

ложить конструкции приборов по молекулярной физике или механике, где отсутствуют электронные схемы. В результате совместной деятельности учителя и ученика учащиеся через определенный промежуток времени продвинулись в учебе. Подросток не будет решать сложных физических задач, но прекрасно будет разбираться во многих практических вопросах. В 11-м классе можно будет заметить, что ученик сам начнет поднимать руку и с желанием отвечать по многим темам курса физики: трансформаторы, закон электромагнитной индукции, электрический ток в полупроводниках, температурная зависимость сопротивления материалов, усилитель, приемник прямого усиления, составляющая радиоактивного излучения, методы регистрации элементарных частиц и по многим другим темам курса.

Некоторые учителя считают, что если ученик не может решать задачи средней сложности, то, значит, он не обучен физике. Как правило, все специалисты технического профиля знают физику на том уровне, который им необходим для выполнения профессиональных обязанностей. Из опыта работы можно отметить, что практически все учащиеся, пройдя обучение в кружке физико-технического моделирования, становятся хорошими специалистами.

Это не значит, что необходимо сократить число часов, отводимых на теоретическое изучение предмета, так как именно физика играет особую роль в формировании личности и научного мировоззрения. Этот предмет отличается от многих предметов школьной программы тем, что он не меняется, а дополняется. Отличительной особенностью также является то, что в процессе обучения нет большой проблемы заинтересовать детей, необходимо лишь выдержать требования к методике преподавания данного предмета, которая отработана предшествующими учителями физики, среди которых было много талантливых педагогов.

В условиях школьного физического кабинета можно изготовить множество приборов школьной программы, которые помогут учителю организовать учебный процесс. Занимаясь техническим творчеством, ученики не всегда выбирают технические профессии, и такой цели ставить учителю перед собой нет необходимости. Выбор профессии – это дело ученика и его родителей. Основная цель данной педагогической технологии именно воспитательная, так как именно в

интеллектуальном труде формируются такие качества личности, как настойчивость, трудолюбие, целеустремленность. Именно эти черты характера важны в настоящее время молодому человеку.

Через определенный промежуток времени учитель, который занимается с учениками конструкторской работой по разработке лабораторного оборудования, столкнется с определенной проблемой: «Полного обеспечения практического курса физики школьными физическими приборами». И здесь нужно будет изменять направление деятельности. Возможно, придется переключиться на разработку демонстрационного оборудования по физике, но демонстрационные приборы в основном просты. В них часто отсутствует электронная схема, а именно эта часть конструкции наиболее тесно связана с курсом физики и вызывает интерес у учащихся. Если заниматься разработкой только электронных изделий, то в настоящее время уровень развития электроники настолько высок, что такие изделия, как усилитель, передатчик, приемник, проще купить, и это будет значительно дешевле, чем разрабатывать эти изделия в условиях школьного физического кабинета.

А именно то, что приборов недостаточно, а подростки помогают решить эту проблему, оказывая реальную помощь школе, является очень важным для воспитания. Подросток должен видеть, что именно его изделие используется учителем на уроках, с его прибором работают одноклассники, именно он может помочь при ремонте прибора или выполнении лабораторной работы.

Следует отметить, что практически все направления технического творчества с элементами конструирования имеют огромное воспитательное значение, и способствуют развитию мышления. Основным принципом в выборе направления деятельности должно являться то, что подросток должен на занятиях думать, преодолевать трудности, находить способы решения различных проблем при выполнении технологических операций. Но учитель на каждом этапе работы должен учитывать интеллектуальные и физические способности ребенка. Чтобы задачи, которые выполняет ученик, были ему под силу и он должен быть уверен, если у него что-то не получится, то учитель в процессе деятельности всегда поможет.

УДК 378.14 П-543

*О.Ю. Поляничко*

## **К ПРОБЛЕМЕ КОНСТРУИРОВАНИЯ МОДЕЛИ СИСТЕМЫ АУДИТОРНО-ВНЕАУДИТОРНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗОВ**

Барнаульский государственный педагогический университет

Современный этап развития образования выдвигает повышенные требования к профессиональной

подготовке выпускников педагогических вузов. Сегодня востребованы самостоятельные, инициативные,

владеющие новейшими технологиями обучения специалисты, обладающие компетентностью в своей предметной области, способные к самосовершенствованию своей личности и самообразовательной деятельности.

