого качества с использованием смешанного обучения требует в совершенстве овладеть как технической и экономической сторонами, так и соответствующей организационной культурой [7].

Нами было проведено анкетирование, предназначенное для выяснения отношения студентов к электронной форме обучения. В анкетировании приняли участие студенты заочного отделения Высшей гуманистической школы г. Гданьска (Польша) – 218 человек. Результаты анкетирования представлены в таблице.

Таблица

Результаты анкетирования польских студентов

pytania	Количество ответов (абс.)
1. Czy masz doświadczenie w zakresie zdalnego (elektronicznego) nauczania? (tak, nie)	tak – 54 nie – 164
2. Jeżeli tak, to z jakiego przedmiotu? Wpisz nazwę e-kursu	Философия, Психология
3. Czy ukończyłeś ten kurs?	tak – 42 nie – 1
4. Jeżeli zrezygnowałeś z niego, to z jakiej przyczyny?	Личные обстоятельства
5. Z jakich form elektronicznego nauczania korzystasz (podkreśl właściwe): wykłady wideo, webinarium, elektroniczne wersje podręczników, konferencje internetowe	wykłady wideo – 43 webinarium – 4 elektroniczne wersje podręczników – 57 konferencje internetowe – 12
6. Jakie uważasz za najbardziej skuteczne?.	wykłady wideo – 21 webinarium – 4 elektroniczne wersje podręczników – 15 konferencje internetowe – 6
7. Jakie wrażenia odniosłeś z e-learningu? (pozytywne, negatywne)	pozytywne – 45 negatywne – 11
8. Czy odczuwasz potrzebę korzystania z e-learningu w przyszłości? (tak, nie)	tak – 90 nie – 101
9. Jakie sposoby organizacji nauczania preferujesz: tradycyjne, zdalne (elektroniczne), blended (mieszane tradycyjne + zdalne)	tradycyjne – 94 zdalne (elektroniczne) – 7 blended (mieszane tradycyjne + zdalne) – 94

Из всего состава опрошенных, получивших опыт использования электронных ресурсов, позитивные впечатления остались у 83% польских студентов. Из беседы со студентами выяснилось, что основное содержание работы в электронной системе заключалось в изучении учебной информации и выполнении письменных заданий, которые они отправляли преподавателю для оценивания.

Такой режим вполне устраивал заочников, но вместе с тем, по словам студентов, им не хватает живого общения, ради которого они приезжают на два дня в неделю на занятия, где они получают эмоциональный заряд, впечатления от дискуссий, обмен мнениями и т.п. Недаром 43% студентов-заочников отдают предпочтение смешанному варианту обучения, в котором интегрируются традиционные и электронные формы обучения.

Вместе с этим многие польские студенты предпочитают традиционные формы обучения (43%) в противовес электронным (всего 3%). Общий вывод, который мы сделали в результате анализа ответов студентов, заключается в следующем: электронное обучение пока не вызывает у студентов устойчивой мотивации.

Видимо, применение названных выше форм электронного обучения, требует таких дополнений в организации самостоятельной учебной деятельности, которые способствовали бы подкреплению, поддержке положительных мотивационных состояний.

В дополнение к сказанному приведем результаты специального исследования, посвященного выяснению эффективности методов электронного обучения, используемых в польских вузах (в 2010-2011 годах на выборке из 150 студентов) [7].

Вопрос о сравнении эффективности электронного по сравнению с традиционным обучением дал следующие ответы: 19 % считают, что эффективность электронного обучения выше, 64 % считают, что эффективность электронного обучения сравнима с традиционным обучением, 16% респондентов считают, что эффективность электронного обучения ниже.

Результаты не внушают большого оптимизма относительно эффективности использования электронного обучения и повышения качества преподавания в результате использования таких методов.

Следует отметить, что проблема смешанного обучения достаточно активно исследуется польскими учеными (Fleck J., Grabowska A., Durslewicz J., Antczak B., Skwarek T., Peszko P., Prauzner T., Preez M., Prinsloo P., Rooyen F.F.). По мнению Wozniak J., смешанное обучение может быть определено как смешивание контекстов, подходов к обучению, или устройств, которые делают обучение по возможности более эффективным [8].

