

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогические и методические аспекты подготовки современного специалиста

- Бушанова Ю.А. Иноязычная информационно-коммуникационная профессиональная среда будущих программистов
5
- Гончарова Е.Е. Проблемы внедрения дифференциации обучения в высших педагогических учебных заведениях Украины
10
- Королева Л.Р. Метод кейс-стади как средство развития исследовательской компетенции
18
- Кротова Л.М. Дуальная система в профобразовании — залог эффективной подготовки современного специалиста
22
- Кулиш С.Н. Подготовка научно-педагогических кадров в университетах Российской Империи
28
- Порохнинна Л.А. Самостоятельная работа студентов как доминанта современного образовательного процесса: проблемы и пути решения
33
- Скоморохова О.С. О проблеме развития будущего специалиста до уровня профессионала
38

Философия: диалог поколений

- Жмундуляк Д.Д. Еврейско-иудейская составляющая культурного «Мифа Черновцов» (XV-XIX ст.)
45

Сельскохозяйственные науки

- Качаева Н.Ю., Стрибижева Л.И. Определение биологической чистоты плодово-ягодных продуктов
55

Проблемы современной экономики

- Алиева Э.Б. Децентрализация налоговых полномочий в федеративных государствах
58
- Макаренко Ю.Г. Направление коррекции финансового механизма венчурного инвестирования с позиции комплексного подхода
62
- Цатийчук В.А., Лавренко Х.Ю. Современная митрационная ситуация в Республике Польша
66
- Петров А.М. Современное понимание категории «Устабный капитал»
74

УДК 007 (61)
ББК 70
В 43
Эмля знаний

еждународной
ых исследова-

еждународной
20 сентяб
— III с.

ская И.В.

А.

альности «Программное обеспечение вычислительной техники и автоматизированных систем» в системе неязыкового образования. Казанская наука № 8. Казань: Изд-во Казанский Издательский дом, 2012. – 367.

Проблемы внедрения дифференциации обучения в высших педагогических учебных заведениях Украины

Гончарова Е.Е., старший преподаватель

Полтавский университет экономики и торговли, г. Полтава, Украина

Интеграция в мировое образовательное пространство невозможна без качественного знания иностранного языка, отсюда повышение значимости его как дисциплины на рынке образовательных услуг. Модернизация дала толчок к повышению требований в области подготовки будущего учителя иностранного языка (ИЯ) путем создания современных гуманитарных технологий образования, максимально учитывающих индивидуальные интересы, способствующие всестороннему развитию способностей каждого студента.

Современная практика обучения в высших педагогических учебных заведениях видит во внедрении дифференциации обучения один из приоритетных путей повышения эффективности учебного процесса. Дифференциация обучения – сложный структурный процесс и является средством достижения индивидуализации в образовательной среде. Она ориентируется на гуманистические цели: свободу личности студента, его права на выбор своей индивидуальной траектории обучения, при этом учитывает индивидуальные психологические особенности, склонности, способности и интересы студента с целью эффективного развития его личности.

Дифференцированный подход к обучению иноязычной речи означает подготовку студентов в группе по единой программе, но с учетом их индивидуально-психологических особенностей [3, с.69].

Проблема дифференциации обучения в высшей школе является предметом исследования таких авторов как: В.М. Володько [2], Л.П. Дарийчук [3], С.Ю. Николаева [4], В.А. Сапогов [5] и др.

Одним из центральных условий внедрения дифференциации обучения будущих учителей ИЯ является единство и взаимовлияние процессов обучения и развития студентов. Исследование индивидуально-психологических особенностей и их влияние на качество усвоения знаний является сложной проблемой, поскольку обучение дает толчок к развитию умственной активности студентов только при определенной организации изучения дисциплины.

Исследование автора статьи было ориентировано на определение основных проблем, возникающих в системе обучения будущих учителей ИЯ в высших педагогических учебных заведениях на современном этапе обу-

чения. С этой целью была проанализирована нормативная база факультетов ИЯ и проведен опрос студенческого и преподавательского состава высших педагогических учебных заведений.

