

Т.М. Тарасова
Е.А. Тихомиров
И.А. Григорьянц



Методика преподавания экономических дисциплин

Методика преподавания экономических дисциплин

Москва 2023

ISBN 978-5-6050939-3-0



9 785605 093930 >

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Учебное пособие

Москва 2023

УДК 378

ББК 74.226

М54

Рецензенты:

Пенькова Инесса Вячеславовна – доктор экономических наук, профессор Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов

Тушавин Владимир Александрович – доктор технических наук, кандидат экономических наук, профессор Санкт-Петербургского государственного университета аэрокосмического приборостроения

Тарасова Т.М.

Методика преподавания экономических дисциплин: учебное пособие / Т.М. Тарасова, Е.А. Тихомиров, И.А. Григорьянц – М: Издательство Московский государственный университет технологий и управления им. К. Г. Разумовского (ПКУ), 2023. – 126 с.

ISBN 978-5-6050939-3-0

В учебном пособии раскрываются основные аспекты методики преподавания экономических дисциплин.

Учебное пособие может быть использовано при подготовке студентов по направлениям подготовки 38.03.01 Экономика, 38.03.02 Менеджмент, 38.03.03 Управление персоналом, 38.03.04 Государственное и муниципальное управление.

Пособие содержит задачи для практической работы.

Издание предназначено для студентов всех форм обучения, в том числе с использованием дистанционных технологий.

УДК 378
ББК 74.226
М54

ISBN 978-5-6050939-3-0

© Т.М. Тарасова, Е.А. Тихомиров, И.А. Григорьянц 2023
© ФГБОУ ВО Московский государственный университет технологий и управления им. К. Г. Разумовского (ПКУ)

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
Лекция 1 Педагогика как наука. Дидактика и методика преподавания экономических дисциплин	5
Лекция 2. Реализация компетентностного подхода в преподавании экономических дисциплин	12
Лекция 3. Проблемы формирования информационно-профессиональной компетентности будущего специалиста экономического профиля	34
Лекция 4. Современные методы преподавания экономических дисциплин. Формы учебных занятий.....	58
Лекция 5. Методика анализа качества преподавания экономических дисциплин	73
Лекция 6. Развитие рефлексивной самоорганизации как фундамент эффективной самостоятельной работы студента.....	94
Задания для практической работы	119
Контрольные.....	121
Список использованных источников.....	122

ВВЕДЕНИЕ

Научиться мыслить, усваивать и анализировать знания – важнейшая задача вузовского учебного процесса. Сейчас все формы учебного процесса, совершенствуются с целью активизации самостоятельной работы студентов, ставят задачи научить их мыслить и анализировать полученные знания.

В экономических предметах логические модели экономической теории не проявляются прямолинейно. От преподавателей экономических дисциплин требуется использование интерактивных методик обучения, конкретных ситуаций, чтобы на основе теоретических положений анализировать противоречивые процессы рыночных преобразований. С позиций современных задач учебного процесса разработан спецкурс «Методика преподавания экономических дисциплин». Спецкурс предназначен студентам экономических специальностей. Главная цель курса – научит студентов применять общие понятия управления педагогическим процессом к познанию экономической теории, активизировать аналитическую деятельность студентов в основных формах учебного процесса (лекции, семинары, самостоятельная работа, контроль знаний), помочь студентам-практикантам подготовить методические разработки учебных занятий.

Спецкурс представлен как учебно-методический комплекс. В нем содержится 6 частей, в которых системно отражены дидактические аспекты педагогического процесса, дан анализ конкретных форм учебного процесса, предложены вопросы для организации самостоятельной работы, практикум с целью непосредственной помощи педагогу, и контрольные вопросы.

Лекция 1 Педагогика как наука. Дидактика и методика преподавания экономических дисциплин

Известно, что любая отрасль знаний формируется в качестве науки лишь при условии выделения специфического предмета исследований.

Предметом педагогики как науки является педагогический процесс. То есть процесс обучения и воспитания человека как особая функция общества, реализуемая в условиях тех или иных педагогических систем. Только при выделении обучения и воспитания в особую общественную функцию, когда возникли специальные воспитательные учреждения и учебные заведения, в рамках которых педагогический процесс стал не только предметом специальной организации, но и предметом осмысления, анализа, прогнозирования и целенаправленного исследования, можно говорить о зарождении научно-педагогического знания.

Педагогика как наука представляет собой совокупность знаний, которые лежат в основе описания, анализа, организации, проектирования и прогнозирования путей совершенствования педагогического процесса, а также поиска эффективных педагогических систем для развития и подготовки человека к жизни в обществе.

Историческое развитие научно-педагогического знания проходит несколько этапов:

- 1) зарождение педагогических идей в русле философских учений;
- 2) формирование педагогических взглядов и теорий в рамках философско-педагогических произведений;
- 3) переход от гипотетических и утопических теорий к концепциям, основанным на педагогической практике и эксперименте.

В трудах древнегреческих, римских, византийских, восточных философов и мудрецов (Платона, Аристотеля, Плутарха, Гераклита, Сенеки, Квинтилиана, Варлаама, Иоанна Дамаскина, Авиценны, Конфуция) можно найти бесценные мысли о воспитании и образовании.

Демокрит писал: «Хорошими людьми становятся скорее от упражнения, нежели от природы... воспитание перестраивает человека и создает природу».

Сократ видел верный путь проявления способностей человека в самопознании: «Кто знает себя, тот знает, что для него полезно, и ясно понимает, что он может и чего он не может». В поисках истины многие руководствуются сократовским тезисом: «Я знаю, что я ничего не знаю».

Аристотель высоко ценил миссию воспитателя: «Воспитатели еще более достойны уважения, чем родители, ибо последние дают нам только жизнь, а первые-достойную жизнь». До сих пор актуален принцип, сформулированный Конфуцием: «Учиться и время от времени повторять изученное».

Сенека считал, что образование должно формировать самостоятельную личность: «Пусть говорит он (ученик) сам, а не его память».

В следующих классических трудах воплотились педагогические идеи и наставления. Это - трактаты Конфуция «Беседы и суждения», Плутарха «О воспитании», Квинтилиана «О работе студентов - образование», Авиценны «Книга исцеления», Аверроэса «Система доказательств», «Опыты» Монтеня.

В эпоху Возрождения идеалы воспитания и образования представлены в романах Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль», в педагогическом сочинении Вивеса «О порче нравов», в трактатах Эразма Роттердамского «О первоначальном воспитании детей», Т. Мора «Утопия», Ж.-Ж. Руссо «Эмиль, или О воспитании». Однако труды, в которых воплощались педагогические воззрения, были плодом гуманистической образованности философов, ученых и просветителей. В этом заключается их отличие от современных исследований в области педагогической науки.

Весь период зарождения педагогических идей и взглядов сопровождался возникновением новых форм педагогической мысли,

обновлением взглядов на природу и практику обучения и воспитания человека.

Только с XVII в. педагогическая мысль начинает опираться на данные передового педагогического опыта. Так, немецкий педагог Вольфганг Ратке (1571--1635) разработал содержательное понятие образования и соответствующую методологию, установив критерии педагогических исследований.

Почти одновременно Я.А. Коменский (1592--1670) попытался привести в систему и обосновать объективные закономерности воспитания и обучения. Он руководствовался как богатым педагогическим опытом различных стран, так и своим собственным. Эти изыскания воплотились в сочинении «Великая дидактика».

В трактате проводится мысль о том, как поставить знание закономерностей и принципов организации педагогического процесса на службу педагогической практики. Ученый рассматривает следующие стадии обучения -автопсия (самостоятельное наблюдение), автопраксия (практические действия), автохресия (применение полученных знаний и умений), автолексия (умение рассказать о результатах своего труда), а также момент соответствия ступеней образования возрасту человека. Весь труд Коменского освещен верой в расцвет человеческой личности: «Человек есть самое высшее, самое совершенное, самое превосходное творение».

Фундаментальной идеей педагога является пансофизм, т.е. обобщение всех знаний, накопленных культурой и цивилизацией. Необходимо распространение последних самостоятельной работой всех людей, независимо от социальной, расовой и религиозной принадлежности. А эта задача должна осуществляться по самостоятельной форме обучения и воспитания.

Коменский впервые обосновал принципы обучения и воспитания, создал стройную систему всеобщего образования, разработал классно-урочный способ обучения в школе (который и сейчас применяется во многих

странах мира). Поэтому Я.А. Коменского называют родоначальником педагогической науки.

В период с XVII по XVIII в. наметился этап генерирования новых педагогических идей из опытно-экспериментальных, инновационных для того времени школ. В истории развития педагогической мысли этот факт связан с именами И. Песталоцци (1746--1827), И. Гербарта (1776--1841), Ф. Фребеля (1782--1852), А. Дистервега (1790--1866).

В условиях экспериментальной школы И. Песталоцци проверял программу обучения и воспитания бедняков, искал ее психологические источники. Он разрабатывал метод элементарного образования, развивающий способности ребенка через систему упражнений. В процессе разработки основ образования И. Песталоцци предлагал ориентироваться на знание психологии.

В педагогическом сочинении «Воспитание человека» Ф. Фребель сформулировал законы воспитания. Он видел предназначение последнего в выявлении и развитии творческого начала человека.

В знаменитом сочинении «Общая педагогика» И. Герbart настаивал на суверенности педагогической науки, концентрируя внимание на методологическом инструментарии педагогики как науки. Для него были неприемлемы как крайности эмпирики, так и философии. И. Герbart писал: «Было бы лучше, если бы педагогика как можно точнее сама разработала свои собственные понятия и больше поощряла самостоятельное мышление, чтобы стать центром отдельной области мышления и не быть на задворках других наук». И. Герbart во многом определил дальнейшее развитие педагогики XIX в., где ведущую роль сыграла разработанная им дидактика. Он впервые развил идею воспитывающего обучения, введя разделение на учение и преподавание, раскрыл логику учебного процесса, или «естественную последовательность», в виде формальных ступеней. И. Герbart ввел новое определение методов обучения (описательного, аналитического, синтетического) и соотнес их с последовательностью

учебного процесса. Он предложил практические способы нравственного воспитания и свод рекомендаций, учитывающих индивидуальность человека.

А. Дистервег сформулировал и раскрыл два взаимосвязанных принципа обучения и воспитания - природосообразности и культуросообразности. Он ввел следующие дидактические правила - ясность, четкость, последовательность, самостоятельность учащихся, заинтересованность учителя и ученика.

Следующий этап в развитии педагогической науки связан с обогащением педагогического знания в недрах философии под влиянием педагогических трактатов, романов и сочинений. В результате, философы и ученые обсуждали проблемы взаимосвязи теории и практики обучения и воспитания. В данной области были выявлены социальный, исторический и культурологический аспекты.

Например, И.Г. Фихте рассматривал воспитание как способ осознания людьми своей нации, а образование как возможность обретения национальной и мировой культуры. Ф. Шлейермахер доказывал, что теория и практика воспитания являются историческими и, соответственно, социальными феноменами. Он подчеркивал необходимость их согласования с этикой и политикой. Г. Гегель пытался диалектически сопоставить историю цивилизации и развитие воспитания.

Однако к середине XIX в. влияние философии на развитие педагогики изменяется. На смену вписывания педагогической проблематики в университетах работа студентов мировоззренческие схемы приходят философские концепции воспитания и образования. Например, Ф. Ницше (1844--1900) выделял проблему элитного воспитания - гениев, правителей и законодателей. Их гениальность должна была проявляться не только в сфере искусств, наук, философии, но и при утверждении жизненных ценностей.

Дж.С. Милль (1806--1873) считал критерием положительных результатов образования готовность человека жить общественными интересами и содействовать благу общества.

Г. Спенсер (1820--1903) настаивал на приоритете естественнонаучного образования как наиболее полезного для нужд каждого человека.

В философии С. Кьеркегора, А. Шопенгауэра, Ф. Ницше ярко выразилась индивидуалистическая направленность воспитания.

С начала XX в. заметно выросло число педагогических центров (лабораторий, научно-исследовательских учреждений), оживился обмен опытом между учеными в национальном и международном масштабе. Психология отделилась от философии в качестве самостоятельной науки. Активно развивались такие естественные науки, как биология, химия, физика и математика. Вышеозначенные моменты стимулировали становление педагогической науки и практики.

В этот период в педагогике прослеживаются две основные парадигмы - педагогический традиционализм и альтернативное направление. К традиционализму тогда относили социальную педагогику (источниками педагогической науки и практики считали социально-исторические знания), религиозную педагогику (стремление синтезировать веру и науку на основе религиозных канонов), педагогику, ориентированную на философское осмысление процесса воспитания и образования.

Антитрадиционалисты предложили новые идеи и концепции: свободного воспитания, экспериментальной, прагматической, функциональной педагогики и педагогики личности.

Современный этап развития педагогического знания основан на саморазвитии научной отрасли, сочетающей процессы интеграции и дифференциации с широким взаимодействием с другими науками-философией, психологией, социологией, физиологией, математикой, политологией, экономикой.

В процессе дифференциации научной дисциплины выделяются различные области педагогики - общая, дошкольная, школьная, профессиональная, социальная, возрастная, самостоятельная работа, коррекционная, военная, спортивная. А также история педагогики, педагогика высшей

школы, антропология (обучение, воспитание и развитие человека на протяжении всего жизненного пути).

Совокупность отраслей педагогики образует развивающуюся систему педагогических наук.

Систематика педагогических явлений и феноменов, а также теорий и концепций как результат интеграционных процессов осуществляется в рамках педагогической фактологии, феноменологии, конструктологии и концептологии.

Как любая наука, педагогика включает в себя фактический материал, полученный в результате длительных наблюдений, экспериментов и опытов в области обучения и воспитания. На данной основе осуществляются научные обобщения фактического материала, выражающиеся в понятиях, принципах, методах, теориях и закономерностях; реализуются предположения-гипотезы, прогнозирующие новые способы решения педагогических проблем с учетом современных общественных тенденций. В педагогике как развивающейся науке содержатся гипотетические положения, требующие научного и практического подтверждения.

Активно развивается методология педагогических исследований (Ю.К. Бабанский, Б.С. Гершунский, М.А. Данилов, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, М.Н. Скаткин). Научные исследования обеспечивают непрерывный процесс развития педагогики и имеют свою специфику, технологию и методику проведения.

Лекция 2. Реализация компетентностного подхода в преподавании экономических дисциплин

Практические разработки в области корректирования содержания и технологий обучения в рамках высшего профессионального образования невозможны без определения фундаментальных теоретико-методологических оснований становления будущего специалиста.

Одним из таких оснований выступает, на наш взгляд, методология компетентностного подхода.

Нарастающий интерес в педагогической науке к построению «модели специалиста» в различных областях профессиональной деятельности, обусловленный сменой общественных и педагогических парадигм, актуализирует изучение методологии этого моделирования в целях выявления наиболее оптимального подхода к дальнейшей разработке концепции профессиональной подготовки специалистов.

Проблема проектирования модели специалиста в последние годы представлена в целом ряде научных работ, носящих как теоретический, так и сугубо прикладной характер. Ряд авторов считает, что в основе этого проектирования должна лежать разработка требований государственного стандарта, учебного плана и образовательных программ, при этом «современные требования к личности и деятельности профессионала должны отражать глубинную сущность профессии, базирующуюся не только на функциональной заданности конкретной профессиональной деятельности, но и на ее социокультурной и временной обусловленности».

Анализ научных исследований по проблеме определения профессионально-значимых качеств специалиста позволяет выделить факторы, определяющие эту значимость (рисунок 1).

Анализ научной педагогической литературы позволяет сделать вывод, что до настоящего момента практически отсутствует однозначная оценка значимости тех или иных профессиональных характеристик специалиста, несмотря на то, что уже сформирована отдельная отрасль педагогики

(профессиональная педагогика), а в области психологии разработана целая концепция профессионализации. Смена образовательной парадигмы обусловила появление различных теоретико-методологических подходов к данной проблеме: личностно-деятельностного, этико-гуманистического, генетического, профессиографического и др.

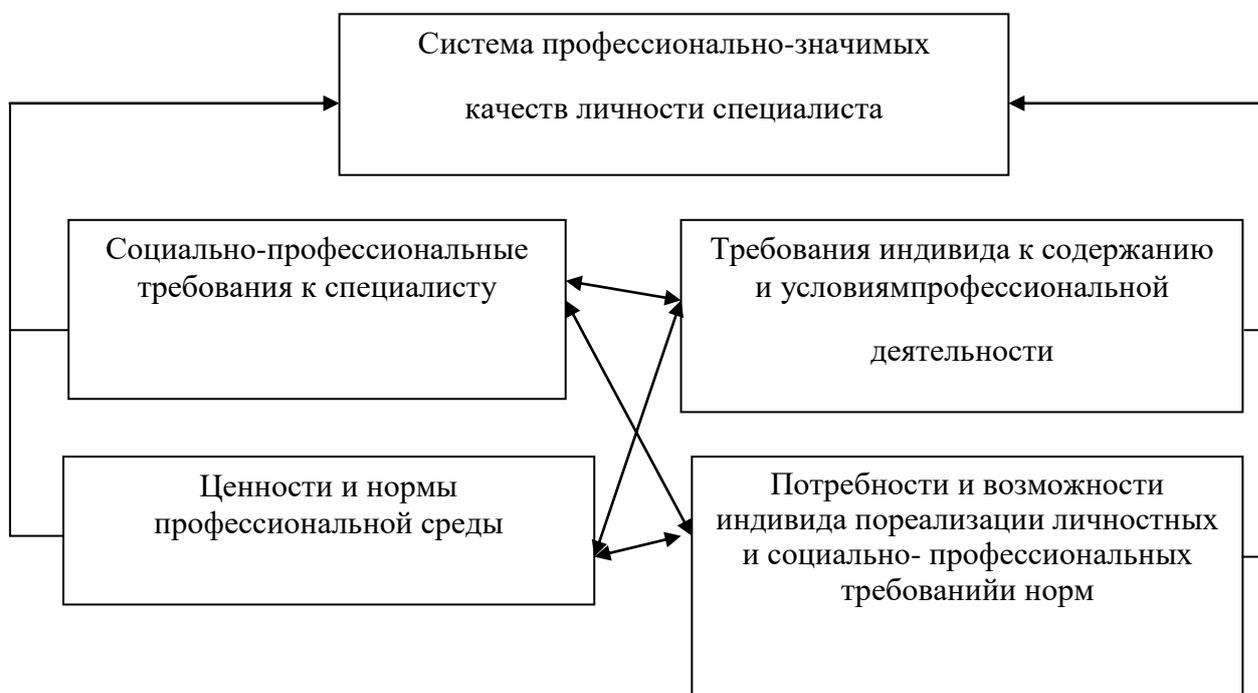


Рисунок 1 – Факторы определения профессионально-значимых качеств личности специалиста

В рамках личностно-деятельностного подхода некоторые исследователи в качестве основы модели специалистов используют модель его деятельности, выделяя в ней следующие базовые компоненты: проблемы (задачи), которые приходится решать специалисту в профессиональной деятельности; типы деятельности, то есть способы или приемы, с помощью которых решаются сформулированные задачи; функции, то есть обобщенные характеристики основных обязанностей, выполняемых в соответствии с требованиями профессии; пути решения выделенных проблем или задач; знания теоретического или прикладного характера, которыми оперирует в своей деятельности специалист; умения и навыки, с помощью которых достигаются желаемые результаты; качества личности, обеспечивающие

успешность действий в избранной области; ценностные ориентации и установки.

Выделяя личностную составляющую модели специалистов ряд авторов (И.Н. Горностаева, И.С. Емшина, А.А. Зворыкин, В.И. Максимов) считает, что в нее входит конкретная совокупность профессиональных, социальных, нравственных, политических, психических, физических и других черт личности, совокупность характеристик человека, без которых он не сможет функционировать в той или иной роли. К этим характеристикам относят, например, профессиональную направленность, структуру профессиональных мотивов; уровень профессиональной активности личности на различных стадиях профессионализации; описание основных показателей, характеризующих производительность, качество, надежность функционирования личности на различных стадиях профессионализации. Н.И. Рейнвальд включает в перечень профессионально-значимых качеств личности знания и умения, которые должны быть развиты у специалистов любого профиля и специфические качества, диктуемые задачами подготовки к конкретной специальности.

Ряд исследователей подчеркивают особую роль «опыта, знаний, умений, навыков, личностно-профессионально-значимых качеств и способностей» профессиональной деятельности, в которых отражаются качественные характеристики (показатели) развития специалиста как творческой, саморазвивающейся профессиональной личности». В работах Б.Т. Изгаршева, Е.А. Тенилова и др. под моделью личности специалиста понимается комплекс ее свойств, обеспечивающих высокий уровень саморегуляции профессиональной деятельности. Н.В. Макарова считает, что модель специалиста включает в себя его квалификационную характеристику как описание объективных требований, выполнение которых позволит ему успешно решать свои профессиональные задачи.

Анализ различных источников показывает, что мало кто из исследователей проводит четкое разграничение между «моделью

деятельности специалиста» и «моделью личности специалиста». На недостаток такого рода исследований указывает А.Р. Фонарев. Обобщенно характеризуя «модель специалиста» как совокупность профессиональных качеств (знания, умения, навыки), социальных, нравственных, политических, психических, физических черт и подчеркивая, что в данном случае модель носит обобщенный характер, он считает, что она должна подразумевать совокупность личностных характеристик, способствующих эффективности профессиональной деятельности.

В исследованиях автора выделено несколько подходов к изучению личности профессионала. Наиболее распространенным для отечественной психологии является подход, при котором происходит движение от деятельности к личности, то есть первоначально изучается какая-либо профессиональная деятельность, выделяются качества, обуславливающие эффективность ее выполнения и определяются индивиды, которые наиболее соответствуют выделенным параметрам.

Однако, как указывает автор, часто ограничиваются изучением деятельности с чисто внешней стороны, т.е. за основу берется либо наблюдение за процессом труда, либо мнение экспертов, и многие существенные характеристики остаются не раскрытыми. Таким образом, по мнению А.Р. Фонарева, выделяемые профессионально-важные качества не всегда являются именно теми качествами, от которых зависит успешность овладения изучаемой деятельностью. Данный подход автор называет «манипулятивно-прагматическим», при котором «подгоняют» личность под выделенные требования профессии.

Следующий подход А.Р. Фонарев называет «позитивно-технократическим», авторы которого предполагают, что в процессе обучения и овладения знаниями, умениями и навыками удастся сформировать недостающие профессионально-важные качества. В то же время полученные знания, умения и навыки, а также индивидуальный стиль выполнения деятельности, наличие профессионально-важных качеств могут не

соответствовать, по мнению исследователя, реальному уровню профессионализма, тогда как при фрустрирующих ситуациях, затруднениях при выполнении деятельности в профессиональном поведении будут проявляться действительные личностные особенности.

Сторонники «этико-гуманистического» направления в качестве базиса модели личности специалиста рассматривают личностные черты, определяющие эффективность профессиональной деятельности. При этом сравниваются личностные особенности успешных и неуспешных специалистов, и личностные особенности эффективных специалистов. Сочетание особенностей структуры личности с условиями профессиональной деятельности при использовании данного подхода позволяет представить модель желательных личностных качеств специалиста для эффективного осуществления стоящих перед ним практических задач. Подобие модели личностных качеств оригиналу обеспечивается соблюдением правил формирования выборки. При этом учитывается дифференциация объективно-личностных факторов и субъективно-личностных черт личности. К объективным личностным факторам авторы относят профессиональное мастерство, опыт, пол, национальность, уровень образования, квалификацию, эрудицию, ценностные ориентации, социальное происхождение, способности и возраст. К субъективным факторам - устойчивые личностные черты (тревожность, общительность, нейротизм, агрессивность, эмоциональную устойчивость и т.д.). Подчеркивается, что при составлении выборки с целью изучения личностных особенностей профессионала необходимо учитывать однородность объективных личностных факторов, а контролирование таких переменных позволит получить объективную картину модели личностных качеств специалиста.

В целом, личностно-деятельностный подход как базисную составляющую системы профессиональных качеств рассматривает способности человека и трактует их как совокупность свойств личности, определяющих успешную деятельность человека. В рамках данного подхода

деятельность, в том числе и профессиональная, рассматривается не только как фактор развития способностей, но и как их содержательная характеристика. При этом ряд исследователей полагает, что развитие способностей к одному виду профессиональной деятельности повышает качество осуществления и иных ее видов.

Названный подход является наиболее распространенным, но вместе с тем и довольно упрощенным, поскольку значимыми считаются лишь те свойства личности, которые непосредственно влияют на результат деятельности. В то же время проведенные в его контексте научные исследования отличаются акцентом на роль формирующего эксперимента и специального обучения в развитии профессиональных качеств. В частности, экспериментально установлено, что специальная тренировка повышает эффективность развития способностей.

В исследованиях сторонников генетического подхода большое внимание уделяется проблеме развития профессионально значимых качеств личности на различных стадиях становления профессионала. С.В. Бобрышов и И.П.Лотова анализируют процесс формирования профессионально значимого опыта у учащихся – будущих специалистов, принципы и методики отбора абитуриентов в вуз для практической подготовки и т.п.. Например, С.В. Бобрышов раскрывает в своей работе характер профессиональной подготовки специалиста, в ходе которой диалектически разрешается противоречие между формированием и перестройкой базисных констант личности. И.П.Лотова считает, что только с учетом предыдущего опыта проходит процесс самодвижения личности к профессиональному совершенству, включающий в себя пять основных стадий (ступеней): оптация; профессиональная подготовка; профессиональная адаптация; профессионализация; профессиональное мастерство.

Несколько иной подход к определению стадий развития субъекта труда в онтогенезе предложен Е.А. Климовым (таблица 1)

Таблица 1 – Сравнительная характеристика стадий формирования личности специалиста (по Лотовой И.П. и Климову Е.А.)

Стадии самодвижения личности к профессиональному совершенству (по И.П. Лотовой)	Стадии развития субъекта труда (по Е.А. Климову)
1. Оптация	Оптант
2. Профессиональная подготовка	Адепт
3. Профессиональная адаптация	Адаптант
4. Профессионализация	Интернал
5. Профессиональное мастерство	Мастер
	Авторитет
	Наставник

Приведенные в таблице характеристики позволяют сделать вывод о том, что достижение специалистом уровня профессионального мастерства не является предельным, а открывает дальнейшие горизонты к совершенствованию содержания профессиональной подготовки.

В целом, несмотря на перспективность генетического подхода и на обширный массив соответствующей литературы, до настоящего времени не сформирована развернутая, непротиворечивая теория профессионального становления и функционирования специалиста. Тем не менее, базисными составляющими этой теории уже сейчас могут являться исследовательские работы, касающиеся развития будущего профессионала на этапе вузовской подготовки.

Сторонники профессиографического подхода рассматривают модель специалиста «как отражение объема и структуры профессиональных и социально-психологических качеств, знаний, умений, в совокупности представляющих его обобщенную характеристику как члена общества». При этом используются понятия «модель деятельности специалиста» и «модель личности специалиста». Под моделью личности А.К.Маркова подразумевает «описание совокупности его качеств, обеспечивающих успешное выполнение задач, возникающих в производственной сфере, а также самообучение и саморазвитие работника», а под моделью деятельности – «описание видов профессиональной деятельности, сферы и структуры профессиональной деятельности, ситуаций профессиональной

деятельности и способов их решения, в том числе типовые, профессиональные задачи и функции, профессиональные затруднения, типичные учреждения и рабочие места». К доминантным компонентам модели личности специалиста автор относит профессиограмму как описание психологических норм и требований к деятельности и личности; профессионально-должностные требования – описание конкретного содержания деятельности специалиста, определяющего, что и как он должен делать при решении профессиональных задач в условиях конкретной должности, т.е. минимум профессиональных умений которыми должен владеть специалист для обеспечения необходимого уровня профессиональной деятельности; квалификационный профиль, т.е. сочетание необходимых видов профессиональной деятельности и степени их квалификации, квалификационные разряды для оплаты.

Г.В. Суходольский, также являющийся сторонником профессиографического подхода, подразделяет модели личности на два подкласса: «профессиографические» и «персонологические». Для профессиографических моделей личности характерен, по мнению автора, выбор базовых свойств, основывающийся на системе требований, предъявляемых профессией к специалисту, и на специальных способностях, которыми в определенной мере должен обладать представитель определенной профессии.

Выбор базовых свойств в персонологических моделях основывается на представлении о многофакторной структуре личности. Например, активный интерес исследователей вызывает подсистема коммуникативных качеств личности профессионала, т.е. система внутренних ресурсов, совокупность знаний умений и навыков, необходимых для построения эффективного действия в определенном круге ситуаций межличностных профессиональных взаимоотношений.

Изучению коммуникативной составляющей профессиограммы посвящены труды Н.А. Аминова, В.В. Бетгер, М.В. Молоканова,

А.В. Петровского, М.И. Лукьяновой и т.д., где авторами отмечается, что ее сформированность является обязательным условием успешной реализации личностью своих функций в процессе профессиональной деятельности. Помимо коммуникативных характеристик, активно изучаются компоненты психологической культуры профессионала, профессиональной наблюдательности и т.д..

В целом, профессиографический подход к построению моделей специалиста успешно используется при создании профессиограмм, разрабатываемых с целью определения профессиональной пригодности при реализации профотбора или профподбора.

В большинстве изученных методологических подходов к формированию личности специалиста достаточно резко противопоставляются социальные и индивидуальные факторы профессионализации (в общем смысле рассматриваемой как процесс приобретения профессии и включения человека в профессиональную среду).

Значительно меньше места уделяется анализу принципиального совпадения интересов индивида и общества в ходе профессионализации. Практически остаются не изученными вопросы самодетерминации профессионального развития, механизмы формирования профессиональной мотивации, профессиональной одаренности, профессионального опыта личности.

Чернова А.А. при формировании модели личности подчеркивает, что «профессионально важные качества формируются в результате взаимодействия индивида с обществом посредством интериоризации присущих данному социуму норм».

Во «введении в профессионально-педагогическую специальность» представлены два определения модели личности специалиста: «свод объективных и потому обязательных требований к специалисту со стороны производства, т.е. будущей деятельности и стандарт (эталон) планируемых качеств выпускника (комплекс теоретических знаний и практических умений

и навыков» профессионально значимые личностные качества специалиста; педагогических способностей и педагогического мышления).

При определении собственной позиции относительно «модели специалиста» основой для выделения базовых характеристик этой модели, учитывающих специфику функционирования профессии во времени и пространстве (социокультурная среда) мы считаем историко-теоретическую реконструкцию ее генезиса.

На разных этапах своего развития любая профессиональная деятельность будет детерминирована, с одной стороны – доминирующими ценностями конкретной исторической эпохи, с другой – ведущими ценностями, определяющими сущностные характеристики развивающейся профессии.

Подход с использованием исторического генезиса профессии при моделировании личности получил в педагогической литературе название «акмеолого-исторический», так как при его применении исследователь ориентируется на изучение характеристик «акме» профессионала (или его прообраза) на различных качественно своеобразных ступенях эволюционирования профессии.

Сторонники акмеолого-исторического подхода при построении модели специалиста считают необходимым изучение современного периода развития профессиональной деятельности как очередного этапа эволюционирования профессии и выдвигают предположение, что на различных этапах эволюции профессиональной деятельности она осуществлялась субъектом (индивидуальным и коллективным), реализующим ценности конкретной эпохи, ведущие ценности конкретной профессиональной деятельности.

В связи с этим требуется изучение ее субъекта при помощи современных средств анализа текстуального материала, в котором отражены основные направления деятельности, специфичные для эпохи, а также личностные параметры субъектов, осуществляющих эту деятельность.

Конкретизируя названный подход в контексте проводимого нами исследования, мы считаем, что говоря об «акме» характеристике профессионала, следует иметь в виду не просто учет изменяющихся требований к специалисту в связи с изменением исторических условий, не о расширении или уточнении требований к нему, а о принципиально ином «качестве специалиста», о более высоком уровне выполнения им профессиональных функций и более высоком уровне собственного профессионального развития. Именно этот акцент составляет, на наш взгляд, сущность проблемы формирования так называемых «профессиональных стандартов» и проектирования на их основе новых «стандартов профессионального образования» в настоящее время.

Одним из ключевых направлений разработки таких стандартов является сегодня реализация **компетентного подхода** в образовании.

В российской образовательной практике «компетентность» выступает в качестве одного из часто употребляемых в последнее время терминов. Несмотря на то, что в педагогической науке проблемы формирования компетентности представлены значительным массивом научных работ, до настоящего времени остается множество дискуссионных вопросов.

Так, например, существует несколько подходов к определению сущности самого понятия компетентности, к соотношению понятий «компетентность» и «компетенция»; к выделению ключевых компетенций и т.п. (И.А. Зимняя, А.К. Маркова, В.В. Сериков, М.А. Холодная и другие).

Понятие «компетентность» в педагогической теории и практике тесным образом связано с понятием «компетенция». Вопросами определения взаимосвязи между этими понятиями занимались А.Н. Дахин, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, М.А. Холодная, С.В. Зыгмантович и др.. Выделяется несколько трактовок их соотношения, где они либо отождествляются, либо дифференцируются.

Так, например, понятие «компетентность» (лат. *competentia*, от *competo* – совместно добиваюсь, достигаю, соответствую, подхожу) в словарях

трактуются как «обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо», «осведомленность, правомочность», «авторитетность, полноправность». «Компетенция» в Глоссарии терминов ЕФО (1997), имеет три значения и определяется как: а) способность делать что-либо хорошо или эффективно; б) соответствие требованиям, предъявляемым при устройстве на работу; в) способность выполнять особые трудовые функции. Там же отмечается, что «термин компетентность используется в тех же значениях и обычно употребляется в описательном плане».

Различение «компетентности» и «компетенции» проводится практически во всех педагогических словарях. Наиболее часто встречается толкование компетентности как «основывающейся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленной социально-профессиональной жизнедеятельности человека», в то время как «компетенция» трактуется как «совокупность полномочий (прав и обязанностей) какого-либо органа или должностного лица, установленная законом, уставом данного органа или другими положениями», «обладание (владение) знаниями, позволяющими судить о чем-либо», «область вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен», как «круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом; круг полномочий, подлежащих чьему-нибудь ведению, вопросов, явлений», «личные возможности какого-либо лица, его квалификация (знания, опыт), позволяющие принимать участие в разработке определенного круга решений или самому решать, благодаря наличию определенных знаний, навыков».

Евладова Н.В. проводит в своей работе дефиниционный анализ термина «компетенция» и отмечает, что он является производным понятием от «компетентности» и обозначает сферу приложения знаний, умения и навыки человека, в то время как «компетентность» выступает семантически первичной категорией и представляет интегрированную (интегрированную в личностный опыт) совокупность, некий «знаниевый» багаж человека. Похожее различение предлагается и О.А. Козыревой (таблица 2)

Таблица 2 – Соотношение понятий «компетенция» и «компетентность»
(по Козыревой О.А.)

Понятие	Объем понятия (ключевое слово)	Представление понятия	Проявление понятия	Уровни проявления понятия
Компетенция	круг полномочий	нормативно- правовые документы	занимаемая должность	категория
Компетентность	способности	знания, умения, навыки, способы деятельности	в деятельности	уровни

Лингвистический анализ значений терминов «компетенция» и «компетентность» позволяет выявить ключевое отличие их сущности: компетенция представляет собой институциональное понятие, определяющее статус какого-либо лица, компетентность же является понятием функциональным.

Различные мнения существуют и по вопросу выделения ключевых компетенций. Рассмотрим некоторые из них, представляющие особый интерес для нашего исследования.

Согласно «Глоссарию терминов рынков труда, разработки стандартов...» ЕФО, существуют четыре способа определения компетенций:

- а) основанные на параметрах личности;
- б) основанные на выполнении задач и деятельности;
- в) основанные на выполнении производственной деятельности;
- г) основанные на управлении результатами деятельности.

По А.В. Хуторскому, в перечень ключевых компетенций входят: ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая, личностная компетенция и компетенция личностного совершенствования. По мнению разработчиков «Стратегии модернизации содержания общего образования» в структуре ключевых компетентностей представлены: компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности; компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности; компетентность в сфере социально-

групповой деятельности; компетентность в бытовой сфере; компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности.

Подчеркивая взаимосвязь «компетентностей» и «компетенций», И.И. Зимняя выделяет основные компетенции в рамках трех групп компетентностей (рисунок 2)

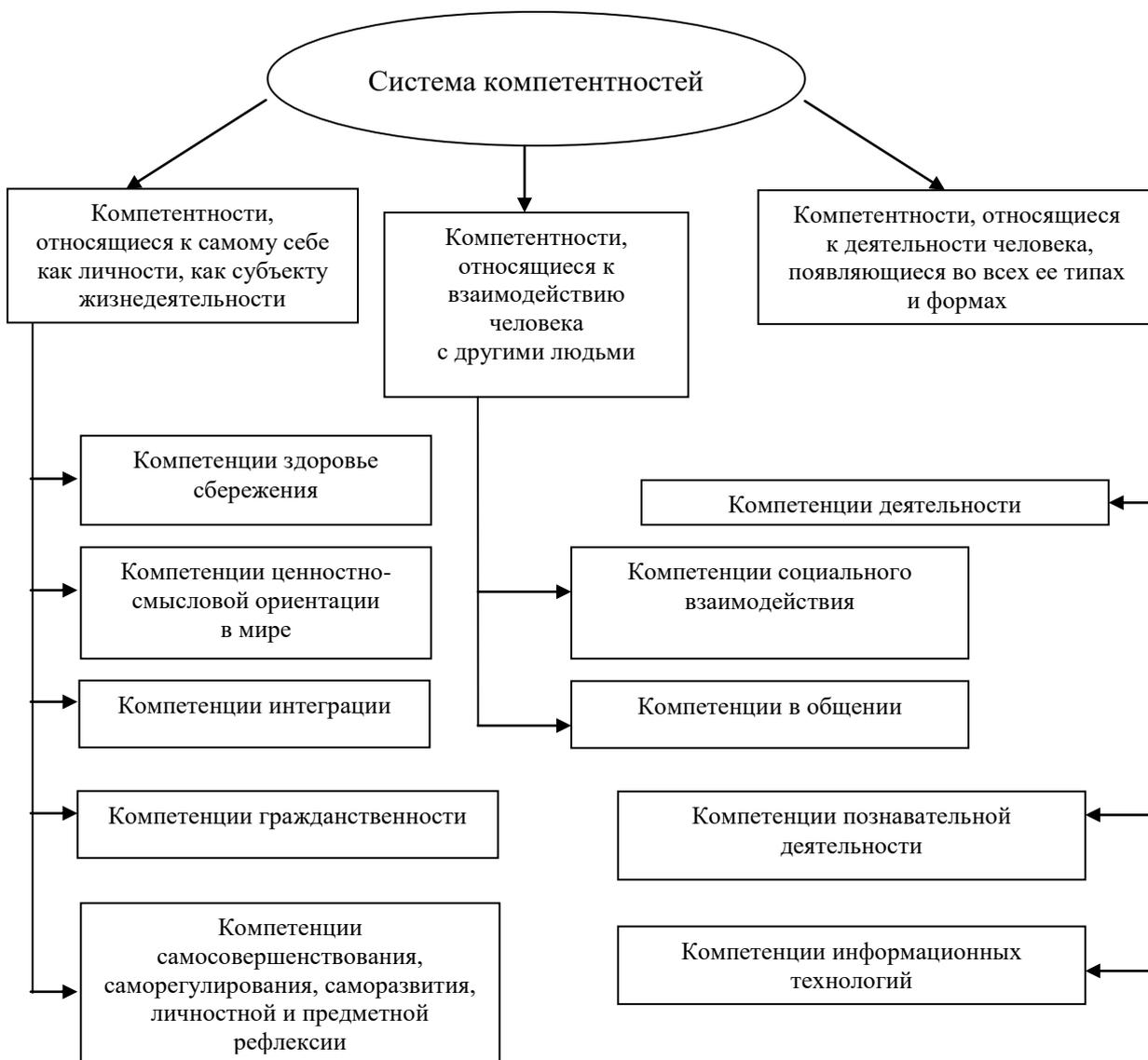


Рисунок 2 – Система ключевых компетенций (по А.И. Зимней)

Селевко Г.К., также рассматривает компетенции в соотношении с компетентностями, выделяет семь ключевых компетентностей (математическая; коммуникативная; информационная; автономизационная; социальная; продуктивная; нравственная) и включает в каждую из них когнитивную, операционально-технологическую, мотивационную, этическую, социальную и поведенческую составляющие.

Байденко В.И. к ключевым компетенциям относит профессиональные (готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организовано и самостоятельно решать задачи и проблемы, самооценивать результаты своей деятельности), общие («способность, основанную на знаниях, опыте, ценностях, склонностях»), социальные (готовность и способность жить в социальном взаимодействии; изменяться и адаптироваться), переносимые (способность рассуждать в абстрактных терминах, осуществлять анализ, синтез, принимать решения, адаптироваться, быть лидером, работать как в команде, так и самостоятельно) и персональные (готовность и способность личности выявлять, осмысливать и оценивать шансы своего развития, требования и ограничения в семье, в профессии; проявлять собственное дарование).

Особый интерес, на наш взгляд, представляет классификация компетентностей, предложенная в работе Ю.Г. Татура. Автор справедливо считает, что основанием классификации должна выступать образовательная парадигма. «В рамках образовательной парадигмы, согласно которой целью образования является «развитие личности, раскрытие и развитие ее задатков и способностей, сущностных сил и призвания» виды компетентностей могут быть следующими: готовность к научному, системному познанию мира; готовность к социализации; нацеленность и готовность к общественно-одобряемой продуктивной деятельности; готовность и стремление познать и совершенствовать себя».

В рамках другой парадигмы, «согласно которой основная цель профессионального образования – подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, компетентность может быть: в узкой области профессиональной деятельности; в широкой области профессиональной деятельности; в общенаучной сфере; в сфере социальных отношений; аутопсихологическая компетентность; готовность к критической самооценке, постоянному повышению квалификации».

Самостоятельным аспектом рассмотрения методологии компетентностного подхода является вопрос об уровнях компетентности.

Фролов Ю.В. и Махотин Д.А., рассматривая компетентность в качестве категории, позволяющей интерпретировать результат образования в совокупности когнитивных, мотивационно-ценностных и социальных составляющих, в качестве понятия, связанного с содержанием области будущей профессиональной деятельности, выделяют три уровня базовых компетентностей: общекультурные компетентности, методологические компетентности, предметно-ориентированные компетентности. В.Н. Введенский, в отличие от указанных авторов делает акцент на «масштабе» и выделяет три уровня: общий уровень, включающий ключевые и операциональные компетентности; частный уровень, включающий компетентности должностной группы в определенном учреждении (организации); конкретный уровень, включающий компетентности отдельного специалиста в рамках учреждения.

Хуторской А.В., не проводя градацию между компетентностью и компетенцией, предлагает трехуровневую иерархию образовательных компетенций (ключевые, общепредметные и предметные) и называет семь ключевых компетенций: ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая, компетенция личностного самосовершенствования.

Мельник Е.В. как особо значимую выделяет коммуникативную компетентность и рассматривает ее в аспекте трехуровневой модели: стихийно-эмпирический уровень, эмпирический уровень, теоретический уровень. На первом уровне, по мнению автора, не развиты навыки эффективного общения, возникают трудности в общении, наблюдается слабая ориентация в невербальных средствах общения при адекватном представлении о себе и собственных умениях. На втором уровне наблюдается знание вербальных и невербальных средств общения, знание собственных личностных черт, затрудняющих процесс общения, знание

коммуникативных способностей, формируется умение правильно воспринимать людей, закрепляются умение адаптироваться в различных социальных ситуациях, умение влиять на людей и достигать поставленной цели в межличностном взаимодействии. Третий уровень – это уровень знания правил регуляции коммуникативного поведения, коммуникативных барьеров, средств коррекции коммуникативного поведения, умение успешно функционировать в обществе, оценивать и анализировать ситуацию, проявлять эмпатию.

На основе обобщения изложенных выше позиций можно говорить о том, что компетентностный подход сегодня является достаточно основательно разработанным в общеметодологическом плане, но в связи с несогласованностью мнений разных исследователей по ряду принципиальных вопросов, не конкретизирован в стандартах профессионального образования и не нашел инструментального воплощения в «моделях специалистов». Можно лишь сослаться на мнения отдельных ученых по этому поводу, например, на утверждение В.Д. Шадрикова о том, что компетентностная модель специалиста должна включать в себя: социально-личностные, экономические, организационно-управленческие, общенаучные, общепрофессиональные (инвариантные к профессиональной деятельности) и специальные группы компетенций. Первые четыре группы служат фундаментом для гибкой ориентации выпускника на рынке труда и в сфере дополнительного и послевузовского образования. Специальные компетенции (профессионально ориентированные знания и навыки) предназначены для решения задач объектной и предметной подготовки, т. е. обеспечивают привязку к конкретному объекту, предмету труда.

В компетентностной модели специалиста цели образования связываются как с объектами и предметами труда (с выполнением конкретных функций), так и с междисциплинарными интегрированными требованиями к результату образовательного процесса. Цель профессионального образования состоит не только в том, чтобы научить

человека что-то делать, приобрести профессиональную квалификацию, но и в том, чтобы дать ему возможность справляться с различными деловыми и жизненными ситуациями и работать в группе. Компетентность не противопоставляется профессиональной квалификации, но и не отождествляется с ней. Термин «компетенция» служит для обозначения интегрированных характеристик качества подготовки выпускника, категории результата образования, а сами компетенции не связаны жестко с конкретной профессией и могут быть использованы в ряде профессий.

Профессиональная компетентность и условия ее формирования являлись предметом достаточно большого числа исследований (И.В. Арановская, Т.Г. Браже Б.С. Гершунский, Э.Ф. Зеер и др.). С точки зрения системного подхода профессиональную компетентность рассматривают такие ученые, как А.К. Акчурина, Т.Г. Браже и др.. Так, Т.Г. Браже вкладывает в понятие «профессиональной компетентности» не только знания и умения, но и мотивы деятельности специалиста, стиль его взаимоотношений с людьми, общую культуру, способность к развитию своего творческого потенциала, профессионально значимые качества личности. При этом исследователь указывает на значительную роль общей культуры человека и ее основного компонента – гуманитарных знаний, как системообразующего компонента профессиональной компетентности специалиста.

По мнению Б.С. Гершунского «профессиональная компетентность... во-первых, это функциональная грамотность, которая востребуется и актуализируется на собственно профессиональном уровне, а во-вторых, это те её компоненты, которые могут быть отнесены не столько к предметному содержанию, сколько к формируемым качествам личности: ответственности, творчеству, любознательности, настойчивости, стремлению к приобретению новых знаний, и, конечно же, к высокой нравственности, без которой немислим подлинный профессионал своего дела».

Будучи профессионально компетентным, человек не только обладает знаниями и навыками в определенной области деятельности, но еще и

способностью их использовать адекватно конкретной профессиональной ситуации, действуя при этом спонтанно в быстроменяющихся (а зачастую и экстремальных) условиях. И.Арановская включает в содержание профессиональной компетентности три аспекта: проблемно-практический, т.е. адекватность распознавания и понимания ситуации, адекватная ей постановка и эффективное выполнение целей, задач и норм; смысловой – адекватное осмысление ситуаций в более общем культурном контексте; ценностный – способность к адекватной оценке ситуации, ее смысла, целей, задач и норм с точки зрения собственных и общезначимых ценностей. Н.С. Розов также считает, что профессиональная компетентность, являясь производным компонентом от общекультурной компетентности, представляет собой адекватное осмысление ситуации в контексте имеющихся культурных образцов ее понимания и адекватную коммуникацию в ситуациях культурного контекста с учетом соответствующих культурных образцов общения и взаимодействия. По мнению Н.Н. Запрудского, в систему профессиональной компетентности входят познавательные мотивы, ранее усвоенные профессионально значимые знания, избыточные или «несвоевременные» знания, аспекты подготовки, подлежащие усвоению, результативные диагностики и самодиагностики.

Согласно концепции В.В. Серикова, формирование профессиональной компетентности возможно лишь при проектировании в образовательном процессе «таких ситуаций личностного развития, в которых стало бы возможно свободное жизнепроявление личностных сил, увлечений, знаний, умений и навыков человека в смыслотворческой деятельности».

Маркова А.К. рассматривая профессиональную компетентность, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции, утверждает, что ее формирование происходит в процессе развития личности и обретения такого состояния, которое позволяет продуктивно действовать при выполнении трудовых

функций и достигать ощутимых результатов. Е.А. Юринова считает, что показателем сформированности профессиональной компетентности выступает ценностное отношение к компетентному осуществлению профессиональной деятельности, готовность осуществлять проектировочную, организационно-прикладную и коммуникативную деятельность, готовность к исследовательско-творческой деятельности.

На основе анализа и обобщения существующих подходов к определению сущности профессиональной компетентности и ее основных составляющих можно выделить в ней несколько компонентов (рисунок 3)

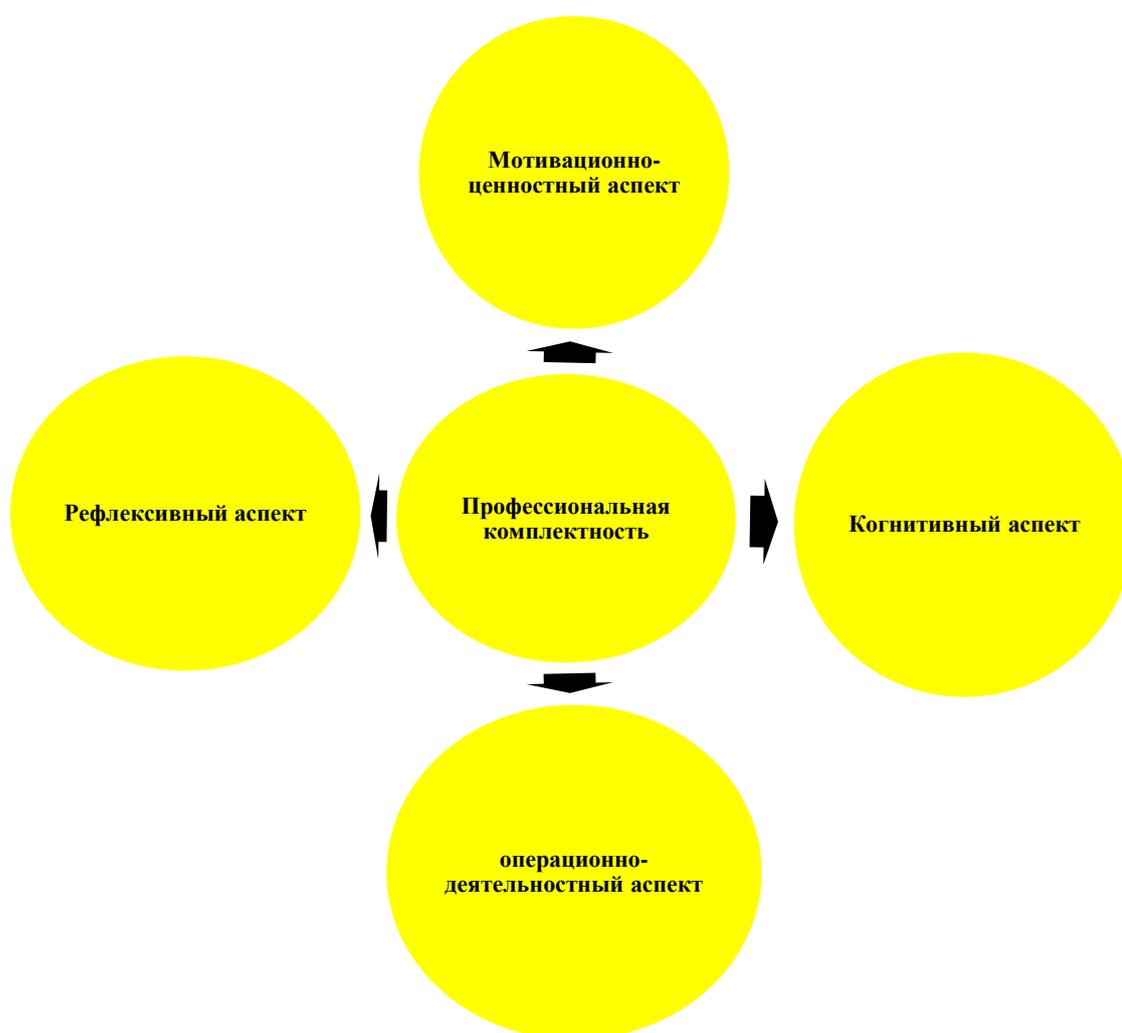


Рисунок 3 – Компоненты профессиональной компетентности специалиста

Вероятность применения и уточнения компетентного подхода к построению модели специалиста-маркетолога детерминруется, прежде всего, спецификой самой его профессиональной деятельности.

Для определения структуры профессиональной компетентности специалиста в области маркетинговой деятельности обобщим результаты исследований, выявляющих ее основную специфику. При определении понятия «маркетинг» каждый автор выделяет наиболее существенную, с его точки зрения, сторону маркетинговой деятельности. Так, К.Ховард, Н.Эрнашвили рассматривают маркетинг как философию управления, хозяйствования в условиях рынка, провозглашающую ориентацию производства на удовлетворение потребностей конкретных потребителей. Ф. Котлер, Х. Швальбе отмечают, что маркетинг – это деятельность в рамках политики товарооборота, направленная на удовлетворение нужд и потребностей посредством обмена с целью создания, поддержания и расширения рынка. Х. Харшген выделяет такие качества успешного маркетолога, как предпринимательский стиль мышления, отличающийся творческим и иногда агрессивным характером. Н.Н. Колобкова, Ж.Ж. Ламбен и др. подчеркивают направленность на обеспечение свободного конкурентного обмена товарами и услугами, представляющими ценность для покупателя. Другими словами маркетинг – это философия бизнеса и активный процесс, это философия и инструментарий взаимодействия субъектов социально-экономической системы по поводу удовлетворения потребностей потребителей в товарах и услугах с целью повышения конкурентоспособности организации.

Обобщение особенностей профессиональной деятельности маркетолога, представленных в предыдущем параграфе, компетентностного подхода к профессиональной подготовке специалистов позволило нам определить профессиональную компетентность успешного маркетолога как совокупность информационно-аналитической, проектно-исследовательской, коммуникативно-сбытовой и предпринимательской компетенций. При этом мы рассматриваем:

– информационно-аналитическую компетенцию как способность к анализу процесса организации маркетинговой деятельности и выбору

наиболее оптимального варианта продвижения продукта на основе использования компьютерной техники;

– проектно-исследовательскую компетенцию – как способность к разработке инновационных маркетинговых проектов на основе многофакторного исследования внутренней и внешней среды организации;

– коммуникативно-сбытовую компетенцию – как способность к профессиональному диалогу с представителями разных профессиональных групп и культур в реализации сбытовой политики организации;

– предпринимательскую компетенцию как способность к инициативной, самостоятельной инновационной деятельности, обеспечивающей конкурентоспособность организации.

Содержательный анализ социального заказа и тенденций информатизации рыночной среды актуализирует необходимость их интеграции в одну: информационно-профессиональную компетентность. Ее сущность и структура будут рассмотрены в следующем параграфе.

Лекция 3. Проблемы формирования информационно- профессиональной компетентности будущего специалиста экономического профиля

Любое теоретическое построение требует четкого разграничения между обыденными представлениями и научными знаниями. В обыденной речи воплощается повседневная практика воспитания и обучения. Научные понятия передают педагогический опыт и знания в обобщенной форме. К последним относятся: педагогические категории и понятия, закономерности, методы и принципы организации обучения и воспитания.

В период становления педагогики как науки были определены три фундаментальные категории (основные понятия педагогики) - воспитание, обучение, образование.

Воспитание как всеобщая категория исторически включала в себя обучение и образование.

В современной науке под воспитанием как общественным явлением понимают передачу исторического и культурного опыта от поколения к поколению. При этом воспитатель:

- 1) передает опыт, накопленный человечеством;
- 2) вводит в мир культуры;
- 3) стимулирует к самовоспитанию;
- 4) помогает разобраться в трудных жизненных ситуациях и найти выход из сложного положения.

В свою очередь воспитанник:

- 1) овладевает опытом человеческих отношений и основами культуры;
- 2) работает над собой;
- 3) обучается способам общения и манерам поведения.

В результате воспитанник изменяет свое понимание мира и отношение к людям и самому себе.

Как показывает практика, воспитание диалектически взаимосвязано с обучением. Оно способствует развитию и утверждению основных качеств

личности, проявляющихся в поступках. Эти качества характеризуют не только мировоззрение человека, но и социальные, нравственные позиции; индивидуальные устремления.

Накопление и передача опыта культуры и цивилизации во взаимосвязи с ростом научного знания стали не только неотъемлемой функцией общества, но и условием его развития. В настоящее время образование и воспитание рассматриваются как основные факторы формирования общества и государства, науки и культуры.

Задача воспитания всегда выражает историческую потребность общества в подготовке поколения, способного реализовывать определенные общественные функции и социальные роли. То есть системы, обуславливающие характер и задачи воспитания, соответствуют сложившимся этнонациональным традициям, особенностям общественно-исторической формации, определенной ценностной иерархии, а также политической и идеологической доктрине государства. В мировой практике известны такие системы воспитания, как «спартанская», «система рыцарского воспитания», «воспитание джентльмена», «домострой», «система коллективных творческих дел».

Вторая категория - обучение - понимается как процесс взаимодействия учителя и учащихся, в результате которого обеспечивается развитие ученика. При этом учитель:

- 1) преподает - целенаправленно передает знания, жизненный опыт, способы деятельности, основы культуры и научного знания;
- 2) руководит процессом освоения знаний, навыков и умений;
- 3) создает условия для развития личности учащихся (памяти, внимания, мышления).

В свою очередь ученик:

- 1) учится - овладевает передаваемой информацией и выполняет учебные задания с помощью учителя, совместно с одноклассниками или самостоятельно;

2) пытается самостоятельно наблюдать, самостоятельная работа анализировать, мыслить;

3) проявляет инициативу в поиске новых знаний, дополнительных источников информации (справочник, учебник, Интернет), занимается самообразованием. Таким образом, диалектическое отношение «обучение-воспитание» направлено прежде всего на развитие деятельностных и личностных характеристик человека на основе его интересов, приобретенных знаний, умений и навыков.

В зависимости от особенностей реализации процесса взаимодействия преподавания и учения в науке и практике выделяют разные дидактические системы: развивающее, проблемное, модульное, программированное обучение.

Третья категория педагогики - образование - понимается как:

- 1) ценность развивающегося человека и общества;
- 2) процесс обучения и воспитания человека;
- 3) результат процесса обучения и воспитания;
- 4) система.

Вся совокупность образовательных (или учебных и воспитательных) учреждений выстраивается в систему в рамках конкретного города, региона, страны.

На протяжении веков оформлялись разные воспитательные и образовательные учреждения. К ним относятся: детские сады, школы, гимназии, школы-интернаты, лицеи, колледжи, институты, университеты, академии, дома молодежи, дворцы творчества, центры развития, комнаты школьника.

Как соотносятся три главные категории педагогики?

По данному вопросу существуют различные точки зрения, что характерно для объективного процесса развития любой науки. Примером могут послужить теории происхождения жизни на Земле, антропогенеза или возникновения Солнечной системы.

В истории педагогики можно выделить первую точку зрения на проблему. Воспитание выступало в качестве всеобщей категории, включавшей в себя обучение и образование. С данных позиций «воспитывать» означало выращивать и обучать ребенка правилам поведения, давать ему образование.

Если «воспитание» понимать как обучение человека правилам поведения (по Ожегову), то оно является лишь частным случаем «обучения».

Порой имеют место попытки отождествить «воспитание» и «образование».

В законе «Об образовании» последнее трактуется как всеобщая категория. Эта категория определяется как «целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства».

Внимательное рассмотрение различных точек зрения ученых и практиков позволило пойти по пути вычленения общего и особенного в каждой из категорий. Данный принцип лег в основу третьей позиции. Она предполагает выделение в каждом понятии аспектов деятельности, взаимодействия, системности.

Это значит, что обучение, воспитание и образование можно рассматривать как особым образом организованную деятельность, результатом которой является развитие человека.

Воспитание, обучение, образование являются процессами взаимодействия воспитателя и воспитанника, учителя и учащихся, обучения и воспитания с целью развития человека. При рассмотрении воспитания, обучения или образования в качестве системы выделяют следующие элементы - цель, самостоятельная работы, результат, объекты и субъекты процесса.

Если же воспитанник начинает ставить перед собой воспитательные цели и реализовывать их, то он одновременно является субъектом и объектом процесса воспитания. Данный процесс называют самовоспитанием. По аналогии выделяют и самообразование человека. Если процесс образования

объединяет в себе обучение и учение, то в случае самообразования мы имеем дело только с учением, т.е. когда человек самостоятельно преобразует себя - свои знания, умения и навыки.

Объединяющим началом воспитания, обучения и образования стал педагогический процесс, который организуется и исследуется наукой в рамках конкретной педагогической системы. В настоящее время расширяется спектр традиционных педагогических систем - детского сада, школы и вуза. К новым системам относятся - музей, семья, производственный коллектив, детская организация, спортивная или музыкальная школа, центр детского творчества.

В качестве педагогической системы может рассматриваться конкретная деятельность педагога или педагогического коллектива. В наше время получили известность авторы педагогические системы Ш.А. Амонашвили, И.П. Иванова, В.А. Караковского, А.С. Макаренко, М. Монтессори, В.А. Сухомлинского, В.Ф. Шаталова.

Всем известно, что эффективность образовательного процесса во много определяется методикой преподавания. Понятие методика переводится с древнегреческого как путь исследования, теория, учение. Отсюда методика, в самом общем смысле слова, - это способ обучения определенному учебному предмету. Роль и значение методики в области гуманитарных наук в современных условиях постоянно возрастает.

Если образование в области естественных наук менее подвержено изменениям из-за динамики общественной жизни, то экономическое образование самым непосредственным образом реагирует на изменение общественного развития. Поэтому все актуальнее становится проблема совершенствования методики преподавания экономики.

Уровень подготовки и эффективность обучения любой дисциплине находится в прямой зависимости от взаимодействия звена учитель-ученик. Экономика в этом плане не исключение. Ничем не заменить атмосферу

творчества, возникающую при непосредственном общении преподавателя и учащихся.

В учебной практике сложились вполне оправдавшие себя следующие формы учебного процесса в преподавании общественных наук:

- лекции,
- самостоятельная работа,
- семинарские занятия,
- консультации,
- зачеты,
- экзамены,
- различные формы внеклассной работы.

Ни одна из этих форм не может быть признана универсальной, способной заменить другие. Формы учебного процесса находятся во взаимосвязи, взаимообусловленности и логической последовательности. Методика одной формы работы оказывает существенное влияние на другую. В этой связи по-прежнему актуальной остается такая форма устного общения преподавателя с аудиторией с целью передачи научных знаний как урок-лекция.

Лекция как форма учебного процесса имеет ряд отличительных черт, в частности:

- она дает целостное и логичное освещение основных положений учебной дисциплины;
- вооружает учащихся методологией изучения данной науки;
- лучше и полнее других форм компенсирует устаревание или отсутствие современных учебников и учебных пособий, оперативно знакомит с последними данными наук;
- органично сочетает обучение с воспитанием;
- нацеливает учащихся на самостоятельную работу и определяет основные ее направления.

Лекционная форма преподавания обладает рядом достоинств:

– это наиболее экономичный способ обучения, эффективна по степени усвоения,

– одно из наиболее действенных самостоятельных работ формирования мировоззрения и убеждений,

– самостоятельная работа прямого личного воздействия учителя на большую аудиторию одновременно.

Однако лекция не свободна и от недостатков, в частности:

– она не может совершенно отходить от базовых трудов, учебников, аксиом и истин;

– она обеспечивает лишь самую минимальную обратную связь от учащихся к учителю;

– наконец, чем многочисленнее лекционная аудитория, тем слабее влияние лектора на конкретного обучаемого.

В определенной степени остроту названных противоречий снимает возможность применения в учебном процессе нетрадиционных видов чтения лекций.

Вместо того чтобы транслировать обучающимся факты и их взаимосвязь, можно предложить им проанализировать ситуацию (проблему) и осуществить поиск путей изменения данной ситуации к лучшему.

Современные учебные лекции принято делить на 4 вида:

– Обзорная лекция, направленная на восстановление полученных знаний или знакомство с каким-то новым слабоизученным материалом для формирования целостного знания.

– Проблемная лекция подает материал как проблему или комплекс проблем, комплекс различных точек зрения на ту или иную сторону. Конкретного решения ситуации нет, его надо искать вместе и преподавателю, и учащимся (метод конкретных ситуаций).

– Предметная лекция является разделом или частью изучаемого теоретического курса. Она вполне может содержать в себе вопросы и какую-либо обзорную информацию.

– Установочная лекция, главная задача которой систематизация имеющихся у учащихся знаний, акцентирование внимания на наиболее сложных проблемах, рекомендации по самостоятельной работе и информация об используемой литературе.

Как бы ни рознились учебные лекции по форме и виду, их объединяют общие требования, предъявляемые к этому виду занятий.

Лекция должна:

- быть яркой и убедительной и безукоризненной в научном отношении;
- выходить за рамки даже самую нового и качественного учебника;
- учить мыслить, а не состоять из готовых ответов и рецептов;
- быть грамотной и логичной.

Специфику и место семинара как формы практического занятия в системе учебного процесса можно определить такими обстоятельствами:

- на семинарские, практические занятия отводится ныне от 1/3 до 1/2 всего времени, выделяемого на изучение экономических дисциплин;
- из всех форм учебной работы семинары предоставляют наиболее благоприятные возможности для углубленного изучения экономической теории, выработки самостоятельного творческого мышления у учащихся;
- успех семинара зависит не только и не столько от преподавателей, сколько от учащихся.

Основные функции семинара (в порядке приоритетности) могут быть обозначены так:

1. Учебно-познавательная функция - закрепление, расширение, углубление знаний, полученных на лекциях и в ходе самостоятельной работы.
2. Обучающая функция - школа публичного выступления, развитие навыков отбора и обобщения информации.
3. Стимулирующая функция означает стимул к дальнейшей пробе своих творческих сил и подготовку к более активной и целеустремленной работе.

4. Воспитывающая функция - формирование мировоззрения и убеждений, воспитание самостоятельности, смелости, научного поиска, состязательности.

5. Контролирующая функция состоит в проверке уровня знаний и качеством самостоятельной работы учащихся.

Исключительно многообразны виды проведения семинарских работ, практических занятий. Рассмотрим наиболее распространенные из них:

1. Контрольно-обучающий семинар - занятие, в ходе которого осуществляется фронтальный опрос, письменные классные контрольные работы. Главная цель - максимальный охват обучаемых контролем.

2. Обучающий семинар - это занятие, на котором в центре внимания - самостоятельные выступления учащихся.

3. Творческий семинар - это занятие, максимально обеспечивает творческую самостоятельность обучаемых в форме дискуссии, пресс-конференции, диспута, публичной защиты рефератов.

4. Практическое занятие. Оно может проводиться по изучению конкретного литературного источника, в виде деловой (ролевой) игры, решения задач с использованием ИКТ, экску работ студентов или встречи с учеными, практиками, преподавателями и учащимися других школ.

Кромелекция и семинаров еще и самостоятельная работа учащихся. Роль преподавателя в организации и руководстве самостоятельной работой включает в себя:

1. обучение самостоятельной работе в ходе лекций, практических, семинарских занятий, на консультациях;

2. управление самостоятельной работой: разработка и доведение заданий на самостоятельную работу, оказание помощи в повышении эффективности и качества; работы;

3. контроль за самостоятельной работой: как непосредственный, так и проводимый через контрольно-проверочные мероприятия;

4. коррекция самостоятельной работы: групповая и индивидуальная.

Сложность руководства и организации самостоятельной работы учащихся объясняется целым рядом факторов, главными из которых является:

1. частая смена экономических приоритетов;
2. неукomплектованность фонда библиотек современными качественными учебниками и пособиями по экономическим наукам;
3. специфик этой работы (вне расписания, вне стен учебного заведения);
4. отсутствия единства в организационных и методических требованиях к самостоятельной работе.

Трудности в образовании возникают в связи с тем, что в учебных планах школ сокращается время на изучение некоторых классических школьных предметов, в том числе географии, истории, литературы, языков, математики. Некоторые предметы, введенные как обязательные ещё совсем недавно, теперь упраздняются. Эти обстоятельства создают базу для новых теоретических исследований в области методики преподавания, требуют иных подходов в организации учебного процесса.

Наше время перенасыщенное всевозможной и разнообразной информацией предъявляет особые требования к образованию и, конечно, учителю. Мы должны не только дать знания детям и не только научить применять их в жизненных ситуациях, что не мало важно, но мы должны научить детей думать, анализировать, учить отбирать необходимую информацию.

Общие требования, которым должен отвечать качественный современный урок, выделяются следующие:

1. Использование новейших достижений науки, передовой педагогической практики, построение урока на основе закономерностей учебно-воспитательного процесса.

2. Реализация на уроке в оптимальном соотношении всех дидактических принципов и правил.

3. Обеспечение надлежащих условий для продуктивной познавательной деятельности учащихся с учетом их интересов, склонностей и потребностей.

4. Установление осознаваемых учащимися меж предметных связей.

5. Связь с ранее изученными знаниями и умениями, опора на уровень развития учащихся.

6. Мотивация и активизация развития всех сфер личности.

7. Эффективное использование педагогических средств.

8. Формирование практически необходимых знаний, умений, навыков, рациональных приемов мышления и деятельности.

9. Формирование умения учиться, потребности постоянно пополнять объем знаний.

10. Тщательное прогнозирование, проектирование и планирование каждого урока.

В методике естественных дисциплин накопилось достаточное количество проблем, которые нужно решать. Из них такие, как проблема интеграции разветвлённой системы естественнонаучных знаний, обновление методов и форм организации обучения. Эта проблема тесно связана с разработкой и внедрением в учебный процесс новых педагогических технологий.

Обновление образования требует использования нетрадиционных методов и форм организации обучения, в том числе интегрированных уроков по разным предметам, в результате проведения которых у детей возникает более целостное восприятие мира, формируется как раз тот деятельностный подход в обучении, о котором много говорится.

Методика интегрированного обучения имеет цели - помочь учащимся:

– научиться познавать;

– научиться делать

- научиться жить вместе
- научиться жить в ладу с самим собой.