Польские ученые видят процесс смешанного обучения, например, в виде трех этапов: Этап 1 - электронное обучение - внедрение базовых знаний, необходимых для работы, используя дистанционные методы; Этап 2 - традиционный метод - учитель / преподаватель / тренер в ходе традиционного обучения имеет возможность работать с группой с целью обеспечения требуемого уровня усвоения знаний; Шаг 3 - Электронное обучение - благодаря отсутствию барьеров логистики и времени, студенты могут легко и эффективно выполнить ряд тестов, при этом инструменты, используемые в области электронного обучения, позволяют получить быстрые результаты отчетности без необходимости затрат времени и кропотливой проверки результатов испытаний по традиционному методу.

Несмотря на активные поиски в области смешанного дистанционного обучения, польские ученые, к сожалению, не обращаются к его мотивационному аспекту.

Принимая во внимание факторы и условия, определяющие мотивацию, можно выдвинуть гипотезу о том, что e-learning ставит перед педагогической теорией новые задачи по поиску способов формирования мотивации учения.

Заключение. Теория и практика высшего образования пока не нашли надежный путь решения проблемы формирования мотивации учения студентов. Ни традиционное, ни дистанционное (электронное) обучение не в состоянии обеспечивать устойчивые мотивационные состояния у студентов.

Попытки ввести инновационные педагогические технологии (исследовательский и проектный методы, интерактивные методы обучения и др.) пока не вызывают уверенности в обеспечении положительной внутренней мотивации учения. Аналогично можно сказать и о мотивационной функции электронного обучения, которое также, как и традиционное, не решает рассматриваемой проблемы.

Если в случае традиционного обучения тормозящим фактором выступает целый комплекс причин, в составе которых важную роль играют общеучебные умения, то в случае электронного обучения ведущим негативным фактором является отсутствие личного контакта студента и преподавателя.

Важно отметить, что в поиске оптимального варианта необходимо обратиться к знаниям психологии человека, к закономерностям функционирования мотивационной сферы студента в процессе обучения.

Невозможно способствовать развитию мотивации, управлению мотивационными состояниями только применением педагогических средств без учета их мотивационных возможностей, поскольку мотивация – это, прежде всего, психологическое явление.

Литература

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М., 2002.- 70 с.
2. Психология чувств и мотивации / П.М. Якобсон. – Воронеж: МОДЭК; М.: Институт практической психологии, 1998.- 304 с.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. - СПб.: Питер, 2004. - 534 с.
4. Поваренков Ю. П. Основные тенденции профессионального развития человека на стадии обучения в вузе// Ярославский психологический вестник. - 2002. - № 9.- С. 68 - 73.
5. Гребенюк Т. Б. Формирование индивидуальности будущего педагога в процессе профессиональной подготовки: докт. дисс. – Ярославль, 2000. – 352 с.
6. Лопаткин Е.В.. Педагогические стратегии развития мотивации профессионального выбора студентов педагогического вуза. Автореф. Канд.дисс., 2009.
7. Wolniak R., Bialy W. Blended learning and its application in improving the quality of training // General and Professional Education, 2/2013, pp.32-43.
8. Wozniak J. E-learning w biznesie I edukacji. Wydawnictwa Akademickie I Profesjonalne spolka z o.o., Warszawa, 2009.

Т.К. Смыковская
доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой информатики и методики

преподавания информатики ВГСПУ
г. Волгоград
smikov_t@mail.ru

С.А. Коробкова
кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой физики ВолгГМУ
г. Волгоград
korobkovasa@mail.ru

Педагогические основы гендерного подхода к обучению студентов разной этнокультуры

Рассматриваются основные идеи и принципы гендерного подхода к обучению иностранных студентов и педагогической деятельности в условиях поликультурной образовательной среды вуза.

Ключевые слова: гендерный подход к обучению; этнокультурные и гендерные особенности студентов; поликультурная образовательная среда вуза

На современном этапе развития педагогической науки активно исследуются проблемы обучения и воспитания детей дошкольного возраста, школьников, студентов на основе гендерного подхода, продолжается научный поиск инновационных методов обучения с учетом гендерных особенностей и различий в процессе обучения и воспитания девушек и юношей.

