

информацией с участниками курса, а также при необходимости с любыми другими партнерами.

Контроль успешности подобного обучения должен быть оперативным и предусматриваться при разработке соответствующих учебных материалов и итоговый контроль со стороны преподавателя и консультантов-координаторов в виде тестов, защиты рефератов, презентаций, творческих работ.

Проблема организации дистанционного обучения и формирования информационной культуры студентов многопланова и чрезвычайно сложна. Разумеется, она не исчерпывается обозначенными выше вопросами. Отдельная проблема – инфраструктура информационного обеспечения студента.

Как, где и каким образом должна располагаться та или иная учебная информация, какова должна быть структура и композиция самого учебного материала, какова наиболее оптимальная форма обратной связи при дистанционном обучении и др.

Резюмируя предшествующие рассуждения, можно сделать вывод, что при соблюдении требований к организации дистанционного обучения студенты получают реальную возможность приобретения необходимых фундаментальных и специальных знаний, а также представлений об основных особенностях работы с информацией как важным средством формирования информационной культуры.

Поступила в редакцию 28.12.2006

Литература

1. Семенов Э.П. Информатизация общества, культура, личность // НТИ. Сер. 1. 1993. № 1.
2. Сластёнин В.А. Формирование профессиональной культуры учителя: Учебное пособие. М., 1993.
3. Блюменау Д.И. Информация и информационный сервис. Л., 1989.
4. Терминологический словарь по библиотечному делу и смежным отраслям знания. М., 1995.
5. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь. М., 2003.
6. Гендина Н.И. и др. Формирование информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях: Учебно-методическое пособие. М., 2002.

УДК 378

Л.Г. Куликова, А.Н. Орлов

ПРОБЛЕМНЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКОЙ УЧИТЕЛЯ

Барнаульский государственный педагогический университет

Актуальным на сегодняшний день является положение о том, что эффективность образования в высшей школе определяется качеством управления образовательным процессом.

При изучении понятия «качество образования» мы исходили из научного подхода к его определению и учитывали степень разработанности данного понятия. Анализ научной литературы показал, что существуют трудности, связанные с изучением категории качества образования. Так, качество образования является комплексным, многомерным и динамичным понятием.

Анализ и обобщение литературных источников позволяют констатировать, что качество образования рассматривается как «понятие, включающее в себя качество образовательных услуг и качество образовательной подготовки выпускника, соискателя. Под *качеством образовательных услуг* понимается совокупность характеристик образовательного процесса, которая измеряется (оценивается) путем обобщения результатов итоговых аттестаций выпускников. *Качество образовательной подго-*

товки выпускника, соискателя – это совокупность характеристик, полученных (освоенных) человеком в ходе образовательного процесса, знаний, умений и навыков, востребуемых государством, обществом, личностью. Качество образования измеряется (оценивается) в процессе итоговой аттестации [3, с. 196–197]. С нашей точки зрения, в данном определении не учитывается один существенный момент – управление качеством образования.

Управление качеством образования – это управленческий подход, возникший в 90-х годах двадцатого столетия, призванный разрешить ряд противоречий в период инновационного развития образовательных учреждений. В настоящее время исследованием инновационных процессов в образовании и педагогическим управлением занимаются В.И. Загвязинский, В.С. Лазарев, Н.Д. Никандров, А.М. Моисеев, Н.К. Сергеев, В.А. Сластёнин, Т.И. Шамова, Н.О. Яковлева и другие. В исследовательском центре проблем качества подготовки специалистов под руководством Н.А. Селезнёвой изучаются проблемы качества высшего и непрерывного образования.

Г.Г. Еремеева отмечает, что «управление качеством высшего образования – направленное действие со стороны субъекта управления вузом на процесс проектирования, обеспечения и развития (улучшения) качества образования в соответствии с заданными нормами и требованиями стандартов» [1, с. 10].

Следует отметить, что ценность подходов Т.И. Шамовой, Т.М. Давыденко к изучению управления качеством образования заключается в том, что ученые определяют данное понятие, во-первых, как образовательный процесс – специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение образовательных задач; во-вторых, как результат образовательного процесса, в ходе которого происходит изменение в знаниях, умениях, воспитанности и развитости студента. Изменяется в этом процессе и преподаватель, ставя новые задачи для себя на основе рефлексии проведенной деятельности. Идет процесс последовательной смены задач учения студента и обучающей деятельности преподавателя [5, с. 117].

Анализируя различные точки зрения, изучая подходы к повышению качества образования новаторов педагогической деятельности, мы пришли к выводу о целесообразности повышения качества подготовки учителя на основе проблемного обучения.

Проблемный подход в управлении – это такой подход, когда руководитель ориентируется на достижение конечного результата в логике поэтапного действия: осмысление проблемной ситуации (формулировка проблемы) – выдвижение гипотезы решения – решение проблемной ситуации – анализ полученных результатов.

Прежде чем перейти к системе оценки качества и эффективности занятия в условиях проблемного обучения, рассмотрим составляющие ее компоненты.

Цель позволяет предвосхитить ожидаемый результат и задать ориентиры деятельности преподавателя и студентов по реализации проблемного обучения. В этом случае психолого-педагогическая цель проблемного обучения – это развитие профессионального проблемного мышления.

Если студенты сталкиваются с проблемными ситуациями, они находятся в интеллектуальном затруднении, которое мешает им в решении познавательной или практической задачи и требует от них поиска новых знаний или новых способов действий, позволяющих снять возникшее затруднение. При проблемной ситуации появляется субъективная потребность, которая является главным источником психического и умственного развития студента и в этой связи способствует приобретению

новых знаний, умений и навыков, необходимых для будущей профессии.

Мы присоединяемся к мнению Е.В. Ковалевской в том, что в процессе обучения проблемные ситуации выполняют следующие функции:

– *стимулирующая функция* заключается в том, что стимулирует процессы продуктивного, творческого мышления, связанного с поиском нового;

– *обучающая функция* сопряжена со специфичной мнемическими процессами, такими как запоминание, сохранение в памяти, воспроизведение, лежащих в основе усвоения и актуализации учебного материала;

– *организующая функция* находится в прямой зависимости от стимулирующей, с другой стороны, оказывает непосредственное влияние на обучающую функцию, приближая учебный процесс к реальному процессу познания, а также способствуя индивидуализации этого процесса;

– *контролирующая функция* не только определяется вышеназванными функциями, но оказывает опосредованное воздействие на них. Проблемная ситуация всегда связана с поиском нового, поэтому контроль ведется, начиная с механизма формирования и формулирования мысли, то есть позволяет выявить, насколько верно студенты следуют логике решения проблемной ситуации;

– *воспитывающая функция* выявляется в создаваемых проблемных задачах в том, чтобы они были направлены на нравственный, духовно-познавательный уровень.

Данные функции находятся в тесной иерархической зависимости. При этом стимулирующая функция определяет особенности обучающей, воспитывающей, организующей и контролирующей функций, а организующая функция, в свою очередь, создает условия для реализации обучающей, воспитывающей и контролирующей функций, которые также оказывают опосредованное воздействие на другие функции [2, с. 258–263].

Методы обучения обеспечивают *мотивацию деятельности*, так как мотив в проблемной ситуации нацеливает на преобразования предмета в предметно-содержательной сфере.

Выдвижение гипотезы является предварительным решением проблемной ситуации. Рождение гипотезы есть процесс рождения новых мыслей на основе знаний и опыта. Новые мысли есть результат либо действий, либо абстрактного мышления. Для составления гипотез обучаемый обязан включить в действие весь арсенал своих знаний.

Взаимодействие преподавателя и студентов предполагает активное участие в учебно-познавательном процессе и преподавателя, и студентов. Основной формой педагогического взаимодействия между преподавателем и студентами является их

коммуникативная деятельность. Важным моментом является постоянная обратная связь, которая обеспечивает корректировку деятельности студентов со стороны преподавателя, что дает возможность вовремя устранить ошибки в процессе познания. Активность студентов достигается за счет повышения их умственной деятельности путем поиска закономерностей и противоречий, открытия взаимосвязи изучаемых явлений. Основой педагогического взаимодействия преподавателя и студентов в условиях проблемного подхода является установление субъект-субъектных отношений в педагогическом процессе, которые персонализируют взаимодействия преподавателя и студента.

Анализ и самоанализ. Анализ полученных результатов позволяет студентам оглянуться назад на полученное решение, вновь рассмотреть и проанализировать результат и путь, которым они к нему пришли. Они могут сделать свои знания более глубокими и прочными, закрепить навыки, необходимые для решения задач. Анализ полученного результата позволяет развить успех в решении следующих проблем.

Самоанализ обращает студента мысленно ко всем этапам решения проблемной ситуации, к своим ощущениям, новообразованиям, а также способствует профессиональному росту.

Для определения адекватных форм и методов занятия нами выделены четыре уровня проблемности. Первый уровень проблемного обучения заключается в том, что, предложив проблемную ситуацию, преподаватель показывает источники, противоречия и раскрывает логику ее решения. Студенты внимательно слушают и только запоминают ход рассуждений преподавателя. На этом уровне проблемности они учатся видеть проблему и критически анализировать ход ее решения – общедидактический метод проблемного изложения.

Второй уровень проблемного обучения состоит в том, что преподаватель проблемно излагает материал, а студенты самостоятельно решают идентичную проблемную ситуацию. В данном случае студенты должны не только уметь воспроизвести проблему и находить ее решение, но и сами решать аналогичные проблемы. Здесь наблюдается отрыв от образца, открывается простор для размышлений – это частично-поисковый метод.

На третьем уровне преподаватель, сформулировав проблему, показывает, как найти ее решение, выясняя при этом, какие знания отсутствуют у студентов. Самостоятельная познавательная деятельность студентов направлена на то, чтобы с помощью имеющихся знаний анализировать предложенную проблему и решать ее различными способами. Преподаватель направляет ход решения студентами проблемы в нужное русло.