Цель интегрированного урока - дать учащимся всестороннее (углубленные и расширенные) знания о предмете изучения, его целостную картину.

В связи с тем, что сущность информационной составляющей профессиональной компетентности маркетологов до настоящего времени не рассматривалась, для ее уточнения проведем анализ близкого по значению понятия информационной культуры специалиста.

К основным функциям информационной культуры, как правило, относят регулятивную, интегративную, познавательно-гносеологическую и инвариативную. Реализация регулятивной функции позволяет придать необходимую технологичность труду, учитывая на всех его этапах действие информатизационного фактора.

Интегративное предназначение информационной культуры проявляется в достижении единства познания и информационного практического действия в соответствии со стратегией жизни конкретного человека, синтезирования знаний и продуктивного опыта в рамках избранного вида профессиональной деятельности. Познавательно-гносеологическая функция предусматривает систематизацию информационных процессов с позиций современной науки и привлечение современного знания для эффективного задействования творческого потенциала человека в интересах профессии. Инвариантная функция детерминирует продвижение человека к собственным вершинам профессионального развития и самореализации. Особое место при этом отводится формированию информационно-методологических инвариант, являющихся основными внутренними побудителями творческого развития и самореализации.

С учетом названных функций информационная культура, как составляющая общей культуры человека, представляет собой, с одной

стороны, новый тип мышления, формирующийся в результате освобождения от рутинной информационно-интеллектуальной работы, с другой – новый тип общения, связанный со свободным выходом личности в информационное бытие, с третьей – особый вид деятельности. К признакам информационно-культурного человека относят:

- умение работать с информацией и использовать для ее получения, обработки и передачи современные технические средства и методы;

- достигнутый уровень организации информационных процессов, удовлетворенности в информационном общении, эффективности использования информации для принятия решений и целостного видения их исследований;

- понимание информационной картины мира, разумное использование информационных потоков, реализация обратных информационных связей с целью адаптации к окружающему миру, грамотное владение языками общения с ЭВМ.

В структуре информационной культуры выделяют несколько компонентов и их формируемости судят об ее уровне. Так, например, многие исследователи говорят об «информационной (компьютерной) грамотности человека и в качестве ее показателей рассматривают: навыки постановки задач и моделирования их решения при помощи ЭВМ; навыки использования пакета прикладных программ; знания, математических, физических и технических основ функционирования компьютера и т.д. Е.В.Данильчук в качестве основных компонентов называет когнитивно-операциональный (представления об информационной среде и взаимодействиях в ней, осознание целей и идентификацию поля своих возможностей в осуществлении информационной деятельности), инструментально-деятельностный (владение интегративной методологией осуществления информационной деятельности, рефлексией и оценкой сочетания ее целей с профессиональными задачами), прикладной (мотивационная и практическая готовность к анализу информационной

обстановки в сфере своей профессиональной деятельности, к поиску новых путей ее совершенствования на информационной основе), коммуникативный (рефлексия информационных контактов с людьми и взаимодействий внутри информационной среды, опыт разрешения конфликтных ситуаций в компьютерной коммуникации), мировоззренческий (рефлексия смыслов, целей и результатов своей информационной деятельности с пользой для других и в интересах собственной самореализации, обретение собственной позиции осознанного нравственного выбора индивидуальной линии поведения в информационно-профессиональной среде). С учетом содержания и степени сформированности названных компонентов автором выделены три уровня информационной культуры – ориентировочно-инструментальный, профессионально-прикладной и творческо-рефлексивный.

Основная суть исследований, связанных с информационной культурой специалиста и ее формированием фокусируется в настоящий момент времени вокруг трех проблем:

– теоретического осмысления особенностей информации как феномена окружающего мира и как составляющей образовательного процесса, в ходе которого под воздействием информационно-культурной среды происходит социализация человека и освоение им профессии (методологический аспект проблематики);

– моделирования деятельности социальных институтов (учебных заведений, библиотек, информационных центров, семьи и т.д.), участвующих в формировании информационной культуры (институциональный аспект);

– построения технологий этого формирования, соответствующих средств и способов воздействия на личность с целью освоения ею информационных ресурсов, навыков использования информации в учебных, профессиональных целях и в целях собственного творческого саморазвития (дидактический аспект).

В последнее время в научно-педагогической литературе стал часто употребляться термин «информационная компетентность», которую

рассматривают, наряду с информационной грамотностью человека как интегративный компонент информационной культуры.

Исследованиям в области информационной компетентности посвящено достаточно большое число исследований (Н.И. Гендина, Т.А. Гудкова, Н.В. Евладова, О.А. Кизик, С.В. Тришина и др.), при этом ряд ученых включает ее в состав профессиональной компетентности.

Хуторской А.В. и Тришина С.В. выделяют в информационной компетентности объективную и субъективную стороны. Объективная сторона заключается в требованиях, которые социум предъявляет к профессиональной деятельности современного специалиста. Субъективная сторона является отражением объективной стороны, которая преломляется через индивидуальность специалиста. Авторы подчеркивают, что информационная компетентность имеет внутреннюю логику развития, которая не сводится к суммированию ее подсистем (элементов) и логике развития каждой подсистемы в отдельности. К задачам развития информационной компетенции они относят обогащение знаниями и умениями из области информатики и информационно-коммуникационных технологий; развитие коммуникативных, интеллектуальных способностей; осуществление интерактивного диалога в едином информационном пространстве.

Так же, как и «информационная культура» информационная компетентность выполняет в жизни человека определенные функции – познавательную, коммуникативную, адаптивную, нормативную и оценочную. Познавательная функция связана с систематизацией знаний в процессе познания и самопознания человеком окружающего мира и самого себя. Средствами коммуникативной функции являются «бумажные и электронные» носители информации (интеллектуальная обучающая система, системы гипермедиа, электронные книги, среда «микромир», автоматизированная обучающая система, средства телекоммуникаций). Адаптивная функция позволяет адаптироваться к условиям жизни и

деятельности в информационном обществе. Нормативная функция содержит показатели достижений и развития, проявляется, прежде всего, как система норм и требований в информационном обществе и осуществляется при соблюдении норм морали и норм юридического права, которыми нужно руководствоваться в профессиональной деятельности в жизни. Сущность оценочной функции заключается в умениях ориентироваться в потоках разнообразной информации, выявлять и отбирать известную и новую, оценивать значимую и второстепенную. Все рассмотренные функции укрупненно представлены в развивающей функции, позволяющей субъекту не только усвоить и применять определенную систему знаний, норм, правил, действовать в современном информационном обществе, но и осуществлять активную самостоятельную и творческую работу, ведущую к его самореализации. Так, например, Евладова Н.В. характеризует информационную компетентность как «интегральное качество личности, характеризующее умение решать проблемы и типичные задачи, возникающие в реальных жизненных ситуациях, с использованием современных информационных технологий.

Предметом целого ряда исследований становится информационная компетентность конкретных специалистов.

О.Н. Шилова, рассматривая информационную компетентность педагога, выделила в качестве ее составляющих: понимание им включенности системы образования в глобальные информационные процессы; готовность к совместному информационному взаимодействию с другими субъектами образовательного процесса; готовность к освоению эффективного доступа к практически неограниченному объему профессионально-значимой информации и ее обработке; высокий уровень коммуникативной культуры и т.д..

Говоря об информационной компетентности руководителя организации называют ее стратификационную, развивающую, коммуникативную и мотивационно-мобилизующую функции. Стратификационная функция

обеспечивает понимание и принятие персоналом и трудовым коллективом законного социального положения, роли, места, круга функциональных задач, ответственности и обязанностей как основных субъектов труда и жизненной стратегии. Развивающая функция заключается в активном влиянии на процесс развития и саморазвития у работников трудовых коллективов социально-ценностных характеристик, а также продуктивную реализацию их творческого потенциала в трудовой деятельности. Коммуникативная функция обуславливает активное влияние воспитания на процесс познания в трудовом коллективе, а также развитие социально-значимых связей и взаимоотношений в коллективе. Мотивационно-мобилизующая функция состоит в создании социально-психологических и информационных условий, побуждающих субъектов труда к продуктивному выполнению обязанностей и социально-ценностных функций в трудовом коллективе.

Как показал проведенный нами анализ понятие «информационная компетентность специалиста» на сегодняшний день не является однозначно определенным. С одной стороны, ее рассматривают как составляющую профессиональной компетентности, с другой стороны - как составляющую информационной культуры личности. К числу значимых признаков относят при этом знание специалистом информатики как предмета, использование компьютера как необходимого технического средства, выраженность потребности в освоении умений и навыков поиска, анализа и использования информации для успешного решения профессиональных задач.

Противопоставленность названных подходов может быть снята за счет их интеграции и использования термина «информационно-профессиональная компетентность специалиста», определяемого как мера владения им способностями в области информатики на уровне, достаточном для эффективного решения задач, возникающих при выполнении профессиональных функций, и для профессионально-творческого развития.

В сформулированном таким образом определении основной акцент сделан не на отдельных элементах (знаниях, умениях, навыках, мотивах и т.п.), а на интегративном качестве – «мере владения способностями», о проявлении которых можно судить, прежде всего, по степени успешности решения профессиональных задач и профессионально-личностных проблем. Указанный акцент уточняет, на наш взгляд, компетентностную сущность рассматриваемого феномена и отличает его от других, более или менее близких по смыслу характеристик специалиста. В информационно-профессиональной компетентности в единое целое слиты гносеологический, функциональный, личностный и результирующий компоненты самой профессиональной деятельности и информационной культуры.

С учетом специфики деятельности конкретных специалистов при определении их информационно-профессиональной компетентности следует, прежде всего, выделить круг выполняемых основных (типовых) задач, требующих информационных средств.

Для студентов экономических направлений, как это было показано выше, такими задачами являются:

- внимательное и всестороннее изучение рынка, спроса, вкусов и желаний потребителей;
- учет при принятии решений потребностей, состояния и динамики спроса и рыночной конъюнктуры;
- создание условий для максимального приспособления производства к требованиям рынка, к структуре спроса, исходя из долгосрочной перспективы;
- информирование потенциальных потребителей о продуктах организации и воздействие на потребителей с помощью доступных средств и методов продвижения с целью склонить их приобрести именно данный продукт.

Учитывая содержание названных задач можно сформулировать основные функции информационно-профессиональной компетентности: коммуникативную, познавательно-гносеологическую, регулятивную.

Коммуникативная функция связана с созданием необходимого информационного потока в процессе взаимоотношений, с установлением социально значимых связей в процессе маркетинговой деятельности, с четким и ясным изложением мыслей, передачей рациональной и эмоциональной информации. Познавательно-гносеологическая функция обеспечивает обоснованное принятие решений, анализ результатов, их выполнения, способность к планированию труда на основе сбора необходимых информационных массивов, систематизацию эффектов всех проводимых мероприятий. Регулятивная функция включает организацию исполнения управленческих решений в маркетинговой сфере, обеспечивает корректировку труда маркетолога с иными сотрудниками, на основе создания и оптимального функционирования информационных условий, побуждающих к продуктивному решению организацией профессиональных задач.

Анализ указанных выше функций информационно-профессиональной компетентности позволяет определить ее структурные компоненты: мотивационно-ценностный, регулятивный и рефлексивный (рисунке 4).

Регулятивный компонент как системообразующий элемент информационно-профессиональной компетентности предусматривает обогащение специалиста маркетолога знаниями и умениями из области информатики и информационно-коммуникационных технологий, интерактивного диалога в едином информационном пространстве, развитие информационно-интеллектуальных и коммуникативных способностей. Коммуникативные способности подразумевают: умения понимать взаимоотношения людей, адекватно воспринимать ситуацию общения, использовать опыт других; способность понимать партнеров по общению, их мотивы и цели; способность к сотрудничеству. Они проявляются в умениях

консультировать, обсудить проект, план, программу, принять участие в создании совместных проектов реконструкции производства, выступить с отчетом, докладом на производственном совещании, научной конференции.

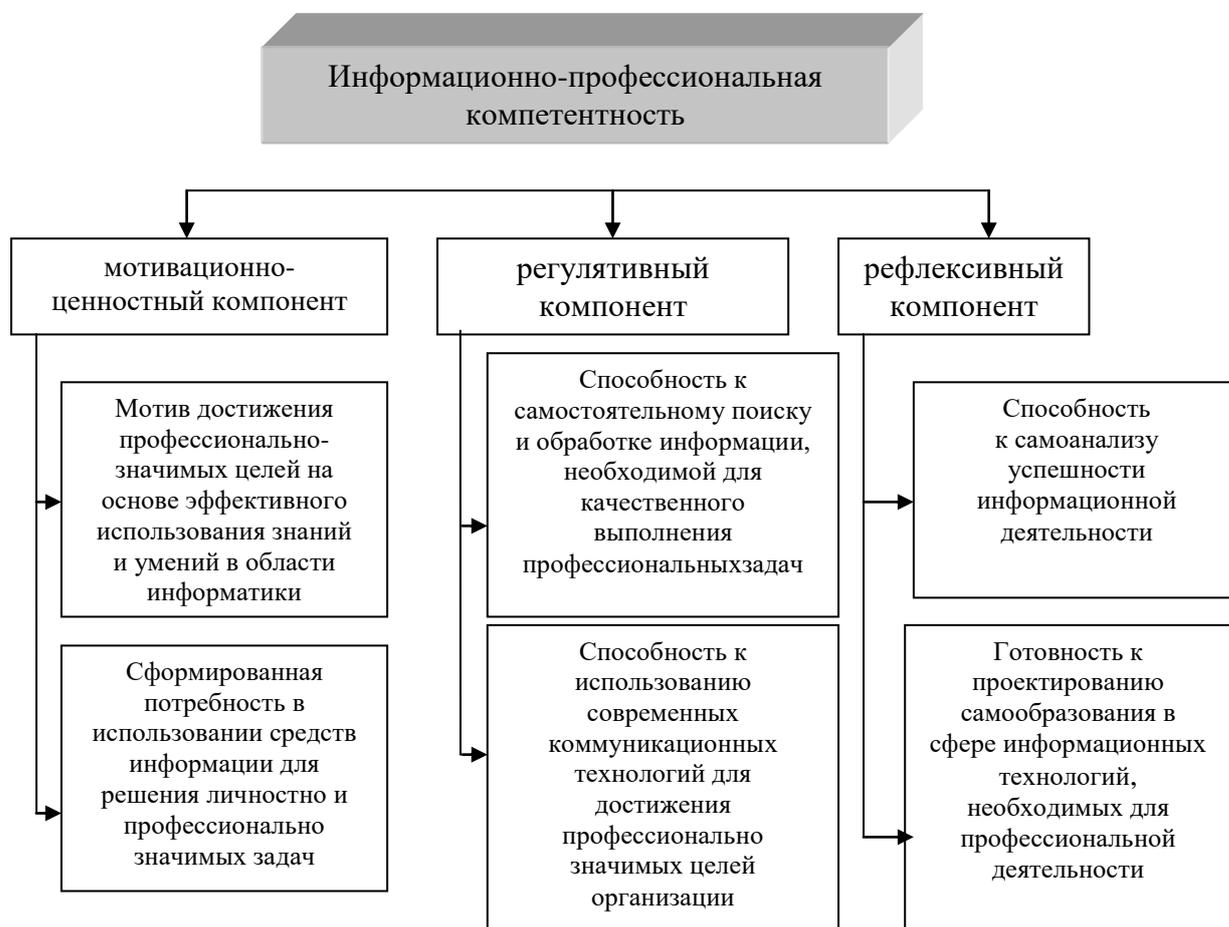


Рисунок 4 – Структурные компоненты информационно-профессиональной компетентности

Рефлексивный компонент определяется уровнем самооценки, понимания собственной ответственности за результаты деятельности организации, познания себя и самореализации в профессиональном общении. В ряде научных исследований (В.В. Горшкова, В.П. Зинченко) рефлексивность рассматривается как одна из основополагающих характеристик профессиональной деятельности и профессионального общения, обнаруживающаяся в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности и оценивать уровень собственного профессионального развития и личностных достижений в инициативности,

способности предвидения, прогнозирования результатов своей деятельности и отношений.

Мотивационно-ценностный компонент отражает профессионально-личностное самоопределение к использованию знаний и умений в области информатики при решении профессиональных задач и проблем и складывается из мотива достижения профессионально-значимых целей и профессиональной ориентации. К факторам, влияющим на уровень сформированности данных мотивов, вслед за Л. Хабаевой, мы считаем возможным отнести состояние учебной среды, материальное и моральное стимулирование, возможности личностного роста и методически верно организованную учебную деятельность.

В соответствии с названными компонентами для диагностики уровня информационно-профессиональной компетентности можно сформулировать критерии и уровни ее сформированности. На наш взгляд, к основным признакам, характеризующим информационно-профессиональную компетентность маркетолога, относятся: уровень развития коммуникативных способностей и способность к интегрированию в информационное пространство; существование систематизированного маркетингового знания и его уровень; степень применения системы маркетингового знания в области решения профессиональных задач в условиях информационной неопределенности; способность к самоорганизации в маркетинговой деятельности на основе использования информационных технологий. Названные характеристики можно классифицировать по двум группам критериев: когнитивной и креативной.

Критерии когнитивной группы позволяют выявить системность и полноту профессиональных знаний студента-маркетолога (объема усвоенного учебного материала, понимания связи теоретического и практического материала, способности к обобщению и квалифицированному изложению материала). В рамках критериев креативной группы оценивается степень осознания значимости информационно-профессиональной

компетентности в профессиональной деятельности, удовлетворение потребности в овладении компьютерными знаниями, умениями и навыками, проявление устойчивости интереса к информационно-интеллектуальной деятельности, умение сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень личностных достижений.

Проблема разработки условий, обеспечивающих формирование у будущих маркетологов высокого уровня информационно-профессиональной компетентности является, безусловно, важной.

Г.П.Чепуренко в своем исследовании провела анализ того, как современный государственный стандарт учитывает необходимость формирования информационной составляющей профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием. В качестве критериев анализа автором использовались:

- наличие сведений об информационной культуре специалиста в общей характеристике специальности;

- наличие учебных дисциплин, направленных на развитие информационной культуры специалиста; насколько предусмотрена возможность приобретения практических навыков работы на компьютере; наличие требований к уровню информационной культуры специалиста в перечне требований к его профессиональной подготовленности.

Воспользовавшись выделенными автором параметрами, мы проанализировали существующий государственный стандарт маркетингового образования и пришли к выводу о том, что учебные дисциплины, в которых изучаются общие основы информатики, не учитывают особенности профессиональной маркетинговой деятельности, а при изучении дисциплин общепрофессионального и специального циклов формирование у будущего маркетолога информационно-профессиональной компетентности, информационно-аналитической самостоятельности при принятии решений практически не предусматривается.

На наш взгляд, значительный потенциал в повышении уровня информационно-профессиональной компетентности маркетологов имеет использование в самой их подготовке информационных технологий. В различных научных исследованиях достаточно подробно описаны:

- условия применения компьютерных технологий в целях интенсификации учебного процесса с учетом профессиональной направленности изучаемых дисциплин, для сокращения времени, затрагиваемого на обучение, для углубления полученных знаний, для психологического сопровождения образовательного процесса;

- перечень требований к организации учебного процесса с использованием таких технологий, включающий разработку соответствующего программного обеспечения для ЭВМ, отбор и специальное структурирование учебного материала, подготовку преподавателей к работе в информационных технологиях;

- дидактические возможности применения компьютерных технологий для активизации студентов, систематизации их знаний, дифференциации теоретического материала и повышения эффективности практических и лабораторных занятий и т.д..

В качестве примера можно привести исследование О.Б. Тыщенко, где предложена новая форма организации обучения – «электронный лекторий», используемая с применением компьютерных обучающих систем при чтении лекций, объяснении теоретического материала, анализе преподавателем итогов выполнения практических задач. В работе Л.М. Ахметзянова описаны специальные программные средства, используемые, в том числе, для активного формирования навыков самопознания и самоорганизации для студентов, для контроля и коррекции их профессионально-значимых качеств и для выявления индивидуальных психологических ограничений.

На сегодняшний день в качестве самостоятельных отраслей науки выделены «информационная педагогика» и «педагогическая информатика». Первая рассматривается как раздел общей педагогики, в котором определены

особенности обучения и воспитания в новых информационных условиях, направленного на формирование информационных потребностей, информационной грамотности и информационной культуры обучающихся, и как педагогика, формирующая основы дистанционного образования. Основным предметом информационной педагогики как науки являются, по мнению Л.Ю. Монаховой, условия развития и самореализации личности в информационно-образовательном пространстве в целом. В отличие от «информационной педагогики», «педагогическая информатика» определяется как направление информатики, где изучаются проблемы обучения вычислительной технике, ее применения не только в учебном процессе, но и в управлении образованием.

Что касается исследований, связанных с проблемой формирования информационно-профессиональной компетентности у будущих маркетологов, то, несмотря на исключительную значимость этого вопроса для теории профессионального образования с учетом происходящих социально-экономических преобразований, он остается до настоящего времени не разработанным как на общепедагогическом, так и на дидактическом уровнях.

Лекция 4. Современные методы преподавания экономических дисциплин. Формы учебных занятий

Методика обучения: потенциал преподавателя и студента.

Не секрет, что эффективность образовательного процесса во многом определяется методикой преподавания. Широкое использование унифицированных методов и переход на исключительно письменный контроль за усвоением студентами предметов изучения формально снижает роль преподавателя в непосредственной самостоятельной работе процессе обучения. Между тем уровень подготовки и эффективность обучения находятся в прямой зависимости от взаимодействия звена преподаватель–студент.

В учебном процессе обе стороны должны играть творческую роль. Важно избегать так называемого трафаретного обучения, когда студенты натаскиваются на решение определенного типа задач, а развитие их экономического мышления кладется в жертву числу рассмотренных задач. Студент должен научиться разбираться не только в смоделированных, но и реальных экономических процессах.

Существенную роль в подготовке студентов играет их самостоятельная работа, особенно развитие навыков самостоятельного поиска при выполнении рефератов, курсовых работ и других исследовательских работ. Здесь важность деятельности кафедр трудно переоценить.

Использование учебной и вспомогательной литературы может иметь большой эффект, если при наличии определенных условий активно внедрять в учебный процесс Интернет. В этом случае границы общения студентов с преподавателем раздвигаются и в пространстве, и во времени.

Предложение курсовых работ студентов и аналитических работа студентов по выбору не должно становиться самоцелью. Во-первых, любой выбор должен находиться в русле основного стержня подготовки. Во-вторых, дисциплины по выбору следует подбирать на одном уровне сложности и

масштаба освоения, а также выступающие как альтернативные стороны одного общего предмета изучения.

Применение зарубежных моделей обучения достигает цели тогда, когда в аудитории учитываются национальные и культурные традиции основной массы студентов, когда в стандартных теоретических ситуациях умело анализируются явления национальной экономики в целом или отдельного региона.

Сущность и содержание методики преподавания.

Понятие «методика» имеет древнегреческие корни и переводится как путь исследования, теория, учение.

Отсюда методика (в самом общем смысле слова) – отрасль педагогической науки, исследующая закономерности обучения определенному учебному предмету (предметам).

Методика вычленилась из теории обучения – дидактики, которая впервые в полном объеме и с сохранением в своей основе до наших дней была обобщена великим педагогом Яном Амосом Коменским в XVII веке.

В узком смысле слова методика преподавания – это учение о методах обучения и воспитания. Но было бы неверно рассматривать методику только как сумму методов, приемов или организационных мер. Это наука, которая имеет свою теорию, практику, методологию. Отсюда и подход к ней должен быть таким же, как к любой другой науке.