Бурное развитие информационных технологий, изменение роли самообразования на современном этапе развития общества, внедрение многоуровневой системы в практику высшей школы приводит к возникновению и расширению противоречий между:

– возрастанием роли самостоятельной работы в подготовке специалиста, увеличением доли внеаудиторной самостоятельной работы студентов и неподготовленностью их к активной самообразовательной деятельности;

– необходимостью формирования у студентов компетенций в области самостоятельной деятельности и недостаточной разработанностью методик их развития.

Одним из путей устранения указанных выше противоречий является внедрение научного подхода в конструирование содержания, выбор форм, методов организации самостоятельной работы студентов, управление самостоятельной работой студентов. Осознание важности того, что основной формой овладения общенаучными и профессиональными знаниями является самостоятельная работа студентов, привело к усилению внимания исследователей к отдельным аспектам этой проблемы (А. Вербицкий, Ю. Попов, Е. Андросюк, П.И. Пидкасистый, Е.Д. Чернов, В.М. Монахов, А. Костенко).

Данная проблема усложняется неоднозначностью и разнородностью подходов к рассмотрению самого понятия «самостоятельная работа студентов». Принимая точку зрения П.И. Пидкасистого, мы будем понимать под самостоятельной работой студентов (СРС) «особую систему условий обучения, организуемых преподавателем» [1, с. 57].

В дидактике наметились различные подходы к решению вопроса о видах самостоятельной работы. В классификации по месту выполнения самостоятельной работы различают аудиторную и внеаудиторную самостоятельную работу студентов (АВСРС). Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что остается нерешенным вопрос о взаимосвязи выделенных выше видов самостоятельных работ в процессе обучения. Проблема исследования заключается в поиске педагогических условий, позволяющих реализовать интеграцию аудиторной и внеаудиторной самостоятельных работ студентов.

Современный этап развития общества характеризуется повышенным вниманием к моделированию как основному методу исследований во всех областях знаний. Многообразные возможности модельного подхода находят свое применение при изучении различного рода педагогических процессов (В.П. Мизинцев, А.Н. Дахин, А.М. Сохор, В.М. Блинов, Ю.Н. Кулют-

кин и др.). Конструирование моделей значительно облегчает исследование свойств педагогических систем, способствует повышению качества анализа эффективности их функционирования. Анализ психолого-педагогических источников показывает, что особый интерес исследователей направлен на моделирование в области организации самостоятельной работы студентов (Н.В. Терехова, И.Г. Копотюк, А.А. Дорофеев, Е.Ф. Фёдорова, Н.В. Подскользина, В.И. Попова, А.И. Норец). Впервые математическая модель оптимизации самостоятельной работы студентов представлена в трудах В.И. Михеева, С.И. Архангельского. В связи с развитием моделирования различных классов систем и широким внедрением модельного подхода в современной педагогической науке считаем, что созданы необходимые предпосылки для конструирования модели системы аудиторно-внеаудиторной самостоятельной работы студентов и выявления педагогических условий ее эффективного функционирования.

Таким образом, в качестве объекта моделирования будем рассматривать систему аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов, включающую подсистемы АВСРС. В процессе моделирования системы аудиторно-внеаудиторной самостоятельной работы студентов выделим следующие блоки: целевой, содержательный, технологический и результативный.

