

Таким образом, введение зачетных единиц при оценке профессиональных компетенций студентов является новым и довольно трудоемким процессом, требующим кропотливой работы, который принесет позитивные результаты, выражающиеся в высоком качестве подготовки бакалавров в системе высшего профессионального образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Белоконь А.В., Владимирский Б.М., Кирей В.Н. Выбор образовательной траектории: путеводитель по специальности // Высшее образование сегодня. 2007. №12. С. 4-8.
2. Розина Н.М. О разработке нового поколения государственных образовательных стандартов // Высшее образование в России. 2007. №3. С. 3-9.
3. Розанова С.А. Математическое образование бакалавров инженерно-технического профиля // Образование в техническом вузе в XXI веке: Международный межвузовский науч.-метод. сб. Вып.1. Набережные Челны: Изд-во ИНЭКА, 2007. С. 22-24.

УДК 378(2)

О.Ю. Калмыкова

АДАПТИВНАЯ СИСТЕМА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ КОНФЛИКТОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ- МЕНЕДЖЕРОВ

Проанализирована эффективность проектирования и внедрения адаптивной системы индивидуализации обучения конфликтологии в процессе подготовки студентов-менеджеров. На основании теоретических положений разработана модель организации процесса обучения конфликтологии студентов специальности «Управление персоналом», основанная на использовании методик адаптивной системы обучения, обеспечивающих индивидуально-личностное развитие студентов в вузе.

С введением в практику высшего профессионального образования федеральных образовательных стандартов третьего поколения учебный процесс в вузах значительно изменяется, усилия преподавателя направляются на создание условий для формирования профессионально значимых компетенций у студентов. Задачей каждого преподавателя становится обучение студентов работе в режиме самообразования, удовлетворение потребности личности в знаниях, позволяющих ей адаптироваться в современном мире.

Индивидуализация обучения оказалась в центре нашего внимания потому, что она получила широкое распространение в практике вузов и тесно связана с постоянно совершенствующимися и сменяющимися друг друга способами организации учебного процесса. Актуальность исследования обусловлена необходимостью решения сложившихся к настоящему времени следующих противоречий:

- между коллективным характером учебной деятельности и индивидуальным усвоением знаний, выработкой умений, зависящих от индивидуально-личностных особенностей студентов;
- между возросшим объемом самостоятельной учебной работы учащихся вузов и неподготовленностью к ней студентов.

В проектировании учебного процесса исследуем ту его часть, которая связана с совместной деятельностью преподавателя и студентов. Вслед за В.Я. Ляудис рассматриваем "учение как полиморфную, преобразующую деятельность, а под индивидуальным обучением пониманием те методы, которые позволяют конструировать учение как продуктивную творческую деятельность и преподавателя, и студентов, связанную с достижением социально полноценного продукта на всех этапах учебно-воспитательного процесса сначала в совместной, а затем в индивидуальной самоорганизуемой работе" [1]. На основании теоретических положений автором разработана модель организации процесса обучения конфликтологии студентов специальности «Управление персоналом», основанная на применении методик адаптивной системы обучения, обеспечивающих индивидуально-личностное развитие студентов в вузе. При проектировании данной системы были использованы основные идеи развития студентов в процессе обучения, разработанные А.С. Границкой (адаптивная система обучения) [2], В.В. Гузеевым (интегральная технология) [3, 4], Н.П. Капустиным (адаптивная образовательная система) [5].

В данном исследовании было осуществлено проектирование лабораторных занятий. Одно из важнейших преимуществ лабораторных занятий в сравнении с другими видами аудиторной учебной работы состоит в том, что они интегрируют теоретико-методологические знания и практические умения и навыки студентов в едином процессе деятельности учебно-исследовательского характера. Традиционно лабораторные занятия в вузе выполняются с помощью фронтального метода, что существенно облегчает организацию, проведение работы студентов и руководство ею. Но при таком методе работы исследовательская активность студентов в познании не очень велика. Очевидно, что традиционная система обучения может быть наполнена новым содержанием при использовании идей деятельностной теории. Особенность деятельностного подхода заключается в активном вовлечении обучаемых в процесс добывания, осмысления и применения знаний и умений.

Учение в условиях адаптивной системы должно стать активной самостоятельной деятельностью, которой будет управлять преподаватель посредством использования различных обучающих и контролирующих программ. Адаптивность на занятии достигается за счет применения развивающего метода, в основе которого лежит идея организации социального взаимодействия. Мотивами познавательной деятельности студента выступают потребности в самореализации и персонализации, результаты самоконтроля, самоанализа и самооценки на каждом этапе семинара-практикума, дополняемые взаимоконтролем, взаимоанализом, взаимооценкой учащихся и оценкой преподавателя. На каждом занятии преподаватель обучает всех студентов, а затем работает в индивидуальном режиме (управляет самостоятельной работой, осуществляет включенный в самостоятельную работу контроль и работает индивидуально, отключая учащихся от самостоятельной работы по очереди). Время занятия максимально используется для устной и письменной самостоятельной работы при условии, что для каждого студента обеспечен партнер (работа в статических, динамических и вариационных парах, работа в малых группах). С учетом основных требований адаптивных технологий [5] была разработана структура лабораторного занятия для студентов пятого года обучения. Так как при создании структуры семинара-практикума использовались идеи деятельностной теории обучения [6], в соответствии с этой теорией предметное содержание каждой темы излагается как система заданий, в которых приводятся базовые знания и выделяется состав действий, приводящий к выполнению задания. Каждая тема лабораторного занятия по конфликтологии состоит из двух частей: теоретической и практической. Познавательная потребность студентов обеспечивает постепенный переход к целенаправленной познавательной деятельности. Целевой компонент конкретизирует результаты знаний и умений учащихся, которые закрепляются в ходе выполнения теоретической и практической работы. После установления задач и результатов занятия преподаватель проводит диагностическую оценку готовности студента к обучению, проверяется уровень усвоения знаний и сформированности умений учащихся. На данном этапе проверяются знания и умения всех студентов путем самопроверки, взаимопроверки по эталону, оценивается выполнение работы каждым учащимся, при этом в ходе обучения текущая оценка играет роль обратной связи и подчинена именно достижению цели-эталона. Результаты текущего контроля рассматриваются лишь как указание на необходимость внесения корректив в ход обучения, текущая оценка является формирующей и, как правило, не сопровождается отметками.

На данном этапе теоретической части лабораторного занятия используются индивидуальная и парная формы проверки. Диагностическая оценка проводится в форме выполнения студентами тестовых трехуровневых заданий в режиме статической пары и завершается взаимоконтролем. Результаты взаимоконтроля позволяют студенту либо сразу перейти к процессу обучения, либо воспользоваться информационно-рабочей картой.

Таким образом, заканчивается данный этап рефлексией – самоанализом затруднений при выполнении задания. Следующим этапом занятия является этап актуализации знаний. Преподавателю необходимо организовать активное участие в работе каждого студента.

Учащиеся сначала отвечают на поставленные вопросы в индивидуальном режиме, а затем идет обмен информацией в статических парах. После этого один из сильных студентов воспроизводит на доске ответы сразу на все вопросы, происходит взаимооценка и самооценка в парах. В результате все актуализировали знания и готовы к работе с новым материалом.

Третьим этапом занятия является этап подачи нового материала. Приступая к закреплению новой темы, студент обязательно должен иметь полную ясность относительно целей ее изучения. Для этого по каждой теме курса необходимо сформулировать задачи, которые студент должен научиться решать, обладая специальными умениями, сформированными при изучении данного курса.

Теоретическая часть представляется студентам в виде рабочих или учебных карт, в которых дается схема ориентировочной основы действий. На всех этапах процесса усвоения вводятся задачи и тесты, решая которые студенты одновременно усваивают знания и умения.

Следующим этапом обучающей теоретической части занятия является самостоятельная работа студентов. На данном этапе обязательно проводится проверка уровня первичного усвоения знаний и умений в их применении к решению учебных заданий. Чтобы реализовать и создать условия для самостоятельного выбора учащимися способов решения заданий и осуществления постоянного пооперационного самоконтроля и взаимоконтроля, были разработаны рабочие карты, позволяющие перевести обучение на субъект-субъектную основу, обеспечить мотивацию учебной деятельности студентов, индивидуализировать темпы обучения.

В практической части данного этапа самостоятельной работы студенты могут работать в двух режимах: либо выполнять свое индивидуальное задание, либо в паре – совместное задание.

В условиях АСО обучение – это не только сообщение новой информации, но и обучение приемам самостоятельной работы, самоконтролю, взаимоконтролю, приемам исследовательской деятельности, умению добывать знания, обобщать и делать выводы, фиксировать главное в свернутом виде. Комплекс рабочих карт выступает средством организации познавательной деятельности студентов при решении теоретических и практических заданий, так как содержит специально сконструированный учебный материал и технологию овладения им благодаря наличию целевого, информационного, содержательного и диагностико-оценочного компонентов.

Контроль преподавателя, включенный в самостоятельную работу студентов, ориентирован на помощь им в формировании умения работать самостоятельно, осуществлять взаимоконтроль и самоконтроль. Во время индивидуального контроля преподаватель оценивает творческую деятельность учащихся во время ее проявления или по ее результатам. Таким образом, данная методика регулирует выбор и целесообразное использование комплекса методов, средств и форм обучения.

Педагогическое исследование по теме исследования проводилось в период с 2004 по 2008 гг. на базе «Экономика и управление организацией» Самарского государственного технического университета.

В ходе исследования решались различные задачи, которые можно разбить на две группы.

1. Выявление эффективности или неэффективности применяемых различных методик адаптивной системы обучения.

При этом необходимо было: провести анализ опыта использования элементов адаптивной системы в учебном процессе; выявить особенности адаптивной системы индивидуально-личностного обучения в сравнении с традиционной технологией.

2. Вопросы, связанные с функционированием разработанной адаптивной системы. Здесь решались следующие задачи: проверка функционирования и корректировка работы системы контроля и обучения; отработка методических приемов по их применению в процессе обучения; проверка эффективности использования обучающе-контролирующих программ по отдельным разделам курса конфликтологии.

После изучения темы проводился контроль качества усвоения знаний в этих группах. Итоги выполнения данной работы сохранялись и сравнивались с итогами контроля знаний по данной теме в той группе студентов, где обучение и контроль осуществлялись традиционными методами. В результате такой организационной работы были сделаны следующие выводы.

1. Проведение с группой серии лабораторных занятий путем реализации на каждом из них определенной исследовательской задачи за счет варьирования условий обучения и контроля знаний и умений, а также сопоставление полученных количественных результатов с выявленными качественными закономерностями позволило получить картину эффективности разработанных методических средств.

На первом экспериментальном занятии перед студентами ставилась задача: познакомиться с предложенной учебной модульной картой, сориентироваться в ней. Контактное время задавалось как приблизительное, при этом не оговаривалось количество заданий, которые необходимо было выполнить. На последующих занятиях экспериментальной серии время определялось более четко. На занятиях для каждого студента фиксировались название выполняемой программы; номер варианта; число заданий, которые он успел выполнить. Сопоставление полученных количественных данных позволяет констатировать, что первый сеанс работы с учебными модульными картами вызывает у большинства студентов определенные трудности.

Однако индивидуальные результаты работы учащихся в значительной мере дифференцированы. Об этом кроме полученных количественных данных свидетельствуют и материалы наблюдений, анкетирования, бесед с учащимися. Эффективность применения методик адаптивной системы индивидуально-личностного обучения для большой группы студентов возростала постепенно, по мере привыкания к основным элементам данной системы.

Чередуя в ходе экспериментальных занятий методику преподавания, автор исследования предоставил возможность студентам экспериментальной группы в достаточной мере осознать свои впечатления и сравнить процесс и результаты различных способов обучения и контроля знаний. На основании этого в анкету учащихся был включен вопрос: "Какой способ обучения и контроля знаний (адаптивный или традиционный) Вы предпочитаете и почему?" Результаты опроса оказались следующими: 60% учащихся отдало предпочтение обучению в условиях адаптивной системы и контролю знаний, примерно 15% – традиционному; 25% учащихся подчеркнули необходимость чередования способов обучения.

Обосновывая свою позицию, студенты выделяли преимущества и недостатки, возникавшие при работе с предлагавшимися им обучающе-контролирующими модульными картами, а также отмечали преимущества традиционного процесса обучения. Обобщенные данные анкетного опроса приведены в таблице. Кроме того, студенты выделяют и определенные недостатки адаптивной системы индивидуализации обучения:

- определенные сбои в темпе выполнения заданий обучающе-контролирующих модульных карт на начальных этапах внедрения данной системы;
- возникающая иногда несогласованность действий студентов при совместном обучении в парах (статических, динамических, вариационных).

Сравнение традиционного способа обучения и обучения в условиях адаптивной системы

Компоненты деятельности	Обучение в условиях адаптивной системы индивидуализации обучения	Традиционное обучение
1. Цель – предполагаемый результат	В процессе проблематизации обеспечивается внутреннее осознание и принятие студентами цели учебного занятия	Задается педагогом, очень часто без учета внутреннего принятия студентами целей учебного занятия
2. Мотивы, которые побуждают к деятельности	Преподаватель опирается на внутренние мотивы деятельности студентов, обеспечивая: 1) повышение мотивации обучения через создание методических средств на деятельностной основе; 2) в процессе обучения учитываются индивидуальные особенности студентов	Опору на внутренние мотивы деятельности студентов преподаватель в учебном процессе осуществляет редко, используя в основном внешние мотивы деятельности
3. Методические средства, с помощью которых осуществляется деятельность	Существует возможность совместного с преподавателем выбора различных обучающе-контролирующих средств, адекватных цели (информационно-рабочие карты, учебные карты, дифференцированные тесты, задания для индивидуальной работы, задания для работы в статических, динамических и вариационных парах)	Набор методических средств в основном предлагается преподавателем, при этом часто используются привычные задания репродуктивного уровня, что приводит к понижению учебной мотивации студентов
4. Действия	Преподаватель учитывает индивидуальные особенности учащихся и их познавательные потребности, создавая ситуации выбора в соответствии с возможностями и интересами студента	Преподаватель организует инвариантные действия, предусмотренные им заранее
5. Оценка	Главным в учебном процессе преподаватель считает возможность применения индивидуальных эталонов. Структура обучающе-контролирующих модульных карт позволяет студентам систематически использовать элементы самоконтроля и взаимоконтроля. Итоговая оценка определяется по дифференцированным тестам	Сравнение полученного результата с общепринятыми эталонами. Отсутствие элементов самоконтроля, взаимоконтроля. Итоговая оценка выставляется по среднеарифметическому принципу из текущих отметок

Названные сравнительные преимущества и недостатки адаптивной системы индивидуализации обучения и традиционной системы можно классифицировать и условно объединить в пять групп. Они определяются: содержательными и структурными аспектами учебных модульных карт; индивидуально-личностными особенностями учащихся; организационными условиями функционирования системы; организационными условиями, направленными на создание

внутренне мотивированной учебной деятельности; индивидуальным стилем деятельности преподавателя.

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы об особенностях адаптивной системы индивидуально-личностного обучения:

- эффективность адаптированного обучения определяется пятью важнейшими вышеперечисленными группами факторов;
- систематичность в использовании адаптивной системы индивидуально-личностного обучения существенно повышает ее эффективность;
- эффективность адаптированного обучения в большей степени опосредована индивидуально-личностными особенностями студентов, в меньшей степени – уровнем их знаний и умений.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии: Учеб. пособ. 3-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во УРАО, 2000. 128 с.
2. Границкая А.С. Научить думать и действовать: Адаптивная система обучения в школе. М.: Педагогика, 1991. С. 19.
3. Гузеев В.В. Методы и организационные формы обучения. М.: Народное образование, 2001. С. 105.
4. Гузеев В.В. Теория и практика интегральной образовательной технологии. М.: Народное образование, 2001. 224 с.
5. Капустин Н.П. Адаптивная образовательная система школы. Теория и практика: Монография. М.: Педагогическое общество России, 2002. С. 132-133.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. С. 179-180.

УДК 37.013

С.И. Кружкова

КУЛЬТУРА И ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ: ВКЛАД ПРОЕКТА TEMPUS-FLERTUV В ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ПРИНЦИПОВ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

Изучены реалии новой парадигмы высшего образования и подходы к обучению иностранному языку для специальных целей в контексте подготовки конкурентоспособных специалистов. Разработана инновационная модель учебной деятельности студента как интерактивная система управления качеством знания.

The Tempus FLERTUV Project was started to enable students in the 3rd, 4th and 5th year of their degree to bridge the gap from formal learning to employment, using Self Study materials and programmes in Foreign Languages for Specific Purposes (FLSP), provided by the Self-Access Language Centre (SAC), and thus to develop the necessary skills alongside their technical expertise to work more effectively in the global market. An interactive knowledge quality management system, developed within the Project, is an innovative model of FLSP learning. Analysis of the students' skills and competences, developed during the pilot teaching, has matched the predicted learning outcomes.

Стремительные перемены во всех сферах жизни общества привели к нестабильности знания, что, в свою очередь, потребовало радикальных изменений в системе образования. Продуктивным является соотнесение обучения и образования (в его содержании, методах и организации) с культурой. В калейдоскопе знаний о культуре выделяется функция воспроизводства системы образцов поведения, сознания людей, предметов и явлений при смене поколений, присутствующая постфигуративной культуре (М. Мид), при которой взрослые ни в чем не сомневаются и не представляют себе перемен. Вместе со знанием они передают своим детям чувство неизменной “преемственности жизни”, тем самым ограничивая индивидуальные пути развития молодого поколения [6].

Время, в котором мы живем, называют эпохой цифровых технологий. Характерной особенностью нашего времени является то, что нередко взрослые учатся у своих детей. Однако пока еще рано говорить о наступлении эпохи префигуративной культуры. В наше время и взрослые, и дети также учатся у своих сверстников (кофигуративная культура). Кроме того, для подростков значимыми могут быть и сверстники, и старшие, которым они следуют в нормах и поведении.