Зададимся вопросом – каков предмет методики преподавания как науки?

Предмет методики преподавания – процесс обучения обучаемых, его закономерности. На основе познанных (скажем откровенно, и объективных, и субъективных) закономерности методика разрабатывает, с одной стороны для способов и организационные формы учебно-воспитательного процесса; с другой – нормативные требования к деятельности педагогов.

Отсюда со всей очевидностью вытекает заключение о многоуровненности методики.

Первый уровень – это наука, подчиняющая себе весь педагогический процесс на основе диалектического взаимодействия и взаимопроникновения педагогики (теории образования) и дидактики (теории обучения)

Второй уровень – учение (научная дисциплина) о методах обучения и воспитания, закономерностях обучения.

Третий уровень – закрепленная сумма приемов и организационных мер по изучению конкретной учебной дисциплины (группы дисциплин).

Поэтому наряду с теорией методики есть как общая методика преподавания, так и специфические (частные) методики преподавания группы дисциплин, отдельной дисциплины, ее разделов и даже отдельных тем.

Так в методике проявляется органичное и диалектическое сочетание общего, особенного и единичного. Вместе с тем, роль и значение методики в современных условиях не только не снижается, но и возрастает. Это можно пояснить целым рядом факторов.

Во-первых, практически любой специалист с высшим образованием выступает не только исполнителем, но и творцом: следовательно, он должен уметь квалифицированно и четко довести свои идеи и замыслы до подчиненных и коллег.

Во-вторых, экономическое, политическое, идеологическое настолько переплелись в современной жизни, что очень важно уметь выделять и разрабатывать экономические задачи и проблемы

В-третьих, успех любого дела зависит от убежденности, знания, информированности и морального единства исполнителей; немаловажно отметить, что убедить – значит уже увлечь за собой.

В-четвертых, экономическая практика на переломном этапе (как никогда прежде) нуждается в теоретическом обосновании и практическом подкреплении теории, а необходимость связать теорию с практикой является одной из важнейших задач педагогики, а в частности - методики.

Наконец, в-пятых, право преподавать должно подкрепляться соответствующей профессиональной психолого-педагогической подготовкой, в т. ч. такими учебными дисциплинами, как: основы психологии и педагогики; психология деятельности: коммуникационные процессы обучения; методика преподавания экономики.

Таким образом, методика – не просто наука и учебная дисциплина, но и актуальный рычаг постижения актуальной экономической реальности.

Предмет методики.

Методика в точном смысле слова есть учение о методах обучения и воспитания. Предметом методики преподавания является сам процесс обучения определенной учебной дисциплины. Ее задача заключается в изучении закономерностей этого обучения и установлении на их основе нормативных требований к деятельности преподавателей. Иначе говоря, методика есть совокупность определенных методов, через которые реализуются требования, предъявляемые к преподаванию.

Методика преподавания общественных наук призвана обеспечить высокий теоретический уровень преподавания, строгую научность, яркость и доходчивость изложения материала. Как совокупность определенных приемов, методика преподавания неразрывно связана с содержанием изучаемой науки и ее методологией.

На многих примерах можно наглядно проследить взаимосвязь методологии и методики преподавания. Так, например, не разработанность методики неизбежно и самым отрицательным образом сказывается на методологическом уровне лекций и семинаров, и наоборот.

Методика как учение о методах обучения и воспитания представляет собой часть общей теории образования и обучения – дидактики, разрабатывающей весь комплекс вопросов содержания, методов и форм обучения. Последняя же выступает в качестве органической составной части педагогики, имеющей своим предметом образование, обучение и воспитание людей.

Частные методики преподавания отдельных дисциплин являются звеньями общей системы педагогических наук. Они включают в себя и используют основные принципы педагогики и дидактики применительно к особенностям преподавания конкретных дисциплин.

Методика имеет дело с закономерностями преподавания и изучением той или иной науки. Имея в виду ее служебную роль по отношению к последней, можно определить методику как форму, при помощи которой в процессе изучения и обучения раскрывается содержание данной науки, ее значение для практики, ее связь с другими науками, ее воспитательное значение.

В методике преподавания общественных наук следует различать общее, особенное и частное.

Преподавание всех общественных наук ведется на основе общих методических требований. В то же время для преподавания каждой из этих наук необходима своя, особенная методика, отражающая специфику содержания данной науки.

Известно, что всякое особенное является в этом отношении также и общим. Поэтому и методика преподавания каждой из общественных наук, выступая как особенная по отношению к методике преподавания всех общественных наук, в то же время является общей применительно к частным методикам.

Методика призвана обеспечить реализацию принципов дидактики, а именно:

- связи теории с практикой;
- систематичности и последовательности в подготовке специалистов;
- сознательности, активности и самостоятельности студентов в учебе;
- соединения индивидуального поиска знаний с учебной работой в коллективе;
- сочетания абстрактности мышления с наглядностью в преподавании;
- прочности усвоения знаний;

доступности научных знаний;

единства обучения и воспитания во всех формах учебного процесса.

Научные основы методики пронизывают все звенья учебно-воспитательной работы.

В вузовской учебной практике сложились вполне оправдавшие себя следующие формы учебного процесса в преподавании общественных наук: лекции, самостоятельная работа студентов, семинарских работ студенческие занятия, консультации, зачеты, экзамены, различные формы внеаудиторной работы.

Ни одна из этих форм не может быть признана универсальной работа способной заменить другие. Поэтому с методической точки зрения нельзя признать правильным, когда некоторые кафедры встают на путь искусственного разъединения отдельных звеньев учебного процесса, необоснованно заменяя их другими.

Формы учебного процесса находятся во взаимосвязи, взаимообусловленности и логической последовательности. Методика одной формы работы оказывает существенное влияние на другую.

Следует иметь в виду, что количественное соотношение и роль различных методов обучения могут изменяться. Так, на старших курсах работа возрастает роль семинаров работа студенческих занятий и самостоятельной работы студентов. На методы обучения влияют и такие факторы, как количество времени, выделенного на предмет учебным планом, обеспеченность современными техническими средствами обучения и оборудование ими учебных аудиторий и т. д.

Сущность и место в учебном процессе лекции.

Лекция (от латин.) *lectio* – чтение) – специфическая форма устного общения преподавателя с аудиторией с целью передачи научных знаний.

Лекция как форма учебного процесса имеет ряд отличительных черт, в частности:

- она дает целостное и логичное освещение основных положений учебной дисциплины;
- вооружает студентов методологией изучения данной науки;
- лучше и полнее других форм компенсирует устаревание или отсутствие современных учебников и учебных пособий, оперативно знакомит с последними данными наук;
- органично сочетает обучение с воспитанием;
- нацеливает студентов на самостоятельную работу и определяет основные ее направления.

Лекционная форма преподавания обладает рядом достоинств: это наиболее экономичный способ обучения, эффективна по степени усвоения, одно из наиболее действенных средств формирования мировоззрения и убеждений, средство прямого личного воздействия лектора на большую аудиторию одновременно.

Выдающийся ученый Н. Е. Жуковский так писал о лекции: «По силе впечатлений лекционный способ стоит выше всех других приемов преподавания и ничем не заменим. Вместе с тем он есть и самый экономичный по времени».

Однако лекция не свободна и от недостатков, в частности: она не может совершенно отходить от базовых трудов, учебников, аксиом и истин; она обеспечивает лишь самую минимальную обратную связь от студентов к лектору; наконец, чем многочисленнее лекционная аудитория, тем слабее влияние лектора на конкретного обучаемого.

Эта неоднозначность не раз приводила не только к острым дискуссиям о роли и месте лекций, но и к периодическим запретам на нее.

Ведущее место лекции в учебном процессе определяется тем, что-

- во-первых, ку работа студентов лекций по предмету передает основное его содержание;

– во-вторых, именно лекции определяют не только содержание, но и идейно-теоретическую и профессиональную направленность всего учебного процесса

– в-третьих, от них зависят направление, содержание и эффективность других форм учебного процесса

Это подкрепляется и тем, что на лекции отводится не менее 50% времени каждой экономической дисциплины.

Современные учебные лекции принято делить на три вида обзорные, проблемные и предметные. Если обзорная лекция направлена на восстановление прежних знаний или знакомство с каким-то еще не изученным или мало знакомым материалом для формирования целостного знания, то проблемная – подает материал как проблему, комплекс проблем, палитру разнообразных точек зрения на ту или иную сторону современной экономической жизни, при этом – готового выхода из проблемы нет. его надо искать вместе и преподавателю, и студентам.

Предметная лекция является обычной составной частью лекционного времени студентов, хотя вполне может нести в себе как элементы проблемности, так и отдельные крупницы обзорности.

В наибольшей мере черты обзорной и предметной лекции своеобразно соединяются в установочных лекциях, читаемых, как правило, для студентов-заочников. Главными задачами в установочной лекции является оказание помощи в овладении основами предмета, систематизации имеющихся у слушателей знаний, акцентировании внимания на наиболее сложных и важных проблемах работ студентов, выдача рекомендаций по самостоятельной работе и наиболее качественном литературе.

Но как бы ни различались учебные лекции по форме и виду, их объединяют общие для них требования.

1 Лекция должна быть безукоризненной в научном отношении

2 Лекция должна, безусловно, выходить за рамки даже самую свежего и удачного учебника.

3 Лекция должна учить мыслить, а не состоять из готовых ответов и рецептов

4. Лекция должна быть грамотной и логичной с точки зрения языка.

5 Лекция должна быть яркой и убедительной.

Таковы самые главные черты учебной лекции как ведущей формы учебного процесса и магистральные требования, предъявляемые к ней.

Таким образом, можно сделать вывод, что на данный момент лекция является ведущей формой учебного процесса в высшей школе определяющей его содержание. Лекция должна дать главным образом основные установки на самостоятельную работу или подытожить самостоятельное изучение темы студентами, дать обзор, который помог бы систематизировать полученные на основе самостоятельной работы знания, систематизировать накопленную информацию и на ее основании сделать определенные выводы.

Сущность и место в учебном процессе практических занятий.

Термин семинар имеет своим корнем древнее выражение «Seminarium» – рассадник знаний.

Специфику и место семинара как формы в системе учебного процесса можно определить такими обстоятельствами:

во-первых, на семинарских работах, практические занятия отводятся ныне от 1/3 до 1/2 всего времени, выделяемого на изучение экономических дисциплин;

во-вторых, из всех форм учебной работы семинары предоставляют наиболее благоприятные возможности для углубленного изучения экономической теории, выработки самостоятельного творческого мышления у студентов;

– в третьих, семинары – это та учебная форма, с которой начинается педагогическая деятельность молодых преподавателей;

– в-четвертых, успех семинара зависит не только и не столько от преподавателей, сколько от студентов.

Исходя из этого, вопрос о функциях семинара, практического занятия и даже об их субординации и сегодня является дискуссионной проблемой для педагогов, методистов и психологов.

Нам представляется, что основные функции семинара (в порядке приоритетности) могут быть обозначены так.

1. Учебно-познавательная функция – закрепление, расширение, углубление знаний, полученных на лекциях и в ходе самостоятельной работы.

2. Обучающая функция – школа публичного выступления, развитие навыков отбора и обобщения информации.

3. Побудительная функция – побуждение на основе анализа состояния подготовки к более активной и целеустремленной работе.

4. Воспитывающая функция – формирование мировоззрения и убеждений, воспитание самостоятельности, смелости, научного поиска, состязательности.

5. Контролирующая функция – контроль за уровнем знаний и качеством самостоятельной работы студентов. Скажем откровенно, многие педагоги и методисты именно эту функцию считают первоочередной.

Исключительно многообразны формы проведения семинарской работы студенческих, практических занятий. В ряде работ по методике их выделяют до 15. Рассмотрим наиболее распространенные.

Контрольно-обучающий семинар – это семинар, в ходе которого осуществляется фронтальный опрос, письменные классные контрольные работы. Главная цель – максимальный охват обучаемых контролем.

Обучающий семинар – это семинар, на котором в центре внимания самостоятельные выступления студентов, расширяющие и дополняющие лекционный материал. При этом темы для выступлений могут быть розданы и распределены заранее – «фиксированные выступления». Это лишь усилит информативность семинара и повысит его теоретический уровень.

Творческий семинар – это семинар, максимально обеспечивающий творческую самостоятельность обучаемых в форме дискуссии, пресс-конференции, диспута, публичной защиты рефератов.

Наконец, практическое занятие. Оно может проводиться по изучению конкретного источника, в виде деловой (ролевой) игры, решения задач с помощью компьютера, или встречи с учеными, практиками, преподавателями и студентами других вузов.

Хотелось бы в заключении вопроса подчеркнуть, что каждая из перечисленных форм имеет свои достоинства; вместе с тем проведение каждой из них сопряжено с определенными трудностями.

Успех и эффективность любой из форм семинара достигается только упорной и тщательной подготовкой. Поэтому подготовка к семинару включает в себя как подготовку преподавателя, так и подготовку слушателей.

Подготовка преподавателя объединяет теоретическую и методическую области. С точки зрения теоретической, преподаватель обязан глубоко уяснить план и сформировать замысел семинара, изучить литературу, посетить лекции (если он их не читает), отработать для себя лично наиболее важные и сложные моменты темы.

С точки зрения методической он обязан тщательно разобраться как с общей методикой проведения семинаров, так и с методическими особенностями предстоящего. Кроме того, на его «совести» лежит не только доведение плана семинара до обучаемых, но и выдача им таких методических рекомендаций, которые обеспечат и эффективность, и качество занятия.

Для студентов подготовка к семинару будет заключаться в знакомстве с темой и планом семинара, уяснении его замысла и методических особенности, сборе материалов для выступлений. При возникновении трудностей и проблем студенты приходят на консультации (групповые и индивидуальные) к преподавателю.

Таким образом, практическое занятие или семинар является результатом самостоятельного изучения рекомендованной литературы, позволяет в свободной обстановке обменяться мнениями, выяснить еще не до конца ясное и усвоенное. В свою очередь успех семинара заложен в его тщательной, всесторонней подготовке.

Сущность и место в учебном процессе самостоятельной работы студентов.

Самостоятельную работу студентов как вид учебной деятельности характеризует:

Во-первых, он связан со всеми формами планового учебного процесса.

Во-вторых, он специфичен как по содержанию, так и по многообразию методических приемов.

В-третьих, руководство самостоятельной работой требует от преподавателя не только теоретических знаний и методических умений.

Сложность руководства и организации самостоятельной работы студентов объясняется целым рядом факторов, главными из которых являются

- частая смена экономических приоритетов;
- отсутствие современных стабильных учебников и пособий по экономическим наукам;
- слабость фонда библиотек по проблемам экономики;
- специфика этой работы (вне расписания, вне стен учебного заведения);
- отсутствие единства в организационных и методических требованиях к самостоятельной работе.

В частности, нет законодательно установленных нормативов по самостоятельной работе, хотя в практике такие усредненные нормативы сложились.

Основными видами самостоятельной работы студентов являются: конспектирование и отработка лекций, изучение и конспектирование

литературы и источников, подготовка к семинарским, практическим занятиям, подготовка к зачетам и экзаменам, подготовка контрольных, курсовых работ, выпускных и дипломных работ.

Роль преподавателя в организации и руководстве самостоятельной работой включает в себя:

- 1) обучение самостоятельной работе в ходе лекций, практических, семинарских работ, на консультациях;
- 2) управление самостоятельной работой: разработка и доведение заданий на самостоятельную работу, оказание помощи в повышении эффективности и качества работы;
- 3) контроль за самостоятельной работой: как непосредственный, так и опосредованный через контрольно-проверочные мероприятия;
- 4) коррекция самостоятельной работы: групповая и индивидуальная.

Подчеркивая педагогическую сущность самостоятельной работы в процессе учебы, К. Д. Ушинский отмечал: «Надо, чтобы обучаемые по возможности учились самостоятельно, а обучающий должен руководить этим самостоятельным трудом и давать для него материал».

Таким образом, только сочетание методических и организаторских работ усилий педагога, постоянная коллективная и индивидуальная забота и потребность обеспечат эффективную и качественную самостоятельную работу студентов. Организация самостоятельной работы студентов по экономическим дисциплинам направлена на разработку системы мероприятий по обучению и воспитанию, формирующих экономическое образование и самостоятельность мышления студентов.

Функции, требования и основные формы контроля в учебном процессе.

Одной из важных составных частей учебного процесса является текущий и семестровый контроль успеваемости. К основным функциям контроля можно отнести такие:

- он обеспечивает необходимое наблюдение за степенью усвоения изучаемого;
- способствует приведению знаний в систему;
- помогает более глубокому уяснению как отдельных тем, так и учебного курса в целом;
- стимулирует сознательное и активное отношение к учебе, воспитывает чувство ответственности за достигнутые результаты;
- помогает развитию памяти и мышления у студентов;
- вызывает необходимость в работе с источниками, учебниками, приучает учиться использовать полученные знания для практической деятельности;
- дает материал преподавателю для совершенствования содержания и методики, а то и корректировки дальнейшей педагогической деятельности.

Наконец, анализ хода и итогов контроля дает возможность в известной мере судить о постановке учебно-воспитательного процесса в данном высшем учебном заведении.

Столь многообразные функции контроля выдвигают и многоплановые требования к нему.

Всесторонность. Данное требование предполагает осуществление контроля по содержанию, форме (методике), глубине, свободе и самостоятельности изложения.

Индивидуальность. Контроль должен обеспечить не просто оценку каждого контролируемого, а индивидуальное ее обоснование и индивидуальный разбор уровня подготовки каждого.

Систематичность. Это, естественно, не означает школьной системы опроса на каждом занятии, но контроль должен быть столь регулярным, чтобы четкие его этапы и мобилизовывали, и вынуждали к систематической работе над собой каждого студента.

Стимулирующий характер. Контроль не может и не должен пугать и разочаровывать, а, наоборот, подбадривать, поддерживать любое движение вперед, поощрять старание.

По видам и формам контроль подразделяется на:

– текущий (семинар, практическое занятие, контрольное занятие, контрольная работа);

– промежуточный (индивидуальное собеседование, зачет, экзамен – если он не единственный);

– итоговый (заключительный экзамен по предмету, государственный экзамен, защита дипломной работы). По методике проведения контроль бывает:

– устным (методом устного опроса);

– письменным (путем письменных ответов);

– путем защиты разработанных рефератов;

– в виде деловой игры.

Таковы основные функции, виды, формы, методы контроля и требования, предъявляемые к нему.

Правильная методика проведения контроля побуждает студента изучать большее количество информации и самосовершенствоваться.

Лекция 5. Методика анализа качества преподавания экономических дисциплин

Основной деятельностью вуза является предоставление образовательных услуг. Качество же образования или получения на выходе востребованного работодателями специалиста в первую очередь зависит от качества работы преподавателя. Соответственно вопросы контроля и оценки качества работы преподавателя являются одной из сложных и важных задач в управлении качеством образования.

Следует отметить, что критерии оценки качества работы преподавателя вуза нормативно не определены. Исходя из чего, в образовательных учреждениях существуют разного рода перечни требований к педагогическим работникам. Как правило, их используют при определении возможности занимать ту или иную должность конкретным преподавателем, при прохождении процедуры отборов на замещение вакантных должностей. По этой причине становится целесообразным определение рейтинга каждого преподавателя на основе некой унифицированной методики с многомерным анализом деятельности.

На сегодняшний день существует большой интерес к изучению опыта вузов, которые разработали и используют те или иные модели оценки работы преподавателей. Следует отметить, что далеко не все из них могут быть признаны совершенными. Большинству из методик присущи типичные недостатки, не позволяющие превратить процесс оценки деятельности преподавателя в инструмент развития его профессионализма. Это и излишняя формализация методик, основанная на допущении того, что общая оценка деятельности преподавателя определяется только количественными характеристиками ее составляющих; отсутствие ясного представления о направлении интерпретации полученных в ходе оценивания результатов и возможностей их практического использования; сложности разработки методов оценки и др..

Изучение отдельных элементов методик, их обобщение, позволяет представить методику многомерного анализа деятельности преподавателя высшей школы. Исходя из положений, что, прохождение преподавателя по конкурсу работа студентов не должно быть только признанием и подтверждением его соответствия формальным признакам, как то, ученая степень или ученое звание, но и свидетельством содержания и качества его деятельности установленным стандартам заявленной статусной категории должности по кафедре, необходимо наличие достоверной информации о деятельности преподавателя. А значить, нужно иметь соответствующие критериальные значения показателей результативности и качества его деятельности.

Для объективной и обоснованной оценки необходимо иметь достаточно полную информацию о деятельности преподавателя. Сбор, сопровождение и анализ данных требуют создания соответствующей информационной базы. Следует также учесть специфику содержания деятельности. Корректность анализа должна обеспечиваться не только актуальностью информации, но и методикой дифференциации преподавателей по статусным категориям.

Рабочим документом, служащим информационной поддержкой для принятия решения прохождении преподавателя на соответствие занимаемой должности, является представление преподавателя к аттестации. Представление преподавателя к аттестации - это совокупность аналитических материалов, результатов экспертной оценки деятельности преподавателя, о соответствии заявленного статуса должности требованиям к соответствующей должности. Представление в сжатом и компактном виде позволяет познакомиться с результатами деятельности преподавателя и принять обоснованное решение. Представление должно содержать информационные и аналитические материалы по преподавателю, проходящему аттестацию. Часть показателей должна представляться качественной (экспертной) оценкой, часть количественной. Экспертная

оценка дается в заключении по аттестации преподавателя и должна свидетельствовать: о качестве научно-исследовательской работы; качестве учебно-методического обеспечения дисциплины; качестве системы контроля знаний студентов; соответствии уровня и качества подготовки обучаемых студентов требованиям образовательных стандартов по дисциплине; качестве организации внеучебной воспитательной работы со студентами и др. В представлении должны быть отражены данные самооценки качества научно-педагогической деятельности преподавателя, экспертной оценки, индивидуального рейтинга, оценки качества преподавания студентами. В соответствии с заключением о степени выраженности личностно-деловых и профессионально важных качеств преподавателя, а также о научно-педагогических и профессиональных умениях можно выносить рекомендации: может быть рекомендован, рекомендован, безусловно рекомендован. Можно выделить три этапа многомерной оценки качества деятельности преподавателя.

I этап. На первом этапе преподаватель заполняет анкету самооценки своей работы. По шкале оценивается качество научно-исследовательской, учебно-методической, учебно-организационной, воспитательной и иных видов деятельности, в соответствии с требованиями должностной инструкции. При этом заполнение анкеты не проводится сугубо субъективно или интуитивно, преподавателю представляются четкие характеристики оценочных позиций, позволяющих ему оценить не только свои достоинства, но и увидеть недостатки. II этап. На втором этапе члены экспертной комиссии заполняют матрицы экспертных оценок по каждому критерию соответствующих направлений деятельности преподавателя на основе данных самооценки, анализа представленных преподавателем материалов, собственных экспертных оценок и опроса студентов (критерии проведения лекционных и практических занятий, удовлетворенность студентов и выпускников качеством преподавания дисциплины, результативность научно-исследовательской и методической деятельности и др.).

Например, при оценке проведения аудиторных занятий используется таблица соответствия, согласно которой преподавателю начисляются определенные баллы за обозначенные в таблице позиции качества проведения занятия. Суммарное значение баллов позволяет установить соответствие, частичное соответствие или не соответствие требованиям к качеству проведения аудиторного занятия. В частности, при оценке практического занятия сумма баллов от 0 до 5 обозначает соответствие требованиям к проведению практического занятия, от 6 до 13 баллов - частичное соответствие и свыше 13 баллов не соответствие. В таблице 3 представлена балльная оценка практического занятия преподавателя не отвечающего требованиям, предъявляемым к работникам высшей школы, поскольку сумма набранных баллов превышает 13.