С позиций компетентностного подхода в целевом блоке определим генеральную цель – формирование компетенции самообразования. На основе анализа психолого-педагогической литературы (В.А. Хуторской, Г.М. Коджаспирова, И.А. Зимняя, А.К. Громцева, Ю.Н. Кулюткин, В.М. Полонский и др.) под компетенцией самообразования будем понимать совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности студента, необходимых для осуществления им специально организованной, самостоятельной, систематической личностно и социально значимой продуктивной деятельности. Содержательные компоненты компетенции самообразования – элементы ключевых компетенций: учебно-познавательной, информационной, коммуникативной, ценностно-смысловой, компетенции личностного самосовершенствования. По мнению Ю.Н. Кулюткина, [2, с. 48] именно самообразование переводит отношение «учитель–ученик» из внешнего во внутренний план, полноценность же самостоятельной работы зависит от приобретения студентом опыта осуществления функций: анализа, планирования, регулирования, оценки деятельности. Следовательно, можно говорить о формировании компетенции самообразования как процессе перехода от организации студентом аудиторной самостоятельной работы под руководством преподавателя к реализации управляемой им внеаудиторной самостоятельной работы. Таким образом, формирование компетенции самообразования осуществляется посредством ее пропедевтики в аудиторной самостоятельной

работе студентов и развития во внеаудиторной самостоятельной работе.

Содержательный блок модели представляет собой совокупность взаимосвязанных элементов: система самостоятельных учебных задач, включающая в себя целостные самостоятельные учебные задачи, их существенные характеристики, уровни и реализуемые ими функции.

Технологический блок содержит технологии, формы, методы, информационное обеспечение формирования компетенции самообразования студентов, их овладения функциями управления самостоятельной учебной деятельностью, включающей последовательность действий:

- диагностики уровня сформированности компетенции самообразования;
- создания внутренних условий для работы студентов (мотивации, эмоционального настроя и др.);
- формирования информационного и методического обеспечения самостоятельной работы студентов;
- реализации технологий, форм организации и стимулирования самостоятельной работы студентов.

Результативный блок отражает определение смысловой структуры компетенции самообразования, определение уровня ее сформированности (высокого, среднего, низкого, недопустимого), организацию контроля и коррекции определенного уровня сформированности компетенции.

В соответствии с обозначенной выше проблемой исследования возникает необходимость в определении показателя интегративности системы аудиторно-внеаудиторной самостоятельной работы студентов, уровень которого показывает качество целостности системы. Опираясь на методику И.К. Шалаева [3, с. 196], направленную на изучение уровня развития педагогических систем в соответствии с целями исследования нами была разработана методика определения показателя интегративности системы аудиторно-внеаудиторной самостоятельной работы студентов. Так как модель системы характеризуется такими структурными компонентами, как целевой, содержательный, технологический, результативный, то от состояния этих компонентов зависит уровень развития системы аудиторно-внеаудиторной самостоятельной работы студентов. На основе подхода И.К. Шалаева [3] будем использовать квалиметрическое правило.  $I = c + s + t + r$ , где  $I$  – интегративный показатель уровня развития исследуемой нами системы аудиторно-внеаудиторной самостоятельной работы студентов;  $c$  – показатель уровня целевой ориентации содержания, технологии управления, результата;  $s$  – показатель уровня соответствия содержания цели и представления его;  $t$  – показатель уровня технологии управления АВСРС;  $r$  – показатель уровня сформированности компетенции самообразования у студентов.

Определим следующие краткие качественно-количественные характеристики показателей уровня

развития целевого, содержательного, технологического блоков модели (соответствующие уровни сформированности компетенции самообразования охарактеризуем ниже).

#### **Высокий уровень (9–10 баллов):**

– цель системы адекватна аудиторной и внеаудиторной самостоятельным работам, осознается глубоко и актуальна для всех участников образовательного процесса, она переведена из внешнего плана во внутренний мотив педагогической и учебной деятельности; целевые установки обозначены в программе аудиторно-внеаудиторной самостоятельной работы студентов;

– содержание АВСРС адекватно цели, выражается в системе целостных самостоятельных учебных задач, разработанных в соответствии с содержанием компетенции самообразования, требованиями к их выполнению, памятками и т.д.;

– информационное и методическое обеспечение АВСРС, реализация технологий КСО, ПОРТФОЛИО, форм организации и стимулирования самостоятельной работы студентов соответствуют содержанию системы самостоятельных учебных задач; созданы внутренние условия, способствующие в полной мере достижению цели; реализуется внешнее опосредованное системное управление преподавателем АВСРС, со стороны студента осуществляются функции самоуправления – самоанализ ситуации, самопланирование, самоорганизация, самоконтроль и самокоррекция;

– разработанные норма-образцы, адекватные уровням сформированности компетенции самообразования у студентов; реализуется преподавателем внешняя организация контроля и коррекции, со стороны студента – самоконтроль, самокоррекция определенного уровня сформированности компетенции.