Ученые (А.А. Гнедаш, Н.В. Ерофеева, Е.Н. Каменская, И.С. Клецина, О.А. Константинова, И.В. Костикова, Н.Н. Куинджи, Л.Н. Ожигова, М.А. Радзивилова, С.Л. Рыков, Л.И. Столярчук и др.) констатируют, что обучение юношей и девушек связано с гендерными представлениями, которыми руководствуются педагоги в своей педагогической деятельности в процессе обучения представителей разного пола. Принципы гендерного подхода к обучению и воспитанию представителей разной гендерной принадлежности основываются на:

- ориентации юношей и девушек исполнения традиционных мужских и женских ролей с акцентом на взаимозаменяемость социальной роли каждого;
- нейтрализации и смягчении социально обусловленных различий между юношами и девушками;
- мотивации представителей разной гендерной принадлежности к самостоятельному выбору социально приемлемых моделей взаимодействия, поощрение индивидуальных интересов и предпочтений [1].

Преобразования, происходящие в сфере образования в настоящее время, направлены на переориентацию образовательного процесса в соответствии с личностной парадигмой и опорой на современные подходы к обучению и воспитанию подрастающего поколения и молодежи. Поэтому педагогическая деятельность, основанная на принципах гендерного подхода, является весьма актуальной и позволяет при проектировании и организации целостного образовательного процесса учитывать личностные особенности обучаемых с учетом их психофизиологических задатков и способностей.

Появление гендерного подхода в образовательной сфере базируется на концепции личностного и деятельностного подходов и является новым направлением в системе таких фундаментальных педагогических исследований как: природа педагогического знания (В.В. Краевский), целостность образовательного процесса (В.С. Ильин, И.Я.

Лернер, М.Н. Скаткин), личностно развивающие функции обучения (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков и др.), психология отношений и основы психологии возраста обучаемых (И.В. Дубровина, И.С. Кон, В.И. Слободчиков и др.).

Гендерный подход к обучению студентов с учетом их гендерных различий и особенностей берет во внимание как психофизиологические отличия в обучении девушек и юношей, так и степень их социально-половой принадлежности. При гендерном подходе к обучению представителей разной гендерной принадлежности должны учитываться и те и другие характеристики. К ним можно отнести: и объем сознания, и степень внушаемости и эмоциональности, и восприятие учебной информации, память, ассоциации, представление и воображение, умственные способности и др., заложенные природой у представителя того или иного пола и возраста [4].

Педагогическая деятельность, основанная на гендерном подходе к обучению предполагает четыре этапа: *целеполагание* (учет психофизиологических характеристик юношей и девушек, а именно: уровень активации эмоций в процессе обучения, темп, стратегии переработки и усвоения информации, темп подачи новой информации, организацию внимания, продолжительность периода вработываемости, уровень адаптивных возможностей организма и психики, уровень природной агрессивности, отношение положительной и отрицательной оценки своей работы и др.); *отбор содержания* (трансформацию содержания учебного материала в контексте значимости для юношей и девушек, их познавательного интереса); *процессуально-технологический этап* (выбор эффективных методов работы с учетом гендерных особенностей и различий обучаемых); *контрольно-оценочный этап* (дифференцированную по гендерному принципу оценку результатов учебной деятельности на основе учета особенностей и возможностей девушек и юношей).

Гендерные особенности обучаемых очень редко рассматриваются в числе приоритетных оснований дифференциации обучения и практически не освещаются в зависимости от этнокультурных традиций и наследия в сфере образования. И если проводятся исследования, посвященные учету гендерной специфики обучаемых в образовательной деятельности [3], то прямая зависимость культуры и гендера в образовании ещё реже рассматривается в качестве основания дифференциации обучения студентов. Хотя в этнопедагогике упоминается о необходимости учета как этнокультурных традиций при обучении девушек и юношей, так и гендерных особенностей.

Поисковый эксперимент, проводимый нами на базе Волгоградского государственного медицинского университета в рамках реализации гендерного подхода к обучению физике иностранных студентов (из Африки, Индии и Малайзии) с учетом их культурных обычаев и традиций в образовании, показал, что логика построения образовательного процесса на основе гендерного подхода подтверждает возможность, целесообразность и эффективность применения гендерно-ориентированных ситуаций и систем задач в образовательном процессе и направлена, в первую очередь, на повышение качества и уровня обучения иностранных студентов, их познавательного интереса и познавательной активности, а, следовательно, имеет практическую значимость для преподавателей-практиков.

Этапы обучения на основе гендерного подхода в условиях поликультурной среды вуза предполагают подготовительные мероприятия, организацию и осуществление обучения, и анализ результатов. На этой основе может быть представлена логика образовательного процесса в поликультурной среде вуза – последовательность, порядок, определяющий характер связей между основными элементами педагогической системы (рис. 1).