Таблица 3 – Балльная оценка практического занятия преподавателя

Критерии оценки	Баллы*		
	0	1	2
1) Целенаправленность:			
- постановка проблемы			2
- стремление связать теорию с практикой с использованием материала в будущей профессиональной деятельности		1	
2) Планирование:			
- выделение главных вопросов, связанных с профилирующими дисциплинами		1	
- наличие новинок в списке литературы			2
3) Организация занятия:			
- умение вызвать и поддержать дискуссию	0		
- конструктивный анализ всех ответов и выступлений		1	
- наполненность учебного времени обсуждением проблем		1	
4) Стиль проведения занятия:			
- оживленный, с постановкой острых вопросов, возникающей дискуссией			2
5) Отношения «преподаватель - студенты»:			
- уважительные, в меру требовательные		1	
6) Управление группой:			
- быстрый контакт со студентами			2
- уверенное поведение в группе		1	
- разумное и справедливое взаимодействие со студентами		1	
7) Замечания преподавателя:			
- квалифицированные		□	
Сумма баллов:		15	

* Примечание: 0 - присутствует (0 баллов); 1 - частично присутствует (1 балл); 2 - отсутствует (2 балла)

Аналогичные оценки проводятся по всем направления работы преподавателя и оформляются в сводную матрицу экспертных оценок (таблица 4).

Таблица 4 Матрица экспертных оценок направлений работы преподавателя

Критерии качества деятельности преподавателя	Самооценка	Рейтинг	Экспертная оценка	Оценка студентов	Суммарная оценка, баллы
1. Учебная работа:					
1.1. Качество проведения аудиторных занятий					
1.2. Удовлетворенность качеством преподавания					
1.3. Результативность учебной работы					
2. Методическая работа:					
2.1. Уровень учебно-методического оснащения дисциплины					
2.2. Уровень методического обеспечения рейтингового контроля знаний студентов по дисциплине					

III этап. На третьем этапе оформленные документы подвергаются контролю, систематизации, анализу и обработке.

Далее они представляются на заседании кафедры и при положительной рекомендации передаются для ознакомления членам ученого совета с целью принятия соответствующего решения.

Изучение имеющегося опыта в оценке деятельности преподавателей позволяет предложить более широкую вариативность при принятии решений по аттестации преподавателя. В частности, является целесообразным

включить промежуточное звено между «аттестован» и «не аттестован», а именно:

1) аттестован на заявленную должность, т. е. установлено соответствие требованиям, предъявляемым к должности (ассистент, старший преподаватель, доцент, профессор); все экспертные (качественные), показатели положительны; значения количественных показателей выше средних по статусной группе (индекс соответствия средним значениям больше 1);

2) аттестован с замечаниями на заявленную должность, т. е. установлено соответствие требованиям, предъявляемым к должности (ассистент, старший преподаватель, доцент, профессор); все экспертные (качественные), показатели положительны; большая часть значений количественных показателей выше средних по статусной группе (индекс соответствия средним значениям больше либо равен 1);

3) не аттестован, т.е. установлено не соответствие требованиям, предъявляемым к должности (ассистент, старший преподаватель, доцент, профессор); ряд экспертных (качественных) показателей отрицательны; значительная часть значений количественных показателей ниже средних по данной статусной группе (индекс соответствия средним значениям меньше 1).

При аттестации с замечаниями можно предложить преподавателю разработать программу улучшения качества своей деятельности, предусматривающую устранение отмеченных недостатков в течение 1-2 лет и предоставление отчета о результатах работы на кафедре.

Таким образом, использование представленной методики многомерного анализа деятельности, позволит более эффективно решать вопросы контроля и оценки качества работы преподавателя вуза.

Построение логической структуры учебной информации с учетом будущей деятельности и целей развития личности требует от преподавателя глубокого, системного владения учебной дисциплиной и знания ее

научных основ. Поэтому правильно организованная методическая и научно-исследовательская работа содействует повышению эффективности преподавательской деятельности.

Основным способом подведения итогов по данному направлению является подведение рейтинговой оценки.

Ф.И.О.		
Учебный год		
	Наименование	
Критерии оценки	Вид деятельности	Баллы
1. Наличие и выполнение плана самообразования (тема)		
2. Внедрение новых педагогических технологий		
3. Разработка частной методики преподавания		
4. Обобщение собственного опыта (тема)		
5. Подготовка и проведение открытого урока:		
а) в традиционной форме;		
б) с использованием инновационных технологий		
6. Подготовка и проведение открытого - внеклассного мероприятия (предметной недели)		
7. Посещение уроков коллег:		
а) просмотр урока;		
б) участие в обсуждении (анализ)		
8. Участие в работе:		
а) предметной (цикловой) комиссии;		
б) педагогического совета;		
в) временного творческого коллектива или научно-исследовательской лаборатории		
9. Выступление:		
а) на научной, научно-практической конференции;		
б) на педагогических чтениях		
10. Публикации:		
а) тезисов и статей;		
б) учебных пособий;		
в) учебно-методических материалов (методические разработки, методические рекомендации и т.п.)		
11. Рецензирование методических разработок, пособий		
12. Руководство дипломным проектированием		
13. Участие в конку работа студентов педагогического и профессиональной		
Работе студентов, в методических		
выставках		
14. Подготовка студентов к конку работа по олимпиадам		
а) участие студентов в конку работа, олимпиадах;		
б) призовые места		
15. Разработка:		

а) рабочей программы дисциплины (практики);		
б) дидактических средств:		
– наглядных;		
–тестовых;		
–печатных (карточки-задания, инструкционно - технологические карты и т.п.);		
в) компьютерных программ:		
– обучающих;		
– контролирующих		
16. Руководство студенческим профессиональным клубом, секцией, предметным кружком		
17. Работа над УМК дисциплины (практики)		
18. Повышение квалификации (подготовка, стажировка и т.п.)		
19. Участие в областных, региональных, всероссийских, международных программах		
20. Другое		

Кроме указанной рейтинговой оценки комплексной деятельности преподавателя крайне необходимо оценивать уровень его профессиональной деятельности. В первую очередь, показателем этого является рейтинг посещаемости занятий данного преподавателя студентами. Необходимо производить выборку из классного журнала или из журнала посещаемости данной группы, подготавливаемого старостой для учебной части, и ежемесячно проводить анализ на малых педсоветах или на методическом совете. Другим показателем является качество обучения, при этом следует проводить систематический анализ успеваемости студентом не в целом по группе, а по учебным дисциплинам конкретного преподавателя.

Необходимым условием деятельности преподавателя являются его коммуникативные способности, умения подобрать соответствующий метод общения со студентами. Поэтому остановимся подробнее на этих аспектах личности преподавателя.

Н.В. Кузьмина определила структуру деятельности преподавателя следующим образом. В данной модели были обозначены пять функциональных компонентов: гностический, проектировочный, конструктивный и коммуникативный.

1. Гностический компонент относится к сфере знаний педагога. Речь идет не только о знании своего предмета, но и о знании способов

педагогической коммуникации, психологических особенностей учащихся, а также о самопознании (собственной личности и деятельности).

2. Проектировочный компонент включает в себя представления о работе студентов в конкретных задачах обучения и воспитания, а также о стратегиях и способах их достижения.

3. Конструктивный компонент – это особенности конструирования педагогом собственной деятельности и активности учащихся с учетом ближних целей обучения и воспитания (урок, занятие, цикл занятий).

4. Коммуникативный компонент – это особенности коммуникативной деятельности преподавателя, специфика его взаимодействия с учащимися и студентами. Акцент ставится на связи коммуникации с эффективностью педагогической деятельности, направленной на достижение дидактических (воспитательных и образовательных) целей.

5. Организаторская работа студентов – это система умений педагога организовать собственную деятельность, а также активность учащихся и студентов.

Необходимо подчеркнуть, что все компоненты данной модели часто описываются через систему соответствующих умений преподавателя. Представленные компоненты не только взаимосвязаны, но и в значительной степени пересекаются. Так связаны между собой гностический и организаторская работа студентов компоненты. По мнению В.И. Гинецинского, который также предлагает модель системного характера, в педагогической деятельности можно выделить четыре основные функции: презентативная, инсентивная, корректирующая и диагностирующая.

1. Презентативная функция состоит в изложении учащимся содержания материала. Выделение этой функции основано на абстрагировании от конкретных форм обучения. Она ориентирована на сам факт изложения учебного материала.

2. Инсентивная функция заключается в том, чтобы вызвать у учащихся интерес к усвоению информации. Ее реализация связана с постановкой вопросов, оценкой ответов.

3. Корректирующая функция связана с исправлением и сопоставлением результатов деятельности самих учащихся.

4. Диагностирующая функция обеспечивает обратную связь.

Преобладание той или иной функции в деятельности преподавателя указывает на то, что активность учащихся имеет определенный вид, поскольку реализуется определенный метод обучения. Например, ведущему положению инсентивной функции обычно сопутствует применение проблемного метода. Оригинальная концепция деятельности преподавателя разработана в работах А.К. Марковой. В структуре труда преподавателя она выделяет следующие составляющие: профессиональные, психологические и педагогические знания; профессиональные педагогические умения; профессиональные психологические позиции и установки учителя; личностные особенности, обеспечивающие овладение профессиональными знаниями и умениями. В рамках концепции А.К. Маркова выявляет и описывает десять групп педагогических умений. Рассмотрим содержание данной модели.

Первая группа включает в себя следующий ряд педагогических умений. Преподаватель должен уметь:

– увидеть в педагогической ситуации проблему и сформулировать ее в виде педагогических задач, при постановке педагогической задачи ориентироваться на студента как на активного участника учебно-воспитательного процесса; изучать и преобразовывать педагогическую ситуацию;

– конкретизировать педагогические задачи, принимать оптимальное решение в любой создавшейся ситуации, предвидеть близкие и отдаленные результаты решения подобных задач.

Вторую группу педагогических умений составляют:

- работа с содержанием учебного материала;
- способность к педагогическому истолкованию информации;
- формирование у студентов учебных, социальных и профессиональных умений и навыков, осуществление межпредметных связей;
- изучение состояния психических функций студентов, учет учебных возможностей студентов, предвидение типичных затруднений студентов;
- умение исходить из мотивации студентов при планировании и организации учебно-воспитательного процесса;
- умение использовать сочетания форм обучения и воспитания, учитывать затрату сил и времени студентов и преподавателя.

Третья группа педагогических умений относится к области психолого-педагогических знаний и их практического применения. Преподавателю следует:

- соотносить затруднения студентов с недочетами в своей работе;
- уметь создавать планы развития своей педагогической деятельности.

Четвертая группа педагогических умений – это приемы, позволяющие поставить разнообразные коммуникативные задачи, из которых самые главные – создание условий психологической безопасности в общении и реализация внутренних резервов партнера по общению.

Пятая группа педагогических умений включает в себя приемы, способствующие достижению высокого уровня общения. К ним относятся:

- умение понять позицию другого в общении, проявить интерес к его личности, ориентация на развитие личности студента;
- способность истолковывать и читать его внутреннее состояние по нюансам поведения, владение средствами невербального общения (мимика, жесты);
- умение встать на точку зрения студента и создать атмосферу доверия в общении с другим человеком (студент должен ощущать себя уникальной полноценной личностью);
- владение приемами риторики;

– использование организующих воздействий по сравнению с оценивающими и особенно дисциплинирующими;

– преобладание демократического стиля в процессе преподавания, умение с юмором отнестись к отдельным аспектам педагогической ситуации.

Шестая группа педагогических умений – это умение удерживать устойчивую профессиональную позицию педагога, понимающего значимость своей профессии, т.е. реализация и развитие педагогических способностей; умение управлять своим эмоциональным состоянием, придавая ему конструктивный, а не разрушительный характер; осознание собственных положительных возможностей и возможностей студентов, способствующее упрочению своей позитивной Я-концепции.

Седьмая группа педагогических умений понимается как осознание потребности студентов в собственном профессиональном развитии, определение индивидуального стиля, максимальное использование природных интеллектуальных данных.

Восьмая группа педагогических умений представляет собой определение характеристик знаний, полученных студентами в период обучения; умение определять состояние деятельности, умений и навыков, видов самоконтроля и самооценки в образовательной деятельности в начале и в конце изучения дисциплины; умение выявить отдельные показатели обучаемости; умение стимулировать готовность к самообучению и непрерывному образованию.

Девятая группа педагогических умений – это оценивание преподавателем воспитанности и воспитуемости студентов; умение распознавать по поведению студентов согласованность нравственных норм и убеждений; способность преподавателя увидеть личность студента в целом, взаимосвязь его мыслей и поступков, умение создавать условия для стимуляции слаборазвитых черт личности.

Десятая группа педагогических умений связана с интегральной, неотъемлемой способностью преподавателя оценить свой труд в целом. Речь

идет об умении увидеть причинно-следственные связи между его задачами, целями, способами, средствами, условиями, результатами. Педагогу необходимо переходить от оценки отдельных педагогических умений к оценке своего профессионализма, результативности своей деятельности, от частного к целому.

Следует обратить внимание на то, что четвертая и пятая группы педагогических умений входят в сферу проблематики педагогического общения. Шестая и седьмая группы сопряжены с проблематикой социально-педагогической психологии личности (педагога и студента). Вторая, девятая и десятая группы педагогических умений связаны с педагогической областью, девятая и десятая группы педагогических умений связаны с областью социальной перцепции, социально-педагогического восприятия или, точнее, с социально-когнитивной (социально-познавательной) педагогической психологией (А. А. Реан). Десятая группа педагогических умений соотносится в основном с проблематикой самопознания, саморефлексии в личности и деятельности преподавателя, которая непосредственно связана с вопросами познания педагогом личности студентов.

Под педагогическим общением обычно понимают профессиональное общение преподавателя со студентами на занятии и вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное (если оно полноценное и оптимальное) на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимся (А.А. Леонтьев).

Один из критериев продуктивного педагогического общения – это создание благоприятного психологического климата, формирование определенных межличностных отношений в учебной группе. Межличностные отношения в учебной группе действительно должны формироваться педагогом целенаправленно. При этом на определенных

(высших) стадиях основным их источником становится саморазвитие коллектива. Но на начальных этапах центральное место в формировании высокого уровня межличностных отношений принадлежит педагогу.

Проблема эффективности общения приобрела в последнее время большое значение. Ей посвящены труды многих известных психологов - А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова, Е.С. Кузьмина, В.В. Знакова, А.А. Леонтьева, А.А. Реана и др. Следует отметить, что в качестве самостоятельного направления выделяется проблема эффективного педагогического общения (И.А. Зимняя, Я.Л. Коломинский, С.В. Кондратьева, А. А. Леонтьев, Н.В. Кузьмина, А. А. Реан и др.). Экспериментальные исследования показывают, что среди множества задач, встающих перед педагогом, наиболее сложными оказываются задачи, связанные с общением. Они предполагают, что педагог обладает достаточно высоким уровнем развития коммуникативных умений.

Педагогическое общение - это особенное общение, специфика которого обусловлена различными социально-ролевыми и функциональными позициями субъектов этого общения. Преподаватель в процессе педагогического общения осуществляет (в прямой или косвенной форме) свои социально-ролевые и функциональные обязанности по руководству процессом обучения и воспитания. От того, каковы стилевые особенности этого общения и руководства, в существенной мере зависят эффективность процессов обучения и воспитания, особенности развития личности и формирования межличностных отношений в учебной группе.

Психологом К. Левиным была введена классификация стилей руководства, которую принято использовать и в наши дни:

- 1) Авторитарный.
- 2) Демократический.
- 3) Попустительский.

При авторитарном стиле характерна общая тенденция к жесткому управлению и всеобъемлющему контролю. При демократическом

стиле оцениваются факты, а не личность. Главной особенностью демократического стиля является активное участие группы в обсуждении хода предстоящей работы и ее организации. В результате у участников развивается уверенность в себе и стимулируется самоуправление. При демократическом стиле в группе должны возрасти общительность и доверительность взаимоотношений. Главная особенность попустительского стиля руководства заключается в том, что педагог по сути дела самоустраняется от ответственности за происходящее.

Согласно другой классификации наиболее характерны следующие четыре стиля деятельности преподавателя.

Эмоционально-импровизационный. Ориентируясь преимущественно на процесс обучения, преподаватель недостаточно адекватно планирует свою работу по отношению к конечным результатам; для преподавания отбирает наиболее интересный материал, а важный, но неинтересный оставляет на самостоятельное обучение. Ориентируясь в основном на сильных обучаемых, старается, чтобы его работа была творческой. Деятельность преподавателя высоко оперативна: часто меняет виды работы, практикует коллективные обсуждения. Однако богатый потенциал используемых методов обучения сочетается с низкой методичностью, недостаточно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся.

Эмоционально-методический. Ориентируясь как на результат, так и на процесс обучения, преподаватель адекватно планирует учебно-методический материал, не упуская закрепления и запоминания, включая повторение и контроль знаний учащихся. Деятельность преподавателя высоко оперативна, но преобладает интуитивность над рефлексивностью. Преподаватель стремится активизировать учащихся не внешней развлекательностью, а особенностями самого предмета.

Рассуждающе-импровизационный. Для преподавателя характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование, оперативность, сочетание интуитивности и рефлексии. Сам преподаватель

меньше говорит, особенно во время опроса, предпочитая воздействовать на обучаемых косвенным путем, давая возможность детально оформить ответ.

Рассуждающе-методический. Ориентируясь преимущественно на результаты обучения и адекватно планируя учебно-воспитательный процесс, преподаватель проявляет консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности. Высокая методичность сочетается с малым, стандартным набором методов обучения. Для него характерна преимущественно репродуктивная деятельность учащихся. Преподаватель этого стиля отличается рефлексивностью, осторожностью в своих действиях.

Поскольку объект педагогической деятельности – личность человек, то она строится по законам общения. В структуре общения обычно выделяют три составляющих:

- 1) Когнитивный (познавательный) аспект.
- 2) Аффективный (эмоциональный) аспект.
- 3) Поведенческий аспект.

Существуют и другие модели, однако в любой классификации выделяется, прежде всего, когнитивный аспект общения. В педагогическом общении он приобретает особое значение. Результативность педагогической деятельности зависит именно от глубины изучения педагогом личности студента, от адекватности и полноты познания. Совершенно очевидна тесная связь между продуктивностью педагогической деятельности и эффективностью познания педагогом личности студентов.

Очень важно создание преподавателем на занятии атмосферы психологической поддержки. В традиционной педагогике роли преподавателя в сравнении с ролью обучаемого придается преувеличенно большое значение. С точки зрения К. Родже работа студента, главной задачей преподавателя являются облегчение и одновременно стимулирование (фасилитация) процесса учения для обучаемого, т.е. умение создавать соответствующую атмосферу, интеллектуальную и эмоциональную обстановку в классе, атмосферу психологической поддержки.

Обучение должно строиться и планироваться в соответствии с последовательностью, в которой перед обучаемыми возникают те или иные проблемы. Когда обучаемый уяснил для себя смысл проблемы, роль преподавателя сводится к созданию свободной непринужденной атмосферы, которая будет стимулировать обучаемого к ее решению. К. Родже работа студентов считает, что преподаватель сможет создать в аудитории нужную атмосферу, если он будет руководствоваться следующими принципами:

1. С самого начала и на всем протяжении учебного процесса преподаватель должен демонстрировать полное доверие к обучаемым.

2. Он должен помогать обучаемым в формулировании и уточнении целей и задач, стоящих как перед группами, так и перед каждым обучаемым в отдельности.

3. Он должен всегда исходить из того, что у обучаемых есть внутренняя мотивация к обучению.

4. Он должен выступать для обучаемого как источник разнообразного опыта, к которому всегда можно обратиться за помощью, столкнувшись с трудностями в решении той или иной проблемы.

5. Важно, чтобы в такой роли он выступал для каждого ученика.

6. Он должен развивать в себе способность чувствовать эмоциональный настрой группы и принимать его.

7. Он должен быть активным участником группового взаимодействия.

8. Он должен открыто выражать в группе свои чувства.

9. Он должен стремиться к достижению эмпатии, позволяющей понимать чувства и переживания каждого учащегося.

10. Наконец, он должен хорошо знать себя. Таким образом, каждый преподаватель обладает индивидуальным стилем работы. Индивидуальный стиль работы преподавателя может быть охарактеризован следующим образом.

Содержательные характеристики. Преимущественная ориентация преподавателя:

- на процесс обучения;
- на процесс и результаты обучения;
- на результаты обучения;
- адекватность - неадекватность планирования учебно-воспитательного процесса;

- оперативность - консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности;

- рефлексивность - интуитивность.

Динамические характеристики:

- гибкость - традиционность;

- импульсивность - осторожность;

- устойчивость - неустойчивость по отношению к изменяющейся ситуации;

- стабильно положительно-эмоциональное отношение к учащимся - неустойчивое эмоциональное отношение;

- наличие личностной тревожности - отсутствие личностной тревожности;

- в неблагоприятной ситуации направленность рефлексии на себя - направленность на обстоятельства - направленность на других.

Результативные характеристики:

- однородность - неоднородность уровня знаний учащихся;

- стабильность - неустойчивость у учащихся навыков учения;

- высокий - средний - низкий уровень интереса к изучаемому предмету.

По результатам своей деятельности каждый преподаватель может быть отнесен к одному из следующих уровней:

- репродуктивный уровень - преподаватель может и умеет рассказать другим то, что знает сам;

- адаптивный уровень - преподаватель умеет приспособить свое сообщение к особенностям обучаемых и их индивидуальным способностям;

– локально-моделирующий уровень - преподаватель владеет стратегиями обучения знаниям, умениям и навыкам по отдельным разделам, умеет формулировать педагогическую цель, предвидеть искомый результат и создавать систему и последовательность включения обучаемых в учебно-познавательную деятельность;

– системно-моделирующий уровень - преподаватель владеет стратегиями формирования нужной системы знаний, умений и навыков обучаемых по своему предмету в целом.

Качественная характеристика уровней развития педагогического творчества преподавателей ССУЗов выглядит следующим образом:

Высокий уровень характеризуется высокой устойчивостью и направленностью поисков преподавателя на создание принципиально новых педагогических технологий, отличающихся высокой эффективностью и значимостью для обучения и воспитания студентов.

Средний уровень отличается достаточно высокой значимостью и устойчивостью поиска новых, оригинальных педагогических решений как в сфере обучения, так и в сфере воспитания студентов.

При низком уровне педагогического творчества преподаватель в основном повторяет или адаптирует разработанные другими способы педагогической деятельности, собственные находки имеют небольшую значимость для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса.

Неудовлетворительный уровень характеризуется в целом шаблонным осуществлением педагогической деятельности, отсутствием или единичным проявлением поисков новых идей и относительно низкими результатами в обучении и воспитании студентов.

Исследование уровневых изменений в творческой деятельности преподавателей следует осуществлять параллельно с анализом типов (групп) творчески работающих педагогов.

Доминирование тех или иных компонентов в творческом потенциале преподавателей позволяет выделить различные их группы, каждая из которых имеет соответствующие характеристики:

Мастера-новаторы:

- влюблены в педагогическое дело;
- нацелены на достижение максимально возможных результатов в учебно-воспитательном процессе, на поиск новых идей и создание эффективных методик обучения и воспитания обучаемых;
- опираются на фундаментальные положения педагогики и психологии, "доходят до каждого обучающегося" и постоянно добиваются высоких показателей в труде;
- взаимоотношения со студентами на занятиях строят на основе сотрудничества, сотворчества, взаимодоверия, оказания взаимопомощи;
- предоставляют студентам возможность проявить их лучшие стороны и максимально раскрыть их познавательные способности;
- полностью реализуют заложенный в занятиях педагогический потенциал.

