

На правах рукописи

АКОПОВА МАРИЯ АЛЕКСЕЕВНА

**ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-
ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В УСЛОВИЯХ ВЫБОРА
ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ**

Специальность 13.00.08 - Теория и методика профессионального
образования

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т
диссертации на соискание учёной степени
доктора педагогических наук

Санкт-Петербург
2004

Работа выполнена на кафедре иностранных языков Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Санкт-Петербургский государственный политехнический университет»

- Официальные оппоненты:**
- доктор педагогических наук,
профессор Ю.В. Еремин
 - доктор педагогических наук,
профессор Н.И. Алмазова
 - доктор психологических наук,
профессор Е.К. Завьялова

Ведущая организация - Московский государственный университет
им. М.В. Ломоносова

Защита состоится « 23 » июня 2004 г. в 10:00 часов на заседании диссертационного совета Д 212.229.28 в ГОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный политехнический университет» по адресу: 195220, Санкт-Петербург, Гражданский пр., д. 28, ауд. 328.

С диссертацией можно ознакомиться в фундаментальной библиотеке ГОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный политехнический университет»

Автореферат разослан « » мая 2004 г.

*Ученый секретарь
диссертационного совета*

Г.И. Кутузова

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования

Модернизация отечественной системы образования в контексте социальных и экономических процессов перехода к открытому гражданскому обществу и рыночным механизмам хозяйствования требует решения следующих задач: расширение самостоятельности вузов; формирование новых образовательных институтов; переход на многоуровневую систему подготовки специалистов; интеграция в мировую образовательную систему. Жесткая конкуренция на рынке труда, развитие научных и деловых контактов с зарубежными странами требуют соответствия качества знаний отечественных специалистов и выпускников вузов страны международным стандартам.

В этой связи только кардинальное преобразование всех структур общества, смена образовательной парадигмы, в которой доминантной становится личностно-ориентированный подход, позволит обеспечить возможность эффективного профессионального функционирования личности, что, в свою очередь, определяет необходимость глубокого реформирования всех звеньев образовательной системы (структурных, содержательных, технологических, результативных) в условиях изменения целей и ценностных ориентиров образования.

Выдвижение личности на первый план педагогического процесса в высшей школе потребовало замены традиционного обучения на личностно-ориентированное профессиональное образование, которое основывается на такой организации взаимодействия субъектов образовательного процесса, при которой создаются максимально возможные условия для обеспечения участникам этого процесса возможности самообразования, самоопределения и самореализации в социально-культурной сфере и в профессиональной деятельности. Таким образом, необходимость внедрения личностно-ориентированного подхода в профессиональном образовании вызвана следующими причинами:

- интеграция в мировое экономическое сообщество требует пересмотра содержания российского профессионального образования с целью достижения его конвертируемости и конвертируемости соответствующих документов, подтверждающих уровень квалификации российских специалистов;

- изменения в экономике приводят к изменению структуры и видов занятости населения, что требует проведения модернизации профессионального образования во всех его звеньях.

К основным теоретическим предпосылкам создания комплексной личностно-ориентированной модели современного образовательного процесса в высшей школе можно отнести следующие:

- развитие личности обучающегося рассматривается как главная цель, что изменяет его место на всех этапах профессионального образовательного процесса - обучаемый становится субъектом образовательного процесса;
- ориентация на индивидуальную траекторию развития личности обучаемого приводит к изменению соотношения нормативных требований к результатам

образования, выраженных в государственных стандартах образования, и требований к самоопределению, самообразованию, самостоятельности и самореализации в учебно-профессиональных видах труда;

- обеспечение полноценной организации профессионального образовательного процесса требует развития творческой индивидуальности педагога; обучение предоставляет уникальную возможность организации сотрудничества преподавателей и студентов; принципиально важным является положение о том, что личностно-ориентированное образование создает условия для полноценного развития всех субъектов образовательного процесса.

В профессиональном образовании личностно-ориентированный подход реализуется через

- создание условий для развития всех субъектов образовательного процесса (студентов, преподавателей, управленческого персонала);
- разработку действенных стимулов - побуждений социального и профессионального характера для развития субъектов образовательного процесса, их профессионально важных качеств в условиях эмоциональной комфортности и социальной защищенности;
- внедрение в образовательный процесс современных педагогических технологий развития личности с учетом вариативности образования, направленного на расширение возможностей профессионального самоопределения и саморазвития;
- организацию учебного пространства, предусматривающую диверсификацию образовательных программ и профессиональных образовательных учреждений с целью разработки и внедрения профессионально квалификационных характеристик специалистов с учетом коррекции социального и профессионального самоопределения личности.