На четвертом уровне обучения преподаватель включает студентов в самостоятельное решение таких проблемных ситуаций, которые они раньше не решали. Студенты сами формулируют проблему и сами ее решают. Это самый высокий уровень проблемного обучения.

Данная система оценки качества занятия в условиях проблемного обучения дает возможность оценить качество и эффективность занятия по проблемному обучению; провести самоанализ и самооценку преподавательской деятельности по организации проблемного обучения на занятии.

Для этого необходимо оценить качество и эффективность занятия на основе проблемного подхода. При этом оценка производится следующим образом:

- 2 балла – реализовано полностью;
- 1 балл – реализовано частично;
- 0 баллов – не реализовано.

Далее осуществляется вычисление коэффициента качества образовательного процесса на учебном занятии. Так, для соответствия реального принятому эталону используют такую формулу:

$$\text{Качество образования} = \frac{\text{СРВ}}{\text{ССТР}},$$

где: СРВ – свойства реального времени; ССТР – существенные свойства требуемого результата.

В ходе исследования мы модифицировали методику, предложенную М.М. Поташником и А.М. Моисеевым [4, с. 170], для определения качества образования, по которой вывели следующую формулу:

$$K = \frac{\text{СБРР}}{34} \cdot 100,$$

где: СБРР – сумма баллов реального результата; К – коэффициент качества учебного занятия; 34 – количество баллов требуемого результата.

Если К = 85 и отсутствует оценка 0 баллов, то это свидетельствует о том, что учебное занятие проведено отлично.

К от 65 до 84 – указывает на хорошее учебное занятие.

Если К от 45 до 64, то это говорит о том, что учебное занятие проведено на удовлетворительном уровне.

Приведенную методику можно использовать преподавателям, методическим службам вуза и ее руководителям для сбора информации и анализа образовательного процесса на основе проблемного подхода.

Собранную информацию преподаватель может использовать для анализа одного учебного занятия по проблемному обучению, их системы (например, при изучении конкретной темы). К этой информа-

ции добавляется информация о результатах усвоения студентами знаний и их удовлетворенности образовательным процессом. Все это дает возможность оценить преподавательскую деятельность, выявить причины, которые привели к этим или иным результатам и наметить пути их устранения (или закрепления в случае успеха).

Все сказанное позволяет сделать вывод, что поиск путей решения напрямую связан с исследованием проблемы качества образования, так как именно оно является ведущей формой становления

и развития проблемного подхода, способствует созданию педагогических условий организации проблемного обучения.

Реализация технологии проблемного обучения в системе управления подготовкой учителя является источником реформирования высшего педагогического образования и зависит от научно-теоретической, психологической и технологической подготовки вузовских преподавателей, их гуманитарной направленности.

Поступила в редакцию 10.11.2006

Литература

1. Еремеева Г.Г. Организационно-педагогические условия совершенствования системы управления качеством образования в вузе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2006.
2. Ковалевская Е.В. Генезис и современное состояние проблемного обучения: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2000.
3. Мижериков В.А. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. Ростов н/Д, 1998.
4. Поташник М., Моисеев А. Управление качеством образования // Народное образование. 1999. № 7–8.
5. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. М., 1999.

УДК 37.01:37.022:378

О.Ю. Сергеев

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ОТРАСЛЕВЫХ ВУЗОВ К ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОММУНИКАЦИИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Алтайский государственный аграрный университет, г. Барнаул

Социально-экономические преобразования в обществе, формирование свободных рыночных отношений, равно как и интернациональное взаимодействие юридических и физических лиц, возникшее после вступления нашей страны в мировое финансовое сообщество, ставят на первое место проблему внедрения новейших методик в процессе вузовской подготовки специалистов. По мнению ученых, современный специалист как руководящего, так и исполнительного звена должен обладать солидным запасом знаний не только в области своей специализации, но и в иных областях, связанных, например, с взаимодействием с иностранными партнерами (организация сотрудничества, ведение совместного бизнеса, закупка или продажа товаров). Таким образом, современный специалист должен обладать не только такими качествами, как предприимчивость и коммуникабельность, но вместе с тем он должен владеть одним или несколькими иностранными языками.

Наряду с изменениями социально-экономического характера произошло переосмысление пре-

стижности и востребованности некоторых профессий, а также существенно изменилось отношение работодателей к уровню знаний наемных сотрудников. Как показывает практика, не последнюю роль в данном случае играет знание иностранного языка. Соответственно, на одно из ведущих мест в процессе обучения студентов в вузе должна ставиться его языковая подготовка, поскольку знания иностранного языка являются теперь не только средством бытового общения с иностранцем, но и показателем профессионализма выпускника вуза – будущего работника. Не в меньшей степени данные требования относятся и к студентам отраслевых (например, аграрной специализации) вузов, где ранее иностранному языку придавалось меньшее по сравнению с другими предметами значение.

Рассматривая значимость владения иностранным языком, следует обратиться к европейским требованиям в области высшего профессионального образования, отраженных в «Болонской декларации». Одним из основных требований к качественной подготовке специалиста является овладение им