Социально-психологическая диагностика условий обучения будущих учителей ИЯ дала информацию о реальной педагогической ситуации, сложившейся на современном этапе в высших педагогических учебных заведениях и послужила инструментом для определения пробелов в знаниях студентов, подлежащих педагогическому воздействию, а также причин возникновения этих пробелов. Определение причин и масштабов проблемы дает возможность разрабатывать и обосновать способы эффективной организации процесса обучения в зависимости от индивидуальных особенностей и возможных затруднений каждого студента.

В процессе проведения социально-педагогической диагностики было опрошено 403 студента, обучающихся в разных высших педагогических учебных заведениях Украины. Не имея возможности в небольшой статье проанализировать ответы на все вопросы анкеты, остановимся на некоторых.

На предложенный вопрос: «Соответствуют ли результаты Вашей учебной деятельности на занятиях по ИЯ Вашим действительным возможностям?» – 1 студент (0,2%) ответил, что никогда не задумывался над этим. 236 студентов (58,6%, I группа) довольны результатами своей учебной деятельности; 166 студентов (41,2%, II группа) считают, что результаты в изучении ИЯ ниже их возможностей.

На следующий вопрос: «Что мешает Вам во время занятий ИЯ реализовать свои возможности?» только 17 студентов (4,2%) ответили, что им ничего не мешает в учебном процессе: из них к I группе относятся 15 студентов (6,4 % от количества респондентов в группе), ко II – 2 студента (соответственно 1,2%).

Основной причиной затруднений студенты считают:

- недостаточную школьную подготовку – 128 студентов (31,7%), в т.ч. I группа – 72 студента (30,5%), II группа – 55 студентов (33,1%) и I студент, не задумывавшийся над соответствием результатов учебной деятельности своим возможностям;
- отсутствие самоорганизации – 97 человек (24,1%), в т. ч. I группа – 57 студентов (24,2%), II группа – 40 студентов (24,1%);
- трудности в овладении учебным материалом, связанные с индивидуальным восприятием – 95 студентов (23,6%), в т. ч. в I группе – 56 студентов (23,7%), во II – 39 студентов (23,5%).

36 студентов (15,2%), представителей I группы и 30 студентов (18,1) из II группы, (всего 66 студентов, 16,4% к общему количеству респондентов) не нашли среди предложенных стандартных ответов соответствующ-

ших их затруднениям и высказали свое мнение. Основной причиной своих затруднений респонденты обеих групп считают:

- отсутствие времени, связанное с большим объемом учебного материала (количеством изучаемых предметов) – 29 студентов (7,2%) (15 студентов, или 6,4% – I группа, 13 студентов, или 7,8% – II группа), на отсутствие времени жалуются и студент, не задумывающийся над тем, доволен ли он результатами своей учебной деятельности;
- наличие психологического барьера отмечают 4 студента (1%);
- отсутствие интереса к изучению ИЯ, связанное с недостаточным количеством интересных тем, несоответствие материала современным требованиям – 6 студентов (1,5%);
- недостаток учебного материала и малое количество часов на изучение ИЯ – 7 студентов (1,8%);
- слишком большое количество студентов в группе, конфликты с одноклассниками и преподавателями – 7 студентов (1,8%);
- усталость после работы – 1 студент (0,2%);
- неуверенность в будущем – 1 студент (0,2%);
- слабую мотивацию – 2 студента (0,5%);
- отсутствие опыта общения на ИЯ, непредвиденные обстоятельства – 2 студента (0,5%);
- самокритично ссылаются на собственную несобранность, рассеянность, растерянность, неумение сконцентрировать внимание – 6 студентов или 1,5% (все представители II группы);
- отказались отвечать на вопрос 0,2 % (1 студент).

Ответы студентов отразили основные причины трудностей в овладении ИЯ: недостаточный уровень школьной подготовки, низкая учебная самоорганизация, индивидуально-психологические особенности студентов, затрудняющие восприятие ИЯ, перегруженность большим объемом материала необходимого к усвоению ИЯ, особенно для студентов, вынужденных совмещать учебу с работой.