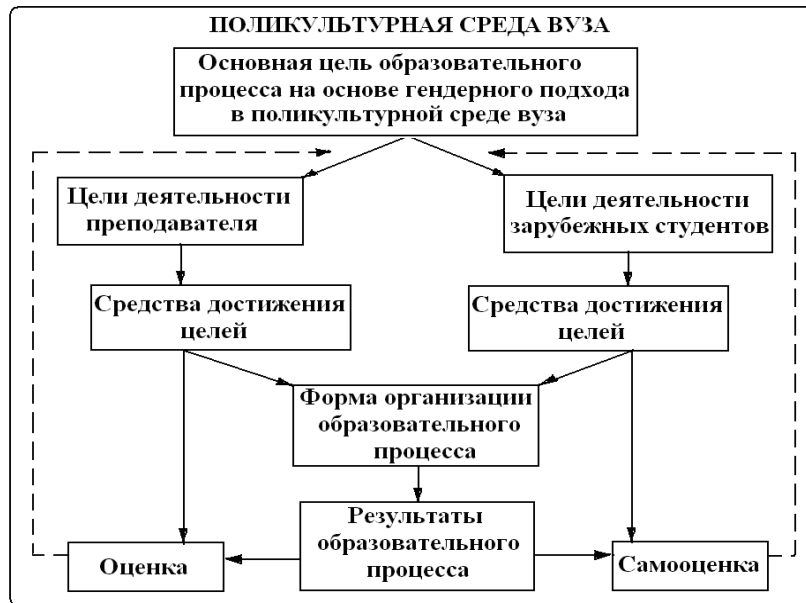


Рис. 1. Логика образовательного процесса на основе гендерного подхода в поликультурной среде вуза

Цель обучения на основе гендерного подхода состоит в развитии личности обучаемого определенной этнокультурной и гендерной принадлежности через выстраивание педагогического взаимодействия (в личном и деловом аспектах) между преподавателем, юношами и девушками разной этнокультуры.

В понятие развитие личности мы вкладываем качество образования юношей и девушек определенной этнокультуры, т.е. насколько подготовлен зарубежный студент по основным дидактическим единицам учебной дисциплины; уровню профессиональной компетентности; толерантности; способности обучаться; желанию получать образование; стремление к постоянному взаимодействию с преподавателем и представителями других культур.

Средства достижения цели в рамках обозначенного подхода совпадают с целями деятельности педагога и целями деятельности студентов. Поскольку мы опираемся на идеи личностно ориентированного обучения (В.В. Серикова), то исходим из единства содержательного и процессуального.

В нашем случае средства – предметное содержание (вариативное), а также приемы, методы и технологии обучения. Цели студентов и их достижение планируются студентами самостоятельно и носят вариативный характер. Основу этого составляют индивидуальные образовательные траектории. Поэтому обучение студентов с учетом их этнокультурных и гендерных особенностей в рамках нашей концепции составляют гендерно-ориентированные ситуации, реализуемые через задачный подход, деловые игры, а также проекты.

Обучение девушек и юношей разных культур на основе данной логики предполагает:

- *целесолагание* (учет психофизиологических характеристик студентов разного гендера и разной этнокультуры: уровень активации эмоций в процессе обучения, познавательные способности и познавательные интересы, восприятие окружающего мира, темп, стратегии переработки и усвоения информации, темп подачи новой информации, организацию внимания, продолжительность периода вработываемости, уровень адап-

тивных возможностей организма и психики, уровень природной агрессивности, отношение положительной и отрицательной оценки своей работы и др.);

- *отбор содержания* (отбор содержания учебного материала в контексте значимости для юношей и девушек с учетом особенностей восприятия учебной информации представителями разной культуры, а также в контексте уровня сложности учебного материала для студентов разных этносов);

- *технологии обучения* (выбор методов работы с учетом гендерных и этнокультурных особенностей обучения: постановка и решение учебных проблемных задач, экспериментальных задач, эвристических и прогностических задач, а также творческий поиск, развитие виртуально-образного мышления);

- *контрольно-оценочную деятельность* (разная оценка результатов учебной деятельности на основе учета гендерных и этнокультурных особенностей студентов, отбор домашнего задания дифференцированно в зависимости от состава учебной группы).

В ходе исследования нами были уточнены понятия поликультурной дидактической среды вуза и образовательного процесса на основе гендерного подхода.