#### **Средний уровень (6–8):**

– цель в основном осознается всеми участниками образовательного процесса, целевые установки, обозначенные в программе, служат ориентиром для преподавателей и студентов при организации АВСРС;

– содержание АВСРС в основном соответствует цели и не во всех случаях выражается в системе целостных самостоятельных задач, требований к их выполнению, методических рекомендаций и т.д.;

– информационное и методическое обеспечение АВСРС, реализация технологий КСО, ПОРТФОЛИО, форм организации и стимулирования самостоятельной работы студентов в основном соответствуют содержанию системы самостоятельных учебных задач; создание внутренних условий, не всегда способствующих достижению цели; систематическое уменьшение помощи преподавателя студентам в организации ими АВСРС, осуществляется не всегда полная управляемость СРС со стороны студентов;

– разработаны норма-образцы, в основном соответствующие уровням сформированности компетенции самообразования; уменьшение помощи препода-

вателя в организации контроля и коррекции студентам определенного уровня сформированности компетенции, осуществление не в полной мере контроля и коррекции уровня сформированности компетенции со стороны студентов.

**Низкий уровень (4–5):**

– цель в основном не осознается и остается абстрактным ориентиром для большинства студентов и преподавателей;

– содержание существенно расходится с целью и мало соответствует системе целостных самостоятельных задач, соответствующих содержанию компетенции самообразования, мало представлено в требованиях, методических рекомендациях, памятках и т.д.;

– информационное и методическое обеспечение АВСРС, реализация технологий КСО, ПОРТФОЛИО, форм организации и стимулирования самостоятельной работы студентов часто не вполне соответствуют содержанию системы самостоятельных учебных задач; создание внутренних условий, редко способствующих достижению цели; реализация в основном всех управленческих функций преподавателя при организации АВСРС; осуществляется частичная управляемость со стороны студентов СРС;

– разработанные норма-образцы мало соответствуют уровню сформированности компетенции самообразования; реализация частичного контроля и коррекции студентами определенного уровня сформированности компетенции самообразования.

**Недопустимый уровень (0–3):**

– постановка цели отсутствует или почти отсутствует;

– содержание не соответствует цели, система целостных самостоятельных задач, соответствующих содержанию компетенции самообразования почти отсутствует;

– информационное и методическое обеспечение АВСРС, реализация технологий, форм организации и стимулирования самостоятельной работы студентов не соответствуют содержанию системы самостоятельных учебных задач; создание внутренних условий не осуществляется; реализуется непосредственное управление преподавателем АВСРС; отсутствие управления СРС со стороны обучающихся;

– не разработаны норма-образцы уровней сформированности компетенции самообразования у студентов; контроль и коррекция определенного уровня сформированности последней осуществляется полностью преподавателем.

Данные характеристики являются средством для изучения качества интегративности системы аудиторно-внеаудиторной самостоятельной работы студентов. Если  $40 \geq I \geq 33$ , то уровень развития оцениваемой системы высокий; если  $32 \geq I \geq 22$ , то уровень развития системы средний; если  $21 \geq I \geq 15$ , то уровень развития системы низкий; если  $I \leq 14$ , то уровень развития системы недопустимый.

Особый интерес для нас представляет исследование показателя уровня сформированности компетенции самообразования (обозначено выше  $p$ ), характеризующего качество функционирования модели.