Полученная информация побудила к поиску резервных возможностей, учитывающая особенности данной возрастной категории.

Для нашего исследования необходимо знать, какие именно индивидуально-психологические особенности студентов считаются наиболее важными для успешного изучения ИЯ. Проведенные в этой области научные исследования показали, что факторами, обуславливающими успешность выполнения различного вида задач, являются такие свойства личности, как мотивационная направленность, и такие психические процессы, как мышление, внимание, продуктивность запоминания, типы запоминания.

Цель исследования автора статьи предполагала тестирование учебного коллектива для определения уровня обучаемости, анализа проявления

данных свойств у студентов с разным уровнем знаний по видам речевой деятельности, наблюдению за данными группами для выявления сходных вышеупомянутых параметров, их описание и нахождение путей решения проблем, которые могут возникнуть при обучении будущих учителей [1]. На основе тестирования были выделены три уровня: высокий, средний, низкий и описаны критерии их сформированности, представленные в таблице 1. Приведем пример по такому виду речевой деятельности, как аудирование.

Таблица 1. – Критерии определения уровней развития обучаемости иностранному языку по аудированию

Вид речевой деятельности	Уровень	Индивидуально-психологические показатели	Характеристика уровня
Аудирование	Высокий	Избирательность внимания	Четко понимает цель и задачи выполняемой работы; во время выполнения задания обобщает его существенные признаки, не обращая внимания на несущественное.
		Концентрация внимания	Характеризуется длительной сосредоточенностью внимания во время прослушивания аудиозаписей.
		Мышление	Способен сегментировать речь на содержательные блоки; может прогнозировать содержание текста, имеет сформированный механизм языковых средств.
	Средний	Продуктивность запоминания	Способен сегментировать речь на содержательные блоки; может прогнозировать содержание текста, имеет сформированный механизм языковых средств.
	Средний	Избирательность внимания	Достаточно легко и самопроизвольно переключает внимание с одного вида учебной деятельности на другой при восприятии на слух аудиозаписей.
		Концентрация внимания	Характеризуется сосредоточенностью внимания во время прослушивания аудиозаписей, вызывающих непосредственный интерес.

	Низкий	Мышление	Понимает содержание речи по профессиональной тематике, если речь является четкой; может расчленять в уме прослушанный учебный материал с последующим выделением его отдельных частей, признаков.
		Продуктивность запоминания	Обладает умеренной скоростью запоминания прослушанного материала с последующим его воспроизведением при выполнении учебных заданий.
		Избирательность внимания	Имеет низкий темп переключения внимания при прослушивании нескольких фрагментов аудиозаписей.
		Концентрация внимания	После прослушивания фрагмента аудиозаписи может концентрировать внимание на одном задании при полном отклонении внимания от всего остального.
		Мышление	Имеет замедленный темп усвоения прослушанных аудиозаписей; схватывает наиболее существенные признаки, осознание которых происходит постепенно, вызывает трудности и требует опоры на многочисленные конкретные факты; может понимать основную информацию из коротких записей речи на знакомую тему, если их речь медленная и четкая.
		Продуктивность запоминания	Имеет низкую скорость запоминания; может воспроизводить прослушанный учебный материал при использовании опор на повторное восприятие; не умеет применять специальные способы более эффективного запоминания (например, смысловые группировки).