Интеграционные процессы в современной науке, производстве и образовании потребовали провести критический анализ всей структуры подготовки кадров и определить новую стратегию образования: перейти от подготовки «узких специалистов» к подготовке высокообразованных личностей, способных не только усваивать готовое знание, но и генерировать новое. Суть гуманистической направленности реформы образования в нашей стране заключается в создании условий для саморазвития личности, формирования высокообразованных граждан. Для человека XXI века все более значимой оказывается постоянная целенаправленно и сознательно осуществляемая деятельность самоизменения, которая определяется уровнем его образованности. Процесс достижения этого необходимого уровня должен носить для каждого человека характер, соответствующий его индивидуальности и особенностям социальной ситуации его развития.

Ключевым направлением в развитии системы образования России на современном этапе является поливариантность, гибкость, мобильность и адаптивность системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов в соответствии с основными направлениями реформы

профессионального образования. В ряде исследований (В.П. Соломин, В.А. Козырев, В.Е. Радионов, Ю.В. Еремин, Ю.В. Горин и Б.Л. Свистунов и др.) на основе анализа складывающейся в России социально-экономической ситуации и зарубежного опыта доказывается, что для нашей страны оптимальной является многоуровневая система образования, реализующая поисковую стратегию развития личности.

На первый взгляд, основная проблема российского образования заключается в крайне ограниченном бюджетном финансировании, в нежелании что-либо менять в системе образования, отсутствие законодательной базы для проведения реформ. Однако расширение квалификационных возможностей выпускников вузов за счет увеличения сроков обучения в высшей школе и увеличения государственных расходов на образование - путь в настоящее время нереалистичный и малоперспективный. Более перспективным представляется реформирование системы высшего профессионального образования на уровне вузов, что позволит при минимально возможных затратах государства инициировать и активизировать труд научно-педагогических коллективов, позволит в определенной степени решить проблему реального роста оплаты труда преподавателей вуза.

Альтернативой, позволяющей без увеличения сроков освоения основных образовательных программ расширить квалификационные возможности части выпускников вузов, является внедрение в образовательный процесс дополнительных профессиональных программ, реализуемых как за время обучения в вузе, так и на базе уже полученного высшего профессионального образования (В.М. Жураковский, В.С. Сенашенко, Н.Р. Сенаторова).

Необходимость развития системы дополнительного профессионального образования обусловлена назревшими в современном обществе противоречиями:

- между объективной потребностью фундаментализации, гуманизации, интеграции, диверсификации системы образования и отсутствием целостной теоретической концепции многоуровневого профессионального образования;
- между реальной потребностью общества в высококвалифицированных и высокоэрудированных специалистах и содержанием современного вузовского образования;
- между объективной необходимостью интенсификации процесса обучения с ориентацией на формирование профессиональной компетентности выпускников и недостаточной разработанностью интенсивных технологий образования и формирования личности;
- между традиционными подходами к разработке содержания образования, направленными на передачу знаний, умений, навыков и требованиями к формированию универсальных способностей, позволяющих осуществлять различные виды профессиональной деятельности в изменяющихся условиях;

- между потребностью личности в развитии, самообразовании и непрерывном повышении квалификации и неразработанностью системы дополнительного профессионального образования.

Данное диссертационное исследование направлено на преодоление указанных противоречий за счет научного обеспечения целостного образовательного процесса развития и становления личности специалиста и разработки личностно-ориентированных дополнительных образовательных профессиональных программ.

Дополнительное образование студентов ориентировано на удовлетворение образовательных потребностей, которые выходят за рамки государственных стандартов и не могут быть реализованы в рамках существующих типовых учебных планов. Реализация в высшей школе системы дополнительного образования создаст в вузе такое образовательное пространство, внутри которого каждый студент получает возможность максимально раскрыть свои индивидуальные способности. Кроме того, наличие в устойчивой системе вуза гибкой педагогической подсистемы дополнительного профессионального образования позволит оперативно реагировать на изменения внешней среды, формирующей требования к выпускникам, и удовлетворять потребности регионального рынка труда. Обучаясь по программам дополнительного профессионального образования в вузе, молодые специалисты, с одной стороны, приобретают дополнительные квалификации, а с другой стороны, реализуют свои личные образовательные потребности и творческий потенциал.

Несмотря на наличие большого количества работ, посвященных исследованию личностно-ориентированного подхода в образовании (А.Г.Асмолов, Е.В. Бондаревская, Э.Ф. Зеер, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), а также проблемам реформирования высшей школы и дополнительному образованию (Н.Ш. Валеева, С.Г. Вершловский, Б.С. Гершунский, В.М.Жураковский, Н.А. