

ТЕХНИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ

А.И. Лоскутникова

Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова
г. Барнаул

Интерес к проблематике проектирования электронного учебно-методического комплекса (ЭУМК) обусловлен системным использованием в них компьютерного инструментария, широкого спектра и практической направленности дидактических технологий обучения, благодаря чему достигается высокая эффективность ЭУМК в различных формах обучения.

Одной из важных задач процесса проектирования ЭУМК является программная реализация многофункциональной системы информационного обеспечения, с помощью которого реализуются различные функции компьютерной поддержки учебного процесса.

Одним из важнейших требований к проектированию ЭУМК являются технико-технологические требования, к которым относятся:

- возможность функционирования ЭУМК в средах Интернет-навигации, MS Windows;
- возможность функционирования в локальном и в сетевом режиме;
- максимальное использование современных средств мультимедиа и телекоммуникационных технологий;
- надежность и устойчивость работоспособности;
- устойчивая работа на различных компьютерных и других аналогичных им средствах, предусмотренных спецификацией ЭУМК;
- устойчивость к возникающим дефектам;
- наличие защиты от несанкционированных действий пользователей;
- эффективность и оправданность использования ресурсов;
- возможность проведения тестирования ЭУМК;
- простота, надежность и полнота инсталляции и реинсталляции ЭУМК.

Кроме того, к группе технико-технологических требований ЭУМК близки специальные технологические требования. Они представляются совокупностью положений, инвариантных к технологии распространения ЭУМК:

1) технологические требования к ЭУМК, предназначенные для применения в локаль-

ных системах (возможность использования различных электронных носителей; возможность комбинирования электронных и бумажных носителей);

2) технологические требования к ЭУМК, предназначенные для сетевого использования:

- возможность работы в локальном и сетевом режиме;
- ориентация на сетевую архитектуру "клиент-сервер";
- наличие физически локализованных и распределенных в сети компонентов;
- наличие средств администрирования процесса обучения (управление доступом, наличие средств регистрации, контроля, статистического анализа результатов обучения) и общих информационных баз);
- наличие средств организации коллективной работы (обратной связи с преподавателем или другими обучаемыми);
- платформенная независимость [1].

В настоящее время прослеживаются несколько подходов к разработке обучающих программ.

Первый подход заключается в использовании готовых обучающих или созданных по заказу программ, что, несомненно, является дорогим "удовольствием", сковывает творческие искания авторов учебных программ и, кроме того, сопряжено с большой работой по организации представления информации.

Второй подход, заключающийся в использовании специализированных инструментальных систем, может быть рекомендован педагогам-пользователям, не желающим прибегать к помощи программистов, для самостоятельного составления относительно несложных обучающих и тестирующих курсов по различным предметам. Такие системы проектирования (АДОНИС, УРОК, ДЕЛЬФИН-3 и др.) хотя и облегчают работу разработчиков, но имеют узкую направленность и достаточно дороги.

Третий подход, предполагающий использование универсальных прикладных программных пакетов (например, MathCad, MathLab и др.), разработанных на высоком профессиональном уровне известными фирма-

ми, целесообразнее всего применять для целей обучения через моделирование и исследование различных схем и объектов в лабораторных работах.

Четвертый подход, заключающийся в непосредственном использовании языков программирования высокого уровня, т.е. метод прямого программирования, предоставляющий наибольшую свободу разработчикам (однако делать все приходится буквально с "нуля"), наиболее пригоден для реализации самых сложных компьютерных учебных программ. Языки визуального программирования (такие, как Visual Basic, Borland Delphi, Visual C и др.), основанные на технологии визуального проектирования (What You See It's What's You's Get's - что увидишь, то и получишь), существенно облегчают работу разработчика-программиста.

Но и этот подход имеет такие недостатки как: сложность модификации и сопровождения программ в силу того, что реализованный методом прямого программирования программный продукт является закрытым, подвластным только разработчику-программисту; большая трудоемкость создания таких программ.

В создании современных интерактивных программ наряду с имеющимися системами программирования все большее применение находят *гипертекстовые технологии* благодаря простоте реализации с помощью языков HTML (Hyper Text Markup Language), Java Script, используемых в браузерах глобальной сети Internet. Для построения обучающих программ преподавателями-предметниками широко используются специальные программы (MSFrontPage, MSWord, Dream-Wave, HomeSite, MS Power Point и др.) позволяющие создавать гипертекстовые документы, не имея специальных знаний в области информатики.

Однако одним из основных недостатков технологической стороны создания таких программ является то, что пока самое оптимальное качество HTML-файла можно получить только при его создании в ручном режиме, что требует очень высокой квалификации и наличия большого опыта [2].

Выбор пути зависит от материально-технической базы образовательного учреждения, финансовых возможностей, уровня компьютерной подготовки преподавательского состава и его творческих возможностей и желания.

Система эргономических требований к ЭУМК строится с учетом возрастных особенностей обучающихся и должна обеспечивать повышение уровня мотивации к обучению и устанавливает требования к изображению информации и режимам работы ЭУМК при

взаимодействии с обучающимся. Среди эргономических требований основным является организация дружественного интерфейса, обеспечение возможности использования студентами необходимых подсказок и методических указаний, свободного темпа и последовательности работы. Это позволит избежать отрицательных воздействий на психику студента, создаст доброжелательную атмосферу на занятиях.

При использовании информационно-образовательных ресурсов в составе ЭУМК они могут и должны быть реализованы на принципиально новом, более высоком эстетическом уровне, с которым тесно взаимосвязаны эргономические требования. Они устанавливают соответствие эстетического оформления ЭУМК с его функциональным назначением, обеспечивают упорядоченность, выразительность графических и изобразительных элементов учебной среды, соответствие цветового колорита назначению ЭУМК. Эстетические требования к ЭУМК не обязательны к учету и соблюдению.

Одним из важнейших этапов проектирования обучающей системы, как одного из основных элементов ЭУМК, является разработка дизайнерского решения ее интерфейса. Качество интерфейса определяется не только эстетическими и эргономическими показателями, но также характеристиками, связанными с дидактическими особенностями ее использования в процессе обучения.

Грамотно разработанный интерфейс, на наш взгляд, должен решать следующие задачи: вовлекать учащегося в процесс взаимодействия с обучающей программой; поддерживать интерес к данному взаимодействию; обеспечивать функциональную среду для решения образовательных задач; реализовывать принцип личностно-ориентированного подхода.

Если цветовая гамма строится без учета психологии восприятия рисунка, это затрудняет выделение главного, приводит к утомлению зрения. Необходимо учитывать физиологические особенности восприятия цвета и формы, создавая зрительный комфорт [3].

Большое влияние на подсознание человека, по мнению психологов, оказывает мультипликация. Ее воздействие гораздо сильнее, чем действие обычного видео. Четкие, яркие, быстро сменяющиеся картинки легко вкладываются в подсознание. Причем было замечено, чем короче воздействие, тем оно сильнее.

Для достижения единства изображения в целом используются рамки, оси, поля. Впечатление единства группы создает свободное пространство вокруг них. Считается, что уравновешенное изображение создает у

пользователя ощущение стабильности и надежности, а не уравновешенное - вызывает стресс.

Учет этих требований при построении интерфейса элементов ЭУМК позволяет повысить эффективность учебного процесса.