Под «поликультурной средой вуза» мы понимаем условия всестороннего развития личности, ее этнокультурных задатков и самореализации в образовательном процессе (в конкретном высшем учебном заведении), которые способствуют эффективно-му взаимодействию преподавателя со студентами разной этнокультурной и гендерной принадлежности.

В свою очередь понятие «дидактическая поликультурная среда вуза» конкретизирует педагогическую деятельность вуза, ядром которой являются профессорско-преподавательский состав, российские студенты и зарубежные студенты, которым присущи культура, ценности и традиции, этнические / гендерные особенности и идентичность, личностные и деловые взаимоотношения.

Под организацией обучения на основе гендерного подхода в поликультурной среде нами понимаются целенаправленно-организованные учебные условия, максимально соответствующие этнокультурной и гендерной специфике обучаемых разной этнической принадлежности. Такой процесс характеризует динамику изменения всех элементов педагогической системы (изменение цели, содержания, методов и пр.).

Рассмотрение вопросов, связанных с областью применения гендерного подхода в образовании и представленный выше анализ педагогической деятельности с учетом гендерных и этнокультурных особенностей студентов позволили сделать вывод о том, что принципы обучения студентов на основе гендерного подхода в условиях поликультурной среды вуза до конца еще не определены.

Педагоги высших учебных заведений, в которых обучаются представители разных культур, сталкиваются с необходимостью учета этнокультурных и гендерных особенностей студентов при обучении юношей и девушек в условиях поликультурной среды вуза как психолого-педагогической проблемой, объективно вызванной существующими *причинами*:

- незнанием специфики педагогической деятельности, основанной на учете гендерных и этнокультурных особенностей студентов при обучении и воспитании юношей и девушек разной этнокультурной принадлежности;

- противоречием культур (например, для представителей мусульманских стран в большей степени мужского пола крайне трудно повиноваться преподавателю-женщине, выполнять ее поручения и задания, в то время как она требует беспрекословной исполнительности);

- гендерными стереотипами, связанными с обучением девушек и юношей разной этнокультурной принадлежности (от представителей разного пола педагоги заранее

ожидают разного поведения и отношения к занятиям, различий в выборе дисциплин и разных достижений в естественных и гуманитарных науках).

Наш практический опыт показал, что реализация гендерного подхода в обучении и воспитании девушек и юношей разных этнокультур способствует повышению рефлексии и самореализации студентов, если он направлен на:

- полное равенство и ликвидацию всех форм дискриминации по признаку пола и этнокультурной принадлежности обучаемого;
- вовлечение девушек и юношей разных этнокультур в активный процесс развития своих способностей и их полноправное участие в нем как при педагогической поддержке, так и без нее;
- воспитание гармоничных взаимоотношений между представителями разной этнокультурной и гендерной принадлежности;
- педагогическое взаимодействие (в личном и деловом аспектах), основанное на принципах гендерного подхода к обучению юношей и девушек разных культур.

В разных культурах наблюдается различное соотношение в способностях юношей и девушек, например, при обучении малазийцев и юноши, и девушки дисциплинированы одинаково, они одинаково активны на занятиях, при выполнении домашних заданий и поручений преподавателя, они одинаково аккуратны при оформлении результатов исследований, различие наблюдается в отношении к личности преподавателя – юноши более восприимчивы к преподавателю, они больше контактируют с преподавателем, особенно, если преподаватель – женщина, девушки более скромны в этом отношении.

Еще одна особенность – это направленность на дисциплину, на предмет изучения, доскональности изучении конкретных вопросов и закономерностей: малазийские студенты вне зависимости от гендерной принадлежности одинаково скрупулезны в получении знаний по конкретной дисциплине, причем девушки более ориентированы на взаимосвязь изучаемых вопросов с их повседневной жизнью, что касается юношей, они одинаково ориентированы на изучение теоретических законов и их экспериментально-практического обоснования. Истоки подобных гендерных различий и схожести между юношами и девушками из Малайзии, как нам видится, берут свое начало в культурных традициях малазийцев в сфере образования.

При обучении африканских студентов наблюдается следующее: девушки пассивны на занятиях, юноши активны в любом виде деятельности – в решении теоретических и практических задач. Девушки-африканки работают в основном по требованию преподавателя, они более утомляемы, чем юноши. Юноши могут выполнять одну и ту же работу на протяжении длительного времени, девушкам необходимо либо делать перерывы, либо менять виды учебной деятельности на занятии.