Новаторы-интуитивисты:

- влюблены в педагогическое дело;
- нацелены на достижение высоких показателей в учебно-воспитательном процессе, на поиск новых идей и создание эффективных методик обучения и воспитания;
- в своей деятельности полагаются в основном на интуицию, в то же время ориентируются на новаторов-мастеров
- добиваются достаточно высоких результатов в труде, однако им не хватает при этом стабильности;
- взаимоотношения со студентами стараются строить на основе сотрудничества и сотворчества, стремятся предоставить студентам возможность для проявления лучших сторон личности и раскрытия их

познавательных возможностей, в полной мере реализовать педагогический потенциал занятий;

– вместе с тем им не хватает для построения высокоэффективных педагогических моделей знания фундаментальных положений психолого-педагогической науки.

Формалисты:

- «формалисты» - педагогический труд считают необходимостью
- задачи добиться максимально возможных результатов в учебно-воспитательной деятельности не ставят, хотя некоторые из них обладают достаточно большим педагогическим опытом и творческим потенциалом;
- достаточно формально относятся к делу;
- творческую инициативу проявляют лишь под давлением;
- многие из них педагогическую теорию знают поверхностно;
- свой педагогический потенциал используют явно не в полную силу.

Антипедагоги:

- это случайные в ССУЗах люди, для которых студенты абсолютно безразличны;
- никаких "высших" учебно-воспитательных целей перед собой не ставят и не считают необходимым этого делать;
- формальное отношение к занятиям проявляется в крайней степени;
- действия по своей сути имеют антивоспитательную направленность.

Приведенные положения позволяют сделать вывод, что развитие педагогического творчества преподавателей ССУЗов как управляемый процесс может быть изучено посредством анализа значимости, диапазона и устойчивости творческих поисков и находок. В свою очередь, динамика развития педагогического творчества преподавателей может служить показателем результативности управления названным явлением.

Лекция 6. Развитие рефлексивной самоорганизации как фундамент эффективной самостоятельной работы студента

Как бы хорошо ни усваивал студент знания по конспекту лекций и учебнику, этого недостаточно, чтобы основательно овладеть изучаемой наукой. Необходимо обращение и к теоретическим работам, и анализу существующих практик. Естественно, времени во время аудиторных занятий на это не отведено, следовательно, это необходимо делать студентам самостоятельно.

Самостоятельная работа студентов (далее - СРС) может быть истолкована в двух смыслах.

Во-первых, как процесс творческого мышления студента при решении какой-либо проблемы, задачи, усвоения того или иного материала независимо от того, происходит это в аудитории, дома или в библиотеке. Студент на лекции не только слушает и конспектирует, но и анализирует, сопоставляет, оценивает сообщенный лектором материал - т.е. является активным участником образовательного процесса.

Во-вторых, как некий результат мыслительной деятельности в виде написания реферата, дипломной, курсовой, контрольной работы, решении индивидуального домашнего задания и т. д. В этом смысле СРС является своего рода продолжением аудиторных занятий дома, в библиотеке, углублением и дополнением знаний, полученных в аудитории.

Самостоятельную работу студентов можно подразделить на плановые (предусмотренные в учебных планах) и неплановые работы.

К плановым относятся:

- написание рефератов, курсовых и контрольных работ;
- подготовка к семинарским (лабораторным) занятиям, коллоквиумам, экзаменам и зачетам.

Внеплановыми видами самостоятельных работ студентов (как правило, для очного обучения) являются:

- подготовка рецензий, выполнение домашних контрольных работ;

– письменное или устное решение задач, разбор конкретных ситуаций, изучение нормативных актов, литературных источников по определенной теме с последующей устной беседой с преподавателем;

– проведение коллоквиумов, особенно по предметам, где нет семинарских (практических) занятий;

– посещение предприятий, хозяйствующих субъектов (присутствие на заседаниях, изучение практики, документов, организации их работы и делопроизводства);

– изучение и обобщение опубликованной и неопубликованной (местной) практики; подготовка списков литературы (библиографии) и подборка нормативных источников по определенной тематике и другие виды работы;

– проведение дискуссий по определенным проблемам на базе прочитанной литературы, изучения нормативных актов, юридической практики; просмотр кино- и телефильмов и т. д.

Все виды внеплановой работы проводятся в часы, свободные от обязательных аудиторных занятий. Общий объем СРС определяется установленным Государственным образовательным стандартом (ГОС), объемом недельной нагрузки студента (54 часа) за вычетом установленных вузом в соответствии с конкретными формами обучения объемов аудиторных часов.

Обучение в вузе невозможно без навыков самостоятельной работы, без устойчивого стремления к постоянному пополнению, обновлению и совершенствованию знаний в процессе самостоятельной работы, в ходе которой студент должен научиться выделять познавательные задачи, выбирать способы их решения, выполнять контроль за правильностью решения поставленной задачи, совершенствовать навыки реализации теоретических знаний.

Этим не ограничивается огромное значение внеаудиторной самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов. Л.Н.

Толстой справедливо отмечал, что знание только тогда знание, когда оно добыто путем самостоятельной работы собственной мысли... Преподаватель организует и направляет познавательную деятельность обучаемых, а её эффективность зависит от собственных усилий студентов, поэтому самостоятельный поиск знаний - отличительная черта обучения в вузе.

Студенту, начинающему путь в высшее образование, полезно познакомиться с требованиями соответствующих государственных стандартов, с учебным планом по каждому курсу, на учебный семестр, с рабочими программами и учебными пособиями.

Из представленной информации студенту полезно выбрать и освоить в первую очередь то, что поможет организовать самостоятельную работу.

Таким образом, самостоятельная работа студента - это особым образом организованная деятельность, включающая в свою структуру следующие компоненты:

- уяснение цели и поставленной учебной задачи;
- четкое и системное планирование самостоятельной работы;
- поиск необходимой учебной и научной информации;
- освоение собственной информации, ее логическая переработка;
- использование методов исследовательской, научно-исследовательской работы для решения поставленных задач;
- выработка собственной позиции по поводу полученной задачи;
- представление, обоснование и защита полученного решения;
- проведение самоанализа и самоконтроля.

В методической литературе принято выделять две общепринятые формы самостоятельной работы:

- традиционная, т.е. собственно самостоятельная работа студентов, выполняемая самостоятельно в произвольном режиме времени в удобные для студента часы;

– аудиторная самостоятельная работа под контролем преподавателя, у которого в ходе выполнения задания можно получить консультацию, так называемая консультативная самостоятельная работа.

Существуют различные виды самостоятельной работы:

- подготовка к лекциям, семинарским занятиям, коллоквиумам, зачетам, экзаменам;
- выполнение контрольных работ, рефератов, индивидуальных заданий;
- написание курсовых работ и проектов;
- выполнение дипломного проекта (на заключительном этапе обучения).

Самостоятельная работа в аудитории проходит в присутствии преподавателя, планируется, направляется и контролируется им непосредственно.

Виды самостоятельной аудиторной работ:

- выполнение самостоятельных работ;
- выполнение контрольных работ;
- собеседование, коллоквиумы, семинары и др.

Задания, предлагаемые для самостоятельной работы вне аудитории, являются, как правило, средством закрепления пройденного материала и базой для последующей работы в аудитории.

Виды самостоятельной внеаудиторной работы:

- выполнение письменных контрольных заданий;
- повторение пройденного материала по учебникам;
- анализ информационных ресурсов по отдельным проблемам изучаемой дисциплины;
- составление текстов на основе поставленной проблемы, подготовка презентаций;
- самостоятельное изучение фрагментов отдельных тем и др.

Таким образом, самостоятельная работа выступает в формах анализа и обобщения студентом прочитанного на лекциях учебного материала, подготовки к семинарским занятиям, проработки вопросов и тем, представленных программой для самостоятельного изучения, подготовки докладов, устных сообщений, рефератов и др. Самостоятельная работа проводится студентом в свободное от лекций и семинарских занятий время. В процессе самостоятельной работы закрепляются и совершенствуются умения и навыки студентов, полученные на лекциях и семинарских занятиях, более глубоко прорабатывается учебный материал, осмысливаются полученные на лекциях и семинарских занятиях знания. Поэтому самостоятельная работа является важным составным элементом подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности.

Кроме обычной самостоятельной работы, существует такая её форма как управляемая (организуемая преподавателем) самостоятельная работа студента. Особенностью её является то, что она ведётся под контролем преподавателя, протекает в форме делового взаимодействия: студент получает непосредственные указания, рекомендации преподавателя об организации самостоятельной деятельности, а преподаватель выполняет функцию управления через учет, контроль и коррекцию ошибочных действий. Управляемая самостоятельная работа используется обычно для изучения более важных вопросов курса. В процессе проведения любой формы самостоятельной работы студент может обращаться за консультацией к преподавателю по тем или иным интересующим его или вызвавшим затруднение вопросам.

Содержание организуемой преподавателем самостоятельной работы студентов описывается в рабочей программе каждой дисциплины и направлено на расширение и углубление знаний по данному курсу, а на старших курсах - и на усвоение межпредметных связей. Время на ее выполнение не должно превышать нормы, отведенной учебным планом на самостоятельную работу по данной дисциплине. Разные формы

самостоятельной работы требуют разных временных затрат. Существуют определённые принципы (закономерности), которых следует придерживаться в процессе самостоятельной работы.

Основываясь на поставленных перед студентом целях и задачах (например, в виде вопросов семинарских занятий или темы, предусмотренной для самостоятельного изучения, подготовки устного сообщения, проработки интересующей студента проблемы и др.) составляется план самостоятельной работы.

Следующим этапом самостоятельной работы является подборка литературы. Основная литература, которая необходима студенту для его работы, дается в предложенных преподавателем «Методических указаниях...». Если же для изучения того или иного вопроса этой литературы оказалось недостаточно, то следует обратиться за помощью к библиографическим источникам или к преподавателю.

После подборки необходимой литературы идёт этап её анализа и изучения. При этом, как правило, вначале для изучения выбираются наиболее важные и основные источники. Впоследствии, при необходимости более углублённого изучения проблемы, осуществляется переход к источникам более обширным и детальным. Проработка литературы должна вестись до полного уяснения сути стоящих перед студентом вопросов и проблем.

В процессе работы с литературой студент составляет конспект, в котором кратко излагает суть изучаемых проблем, даёт определения тем или иным категориям и понятиям, отражает сущность философских позиций, направлений и систем, делает собственные замечания и т. п. Конспект должен составляться ясно, чётко и аккуратно. Всегда желательно оставлять поля для последующей работы с ним как студенту, так и преподавателю. Конспект является основой для работы студента на семинарском занятии, в индивидуальной работе, в подготовке к экзамену и зачёту.

Таким образом, самостоятельная работа способствует:

– углублению и расширению знаний;

- формированию интереса к познавательной деятельности;
- овладению приемами процесса познания;
- развитию познавательных способностей.

Именно поэтому она становится главным резервом повышения эффективности подготовки специалистов.

Успешность самостоятельной работы в первую очередь определяется степенью подготовленности студентов. По своей сути самостоятельная работа предполагает максимальную активность обучающегося в различных аспектах:

- в организации умственного труда;
- в поиске информации;
- в стремлении сделать знания убеждениями.

Самостоятельная работа студентов предназначена не только для овладения каждой дисциплиной, но и для формирования навыков самостоятельной работы вообще, в учебной, научной, профессиональной деятельности, способности принимать на себя ответственность, самостоятельно решить проблему, находить конструктивные решения, выход из кризисной ситуации.

Показателями сформированности у студента положительно-эмоционального отношения к учебной работе выступают:

- критичность мышления (личное мнение, оценка, новое решение),
- умение вести дискуссию, обоснование своей позиции,
- способность ставить новые вопросы,
- готовность к адекватной самооценке,
- в целом устойчивая потребность в самообразовании.

Самостоятельная работа завершает задачи всех остальных видов учебной работы. Никакие знания, не подкрепленные самостоятельной деятельностью, не могут стать подлинным достоянием человека. Кроме того, самостоятельная работа имеет воспитательное значение: она формирует самостоятельность не только как совокупность умений и навыков, но и как

черту характера, играющую существенную роль в структуре личности современного специалиста высшей квалификации.

Самостоятельная работа, как правило, систематически контролируется преподавателями. Основой самостоятельной работы служит научно-теоретический курс, комплекс полученных студентами знаний. При распределении заданий студенты получают инструкции по их выполнению, методические указания, пособия, список необходимой литературы.

Основные направления организации самостоятельной работы. Сложившиеся образовательные формы учебной деятельности студентов в вузе - лекции, семинарские занятия - обуславливают формы самостоятельной работы и виды домашних заданий.

На лекциях преподаватель рассматривает вопросы программы курса, составленной в соответствии с государственным образовательным стандартом. Из-за недостаточного количества аудиторных часов некоторые темы не удастся осветить в полном объеме, поэтому преподаватель, по своему усмотрению, некоторые вопросы выносит на самостоятельную работу студентов, рекомендуя ту или иную литературу. Кроме этого, для лучшего освоения материала и систематизации знаний по дисциплине, необходимо постоянно прочитывать с уточнениями материалы лекций по конспектам и учебным пособиям. В случае необходимости обращаться к преподавателю за консультацией. В целом, на один час аудиторных занятий отводится один час самостоятельной работы. На лекциях студентам рекомендуется литература для изучения, и разъясняются методы работы с учебником и первоисточниками, раскрывается проблематика темы, логика овладения ею, дается список литературы, выделяются разделы для самостоятельной проработки.

Семинарские занятия рассчитаны на совершенствование умений поиска оптимальных вариантов ответов.

После изучения некоторых разделов практической части курса проводятся, как правило, контрольные аудиторные работы. Для успешного

их написания необходима определенная подготовка. Готовиться к контрольным работам нужно по материалам лекций и рекомендованной литературы. Обычно, контрольная работа имеет несколько вариантов.

Коллоквиум - это устный теоретический опрос. Он проводится в середине семестра с целью проверки понимания и усвоения теоретического и практического материала курса, а также для проверки самостоятельной работы студентов по вопросам программы курса. При подготовке к коллоквиуму рекомендуется ориентироваться на лекции и перечень основной литературы. Дополнительная литература также может помочь при подготовке к теоретическому опросу. Обычно в каждом семестре предполагается проведение до трех коллоквиумов.

Практические советы и рекомендации по подготовке к семинарским занятиям и коллоквиумам, а также по написанию рефератов и курсовых работ приведены в пособии ниже.

Студентам вузов технического профиля, необходимо помнить о том, что специфика деятельности инженера заключается:

во-первых, в решении технических задач практики, требующих научных знаний;

во-вторых, инженер должен обладать способностью конструировать новые машины и механизмы, создавать новые технологии, уметь плодотворно взаимодействовать с людьми других профессий, связанных с ним единым производством;

в-третьих, уровень эффективности его труда зависит от уровня общей культуры. Чем он выше, тем шире его кругозор и способность к ассоциативному мышлению, тем реальней возможность четко формулировать и решать проблему.

По своему характеру инженерная деятельность является преимущественно духовно-творческой в сфере материального производства, имеет дело с реально существующими объектами, нацелена на превращение природных факторов в социально значимые. Мышление инженера по своей

направленности противоположно мышлению ученого: если в науке мысль движется от познаваемого предмета к его идеальной модели, то в инженерии - от идеальной модели технического устройства к ее материальному воплощению. Поэтому творчество - самая существенная черта инженерной деятельности, которая предельно оптимально при огромном выборе технических возможностей материализует ту идеальную модель, которую создает в своем сознании инженер.

Для правильной организации самостоятельной работы самоподготовка имеет решающее значение для развития самостоятельности, как одной из ведущих черт личности специалиста с университетским образованием и выступает средством, обеспечивающим для студентов:

- сознательное и прочное усвоение знаний по предмету;
- овладение способами и приемами самообразования;
- развитие потребности в самостоятельном пополнении знаний.

Самоподготовка способствует формированию высокой культуры умственного труда, приобретению приемов и навыков самостоятельной работы, умений разумно расходовать и распределять свое время, накапливать и усваивать необходимую для успешного обучения и профессионального становления информацию. Она развивает у студентов такие качества, как организованность, дисциплинированность, инициативность, волю; вырабатывает мыслительные умения и операции (анализ, синтез, сравнение, сопоставление и др.), учит самостоятельному мышлению, позволяет сформировать свой собственный стиль работы, наиболее полно соответствующий личным склонностям и познавательным навыкам студента.

Одной из важных задач освоения студентами технологии познавательной деятельности является формирование у них умения самостоятельно контролировать и оценивать результаты своей учебной работы на этой основе управлять процессом овладения знаниями. Без умения осуществлять самоконтроль, без сознательной оценки своих действий, без умения регулировать на этой основе свою деятельность

наилучшим образом невозможно добиться всестороннего развития личности молодого специалиста.

В связи с этим самоконтроль является одним из ценнейших качеств личности.

Проверка самого себя включает:

– умение следить за собой: за своим поведением, речью, действиями и поступками, понимая при этом всю меру ответственности за них;

– умение контролировать степень понимания и степень прочности усвоения знаний и умений, познаваемых в учебном заведении, в коллективе, дома;

– умение критически оценивать результаты своей познавательной деятельности, вообще - своих действий, поступков, труда (самооценка).

Самоконтроль учит ценить свое время, вырабатывает дисциплину труда (физического и умственного), позволяет вовремя заметить свои ошибки, вселяет веру в успешное использование знаний и умений на практике.

Способы самоконтроля могут быть следующими:

– перечитывание написанного текста; сравнение его с текстом учебной книги;

– повторное перечитывание материала с продумыванием его по частям;

– пересказ прочитанного;

– составление плана, тезисов, формулировок ключевых положений текста по памяти;

– рассказывание с опорой на иллюстрации, опорные положения;

– участие во взаимопроверке (анализ и оценка устных ответов, практических работ своих товарищей; дополнительные вопросы к их ответам; сочинения-рецензии и т.п.).

Самоконтроль является необходимым элементом учебного труда, прежде всего потому, что он способствует глубокому и прочному овладению знаниями.

Использование самоконтроля в учебной деятельности позволяет студенту оценивать эффективность и рациональность применяемых приемов и методов умственного труда, находить в нем допускаемые недочеты и на этой основе проводить необходимую его коррекцию.

И конечно, необходимо отметить большое воспитательное значение самоконтроля как оценочно-результативного компонента учебной деятельности. Овладение умениями самоконтроля приучает студентов к планированию учебного труда, способствует углублению их внимания, памяти и выступает как важный фактор развития познавательных способностей.

Правила планирования самостоятельной работы.

I. Бюджет времени студента определяется временем, занятым работой по учебному расписанию и на самостоятельную работу. Учебный план составлен таким образом, что на старших курсах времени на самостоятельную работу выделяется гораздо больше, чем на младших. Поэтому, для того, чтобы выполнить весь объем самостоятельной работы, включая расширение кругозора, необходимо заниматься самостоятельно не менее 4-6 часов ежедневно, кроме выходных дней. Начинать самостоятельные занятия следует с первых же дней учебы, так как пропущенные для работы дни будут потеряны безвозвратно, компенсировать их позднее усиленными занятиями без снижения качества работы и её производительности невозможно. Первые дни семестра очень важны для того, чтобы включиться в работу, установить определенный порядок, равномерный ритм на весь семестр.

Ритмом в работе можно назвать ежедневную работу в одни и те же часы, при целесообразном чередовании её с перерывами для отдыха. Вначале, для того, чтобы организовать ритмичную работу, требуется сознательное напряжение воли. Как только человек втянулся в работу, принуждение снимается, возникает привычка, работа становится потребностью.

Если порядок в работе, ее ритм установлены правильно, студент может много работать, не снижая своей производительности и не перегружая себя. Правильная смена одного вида работы другим позволяет отдыхать, не прекращая работы.

Таким образом, первоочередной задачей организации самостоятельной работы является составление расписания распорядка дня, которое даст общее направление в работе, установит перспективу.

II. Труд, в особенности умственный, требует умения сосредоточить внимание. Работа без концентрации внимания не только малопродуктивна, но и бесполезна. Для того чтобы процесс умственного труда был главным, привлекающим основное внимание, он должен быть связан с интересом к работе.

Можно назвать следующие причины отсутствия интереса к тому, чем занимаешься: отсутствие знаний о предмете, неясное представление о его значимости и ценности, неосведомленность. Заинтересованность можно вызвать, если постараться узнать больше о данном предмете, узнать о практическом изучении данного материала, заглянуть в историю развития дисциплины и познакомиться. Интерес появится, если начать изучать предмет и применять то, что изучается. Методические рекомендации по развитию памяти и внимания приведены в пособии ниже.

III. Увеличение производительности труда состоит в экономии времени. Сосредоточенная умственная работа с использованием каждой минуты не только более продуктивна, но и менее утомляет, чем неорганизованный труд. Следует использовать не только малые промежутки времени, остающиеся незаполненными, но и утиль-время, т.е. время ожидания, время проезда. Продуктивной и быстрой работой можно увеличить емкость своего времени. Надо постепенно, настойчиво и непрерывно воспитывать в себе способность экономить время, ускорять темп письма, чтения, ориентировки.

IV. Одним из важнейших факторов, влияющих на производительность умственного труда, является порядок на рабочем месте и состояние окружающей обстановки, благоприятствующее работе.

Конечно, у студентов, живущих в общежитии, встретятся трудности, иногда значительные, в создании желаемых для работы условий. Однако если приложить усилия, можно многое сделать для того, чтобы обеспечить возможность нормальных занятий.

Большое внимание на быстрое включение в работу оказывает постоянство места работы. Надо стараться проводить занятия всегда в одном и том же месте. Привычка к рабочему месту играет такую же роль, как и привычка к определенному времени работы, на которую указывалось раньше. Соблюдение рекомендуемого порядка способствует производительности умственного труда.

V. Не всякое прекращение занятий есть отдых. Очень продуктивная форма работы - переключение на другую работу или занятие спортом.

Каждый студент, желающий сохранить здоровье и большую производительность умственного труда, должен заниматься спортом.

Работа без отдыха в течение многих часов малопродуктивна и вредна для здоровья. Длительная умственная работа так же, как и длительная физическая работа, дает наилучшие результаты, если установлен правильный ритм, при котором усиленная деятельность чередуется с паузами отдыха.

Применительно к организации самостоятельной работы студентов полезно знать сформулированные крупнейшим русским ученым Н.А. Введенским правила рациональной организации умственной работы:

1. Входить в работу не сразу, не рывком, а постепенно втягиваться в нее. Физиологически это обосновывается тем, что в основу всякой деятельности положено образование динамического стереотипа: относительно устойчивой системы условно-рефлекторных связей, образующихся при многократном повторении одних и тех же воздействий внешней среды на органы чувств.

2. Выработка ритма труда, равномерное распределение работы на протяжении всего дня, недели, месяца и года. Ритм служит средством психического побуждения человека и играет в его жизни исключительно высокую роль.

3. Последовательность в решении всяких дел.

4. Разумное чередование труда и отдыха.

5. Важное правило плодотворной умственной деятельности общественное значение труда.

Со временем навыки культуры умственного труда переходят в привычки и становятся естественной потребностью личности. Внутренняя собранность и организованность – результат четко организованного режима труда, волевых проявлений и систематического самоконтроля.

Как воспитывать самодисциплину в умственном труде. Эти советы студентам дает педагог В.А. Сухомлинский:

1. Если хотите, чтобы у вас было достаточно времени, ежедневно читайте. Все, что вы читаете, составляет интеллектуальный фон вашего учения. Чем богаче этот фон, тем легче учиться. Чем больше вы читаете ежедневно, тем больше у вас будет резерв времени. Потому что во всем, что вы читаете, есть тысячи точек соприкосновения с изучаемым материалом, и они притягивают обязательные знания к океану знаний, которые окружают человека. Заставляйте себя читать ежедневно. Не откладывайте этой работы на завтра. То, что упущено сегодня, никогда не возместите завтра.

2. Умейте слушать, конспектируйте материал по важнейшим темам, так как конспектирование учит мыслить и проверять самого себя, свои знания. Надо учиться думать над конспектом уже на лекции и работать самостоятельно над своими записями.

3. Умейте определить систему своего умственного труда. Речь идет о соотношении главного и второстепенного. Главное надо уметь распределить во времени так, чтобы оно не отодвигалось на задний план второстепенным. Главным надо заниматься ежедневно. Определите те научные проблемы, от

понимания которых зависит становление ваших способностей. Они должны быть у вас на первом месте. Умейте по главным научным проблемам найти необходимые научные труды, над которыми работайте в течение продолжительного времени.

4. Умейте создать для себя внутренние стимулы. Много в умственном труде не настолько интересно, чтобы выполнять с большим желанием. Часто единственным движущим стимулом является лишь «надо». Начинайте умственный труд как раз с этого неинтересного. Умейте сосредотачиваться на тонкостях теории по этим вопросам, сосредотачиваться настолько, чтобы «надо» постепенно превращалось в «хочу». Самое интересное оставляйте на конец работы.

5. Необходимо быть очень четким в выборе литературы для чтения. Пытливому и любознательному хочется прочитать все, но это неосуществимо. Умейте ограничивать круг чтения, исключать из него то, что может нарушить режим труда. В то же время надо помнить, что в любую минуту может появиться необходимость прочитать новую книгу - то, что не было предусмотрено. Для этого необходим резерв времени, который создается умелой организацией самостоятельной работы.

6. Для каждой работы ищите наиболее рациональные приемы умственного труда. Избегайте трафарета и шаблона. Не жалейте времени на то, чтобы глубоко осмыслить сущность фактов, явлений, закономерностей, с которыми вы имеете дело. Чем глубже вы вдумались, тем прочнее отложится в памяти. До тех пор, пока не осмыслено, не старайтесь запомнить - это будет напрасная трата времени. Умейте не перечитывать, а лишь просматривать то, что вам хорошо известно. Опасайтесь поверхностного просматривания того, что еще не осмыслено. Это обернется тем, что вы будете вынуждены к отдельным фактам, явлениям, закономерностям возвращаться много раз.

7. Завтра - самый опасный враг трудолюбия. Никогда не откладывайте на завтра какую-ту часть работы, которую надо выполнить сегодня. Сделайте привычным то, чтобы часть завтрашней работы была выполнена сегодня. Это

будет действенным внутренним стимулом, задающим тон всему завтрашнему дню.

8. Не прекращайте умственного труда никогда. Каждый день пусть обогащает вас интеллектуальными ценностями – в этом один из источников времени, необходимого для умственного труда в будущем. Помните, что чем больше вы знаете, тем вам будет легче овладевать новыми знаниями (В.А. Сухомлинский).

Управление самостоятельной работой студентов – это, прежде всего, умение оптимизировать процесс сочетания этих двух частей. Организуемая преподавателем самостоятельная работа студентов должна составлять не менее 20% от общего времени, выделяемого по учебному плану на самостоятельную работу, и предусматривается для всех дисциплин учебного плана.

Обучение самостоятельной работе, в том числе и с профессионально ориентированной литературой, является одной из сторон научной организации труда студентов и преподавателей. С нашей точки зрения, обучение способам и приемам самостоятельной работы должно вестись в вузе всеми педагогическими работниками: преподавателями, кураторами, а также через самоорганизацию учения студентов.

Самостоятельная работа студентов наряду с аудиторной представляет одну из форм учебного процесса и является существенной его частью. Для ее успешного выполнения необходимы планирование и контроль со стороны преподавателей. А также планирование объема в учебных планах, учебной частью и методическими службами учебного заведения.

Самостоятельная работа студентов – это планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия.

Самостоятельная работа студентов предназначена не только для овладения каждой дисциплиной, но и для формирования навыков самостоятельной работы вообще, в учебной, научной, профессиональной

деятельности, способности принимать на себя ответственность, самостоятельно решить проблему, находить конструктивные решения. Необходимо исходить из требований к уровню самостоятельности выпускников, чтобы этот уровень был достигнут за годы обучения.

Согласно новой образовательной парадигме независимо от специализации и характера работы любой начинающий специалист должен обладать фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками деятельности своего профиля, опытом творческой исследовательской деятельности по решению новых проблем, опытом социально-оценочной деятельности. Две последние составляющие образования формируются именно в процессе Самостоятельная работа студентов.

Высшая школа отличается от средней степенью самостоятельности обучаемых. Преподаватель лишь организует познавательную деятельность студентов. Самостоятельная работа завершает задачи всех видов учебной работы.

Самостоятельная работа студентов имеет воспитательное значение: она формирует самостоятельность не только как совокупность умений и навыков, но и как черту характера, играющую существенную роль в структуре личности современного специалиста.

Формы самостоятельная работа студентов разнообразны – это различные типы домашних заданий. В вузах составляют графики самостоятельная работа на семестр. Графики стимулируют, организуют, заставляют рационально использовать время.

В вузе существуют различные виды индивидуальной самостоятельная работа – подготовка к лекциям, семинарам, лабораторным работам, зачетам, экзаменам, выполнение рефератов, заданий, курсовых работ, студенческих работа и проектов, выполнение дипломного проекта.

Групповая работа усиливает фактор мотивации и взаимной интеллектуальной активности, повышает эффективность познавательной деятельности студентов благодаря взаимному контролю.

Соотношение времени, отводимого на аудиторную и самостоятельную работу, во всем мире составляет 1 : 3,5. Такое соотношение основывается на огромном дидактическом потенциале этого вида учебной деятельности.

Самостоятельная работа студентов способствует:

Углублению и расширению знаний,

Формированию интереса к познавательной деятельности,

Овладению приемами процесса познания,

Развитию познавательных способностей.

Каковы основные направления организации Самостоятельной работы студентов? Сложившиеся ФОО в вузе – лекции, практические, лабораторные занятия, семинары – обуславливают формы самостоятельной работы и виды домашних заданий.

На лекции преподаватель рекомендует литературу и разъясняет методы работы с учебником и первоисточниками. (Роль вводных лекций).

На семинаре совершенствуются умения поиска оптимальных вариантов ответов, расчетов, решений.

Самостоятельная работа выполняется с использованием опорных дидактических материалов, призванных корректировать работу студентов и совершенствовать ее качество.

Коллективами кафедр разрабатываются:

Система заданий для самостоятельной работе.

Темы рефератов и докладов.

Инструкции и методические указания к выполнению лабораторных работ, тренировочных упражнений, домашних заданий.

Темы курсовых и дипломных работ.

Списки обязательной и дополнительной литературы.

Условия, обеспечивающие успешное выполнение самостоятельная работа:

- Мотивированность учебного задания.
- Четкая постановка познавательных задач.
- Алгоритм, метод выполнения работы, знание студентом способов ее выполнения.

- Четкое определение преподавателем форм отчетности, объема работы и ее представления.

- Определение видов консультирования.

- Критерии оценки, отчетности.

- Виды и формы контроля.

Самостоятельная работа включает воспроизводящие и творческие процессы в деятельности студента. В зависимости от этого различают три уровня самостоятельная работа студентов:

- Репродуктивный (тренировочный) уровень.

- Реконструктивный уровень.

- Творческий, поисковый.

Тренировочные самостоятельные работы выполняются по образцу: решение задач, заполнение таблиц, схем. (Узнавание, осмысление, запоминание). Цель – закрепление знаний.

Реконструктивные самостоятельных работ. Перестройка решений, составление плана, тезисов, аннотирование. (Рефераты).

Творческие самостоятельные работы. Анализ проблемной ситуации, получение новой информации (учебно-исследовательские задания, курсовые и дипломные работы).

Для организации и успешного функционирования самостоятельной работы студентов необходимы:

- Комплексный подход к организации самостоятельной работе по всем формам аудиторной работы.

- Сочетание всех уровней (типов) самостоятельных работ студентов.

- Обеспечение контроля за качеством выполнения (требования)
- Формы контроля.

Психолого-педагогические аспекты успешности самостоятельной работы студентов.

Заинтересованность преподавателя в успешности самостоятельной работы студентов. Значение сознательности в обучении. Сознательность обеспечивается:

- Методологической осмысленностью материала для самостоятельно.
- Сложностью заданий (ЗБР).
- Последовательностью подачи материала с учетом логики предмета.

Индивидуализация самостоятельной работы.

Разработка индивидуальных заданий для самостоятельных работ студентов. Разнообразие интеллектуальных качеств людей. Рекомендации преподавателю по индивидуализации самостоятельных работ:

Обеспечение безусловного выполнения некоторого минимума самостоятельной работы всеми студентами и планирование усложненных заданий для подготовленных лучше.

Необходимость регулярного контроля успешности выполнения самостоятельных работ. Личное педагогическое общение.

Четкость методических указаний по выполнению самостоятельных работ. График самостоятельных работ.

Пакет домашних заданий к практическим занятиям.

Необходимость входного контроля.

Две части задания: обязательная и факультативная. Усложнение заданий для сильных студентов, помощь слабым.

Активизация самостоятельных работ студентов.

Обучение методам самостоятельных работ

Убедительная демонстрация необходимости овладения предлагаемым учебным материалом для профессиональной деятельности.

Проблемное изложение материала.

Применение методов активного обучения (анализ ситуаций, дискуссии, групповая и парная работа, деловые игры).

Выдача студентам младших курсов методических указаний (алгоритмов), постепенно уменьшая разъяснительную часть.

Разработка комплексных учебных пособий (теория, методика, задачи).

Индивидуализация домашних заданий.

Присвоение статуса «студент – консультант».

Пути дальнейшего совершенствования самостоятельных работ:

Включение самостоятельных работ в учебный план и расписание занятий.

Создание комплекса учебных и учебно-методических пособий для выполнения работ.

Ориентация лекционных курсов.

Рейтинговый метод контроля самостоятельных работ студентов.

Увеличение числа часов на самостоятельных работ.

Организация постоянных консультаций.

Доступность лабораторий.

Организационные формы самостоятельных работ:

- Изучение отдельных разделов дисциплин по учебнику.
- Применение раздаточного материала.
- Изучение теоретических разделов при выполнении расчетных заданий.

- Индивидуальное выполнение лабораторных работ.

- Изучение новейшей техники по описаниям.

- Аудиторное проектирование.

- Применение ТСО для контроля.

- Компьютеризация обучения.

- Деловые игры, дискуссии.

Развитие творческого мышления

1. Критерии творческого мышления и интеллект.

2. Методы стимуляции творческой деятельности.
3. Развитие в процессе обучения.

Можно ли научить творчеству? Ответ отрицательный, так как личность нельзя «сформировать», а можно только воспитать. Воспитание – создание условий для самоактуализации. Творчество – прерогатива свободной, способной к саморазвитию личности.

Мыслительная деятельность – репродуктивная и творческая. Критерии творческой деятельности:

- 1) Творческой называется такая деятельность, которая приводит к получению нового результата, нового продукта.
- 2) Новизна процесса, с помощью которого продукт был получен.
- 3) Продукт называют творческим, если он не был получен в результате простого логического вывода или действия по алгоритму.
- 4) Задача поставлена не кем-то, а самостоятельно (увидеть и сформулировать проблему).
- 5) Наличие яркого эмоционального переживания. (инсайт, озарение).
- 6) Устойчивая длительная, очень сильная мотивация.

Эмпирическое изучение в современной психологии проводится с использованием следующих методов:

- 1) анализ процесса решения малых творческих задач (на смекалку).
- 2) Использование наводящих задач (чувствительность к подсказке).
- 3) Использование «многослойных задач». Дается серия однотипных задач. Творческий человек проявит «интеллектуальную инициативу», откроет общую закономерность, лежащую в основе каждого отдельного решения.
- 4) Методы экспертных оценок для определения творчески работающих людей в той или иной области.
- 5) Анализ продуктов деятельности (новизна и оригинальность).
- 6) Специальные тесты креативности. (Тест Торренса (дополнить геометрические фигуры, сделать как можно больше рисунков с

использованием треугольника, придумать как можно больше вариантов использования предмета). По результатам оцениваются: гибкость мышления, оригинальность, детализированность.

Возможно ли обучить творчеству? Прямое обучение невозможно, но реально косвенное влияние на него за счет создания условий, стимулирующих или тормозящих творческую деятельность. Условия или факторы, влияющие на течение бывают двух видов: ситуативные и личностные. К последним относятся устойчивые свойства, черты личности или характера человека, которые могут влиять на состояния, вызванные той или иной ситуацией (тревожность). К ситуативным факторам, отрицательно влияющим на творческие возможности человека, относятся: лимит времени, состояние стресса, состояние повышенной тревожности, желание быстро найти решение, слабая мотивация, наличие фиксированной установки на конкретный способ решения, неуверенность в своих силах, вызванная предыдущими неудачами. К личностным факторам негативно влияющим на процесс творчества, относят конформизм (соглашательство), неуверенность в себе, самоуверенность, эмоциональную подавленность, отсутствие склонности к риску, высокую тревожность как личностную черту. Важна роль подсознательных процессов в нахождении творческих решений.

Самостоятельная работа личностных черт, благоприятствующих, выделяют следующие: уверенность в себе, доминирование эмоций радости, склонность к риску, отсутствие боязни показаться странным, необычным, развитое чувство юмора, любовь к фантазированию. Флоренский П.А. «секрет творчества в сохранении юности, а гениальности – в сохранении детства на всю жизнь». Л.Н.Толстой («большая часть всего, что я узнал в жизни, прошла на первые 4 года»). Творческое напряжение первых месяцев и лет жизни.

Творческая личность – это свободная личность, а свободная личность – это личность, способная быть сама собой, слышать свое «Я».

Любой творческий акт - это форма духовного «самообнажения». К методам стимуляции творчества относят те приемы, которые позволяют снять или ослабить барьеры между сознанием и бессознательным. Методика мозгового штурма. Распределение между разными людьми генеративной части мыслительного акта и контрольно – исполнительной. (Одни генерируют гипотезы с запретом какой-либо критики, другие позже оценивают их реальную значимость). Роль тренингов.

Знание является стимулятором творческой активности при соблюдении определенных условий.

- 1) Не подавлять инициативу студента.
- 2) Формирование уверенности в своих силах.
- 3) В процессе обучения опираться на положительные эмоции: удивление, радость, переживание успеха.
- 4) Стимулировать стремление студента к самостоятельному выбору целей, задач и методов решения (принимать ответственное решение).
- 5) Поощрять склонность к рискованному поведению.
- 6) Не допускать формирования конформного мышления.
- 7) Развивать воображение, не подавлять склонность к фантазированию.
- 8) Формировать чувствительность к противоречиям, умение обнаруживать и сознательно формулировать их.
- 9) Чаще использовать задачи «открытого» типа, где отсутствует одно правильное решение.
- 10) Шире применять проблемные методы обучения.
- 11) Обучение эвристическим приемам решения задач.
- 12) Совместная с преподавателем исследовательская деятельность.
- 13) Всячески поощрять стремление человека быть самим собой.

Задания для практической работы

Класс и тему для практических заданий сообщает магистранту педагог-экзаменатор. Для выполнения практических заданий магистрант использует

учебники по основам экономики.

1. Предложите перечень вопросов для учащихся с целью активизации их деятельности по заданной теме.

2. Сформулируйте проблемный вопрос для организации дискуссии студентов по заданной теме.

3. Разработайте учебное задание исследовательского (познавательного, творческого, рефлексивного) типа.

4. Сформулируйте задание, которое способствует развитию креативных (когнитивных, коммуникативных) качеств студента.

5. Составьте открытое задание на заданную тему.

6. Проанализируйте параграф выбранного вами учебника по параметрам, связанным с личностной ориентацией образования (творческая ориентация, наличие в нем проблемных ситуаций, возможность исследования реальных объектов).

7. Изобразите с помощью схемы взаимосвязь между отдельными элементами содержания учебного материала по заданной теме.

8. Выберите в заданной теме фундаментальный образовательный объект и отберите связанные с ним другие объекты и понятия, необходимые для изучения.

9. Составьте тематическое планирование по небольшой теме из заданного учебного курса.

10. Сформулируйте главные цели обучения по заданной теме учебного курса.

11. Составьте фрагмент индивидуальной образовательной программы ученика по заданной теме или разделу.

12. Подберите наиболее подходящие формы (методы, средства) обучения по заданной теме.

13. Составьте задание (тест) для контрольной работы по заданной теме учебного курса.

14. Разработайте задание для эвристической олимпиады на заданную тему.

Контрольные вопросы

1. Законы и принципы дидактики.
2. Образовательные цели (таксономия Б. Блума).
3. Методика изложения экономических категорий.
4. Парадигма преподавания.
5. Парадигма учебы.
6. Методы обучения: сущность и их классификация.
7. Прямое обучение.
8. Лекция: сущность, функции, виды. Структура лекции.
9. Варианты чтения лекции.
10. Способы создания проблемных ситуаций.
11. Особенности метода моделирования.
12. Элементы совместного обучения.
13. Семинара как форма учебного процесса.
14. Функции семинара, его формы.
15. Модель активного и интерактивного обучения при проведении семинарского занятия.
16. Наглядность в преподавании и ее значение в учебном процессе. Формы и виды наглядности.
17. Современные информационные технологии в курсе преподавания экономики.
18. Самостоятельная работа студентов с литературой.
19. Учебный контроль: сущность, функции, формы и методы. Оценка знаний обучаемых.
20. Виды и способы опроса.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Айзман, Р. И. Методика обучения экономике: финансовая грамотность и безопасность : учебное пособие для вузов / Р. И. Айзман, Н. О. Новикова. – Москва : Издательство Юрайт, 2023. – 214 с.
2. Акбашева Д.М., Айбазова М.К. Методика преподавания экономических дисциплин в современных условиях модификации // Тенденции развития науки и образования. 2021. № 74-5. С. 11-14.
3. Актанаева М.А. Особенности методики преподавания экономических дисциплин в профессиональном образовательном учреждении // Актуальные научные исследования в современном мире. 2020. № 9-4 (65). С. 18-21.
4. Альмамедова Э.М., Глешева А.Т. Методика преподавания экономических дисциплин // Альманах мировой науки. 2020. № 1 (37). С. 28-29.
5. Арбузова Е. Н. Методика преподавания управленческих дисциплин : учебное пособие для вузов / Е. Н. Арбузова, О. А. Яскина. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2023. – 224 с.
6. Астамирова Х.Х. Влияние методики преподавания экономических дисциплин на качество освоения знаний обучающимися // Педагогическая деятельность как творческий процесс. Материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). 2020. С. 79-84.
7. Берёзина Т.И., Пывина Г.В. Электронные образовательные ресурсы в методике преподавания общеобразовательных, естественно-научных и социально-экономических учебных предметов и дисциплин // Информационные технологии в образовательном процессе вуза и школы. Материалы XVII Всероссийской научно-практической конференции. Редколлегия: Р.М. Чудинский (науч. ред.), В.В. Малев, А.А. Малева (отв. ред.), М.В. Дюжакова, С.О. Башарина. Воронеж, 2023. С. 34-39.

8. Ганьшина, Г. В. Методика преподавания специальных дисциплин : учебное пособие для вузов / Г. В. Ганьшина. – 2-е изд. – Москва : Издательство Юрайт, 2022. – 195 с.

9. Гогуев Р.А. Применение активных и интерактивных методик при преподавании экономических дисциплин // Тенденции развития науки и образования. 2021. № 74-7. С. 57-60.

10. Девяткина Ю.Д., Соловьева И.Б. Методика преподавания экономических дисциплин // Развитие личности в образовательном пространстве. Материалы XVIII Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. Электронный ресурс. 2020. С. 124-126.

11. Дмитриевский В.С. Методика преподавания экономических дисциплин: опыт и проблемы // Лучшие научные исследования 2023: сборник статей XIII Международного научно-исследовательского конкурса. Пенза, 2023. С. 35-38.

12. Зельдович, Б. З. Активные методы преподавания управленческих дисциплин. Ситуационное обучение : учебное пособие для вузов / Б. З. Зельдович. – Москва : Издательство Юрайт, 2023. – 405 с.

13. Исупова С.С. Современные методики преподавания управленческих, экономических и правовых дисциплин в высшей школе / Образование и воспитание дошкольников, школьников, молодежи: теория и практика. 2022. № 2. С. 75-85.

14. Калмурзина Д.М. Особенности и проблемы методики преподавания экономических дисциплин // Системная трансформация - основа устойчивого инновационного развития: сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа, 2020. С. 216-219.

15. Карамнова Н.В. Интегрированный подход в методике преподавания экономических дисциплин // Наука и Образование. 2021. Т. 4. № 1.

16. Миронова Н.А. Методики преподавания экономических дисциплин методом дискуссии // Академическая публицистика. 2023. № 10-2. С. 208-223.

17. Окишева И.С. Особенности методики преподавания экономических дисциплин // Молодой исследователь: от идеи к проекту. Материалы IV студенческой научно-практической конференции. Йошкар-Ола, 2020. С. 276-277.

18. Пеков Д.Б., Матющенко В.С. Особенности методики преподавания экономических дисциплин // Вестник науки. 2023. Т. 4. № 10 (67). С. 212-227.

19. Пеков Д.Б., Матющенко В.С. Современная методика преподавания экономических дисциплин в медицинском вузе и ее проблемы // Амурский медицинский журнал. 2020. № 1 (29). С. 79-80.

20. Полонкочева Ф.Я., Гарданов М.М. Особенности методики преподавания и актуальность знаний в области экономических дисциплин // Экономика XXI века: инновации, инвестиции, образование. 2022. Т. 10. № 5. С. 214-215.

21. Сысоева Л.В., Хецуриани К.Т., Паносян К.М. Психологические особенности методики преподавания экономических дисциплин // Современная школа России. Вопросы модернизации. 2022. № 4-1 (41). С. 163-164.

22. Хощенко И.И. Компетентностный подход в методике преподавания экономических дисциплин в высших учебных заведениях // WORLD SCIENTIFIC DISCOVERIES - 2021. сборник материалов Международной научно-практической конференции. Кемерово, 2021. С. 20-23.

23. Цахаева Д.А. Методика преподавания экономических дисциплин в условиях балльно-рейтинговой системы образования // Экономика и предпринимательство. 2021. № 4 (129). С. 1419-1423.

24. Шилова И.Н. Методика преподавания дисциплины "Экономика предприятий АПК" на экономическом факультете // Передовые достижения науки в молочной отрасли. 2021. С. 279-283.

25. Шингарева М.В., Безгина Е. Методика преподавания экономических дисциплин в условиях цифровой трансформации образования // Драйверы развития общего и профессионального образования. Материалы

Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Павлово, 2021. С. 330-335.

Учебное издание

Тарасова Татьяна Михайловна¹
Тихомиров Евгений Александрович²
Григорьянц Игорь Александрович³

¹Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный университет путей сообщения»

²Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана»

³Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Учебное пособие

В авторской редакции

Подписано в печать: 18.09.2023 г.

Бумага офсетная. Гарнитура «Times New Roman». Печать офсетная.

Формат 60x84 1/66

Тираж 300 экз. (2-й з-д 4-11/1). Заказ № 12/11-8/11.

Отпечатано с готового оригинал-макета
В информационно-издательском управлении
Московский государственный университет технологий и управления
им. К. Г. Разумовского (ПКУ),
109004, Москва, ул. Земляной Вал, 73