Измерение компетенции самообразования мы осуществляем на основе методики анализа и синтеза структурно-системных критериев для измерения и качественно-количественной оценки сложных педагогических характеристик, предложенной Л.В. Куликовой и В.П. Мизинцевым [4]. В соответствии с алгоритмом, предложенным исследователями [4], будем придерживаться следующего плана построения критерия измерения сформированности компетентности самообразования:

– постановка педагогической задачи измерения;

– анализ всех основных признаков объекта исследования, удовлетворяющих задаче исследования, отбор среди них существенных – эталонных признаков;

– формирование структуры критерия сформированности компетенции самообразования;

– определение весовых категорий у эталонных признаков статистическим методом;

– разработка измерительной подструктуры критерия сформированности компетенции самообразования;

– разработка норм оценивания для элементов измерительной подструктуры критерия сформированности компетенции самообразования в виде балльной или процентной системы оценивания.

Кратко охарактеризуем реализацию основных этапов алгоритма. В соответствии с определенной целью системы аудиторно-внеаудиторной самостоятельной работы студентов возникла необходимость в определении уровней сформированности компетенции самообразования. Поэтому поставим педагогическую задачу, заключающуюся в измерении критерия «сформированность компетенции самообразования» в системе аудиторно-внеаудиторной самостоятельной работы студентов.

На основе определения компетенции самообразования, сформулированного выше, и вслед за И.А. Зимней [5, с. 14], П.И. Пидкасистым, В.А. Козаковым [6] определим смысловую структуру критерия сформированности компетенции самообразования, содержащую следующие компоненты:

– обобщенную характеристику компетенции самообразования –  $A (A_1, A_2, A_3, A_4)$ ;

– эталонную систему признаков:  $A_1$  – мотивационный,  $A_2$  – когнитивный,  $A_3$  – поведенческий,  $A_4$  – самостоятельность;

– компоненты эталонных признаков:  $A_{1j}, A_{2j}, A_{3j}, A_{4j}$ , где  $1 \leq j \leq 5$ ;

– измерительная подструктура:  $A_{1jk}, A_{2jk}, A_{3jk}, A_{4jk}$ , где  $1 \leq j \leq 5, 1 \leq k \leq 4$ .

Обобщенная характеристика компетенции самообразования ( $A$ ) является интегральным критерием уровня сформированности последней. Она зависит от

системы эталонных признаков  $A_i$ , где  $1 \leq i \leq 4$ . Каждый эталонный признак содержит компоненты  $A_{ij}$ , где  $1 \leq i \leq 4$ ,  $1 \leq j \leq 5$ , которые в сумме определяют его значение и выделяются на основе содержания компетенции самообразования (элементов ключевых компетенций: учебно-познавательной, информационной, коммуникативной, ценностно-смысловой, компетенции личностного самосовершенствования). Зафиксировать же отдельные состояния каждого компонента  $A_{ij}$  поможет измерительная подструктура, включающая состояния  $A_{ijk}$ , где  $1 \leq i \leq 4$ ,  $1 \leq j \leq 5$ ,  $1 \leq k \leq 4$ . Степень сформированности низшего элемента выражается величиной  $\alpha_{ijk}(A_{ijk})$ . Таким образом, варьируемые значения показателя сформированности каждого признака  $A_{ij}$  реализуются по каждой из четырех градаций  $\alpha_{ij1}(A_{ij1}) = 1.0$ ;  $\alpha_{ij2}(A_{ij2}) = 0.7$ ;  $\alpha_{ij3}(A_{ij3}) = 0.4$ ;  $\alpha_{ij4}(A_{ij4}) = 0.0$ .

На основе метода экспертов и статистических методов обработки были определены значения следующих весовых коэффициентов у эталонных признаков и их компонентов:  $\alpha_1(A_1)=1.0$ ;  $\alpha_2(A_2)=0.8$ ;  $\alpha_3(A_3)=1.0$ ;  $\alpha_4(A_4)=1.0$ ;  $\alpha_{ij}(A_{ij})=1.0$ , где  $1 \leq i \leq 4$ ,  $1 \leq j \leq 5$ .