ЭУМК дает широкие возможности личностному подходу в образовании и ориентирует педагогов на признание учащегося активным субъектом педагогического процесса. Поэтому проектирование и практическое использование ЭУМК строятся на субъект-субъектных отношениях, отражающих суть личностно ориентированного взаимодействия педагога и учащихся; ведущих к появлению чувства собственного достоинства при условии, что студент прилежно и усердно работает самостоятельно по освоению знаний, умений и навыков. Задача педагога - создать ему условия для проявления самостоятельности. Субъект-субъектные отношения означают понимание, принятие, признание обучаемого вместо угроз, запретов и диктата. Такие позитивные отношения являются реализацией фасилитационного общения и предпосылкой для развития познавательных потребностей.

В результате такой электронный модульный комплекс позволяет: увеличить объем самостоятельной работы студента; свободно перемещаться в поле заданной проблемы; найти прикладное использование своим специальным знаниям; почувствовать удовлетворение от собственной умелости. ЭУМК переводит студента из позиции пассивного потребителя информации в субъектную позицию активного и осознанно действующего участника образовательного процесса [4].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Теоретические основы создания образовательных электронных изданий // Под редакцией Г.А. Красновой. – Томск: ТГУ, 2002. – 84 с.
2. Ясинский В.Б. Каким должен быть электронный учебник в формате HTML // Электронный журнал «Исследовано в России». – 2001. – № 4. с.115-129.
3. Кручинин, В.В. Разработка компьютерных учебных программ. – Томск: Изд-во Том. ун-та. – 1998. - 211 с.
4. Лаврентьев. Г.В. Гуманизация математического образования: проблемы и перспективы. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2001. – 206 с.

ВНЕДРЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ АУДИТОРНОЙ РАБОТЫ

О.В. Зацепина

Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова
г. Барнаул

Стремительно меняющиеся условия жизни вынуждают ученых интенсифицировать поиск новых форм, путей и технологий обучения, способствующих переходу на качественно иной уровень высшего профессионального высшего образования. В системе государственного высшего образования существуют определенные проблемы и противоречия, тормозящие развитие качественной подготовки квалифицированных специалистов. К таким проблемам относится проблема организации самостоятельной работы студентов (СРС) на технологической основе.

Организация самостоятельной работы студентов начинается на лекциях. Лекция должна помочь студентам в целом сориентироваться в основных разделах курса. Характер лекций и поставленные в ней проблемы создают основной стимул для самостоятельной деятельности. Затронутая на лекции те-

ма и поставленные в ней проблемы активизируют мыслительную деятельность студента, заставляют его читать дополнительную литературу, искать ответы на поставленные вопросы, аргументировать свою позицию.

Так, например, при изучении курса «История педагогики и философия образования» нами применялись различные лекции, такие как: информационные, проблемно-ситуативные, с запланированными ошибками, проблемные и т.д. *Информационная лекция* знакомит студентов с особенностями системы обучения и воспитания определенной эпохи, со взглядами ученых на какую-либо проблему. *Проблемно-ситуативная* – ставит перед студентами различные ситуации, определяет проблемы и предлагает самостоятельно найти пути выхода из них, аргументировать предложенные решения (а для этого необходима самостоятельная мыслительная дея-

тельность, изучение дополнительной литературы). Примером такой лекции может служить обсуждение проблем отбора содержания образования исходя из целей, которые социум разных стран ставит перед системой образования. *Лекция с запланированными ошибками* стимулирует студентов к аналитической работе, к поиску литературы, ее изучению с целью опровергнуть абсурдность сказанного или найти ошибку. В рамках такой лекции студентам давалось задание выступить оппонентом преподавателя по изучаемому вопросу. Мы предлагаем студентам выявить ошибки не только содержательного плана (соотношение эпох и педагогических концепций), но так же методические, касающиеся построения доказательств, работы со средствами наглядности, выделения главного в учебном материале, нарушения требований к педагогической речи. *Проблемная лекция* формулирует вопрос для самостоятельного изучения, ставит задачу, например, из курса «Общая и профессиональная педагогика» визуально оформить ответ о возможностях изменения 5-балльной системы оценивания (в виде таблицы, схемы и т.д.). После лекции студенту предлагается задание самостоятельно изучить рекомендуемую литературу или самостоятельно ее подобрать и ответить на поставленные вопросы. При таком построении лекции возникает необходимость самостоятельно работать, появляются условия для формирования и развития общеучебных умений и навыков, снимаются затруднения (информационные, познавательные), формируется готовность к самостоятельной работе.

Также мы практикуем лекции, перед которыми студенты получают конспект, причем не подробную запись выступления преподавателя, а основные положения, схемы и таблицы. В таких конспектах имеются свободные места, которые студенты должны заполнить непосредственно во время лекции. Кроме того, мы используем *лекции опережающего обучения* (методика И.П. Павлова), когда студентам заранее выдается конспект и они имеют возможность ознакомиться с новым материалом самостоятельно. Такой подход позволяет превратить лекцию из монолога в диалог. При таком способе чтения лекций основные усилия студента тратятся не на механическое записывание за лектором, а на обсуждения и совместный с преподавателем поиск способов применения новых знаний.

На лекционных занятиях по курсу «История педагогики и философия образования», в силу ряда объективных причин (например, сокращение числа аудиторных часов), нет возможности «вложить в голову студента»

весь объем фактов, сведений, точек зрения, накопленных в ходе развития истории. Главное – помочь студенту увидеть особенности эпохи, изменение отношения к проблемам воспитания и образования со стороны государства, общества, охарактеризовать методологическую позицию педагогов, их философские взгляды, раскрыть ключевые проблемы педагогических теорий, дать характеристику основных педагогических трудов, показать истоки современной науки. По нашему мнению, необходим дифференцированный подход к изучению различных тем курса. На лекции необходимо вынести наиболее принципиальные, сложные вопросы, подробнее излагая то, что из-за недостатка либо слишком большого объема литературы трудно изучить самостоятельно. К таким темам мы отнесли: «Кризис современной педагогики и пути выхода из него», «Менталитет в системе ценностей и целей образования», «Образование как результат» и др. Особое внимание следует уделить тем вопросам, которые необходимо изучить по первоисточникам (например, проанализировав фрагмент из «Великой дидактики» Я.А. Коменского, ответьте на вопрос: «Какие черты современной ему школы критиковал Коменский? Какие из этих черт просматриваются в современной массовой школе?»). Наиболее важные темы рассматриваются и на лекциях, и на семинарских занятиях. По некоторым темам проводятся только семинарские занятия, а отдельные вопросы или темы изучаются самостоятельно.

Мы считаем, что в начале изучения каждого курса целесообразно провести вводное занятие, на котором преподаватель раскрывает цели, задачи дисциплины, рассказывает о методике самостоятельной работы, дает рекомендации по написанию конспектов, рефератов, выступлениям с докладами, сообщениями, по работе с первоисточниками.

Таким образом, лекции, являясь организационной основой для других видов учебных занятий, способствуют формированию академической зрелости студентов, ориентируя их на самостоятельное приобретение знаний.

Развитие академической зрелости и формирование готовности к самостоятельной работе в рамках технологии организации СР возможны только тогда, когда в их основе лежит определенный, довольно высокий, уровень мотивации на развитие собственной личности, осознание себя субъектом собственной деятельности, несущей ответственность за собственный выбор.

Мы считаем, что повысить эту мотивацию можно, предоставив студенту возможность самому определиться в выборе учеб-

ной проблемы, способах работы над ней и сроках ее выполнения.

Исходя из этого, студентам 2 курса было предложено выполнить итоговую зачетную работу по курсу «Общая и профессиональная педагогика» в виде индивидуальных работ. Идея была в том, чтобы предложить студентам дифференцированные задания творческого характера. Для этого были разработаны несколько вариантов (видов) такой работы, включающих: доклады-сообщения, реферирование, фотоработы, составление кроссвордов и игровых заданий, оформительская работа, творческое конспектирование и другие. В рамках каждого вида работы можно было выбрать интересующую проблему или тему. Студенты в соответствии со своими предпочтениями могли использовать Интернет технологии или работать с литературными источниками, оформить работу с использованием программ Paint, PowerPoint и др. Обучающиеся подробно знакомы с критериями оценивания и затем заполняли контрольные карточки: ФИО, группа, вид работы, тема и срок выполнения. Подобная процедура, на наш взгляд, немаловажна, так как способствует повышению ответственности за свой выбор.

В каждом конкретном случае выбор самостоятельной работы и сроков ее выполнения был продиктован несколькими факторами: индивидуальным стилем работы студента, способностями, учебной загруженностью, потребностью проработки личностно-значимой темы, базы знаний, а также индивидуальными психологическими особенностями.

По результатам опытно-поисковой работы, 96% студентов выполнили свои работы, из них 94% - в сроки, установленные ими самими. Были представлены практически все предложенные виды по самым разным темам.

Несомненно, такая организация самостоятельной работы соответствует принципам личностно-ориентированного обучения, так как подразумевает создание благоприятных условий для самореализации личности студента. Положительными моментами такой организации является то, что:

- студенты заинтересованно и ответственно выполняют самостоятельную работу, получив возможность самим выбирать ее тематику, способ, форму выполнения и сроки;
- такая работа позволяет студенту более углубленно изучать ту часть учебного курса, которая является личностно значимой;
- высокий уровень мотивации объясняется и тем, что студент получает возмож-

ность проявить свои собственные сильные стороны и способности.

Опыт нашей работы и результаты исследования показали, что почти 70 % студентов, имея низкий уровень готовности к СР, указывают на неумение самостоятельно работать с учебной литературой. Учитывая это, мы пришли к целесообразности изучения в рамках спецкурса темы «Организация самостоятельной работы с книгой». В ней рассматриваются некоторые психологические и методические вопросы организации самостоятельной работы с книгой. В частности, перечисляются и иллюстрируются на конкретном материале различные формы работы; сформулированы этапы конспектирования, правила составления тезисов, раскрываются виды самостоятельной работы с учебником; формулируются основные компоненты, определяющие выработку умений эффективной самостоятельной работы с книгой.

Одним из условий успешного функционирования технологии организации СР мы выделили педагогическое сопровождение студента в процессе развития его академической зрелости. Для выполнения данного условия необходима соответствующая подготовка преподавательского состава, от которого требуется высокий уровень педагогической компетентности, инициативности и технологической функциональной грамотности.

Проводимый нами опрос показал, что необходимость организации и проведения самостоятельной работы, а тем более на технологическом уровне, не всегда поддерживается преподавателями, а иногда и вызывает их негативную реакцию. По результатам нашего исследования, основные причины этого заключены в следующем:

- ориентации преподавателя на традиционные формы и способы организации СР;
- необходимости больших временных затрат на разработку материалов и заданий для самостоятельной работы, а также на осуществление контроля;
- недостаточной компетентности в области современных методов обучения, организации и контроля самостоятельной работы; неумение выбрать методы, адекватные содержанию учебного материала;
- непонимании субъектно-развивающего потенциала самостоятельной работы и ее значения для становления академической зрелости студента;
- необходимости совершенствовать педагогическое мастерство (помимо профессиональной компетентности в своей предметной области), отсутствии творческого подхода к деятельности.

Для того, чтобы преподаватели могли повысить свой профессиональный уровень и компетентно организовать педагогическую помощь студентам, для них организована психолого-педагогическая подготовка, которая осуществляется на заседаниях кафедры, при проведении методических и методологических семинаров, при организации круглых столов, а также в системе дополнительного образования в Центре инженерной педагогики (ЦИП) при обучении по программе «Преподаватель высшей школы».

В рамках плановых методических семинаров кафедры мы провели следующие тематические заседания:

1. Виды и формы самостоятельной работы студентов, наиболее эффективные при изучении психолого-педагогических дисциплин.

2. Современные формы контроля самостоятельной работы и организации супервизорских консультаций.

3. Педагогическое сопровождение студентов при возникновении затруднений в процессе самостоятельной работы.

Преподаватели других кафедр технического университета могут получить психолого-педагогическую и методическую подготовку, обучаясь в ЦИП по программе «Преподаватель высшей школы», организованной институтом развития дополнительного профессионального образования при АлтГТУ им. И.И. Ползунова. Мы, совместно с преподавателями кафедры инженерной педагогики, разработали презентацию и курс лекций для слушателей программы, включающих тему «Технологический подход к организации самостоятельной работы студентов», получивший гриф НМС.

Результатом технологии организации СР стало понимание студентами собственных потребностей, интересов, мотивов учения, нахождение лично значимых ценностных ориентаций, осознание характера учебных затруднений.

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ УМЕНИЯ ПРИНИМАТЬ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ РЕШЕНИЯ

Г.В. Медведев, А.В. Горбачев

Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова
г. Барнаул

В современной педагогике инновационные процессы получили широкое распространение. По мнению авторов это свидетельствует об изменении системы образования в России, которая в определенный момент стала удовлетворять не всем потребностям общества.

Так как на современном этапе развития общества часть традиционных методов обучения потеряла свою актуальность, в настоящее время в образовательных учреждениях внедряются различные инновационные технологии обучения. Основная задача этих инноваций – воспитание конкурентоспособной, самостоятельной в решении жизненных проблем, творческой личности.

Научно-технический прогресс неизбежно приводит к возрастанию объема знаний, которые должны быть приобретены в период обучения, и повышает требования к уровню общего образования населения. Поэтому проблема внедрения инноваций и модернизации содержания, методов и организационных форм обучения является вполне актуальной. Необходимо не только сообщить систему научных знаний, но и вооружить уча-

щихся целым рядом умений и навыков познавательного и практического характера, которые позволят в будущем не только самостоятельно получать знания, но и реализовывать тот творческий потенциал, которым их наделила природа.

В стремлении открывать новое и создавать его личность реализует не только природную, но и общественную, социокультурную миссию. Обществу необходима продуктивная деятельность его членов.

Говоря о поисках путей совершенствования процесса обучения, следует иметь в виду не только систему совершенствования методов сообщения новых знаний, но и совершенствование методики формирования у студентов различных умений и навыков.

От специалиста с высшим образованием требуется осмысленно действовать в ситуации выбора, уметь принимать решения, грамотно ставить перед собой задачи и достигать цели.

Инновационное обучение, ставящее главной задачей создание студентом собственного смысла, целей и содержания образования, а также процесса его организации на-

зывают *эвристическим обучением*. Проблемы применения эвристических методов в учебно-воспитательном процессе педагогическая наука исследует с середины XX века. В основе современной системы эвристического обучения лежит принцип сочетания деятельностного и личностного подходов.

В эвристическом обучении студент вместе с педагогом создает и реализует программу своего обучения в общеобразовательном процессе. Эвристическое обучение отталкивается от целей и задач учащихся, педагог же только помогает студенту определить цели обучения и реализовать их. Задачей педагога является также помощь студенту в построении индивидуальной траектории образования, соотносящейся с общепринятыми достижениями человечества и направленной на их приращение.

Любую разумную деятельность человек выполняет на основе ранее усвоенной информации о методике выполнения этой деятельности. По тому, как используется усвоенная информация, можно различать два вида деятельности – репродуктивную и продуктивную. Общим принципом для выделения этих видов деятельности является способ использования исходной информации для решения возникающих задач.

Репродуктивная деятельность характеризуется тем, что выработанные алгоритмы и правила воспроизводятся в различных типовых ситуациях. Для репродуктивной деятельности характерны в алгоритмические действия в заранее известных условиях.

В процессе же продуктивной деятельности личность всегда создает новую ориентировочную основу действия, то есть она генерирует новую информацию, которая всегда будет соотноситься с предшествующим опытом в поисковой деятельности. Эта новая ориентировочная основа, новые знания возникают тогда, когда человек поставлен в условия выбора из нескольких альтернатив. Для того, чтобы решить конкретную эвристическую задачу необходимо научиться не только выстраивать альтернативы и выдвигать гипотезы, но и принимать интеллектуальные решения.

Именно эвристические задания направлены на приращение личностного опыта и творческую самореализацию студента. Эвристические задания не имеют однозначных «правильных» ответов, и результат, который получает студент в ходе их выполнения, является личностно-креативным, поскольку выступает своеобразным продуктом его творческого самовыражения. В силу вариативности результатов эвристические задания стимулируют развитие мы-

шления. Поливариантность решений эвристических заданий обусловлена набором сформированных при создании познавательных продуктов личностных умений, в том числе и умений принимать интеллектуальные решения.

Сформированность умений принимать интеллектуальные решения соотносима со способностью решать и выполнять различные по уровню сложности эвристические задачи и задания. Эти уровни сложности, в свою очередь, соотносятся с уровнем усвоения действий при решении данных задач и заданий.

I уровень – начальный, умение не сформировано. Фактически это деятельность по узнаванию, учащиеся могут ее выполнить только при повторном восприятии ранее усвоенной информации об объектах, процессах или действиях с ними.

II уровень – алгоритмический. Об этом уровне сформированности умений принимать интеллектуальные решения говорит умение решать задачи, в которых от учащегося требуется применить ранее усвоенные действия. Учащиеся выполняют действие самостоятельно, воспроизводя и применяя информацию о ранее усвоенной ориентировочной основе выполнения данного действия.

III уровень – эвристический, на этом уровне сформированности умений принимать интеллектуальные решения цель может быть достигнута лишь тогда, когда студент, дополнив и уточнив ситуацию, добывает субъективно новую (для себя) информацию, то есть применяет самостоятельную трансформацию известной ориентировочной основы типового действия.

Данная система заданий и задач формирует у учащихся умения принимать интеллектуальные решения, которые являются одним из условий решения проблемы самореализации учеников в инновационном эвристическом обучении.

Реализация творческого потенциала учащихся на основе эвристических задач и заданий проявляется в том, что интеллектуальное развитие студентов усиливается благодаря тем субъективно «новым» методам и способам решений, которыми они овладевают в ходе их выполнения. Следовательно, организацию творческой деятельности студентов по выполнению эвристических заданий необходимо строить таким образом, чтобы поисковый процесс каждого выстраивался и функционировал как развивающаяся и усложняющаяся система «субъективных» открытий, которые бы постепенно не только обогащали и углубляли его знания об объекте познания, но и изменяли и формировали

его личный опыт, умение принимать решения, воспитывали чувство ответственности за принятые решения. Таким образом, использование эвристической методики для

формирования у учащихся умения принимать интеллектуальные решения становится показателем инновационных тенденций в системе образования.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.Л. Новоселов, А.А. Жуйкова

Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова
г. Барнаул

Образование граждан России является одним из факторов развития общества и стартовой площадкой для успешного прогресса. Образование – это мощная общественная сила, важнейший компонент социально-экономического, культурного и нравственного развития личности, сообществ, страны.

Условиями общественного развития, создающими проблемы адаптации личности, которые сложно решить без внесения изменений в существующую систему образования, относятся прежде всего:

- ускорение темпов развития, вследствие чего обнаруживается проблема подготовки населения к жизни в условиях быстро меняющегося общества;

- структурные изменения в сфере занятости, сокращение применения неквалифицированного и малоквалифицированного труда и соответствующая потребность в повышении профессиональной квалификации работников, а также специалистов широкого профиля.

- информатизация и технологизация экономики, требующая повышения технологической культуры производства.

Образование как социальное явление ориентировано на формирование личности. Оно выполняет важнейшие функции социализации и профессионализации человека. Поэтому система образования является стратегически важной сферой человеческой деятельности, одним из тех социальных институтов, значимость которых с течением времени не падает, а даже в какой-то степени возрастает по мере продвижения общества по пути прогресса.

Общество требует адекватных изменений системы образования, ставит перед ней следующие задачи:

- достижение высокого качества образования, соответствия его результатов современным запросам экономики;

- создание экономического механизма, обеспечивающего устойчивое развитие системы образования;

- обеспечение развития образования как открытой системы, готовой к сотрудничеству со всеми общественными силами;

- сохранение и повышение международного престижа российской системы образования.

Реализация данных задач может быть осуществлена на основе синтеза элементов существующей системы с новыми идеями, которые прошли апробацию и могут претендовать на внедрение в практику деятельности образовательных организаций.

Понятие «инновационной деятельности» применительно к образовательной организации может быть интерпретировано как преобразование содержания образования, организационно-технологических основ образовательного процесса, условий его осуществления (кадровых, материальных и др.), направленное на повышение качества образования, обеспечение всестороннего личностного и профессионального становления обучаемых. Определение основных направлений инноваций должно исходить из представления о задачах и функциях образовательной системы и комплексного анализа проблем, существующих в образовательной системе. В ходе осуществления и распространения инноваций в вузах развивается деятельность, представляющая собой синтез:

- педагогических инноваций, а именно новых технологий, методов и приемов обучения и воспитания;

- управленческих инноваций, включая институциональные формы в области образования (организационные инновации);

- экономические механизмы в сфере образования (экономические инновации).

В современной системе образования от педагога требуется развитие специальных приемов педагогической работы, владение

современными коммуникационными технологиями. Кроме того, обучающийся должен активно строить свой учебный процесс, выбирая определенное направление в образовательной среде. Функция преподавателя – поддержать обучающегося, способствовать его успешному продвижению в его стремлении получить необходимую информацию и навыки. Процесс выработки стратегии инновационной деятельности вуза проходит в несколько этапов:

- 1) анализ современного состояния и выявление проблем;
- 2) постановка целей и конкретных задач;
- 3) выбор средств для достижения целей;
- 4) планирование мероприятий, обеспечивающих достижение целей в установленные сроки;
- 5) экономическое обоснование и финансирование деятельности.

К сожалению, инновационная деятельность в сфере образования далеко не всеми работниками правильно понимается и эффективно реализуется, в результате итоги этой деятельности могут стать формальными.

Результативное и эффективное освоение инноваций может быть только при наличии определенных условий.

К субъективным условиям относятся:

- потребность в освоении педагогических инноваций всеми участниками образовательного процесса;
 - творческая способность генерировать и продуцировать новые представления, идеи, проектировать и моделировать их;
 - открытость личности педагога к новому, гибкость мышления;
 - признание педагогом самооценности своей личности;
 - принятие личности учащегося, его интересов;
 - ориентация на творческие интересы коллег и студентов как основа совместной, творческой деятельности;
- К объективным условиям относятся:
- инновация как одно из средств осуществления целей и решения выявленных проблем, является частью деятельности руководителей вузов;
 - установка на актуализацию деятельности, развитие личностной инициативы;
 - направленность на моделирование, конструирование и трансляцию инновационного опыта.

Перечисленные выше условия позволяют создать в вузах инновационную обстановку, которая способствует активному личностному самоопределению как педагога так и студента.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕГРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СПЕЦИАЛИСТА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

С.Ю. Белолипецкая

Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова
г. Барнаул

Конструктивные преобразования в структуре современного высшего образования тесным образом связаны с использованием инновационных технологий, способных повысить качество подготовки специалистов.

В связи с этим, есть основания рассматривать *тенденцию к единению научного знания, к различным видам и типам интеграции*, характеризующихся взаимопроникновением идей, методов и структурных элементов различных областей, как актуальную и призванную формировать интегральные интеллектуальные умения выпускников высшей школы [1, 2, 3].

Проблема взаимосвязи различных элементов содержания образования в настоящее время входит в число важнейших теоре-

тических и практических вопросов современной дидактики. Значительный вклад в разработку современной концепции содержания общего среднего образования внесли такие отечественные ученые, как П.Р. Атутов, В.В. Давыдов, В.В. Краевский, В.С. Леднев, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и многие другие. Теория содержания профессионального образования представлена в работах С.Я. Батышева, А.П. Беляевой, Б.С. Гершунского, М.И. Махмутова, А.М. Новикова и др., в частности, в сфере высшей школы – В.Н. Бобримова, Н.Н. Грачева, Г.В. Лаврентьева и Н.Б. Лаврентьевой, В.Э. Штейнберга.

Большинство авторов отмечают, что сущность содержания образования состоит в том, что оно выступает как социальная цель,

социальный заказ общества системе образования в целом. Однако, необходимо определить зависимости объема и структуры проектируемого содержания образования от закономерностей обучения и реальной специфики средств, с помощью которых педагог делает содержание образования достоянием учащегося.

В настоящее время выделяют несколько **уровней формирования и функционирования содержания образования**, которые в свою очередь могут иметь подуровни:

1. *Уровень общего теоретического представления* – фиксирует содержание образования в виде обобщенной информации о составе, структуре и общественных функциях передаваемого социального опыта.

2. *Уровень учебного предмета* – содержание образования получает определенную конкретизацию (состав и структура содержания, специфические для каждого учебного предмета; средства необходимые для их усвоения в виде учебных программ).

3. *Уровень учебного материала* – связан с определением подлежащих усвоению учащимися конкретных элементов содержания образования, входящих в курс обучения определенному предмету, содержащихся в учебниках и методических пособиях.

4. *Уровень педагогической действительности* – реализуется в обучении и представляет собой реальное содержание образования, включаемого в учебный процесс.

5. *Уровень структуры личности* – характеризует содержание образования таким, каким оно сформировалось в сознании учащегося.

Кроме того, исследователи рассматривают содержание образования по составу, функциям и структуре. *Состав содержания образования* является педагогической интерпретацией поставленных обществом социальных целей образования, а частные педагогические цели выступают на каждом уровне как элементы состава содержания. Специфичны на каждом уровне будут и *функции содержания образования*, которые, в свою очередь, определяют его структуру.

В настоящее время наиболее обоснованной считается *структура содержания образования*, предложенная И.Я. Лернером, которая включает в себя:

а) систему знаний, усвоение которых обеспечивает формирование в сознании учащегося адекватной диалектической картины мира, вырабатывает системный методологи-

ческий подход к познавательной и практической деятельности;

б) систему общих интеллектуальных и практических умений и навыков, лежащих в основе множества конкретных видов деятельности;

в) основные черты творческой деятельности, обеспечивающие готовность к поиску решения новых проблем, к творческому преобразованию действительности;

г) систему норм и отношений людей к миру и друг другу, т.е. систему мировоззренческих и поведенческих качеств личности.

Таким образом, под **содержанием образования** мы понимаем *систему знаний, умений, навыков, черт творческой личности, мировоззренческих и поведенческих качеств личности, которая формируется исходя из социального заказа общества*.

Анализ литературы, касающейся проблем высшего образования в целом, разработки и внедрения инновационных технологий обучения, проектирования содержания учебных дисциплин, позволил нам сделать вывод о том, что именно **интеграция** может выступать оптимальной формой организации содержания образования на основе всеобщности и единства законов природы, целостности восприятия субъектом окружающей действительности, формирования единого мировоззрения учащихся.

Опыт научно-педагогической работы показывает, что интеграция содержания образования способствует интенсификации процесса обучения, уплотнению содержания учебного материала, установлению связей и зависимостей содержания обучения от методов учебной деятельности, что значительно развивает познавательный интерес. Таким образом, **интеграция содержания образования** – это сочетание и объединение элементов содержания образования, качественное изменение которых выражено в форме единства и целостности нового уровня образовательной системы [1].

Интегрированное обучение широко применяется в настоящее время для повышения качества образования в различных учебных заведениях. Исходя из практического опыта [3, 4], можно сделать вывод о том, что использование комплексности и системности в построении содержания обучения и организации учебно-воспитательного процесса на такой основе имеет ряд **преимуществ**:

• интегрированное содержание является информационно более емким, чем дифференцированное, и направлено, в первую очередь, на формирование способности мыслить системно, категориями.

- интегрированные понятия позволяют выработать у обучаемых высокий тип ориентировки, т.е. формирование ориентировочной основы действий высокого уровня обобщения;

- интегрированное содержание обладает большими возможностями для формирования альтернативного мышления обучаемых, позволяющего свободно оценивать факты и события, находить новые нетрадиционные способы решения;

- учебный процесс, построенный на интегративной основе, способствует развитию симультанного мышления, т.е. способности видеть нечто общее за внешне разнокачественными процессами (чем взаимно удаленнее содержание, тем шире ориентировочная основа действий);

- интегрированное обучение направлено на становление диалектического мышления обучаемых, т.к. позволяет использовать проблемные ситуации различных уровней и степени трудности;

- при интеграции образно-эмоционального и логического компонентов учебного процесса достигается целостное восприятие мира, активизация различных механизмов познавательной деятельности;

- интеграция разнохарактерного содержания способствует реализации ценностного подхода в обучении, повышает уровень личностной и профессиональной мотивации обучаемых.

Изучение данной проблемы и ассимиляция различных подходов позволяет рассматривать интеграцию содержания образования в **трех аспекта** [2], как *интеграцию содержания обучения* (уровень учебного предмета и учебного материала), *интеграцию способов деятельности* (уровень педагогической действительности), *интеграцию ценностно-смысловых отношений* (уровень общего теоретического представления и структуры личности), результатом которых являются системные знания, умения и навыки, составляющие элементы *интегративной культуры специалиста*.

Под *интегративной культурой специалиста* мы понимаем комплекс профессиональных навыков и личностных качеств, включающий в себя: разнокачественные системные знания, унифицированные понятия, межпредметные умения, гибкость мышления, адаптивность к изменяющимся условиям жизнедеятельности, осознание значимости профессии, ответственность за принятия решений и т.п., что в целом определяет стиль профессиональной деятельности. По нашему мнению, конечной целью модели подготовки

специалиста и должна быть интегративная культура, которая тесным образом связана с личностной составляющей.

Как отмечают исследователи (Р. Петрунева, Н. Дулина, В. Токарев), личностная сторона модели специалиста предполагает наличие у них определенных социальных и психологических параметров, отражающих мировоззренческие характеристики личности, ориентирующие ее на выполнение определенной функции (степень социальной зрелости: личная система ценностей и приоритетов, наличие деловых качеств; сформированность морально-нравственных устоев и др.).

Кроме этого, выпускник любого вуза должен обладать *социально-значимыми качествами* такими, как ответственность перед делом и людьми, добросовестность, социопривлекательность, единство слова и дела, широкая культура и т.п. Специфика многих профессий накладывает отпечаток на модель специалиста, включая дополнительно некоторые свойства личности, которые определяются особенностями профессии (например, усидчивость, аккуратность, объем памяти и др.). В некоторых случаях особо оговариваются уровень здоровья, устойчивость к стрессам и т.п., т.е. спектр качеств личности представлен в моделях достаточно широко и разнообразно [5].

Таким образом, личностная составляющая в модели специалиста предполагает раскрытие возможностей субъекта, формирование его мотивов и интересов, воспитание потребностей в процессе целенаправленного взаимодействия преподавателя и студента.

Рассматривая модель подготовки специалиста, с позиций требований к нему в современных условиях экономического и социального развития общества, следует отметить, что в настоящее время наиболее полно удовлетворяются только профессиональные, частично - социально-психологические, и практически не обеспечиваются личностные и творческие. Это объясняется тем, что профессиональная и социально-психологическая подготовка студента осуществляется в основном через изучение соответствующих дисциплин.

Таким образом, основная проблема, состоит в развитии *личностных и творческих качеств* будущего специалиста. Трудность в ее решении связана, прежде всего, с тем, что не всякий учебный процесс может гарантировать появление этих качеств, т.е. никакие педагогические воздействия не смогут сделать эти его способности внутренним естественным достоянием личности, поскольку проявление и воспитание этих качеств есть не только процесс социально-педагогический, а личностно-значимый.

Исходя из выше изложенного, можно сделать вывод о том что, в основе современного высшего технического образования должны лежать не только фундаментальная подготовка специалиста, но и профессиональные, социально-психологические, креативные и личностные качества инженера, что существенно *повышает роль цикла гуманитарных дисциплин, изучающихся в техническом вузе* [2, 6].

В рамках нашей научно-исследовательской работы особый интерес представляет модульный курс «Психология и педагогика» для технического вуза, который, как раз и позволяет формировать необходимые личностные качества, учит умению эффективного взаимодействия и тесно связан с рядом других гуманитарных дисциплин (философия, история, социология, экономика), т.е. есть смысл говорить и об межпредметном и общенаучном видах интеграции.

Такое междисциплинарное взаимодействие, инновационные методы обучения (интеграция, модульная технология) позволят стимулировать аналитико-синтетическую деятельность студентов, развивать потребность в системном подходе к объекту познания, формировать умения анализировать и сравнивать сложные процессы и явления объективной действительности. Многолетний практический опыт нашей работы в системе

высшего профессионального образования показывает, что это приводит к целостному восприятию действительности, формированию научного мировоззрения, развитию творческого потенциала личности и умению решать профессиональные задачи, т.е. формированию как отдельных элементов, так и интегративной культуры специалиста в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Берулава М.Н. Интеграция содержания образования. – Бийск: НИЦБигПИ, 1993. – 172 с.
2. Белолипецкая С.Ю. Интеграция на модульной основе гуманитарных дисциплин в техническом вузе для развития комплексных умений студентов: монография. – Барнаул: Изд-во Алт. гос. ун-та, 2006. – 135 с.
3. Данилюк А.Я. Интегрированная система многоуровневого высшего технического образования // Высшее образование в России. – 1995. – №5. – С. 111-112.
4. Колесина К.Ю. Построение процесса обучения на интегративной основе: дис. ... кан. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 1995. – 197 с.
5. Самоукина Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности. – М.: Издательство ЭКМОС, 1999. – 352 с.
6. Соколова И.Ю. Психологические основы технологий подготовки специалистов в техническом вузе: автореферат дис. ... док. псих. наук. – Санкт-Петербург, 1997. – 35 с.

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПЛАНА – ОДИН ИЗ ПУТЕЙ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Н.М. Никонов, Н.Л. Дрёмова

Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова
г. Барнаул

Технологические потребности современного общества требуют выполнения очень дорогостоящих научно-исследовательских и проектных работ, которые национальные компании или даже национальные правительства не могут финансировать самостоятельно. Создаются транснациональные компании и холдинги, для работы в которых требуются специалисты, подготовленные к работе в глобальном мире и в мультикультурном обществе. Студенты надеются, что учебный план их подготовки позволит им получить необходимые знания и навыки для глобальной и мультикультурной компетентности. Поскольку подавляющая часть российских студентов не имеют финансовых возможностей учиться или работать за границей,

именно интернационализация учебного плана позволит студентам развить межкультурное понимание и международные аспекты знаний. Т.о. перед вузом, декларирующим в своей миссии приверженность процессу интернационализации, в настоящее время ставится задача обеспечения студентов разнообразием международных возможностей через расширение академической мобильности и новых перспектив и современных технологий преподавания дисциплин. Интернационализация учебных планов вместе с организацией студенческих и преподавательских обменов составляют три основных элемента фазы внедрения процесса интернационализации образования.

Интернационализация учебных планов может рассматриваться как модификация процесса образования с целью повышения его качества. Модификации образовательного процесса характеризуются, как правило, тремя основными фазами: принятие этих изменений студентами и преподавателями, внедрение их в учебный процесс и институционализация [1].

Можно обозначить два подхода к интернационализации образовательных программ и их учебных планов:

- Учеба по интернационализированному учебному плану в своей родной стране (совместная с иностранными студентами группа обучения, приглашение иностранных преподавателей, международные аспекты в содержании, включенное обучение/практика за рубежом и пр.).
- Учеба по учебному плану в своей стране и за рубежом по учебному плану, согласованному договором с зарубежным университетом о совместной подготовке (бидипломное обучение).

У ч е б н ы й п л а н с учетом инструктивного письма Минобразования России № 14-52-357ин/13 от 19.05.2000 г. определим как документ, определяющий для любой образовательной программы обучения (будь то полная образовательная программа, отдельный курс или модуль):

- содержание учебного процесса, включающее последовательность изучения дисциплин, их распределение по видам учебных занятий, формы контроля знаний и аттестации студентов;
- график учебного процесса;
- сводные данные по бюджету времени студента.

Учебный план - самый важный элемент стратегии интернационализации университета. Что означает интернационализированный учебный план? По мнению ACE (American Council of Education, <http://www.acenet.edu>) курс, программа или деятельность считаются международными, если они рассматривают перспективы, проблемы или события в других странах и регионах кроме своей родной страны. Рабочее определение интернационализированного учебного плана по ACE копирует определение европейских ученых Liduine Bremer и Marijk C. van der Wende [2,3]: «Учебный план с международной ориентацией в содержании образования, нацеленный на подготовку студентов для осуществления профессиональной/социальной деятельности в международной мультикультурной обстановке и предназначенный для собственных и/или иностранных студентов" [4].

Конечно это определение не полностью характеризует интернационализированный учебный план и не показывает то влияние, которое он способен оказать на многочисленные аспекты деятельности университета и, в частности, на повышение качества обучения. Попробуем охарактеризовать основные области этого влияния и проанализировать их содержание.

Образовательная область:

- корректировка цели программы и изменения структуры учебного плана, его содержания;
- процессуальная часть учебного плана: методы преподавания, учебная деятельность, способы комплектования групп студентов, привлекаемые преподаватели;
- повышение качества образования;
- востребованность выпускников на рынке труда;
- социальная и культурная интеграция выпускников.

Управление вузом и его развитие:

- привлечение инновационной стратегии планирования образовательной деятельностью и управления вузом;
- уточнение приоритетов и оценок деятельности вуза в новых условиях;
- воздействие международного сотрудничества и обменов студентами и преподавателями на деятельность вуза и изменение менталитета вовлеченных преподавателей и персонала;
- международное признание образовательных программ.

Экономика:

- затраты на разработку интернационализированного учебного плана;
- расходы на институциональное развитие вуза;
- повышение стоимости предоставления более качественных образовательных услуг.

Целью международных образовательных программ и интернационализированных учебных планов является более тесная интеграция в международное образовательное пространство, привлечение новых методов обучения и образовательных технологий, формирование навыков сотрудничества с людьми из других стран и культур, совершенствование качества обучения (развитие педагогических навыков, совершенствование владения иностранным языком, навыки коммуникации, понимания и терпимости к культурным различиям между людьми и возможность более широко мыслить в своей предметной области).

Совместное обучение в малых многонациональных группах формирует особый международный компонент учебных планов, заключающийся в возможности непосредственного контакта студентов из разных стран, поддерживает разнообразие и противопоставление идей и подходов, обогащает дискуссию и стимулирует процесс обучения. Предметная/профессиональная составляющая программы, дополненная сравнительным международным подходом, усиливает международный компонент учебного плана. У студентов за счет возможности сравнивать различные национальные подходы и системы, решать проблемы в различных условиях, с различными перспективами и под различными углами развивается аналитичность и гибкость мышления, умение работать в команде. Они приобретают способность интеграции знаний (синтез) из различных стран для решения конкретной проблемы. Студенты становятся более критичными: они оценивают условия, в которых функционируют определенные системы в их собственной стране или в конкретной ситуации в сравнении с другими странами и, как результат, некоторые проблемы решаются по-другому [5].

Однако совместное обучение на русском (или английском) языке интернационального состава группы подразумевает определенную степень различия в образовательных уровнях студентов, их неодинаковое владение языком обучения. Различия в образовательных уровнях и уровнях владения студентами языком обучения опасны тем, что студенты по-разному интерпретируют представленную им информацию. В то же время повышается их способность контактировать с людьми из других стран, значительно улучшается их способность говорить на языке обучения или коммуникации.

Языковая компетентность является одной из основных проблем интернационализации не только для студентов, набравшихся храбрости учиться за границей на другом языке, но также – и, возможно, что более важно – как снижение способности привлечь иностранных студентов на учебу в Россию, так как русский язык является «трудным» для обучения иностранцев.

Наиболее конкретно улучшение качества преподавания прослеживается на деятельности обучающего персонала. Обучение по интернационализированному учебному плану, как правило, расширяет взгляд преподавателя на предметную область. Преподаватель вынужден более активно привлекать зарубежные источники и быть в курсе международных исследований в области обучения. Появляется возможность лучше оценить лич-

ные качества и применяемые педагогические приемы. Неоднородность групп (различия в уровне академической подготовки и восприятия материала) обязывает преподавателя не допускать какого-либо непонимания изучаемого материала. Повышается требовательность к уровню подготовки к занятиям, что улучшает динамику роста классности преподавателя. Кроме того, иностранные студенты и, особенно, те кто полностью оплачивает обучение, более критичны по сравнению с российскими студентами. Они могут сравнивать обучение за рубежом с обучением в своем или других институтах. Это еще один фактор, который повышает ответственность преподавателя. Совершенствование качества преподавания может также быть результатом привлечения квалифицированных зарубежных преподавателей к преподаванию отдельных дисциплин.

Интернационализация процесса обучения приводит к росту численности иностранных студентов. Более высокая стоимость обучения для иностранных граждан обязывает принимающие университеты обеспечивать им комфортные условия проживания. Некоторые вузы идут по пути строительства для иностранных студентов отдельных общежитий, однако обособленное поселение иностранцев не способствует усвоению ими бытовой разговорной лексики языка страны пребывания и может создать «эффект гетто» препятствующий их социальной интеграции.

Алтайский государственный технический университет активно участвует в международных образовательных программах Европейской Комиссии TEMPUS/TACIS, в программах приграничного сотрудничества (наиболее интенсивно с СУАР КНР), развивает программы двойных (double degrees) и совместных (join degrees) степеней, устанавливает прямые связи с зарубежными университетами. Практически каждое из этих направлений инициирует интернационализацию учебных планов. При этом академическая мобильность студентов в рамках этих программ в некоторых случаях вызывает необходимость признания периодов обучения за рубежом и перезачета дисциплин, изученных в зарубежных образовательных учреждениях. Это ещё одна из особенностей учебы по интернационализированным учебным планам с участием зарубежных вузов, которая требует внимательного и квалифицированного отношения.

Необходимость развития экспорта российских образовательных услуг с учетом демографической ситуации и вступления России в ВТО, поставили задачу совершенствования системы признания периодов обучения

в других вузах на основе лучшего мирового опыта и с учетом международных обязательств, взятых на себя Россией. В настоящее время в ведущих университетах России (ИМОП СПбГПУ, МГУ и некоторых других) с учетом имеющегося мирового опыта разработаны рекомендации для российских вузов по принципам и критериям перезачета дисциплин, освоенных российскими учащимися за рубежом. Освоение данного механизма сделает Россию более привлекательной для иностранных граждан, желающих обучаться в российских образовательных учреждениях.

В то же время существует мнение, что факт признания дисциплин и курсов, сданных в зарубежных вузах, не главное. Само наличие международного опыта должно отличать таких студентов от тех, кто обучался по чисто национальному учебному плану. Когнитивные и аффективные результаты обучения за рубежом сами по себе – наиболее существенный элемент международного образования.

Интернационализация учебных планов чаще всего облегчает признание образовательных программ в зарубежных университетах. Это признание практически гарантировано, когда эти программы созданы в рамках двухсторонних соглашений или внутри сети образовательных учреждений. В остальных

случаях признание зависит от решения зарубежного вуза и многое определяется качеством подготовки выпускников такой программы.

Также следует учитывать, что интернационализированный учебный план способствует развитию международных контактов образовательных учреждений и их подразделений, создает дополнительные возможности для обмена студентами и, в некоторых случаях, новые возможности сотрудничества в области научных исследований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Fullan, M.G. The New Meaning of Educational Change. London: Cassell Educational Limited, 1991. – 47 p.
2. Bremer, L., Van der Wende, M. Internationalizing the curriculum in higher education: Experiences in the Netherlands. Nuffic, 2005. – 224 p.
3. Van der Wende, M.C. Internationalisering van het curriculum in het hoger onderwijs. Den Haag: Nuffic, 1993. – 89 p.
4. Curriculum Development. Guidelines for Country Case Studies, Paris, OECD/CERI, 1994. - CERI/IEA (94)2.
5. Van der Wende, M. Internationalising the Curriculum in Dutch Higher Education: An International Comparative Perspective. – Utrecht University, 1996. – 231p.

РОЛЬ ДИАЛОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ: ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОСОФИИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

А.Г. Инговатова

Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова
г. Барнаул

Ситуация, когда на смену одному порядку приходит новый, или иной порядок является нормальным проявлением динамики жизненных форм и общественных состояний. Однако – это вряд ли означает, что радикальному пересмотру и изменениям должно подвергаться все, в том числе и здоровые, фундирующие традиции. Опыт показывает, что установки на перемены любой ценой и во что бы то ни стало, не всегда приводят к результату, превосходящему прежний по части здравого смысла.

Система образования – одна из тех сфер общественной жизни, где традиции и атмосфера кафедрального сотрудничества преподавателей и студентов складывается десятилетиями, а разрушить ее можно за

считанные годы. То же самое касается и общей вузовской среды: традиционный уклад вузовской жизни очень легко можно подменить формальными безжизненными правилами.

В условиях широкого введения новых форм и правил в системе образования: ЕГЭ, тестовые формы контроля и донесения знаний, слайдовые и телекоммуникационные способы информирования и пр., мы ставим задачу актуализации значения и роли живого диалога между преподавателем и студентами при проведении занятий по философии в вузе. Признанная мировоззренческая роль такой общеуниверситетской дисциплины как философия делает непреходящей и не устаревающей такую необходимую образова-

тельную технологию как диалогическое общение, сам процесс диалога.

Цель диалога в преподавании философии в достижении должного понимания роли и значения смыслового содержания философских вопросов и проблем, с которыми тесно связана и жизнь отдельного человека, и жизнь человека общественного.

В техническом вузе особо остро стоит задача сохранения гуманитарной составляющей учебного процесса в ее подлинном, сущностном выражении. Студент не будет чувствовать предметной разницы, если образовательные формы будут унифицированы, если знания по философии будут «зондироваться» так же как и знания по точным или естественным наукам. Это очевидно. Поэтому роль методологически выверенного и направленного диалогического процесса на семинаре по философии – одна из оптимальных форм повышения именно гуманитарной культуры будущего инженерного работника.

Только в диалоге открывается возможность обозначения принципиальных жизненных позиций, уяснения ценностных установок и приоритетов. Предметом обсуждения могут стать проблемные вопросы самого разнообразного характера, но неизменно связанные с актуальностью действительного текущего момента, либо с жизнью современного человека. Диалог может состояться только при соблюдении четких ориентиров на теоретическое обсуждение, что не исключает пристрастности и индивидуальности оценок. С одной стороны, условием диалога является наличие более-менее ясной идейной установки, с другой стороны, сам диалог позволяет и в большей степени прояснить, «откристаллизовать» содержание той или иной позиции.

В диалоге не только устанавливается прямое общение между конкретным преподавателем и студентом, но и взаимное понимание между ними как представителями разных поколений, как правило, возрастная разница является существенной. Достижение согласия по принципиальным жизненным позициям в условиях социальной разобщенности, атомизации и индивидуализации момент патриотической и гражданской консолидации дает немалый воспитательный эффект. Более того, ничто не научает так ответственности как демонстрируемое по отношению к молодому поколению неравнодушное отношение к их проблемам и состояниям. Если мы не хотим, чтобы из вуза вышел в моральном и нрав-

ственном отношении незрелый человек, то мы – преподаватели, сами и должны выступать в роли образца человеческого поведения и нравственного выбора. И данному процессу способствует диалог.

Наконец, в диалогическом обсуждении историко-философский материал, который содержится в изобилии в вузовской программе по философии, начинает оживать, обретая жизненно-практическое преломление. Содержание философских трактатов и текстов, попадая в новый языковой, герменевтический, общий социокультурный контекст – неизменно получает новое звучание. Протягивание нити, связующей прошлое и настоящее – или диалог времен и эпох – немало способствует неформальному усвоению учебного материала, пониманию поворотов мысли и содержания мыслительных задач, в ту или иную эпоху, стоящих перед человеком.

Общие социальные и культурные проблемы современности (речь идет не только о нашем Российском обществе), с нашей точки зрения, напрямую связаны с недооценкой личностного компонента социального развития. Общероссийские и международные форумы специалистов-гуманитариев все чаще выступают за необходимость гуманитарной и этической экспертизы как политических, так и социально-экономических, а также научных и научно-технических проектов. При должном уважительном отношении к гуманитарному в том числе философскому знанию в техническом вузе острота вопроса о такой экспертизе может быть естественным образом минимизирована.

Мы затронули тему актуальности диалога в преподавании философии в техническом вузе, но это не означает, что какую-то меньшую или второстепенную роль играет диалог студента и преподавателя иных дисциплин (точных, технических). Мы, работники преподавательского цеха, не должны забывать о своей социальной ответственности. Необходимо помнить о такой, только на первый взгляд кажущейся тривиальной истине: обучает, прежде всего, преподаватель человек-личность, а учебник – это всего лишь подспорье в этом жизненно важном диалоге.

Не все в традиционном, кажущемся старым опыте является архаичным, консервативным и безвозвратно отжившим. Диалог и в преподавании философии, и в образовательном процессе как таковом – оптимальная форма, не только обосновывающая, но и укрепляющая дух и менталитет университетских традиций.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС И ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ОНТОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ БЫТИЯ ЧЕЛОВЕКА

В.Ю. Инговатов

Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова
г. Барнаул

Поиск новой, адаптированной к современным реалиям модели образования заставляет все более настойчиво обращать внимание на его мировоззренческую и ценностную направленность. Образовательный процесс ставит задачу согласования целостного развития личности с развитием общества. В свою очередь, выяснение онтологических оснований существования личности в мире традиционно выступает одной из центральных проблем философско-антропологического дискурса. Задача выделения подобных оснований может представляться как весьма многоплановая, содержащая разные теоретические уровни осмысления. Вместе с тем, её успешное разрешение возможно при согласовании трех принципиальных положений. Во-первых, необходимо исходить из представления о том, что человеку действительно свойственны некие общие и фундаментальные черты, определяющие его бытийное присутствие в мире. Во-вторых, описание этих черт возможно в рамках системного знания о человеке. Наконец, в третьих, важно учитывать, что взаимодействие индивида и социума берется на предельном уровне философско-антропологической абстракции, снимающей противоречие между многообразием индивидуальных свойств человека и определением его всеобщей сущности.

Постановка вопроса о поиске подлинных оснований человеческого присутствия в мире может быть осуществлена в рамках экзистенциального понимания сущности самого человека, включенного в процесс социализации. Отрицание подобной мыслительной интенции неизбежно приводит к сциентистскому или позитивистскому огрублению человеческой реальности. Экзистенциальное продуцирование взаимоотношения между образовательным процессом и социально онтологическими началами существования личности, состоит в том, что в личности находит свою цель как общество, так и сам индивид. Определение характера этого взаимоотношения и есть, по сути, попытка нашего сознания постигнуть подлинный смысл своего присутствия в мире.

Построение социально-онтологической модели существования человека также может выступать как предпосылка получения определенных метафизических ответов, через которые осуществляется конструирование человеческой реальности. В качестве исходной, базовой метафизической гипотезы может постулироваться онтологическое единство идеального (ноуменального) и материального (феноменального) в человеческом бытии. С точки зрения данной концептуальной позиции проблема осуществления личностью подлинной полноты жизни выступает как задача, решение которой возможно в терминах базовой социально-онтологической структуры. Кроме того, спектр исследуемых проблем дополняется развитием идей о методологических, прогностических и интегрирующих функциях социализации личности.

Личность необходимо рассматривать не абстрактно и изолировано от окружающего общества, а, напротив, в качестве цели и смысла развития самого общества. Мы полагаем, что говорить о цели человеческого существования безотносительно к личности бессмысленно, поскольку сам смысл существует как *чей-то* и *кем-то* осознаваемый. Однако этот искомый смысл по своему содержанию проявляется как нечто надиндивидуальное, надличностное, связывая человеческое существование с надличностной (абсолютной) системой ценностей. И здесь вновь возникает проблема социализации и образования, поскольку, *объяснение самого человека* имеет еще один поворот: толкование его антропологической сущности и назначения. Однако в рамках философии образования считается, что человека нельзя понять из самого себя, как нельзя этого сделать, если исходить из противопоставления природного и социального миров.

В сочетании с акцентом на гуманистические установки в образовательном процессе важное значение в формировании активных жизненных принципов и нравственных ценностей у человека получает гносеологический, аксиологический, креативный, коммуникативный потенциал самой личности.