Результаты диагностирования студентов дали основания для создания временных уровней и обеспечение их дифференцированными заданиями, учитывающими не только уровень знаний, но и призванными вооружить студентов основными рациональными навыками учебного труда на уровне восприятия, понимания, сохранения в памяти и воспроизведения приобретенных знаний. На примере работы с аудиоматериалами, покажем процесс подачи дифференцированного материала студентам. Дифференцированные задания для аудирования учитывают следующие требования: темп речи, размер и количество пауз, объем сообщения, количество прослушиваний, тип аудиоматериала, опоры. На начальном этапе преподаватель дает задания для низкого уровня для всем студентам (разграничение осуществляется только по типу запоминания). После выполнения серии задач данного уровня происходит переход студентов на следующий уровень. Специфика учета взаимосвязи уровня обученности и индивидуальнопсихологических особенностей будущих специалистов происходит путем учета следующих факторов: для развития мыслительных процессов для каждого из трех уровней предлагается различный тип аудиоматериала с последующим разграничением темпа речи, за повышение уровня концентрации и избирательности внимания отвечает разный временной объем сообщения и количество пауз, для продуктивности запоминания предлагаются различные опоры (слуховые опоры: природные шумы, возникающие во время общения; зрительные опоры: изображение, фото, представления реальных вещей, о которых идет речь; демонстрация мимики, жестов, возникающих во время общения; чередование опор) рассчитанные на четыре типа запоминания (слухового, зрительного, моторно-слухового, комбинированного) (Таблица 2).

Таблица 2. – Процесс подачи дифференцированного материала во время аудирования

Уровень	Тип аудиоматериала	Темп речи	Объем сообщения	Размер и количество пауз	Тип запоминания	Опоры	Тип упражнений
Высокий	Полемического характера (презентации, дискуссии)	Естественный	От 5 до 20 минут	В естественной форме	Слуховой	Природные опоры или без опор	Рецептивные продуктивные
					Зрительный		
					Моторно-слуховой Комбинированный		
Средний	Тексты - полилоги	Естественный	От 5 - 10	В естественной	Слуховой	Слуховые опоры:	Рецептивные

Низ- кий	Материал учебной програм- мы	Замед- лен- ный	От 5 - 7 ми- нут	2 -3 па- узы	Слуховой	Текст с голосом препода- вателя (наиболее трудные для по- нимания слова, ре- чевые клише	Репе- тивно- репро- дуктив- ные с ча- стичным управле- нием
					Зритель- ный	природ- ные шу- мы, воз- никаю- щие во время общения	продук- тивные с мини- мальным управле- нием
					Зритель- ный	Зритель- ные опо- ры: изоб- ражение, фото, представ- ления ре- альных вещей, о которых идет речь	
					Моторно- слуховой	Природ- ные шу- мы, де- монстра- ция ми- мики, же- стов, воз- никаю- щих во время общения	
					Комбини- рованный	Чередо- вание опор	

								Зритель- ный	перво- даты на родной язык)
								Моторно- слуховой	Функци- ональные схемы, таблицы
								Комбини- рованный	Текст с голосом препода- вателя (с демон- страцией ученика- дентами) мимики, жестов, возника- ющих во время общения
								Чередо- вание опор	

Вышеописанный подход к организации дифференцированного обучения будущих учителей ИЯ дает возможность:

- 1) заполнить пробелы в обученности ИЯ для предупреждения дальнейшего отставания;
- 2) активизировать и стимулировать учебную деятельность студентов;
- 3) создать положительный эмоциональный фон во время учебных занятий;
- 4) создать условия для творческой самореализации студента;
- 5) сформировать у студентов адекватную самооценку уровня развития их собственных возможностей.

Проблема дифференциации обучения в высших педагогических учебных заведениях заслуживает внимания и дальнейшего развития.

Источники:

1. Артемчук Г. И. Методические рекомендации по определению индивидуально-психологических особенностей изучающих иностранный язык / Г. И. Артемчук, С. Ю. Николаева. – К.: КГПИИЯ, 1992. – 52 с.

2. Володько В.М. Індивідуалізація і диференціація навчання: понятійно-категорійний аналіз / В.М. Володько // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 4. – С. 9-17.

3. Дарійчук Л.П. Психолого-педагогічні аспекти організації диференційованого навчання студентів-нефілологів у процесі навчання іноземної мови / Л.П. Дарійчук // Вісник Київського національного університету ім. Т.Г. Шевченка. Сер. «Соціологія. Педагогіка». – 2001. – Вип. 11. – С. 69-72.

4. Николаева С.Ю. Индивидуализация обучения иностранным языкам / София Юрьевна Николаева. – К.: Выща школа, 1987. – 138 с.