Обобщенный показатель сформированности компетенции самообразования определяется сложением фиксированных значений

$$P_c = \sum P_{ijk}, \quad P_{ijk} = \frac{\alpha_i(A_i)\alpha_j(A_{ij})\alpha_k(A_{ijk})}{mn}$$

где  $\alpha_i(A_i)$  – весовой коэффициент  $i$ -го элемента в эталоне, содержащего четыре характеристики ( $1 \leq i \leq 4$ ,  $m = 4$ );  $\alpha_j(A_{ij})$  – весовой коэффициент  $j$ -го элемента в измерительной подструктуре критерия, содержащего пять характеристик ( $1 \leq j \leq 5$ ,  $n = 5$ );  $\alpha_k(A_{ijk})$  – степень сформированности исследуемого признака в измерительной подструктуре критерия.

Показатель  $P_{ijk}$  характеризует долю вклада в общий показатель сформированности компетенции самообразования. Полученное в результате расчетов максимальное среднее значение  $p_c=0.472$  примем за верхний предел шкалы измерения уровня сформированности компетенции самообразования.

Таким образом, переменная показателя сформированности компетенции самообразования по критерию будет меняться в пределах  $0.0 \leq p_c(A) < 0.472$ . Отсюда, уровни функционирования компетенции самообразования принимают следующую качественно-количественную градацию:

– если значение найденного показателя  $H_x$  попадает в полуинтервал  $0.0 \leq p_c(A) < 0.175$ , то можно считать, что у испытуемого недопустимый уровень компетенции самообразования;

– если значение найденного показателя  $H_x$  попадает в полуинтервал  $0.175 \leq p_c(A) < 0.260$ , то можно считать, что у испытуемого низкий уровень компетенции самообразования;

– если значение найденного показателя  $H_x$  попадает в полуинтервал  $0.260 \leq p_c(A) < 0.392$ , то можно считать, что у испытуемого средний уровень компетенции самообразования;

– если значение найденного показателя  $H_x$  попадает в полуинтервал  $0.392 \leq p_c(A) < 0.472$ , то можно считать, что у испытуемого высокий уровень компетенции самообразования.

Наряду с полученной количественной характеристикой критерия сформированности компетенции самообразования сформулируем качественные характеристики последней. На основе подхода А.К. Громцевой [7, с. 67–71] выделим соответственно четыре уровня компетенции самообразования, соответствующие уровням развития исследуемой системы:

– *недопустимый уровень сформированности компетенции самообразования.* Все действия студента выполняются под руководством преподавателя; студент не проявляет познавательной активности, ответственности, у него рассеянное представление об элементах самообразовательной деятельности, он не имеет опыта ее организации, у него отсутствует мотив самообразования, отношение к самообразовательной деятельности отрицательное;

– *низкий уровень сформированности компетенции самообразования.* Студент имеет общее представление о самообразовательной деятельности, удовлетворяет возникшие познавательные интересы, организуя нецеленаправленную, несистематическую, часто случайную дополнительную деятельность по решению задач с информацией; у студента преобладает неустойчивое удовлетворение от разрешения возникших затруднений при организации деятельности; студент проявляет нерешительность в преодолении трудностей, колебание в определении действий самообразовательной деятельности, у него преобладает внешняя, слабо осознанная, неустойчивая мотивация самообразования, репродуктивный уровень самостоятельности;

– *средний уровень сформированности компетенции самообразования.* Студент самостоятельно определяет цели и задачи своей деятельности, ее содержание и организацию. Происходит рост самосознания студента, мотивация переходит из внешней во внутреннюю, становится устойчивой. Отношение к самообразовательной деятельности меняется, она выходит на первый план, выражает направленность его личности. Студент выражает положительное отношение к самообразовательной деятельности, проявляет активную позицию в овладении и организации самообразовательной деятельности. Содержание деятельности становится «строже, целенаправленнее» [7, с. 67]. Организация самообразовательной деятельности осуществляется чаще стихийно, на уровне применения, студент сознательно не отбирает средства для решения познавательных задач в связи с опосредованным руководством преподавателя его деятельностью. Иногда

да студент не проявляет настойчивость, дисциплинированность, выдержанность в достижении поставленной цели деятельности;