Интерес и тех, и других к изучению дисциплины больше связан с личностью педагога, нежели с самой дисциплиной. Если личность преподавателя, дисциплину которого они изучают, им интересна, то и девушки, и юноши будут ориентированы на изучение дисциплины. Юноши-африканцы более рассудительны, им всегда необходимо подтверждение теории практикой, девушки же в основном прислушиваются к мнению юношей, стараются «оставаться в тени».

Что касается студентов из Индии, то здесь и у юношей, и у девушек наблюдается ориентация на личность преподавателя, на личные взаимоотношения с ним. Деловые отношения для них всегда на втором плане.

Характерная отличительная особенность индийских студентов от представителей других культур состоит в нежелании учиться самостоятельно, самостоятельно получать знания. И юноши, и девушки из Индии работают на практических занятиях по

требованию преподавателя, при этом они нуждаются в постоянной педагогической поддержке и одобрении.

Среди студентов из Индии также встречаются юноши и девушки с хорошей базовой подготовкой и дисциплинированностью, но в основном это юноши и, как правило, выходцы из более высокой касты, которые с детства обучались различным наукам. Что касается девушек данной культуры, они трудно обучаемы, особенно если школьная подготовка не включала в себя изучение тех дисциплин, с которыми им приходится знакомиться в вузе [2].

Обучение на основе гендерного подхода в условиях поликультурной среды вуза предстает как совместная деятельность российских педагогов и зарубежных студентов, дифференцированных по признаку этнической культуры и гендера.

При этом в зависимости от образовательной парадигмы, теории, гендерного подхода, видения самого педагога деятельность может носить разнообразный характер. Так, например, деятельность в рамках личностно-ориентированного обучения будет носить двусторонний характер обучения, взаимосвязанные и взаимообусловленные процессы преподавания (деятельность педагога) и учения (деятельность студентов), а в рамках поликультурного образовательного процесса на основе гендерного подхода деятельность, как педагога, так и студентов будет иметь многоаспектный характер обучения, зависящий:

- от числа и представителей разного гендера в учебной группе;
- от уровня базовой подготовки юношей и девушек конкретного этноса по изучаемой дисциплине;
- от норм, традиций и культуры в сфере образования представителей конкретной этнической принадлежности;
- от уровня владения языком-посредником, на котором осуществляется обучение студентов в поликультурной среде вуза (языковой барьер);
- от психологического и социального барьеров в результате адаптации представителей разных культур к полиэтническому характеру вуза, и в частности процесса обучения, в котором они принимают непосредственное участие.

Таким образом, педагогические основы гендерного подхода к обучению студентов разной этнокультуры ориентируют педагога на необходимость и целесообразность учета гендерных и этнокультурных особенностей иностранных студентов и при осуществлении педагогической деятельности в условиях поликультурной образовательной среды вуза заключаются в:

- создании оптимальных условий в процессе обучения для проявления активности представителей разной этнокультурной и гендерной принадлежности;
- проявлении рефлексии, самоопределения и творчества, стремления сохранить и развить индивидуальность у представителей разной гендерной и этнокультурной принадлежности;
- развитии личностных задатков и способностей юношей/девушек определенной этнокультуры;
- повышении качества обучения посредством создания гендерно-ориентированных ситуаций;
- продуктивном обучении иностранных студентов вне зависимости от его/ее гендерных и этнокультурных ценностей.

Литература

1. Гендерные исследования в образовании: проблемы и перспективы: сб. науч. ст. по итогам Междунар. науч.-практ. конф. – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2009. – 342 с.
2. Коробкова С.А. Образовательный процесс в условиях поликультурной среды вуза: теория и практика реализации гендерного подхода. Монография. – Волгоград: Изд-во ВолГМУ, 2010. – 156 с.
3. Введение в гендерные педагогические исследования: Монография /Под общ. ред. Л.И. Столярчук. – Волгоград, ООО «Царицынская полиграфическая компания», 2009. – 356 с.
4. Симонов В.М., Коробкова С.А. Основы психодидактики как фактора технологизации обучения студентов на основе гендерного подхода // Известия ВолГТУ: межвузовский сборник научных статей. Серия: Новые образовательные технологии обучения в вузе. Выпуск 4. № 7(33), 2007. – С. 58-60.