5. Сапогов В.А. Диференційований підхід до студентів як засіб підвищення ефективності навчального процесу в педагогічному ВНЗ: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01. «Історія і теорія навчання» / В.А. Сапогов. – Київ, 1994. – 22 с.

Метод кейс-стади как средство развития исследовательской компетенции

Королева Л.Р., аспирант

**Филиал ЧОУ ВПО «Южно-Уральский институт управления и экономики»
в г. Карталы Челябинской области**

Метод кейс-стади базирується на аналізі конкретного ситуаційного задання, побудованого на реальній проблемі, яка повинна бути розглянута студентом з точки зору організації або визначеного конкретного особи. Кейс-стади зазвичай використовується при навчанні студентів управлінських спеціальностей і, як правило, при підготовці завдань преподавателям використовується матеріалом про діяльність конкретного підприємства, використовуючи доступні форми звітності і дані періодичної друку.

Так як метод кейс-стади ґрунтується на аналізі окремого прикладу і оперує не до кінця надійною інформацією і тим більше обходиться без використання якої-либо серйозної теорії, не викликає удивлення в тому, що стосовно нього існують висловлювання типу: «подібні дослідження повністю не піддаються перевірці і майже ліквідовані науковою цінністю» [1, с.20].

Флиберг Б.В., досліджуючи досвід застосування кейс-стади методом в Гарвардському університеті, підкреслює, що якщо людей навчити тільки не залежати від контексту знань і правил, то єсть формалізованому в підручниках і електронному вигляді знання, то вони залишаться новачками як в житті, так і в бізнесі [2, с.111].

Досвід російських вузів показує, що метод кейс-стади знаходить все більше сторонників і починає достатньо широко застосовуватися при

проведенні семінарських і практичних занять, в соціологічних дослідженнях. Л.И. Пилипенко, О.А. Чернова, Л.Ф. Бердник вважають, що найбільш корисним методом кейс-стади може бути при організації курсового і дипломного проектування студентів економічних спеціальностей. Актуальність пошуку нових підходів до навчальної діяльності обумовлюється тим, що традиційні методи вже не відповідають вимогам часу. Так звичайно, для написання курсової роботи студенту видається завдання, що містить вихідні дані, характеризують абстрактне підприємство, після чого з заданими проблемами функціонування. Але навіть їх детальний аналіз не дозволяє інноваційно-приймальних компетенцій студента. Тим самим не забезпечується необхідна підготовка висококваліфікованих конкурентоспроможних спеціалістів, здатних працювати в стрімко змінюючихся умовах ринкової економіки і проявляти свої інноваційні підприємницькі компетенції [3, с.21].

Метод кейс-стади, навпаки, забезпечує близькість до реальних проблем, стоящих перед регіоном, підприємством, фірмою дозволяє навчати конкретні (а не абстрактні, часто ідеалізовані) умови діяльності, що дуже важливо при проведенні практичних занять, і, особливо, при написанні курсових і дипломних робіт.

Існують різні варіанти розробки методу кейс-стади. Зазвичай преподаватель сам моделює визначену початкову ситуацію, після чого побудовану на основі проблеми, з якою стикається конкретне підприємство і на основі реальної інформації о ньому.

Також дослідження може бути побудовано на матеріалі, зібраному самим студентом в час виробничої практики на вибраному підприємстві. Більш високою ефективністю метод кейс-стади дає при послідовному і цілеспрямованому його використанні на протяженні всього періоду навчання: від першої курсової до дипломної роботи. Через всі роки навчання у студента красною ниткою повинно проходити дослідження (підприємства, організації, фірми). При цьому дослідження з різних сторін: теоретичної, методологічної, історичної, технологічної і т.д. В результаті цього дослідження студентом (на стадії дипломного проекту) повинні бути запропоновані практичні рекомендації по покращенню діяльності даного конкретного підприємства.

Краснодар – 2013

«В мире научных исследований»
(Краснодар, 20 сентября 2013 г.)

**III Международной
научно-практической
конференции**

МАТЕРИАЛЫ