– *высокий уровень сформированности компетенции самообразования* отличается большей четкостью, действенностью, реальностью целей [7, с. 71] самообразования. Студент приобретает новый опыт в реализуемой им деятельности, осуществляет рефлексию своей деятельности, анализируя свою работу и соотнося ее с поставленными целями самообразовательной деятельности. Оценивает свои возможности, в соответствии с которыми задачи своего самообразования, строит самообразовательную траекторию своей деятельности. Творчески подходит к организации своей деятельности, сознательно, рационально отбирает средства для достижения цели деятельности. Студент проявляет устойчивое удовлетворение от решения возникших затруднений при организации самообразовательной деятельности, всегда проявляет

активную позицию в овладении и организации своей деятельности, настойчивость, дисциплинированность, выдержанность в достижении поставленной цели деятельности. Мотивация самообразовательной деятельности сильная, осознанная, внутренняя и устойчивая.

Таким образом, нами получены количественная и качественная характеристики критерия сформированности компетенции самообразования, на основе которых мы отслеживаем качество функционирования модели системы аудиторно-внеаудиторной самостоятельной работы студентов и в целом качество интегративности исследуемой системы.

Предварительные итоги реализации модели системы АВРС свидетельствуют о повышении мотивации познавательной деятельности, о развитии самостоятельности, инициативности, о повышении качества усвоения различных видов учебно-познавательной деятельности и знаний по дисциплине.

## Литература

1. Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов: Учеб. пос. М., 2004.
2. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. М., 1985.
3. Шалаев И.К. Программно-целевая психология управления: Учеб. пос. 4-е изд. доп., перераб. Барнаул, 2006.
4. Куликова Л.В., Мизинцев В.П. Методика измерения сложных педагогических характеристик // Школьные технологии. 2003. № 6.
5. Зимняя И.А. Материалы к семинару «Компетентный подход в современном образовании», 2–5 февраля 2004 г. М., 2004.
6. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение: Учеб. пос. Киев, 1990.
7. Громцева А.К. Самообразование старшеклассников общеобразовательной школы: Метод. пос. Л., 1974.

УДК 370.071, 373

*И.Е. Малова, О.В. Кваша*

## ПРИНЦИПЫ СВЯЗИ ОБУЧЕНИЯ С ЖИЗНЬЮ И ФУНДАМЕНТАЛЬНОСТИ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩЕГО

Брянский государственный университет

Подготовка учителя (преподавателя вуза), отвечающая современным целям совершенствования и модернизации российского образования, относится к приоритетным задачам педагогического образования. Центральную часть в профессиональной подготовке учителя (преподавателя) занимает его методическая подготовка, позволяющая (или не позволяющая, если она слабая) успешно осуществлять методическую деятельность – деятельность по организации педагогического процесса в связи с освоением учащимися (студентами) соответствующего учебного предмета.

Что входит в освоение учащимися учебного предмета? Только ли усвоение набора теоретических фактов и их приложений?

Сегодня многие педагоги обращают внимание на необходимость приобретения каждым обучающимся на каждом уроке (занятии) того, что им уже сегодня нужно в их жизнедеятельности. Иными словами, каждый обучающийся должен получить ответ на вопрос: ради чего я буду изучать этот учебный предмет? За

эту сторону процесса обучения в свете современных тенденций в образовании должен отвечать принцип связи обучения с жизнью (окружающей и обучающихся).

Рассмотрим, как принцип связи обучения с жизнью представлен в педагогической литературе.

Его соотносят только с содержанием учебного предмета, а не с методами и средствами обучения, или переносят влияние этого принципа на работу вне урока через включение учащихся в общественно полезную деятельность, что, в частности, отразилось на названии принципа. Так, можно перечислить шесть различных названий:

– принцип связи обучения с жизнью, с практикой коммунистического (а ныне демократического) строительства [1, с. 71; 2, с. 166];

– принцип связи обучения с жизнью [3, с. 90];

– принцип связи теории с практикой [4, с. 80];

– принцип фундаментальности и прикладной направленности [5, с. 173];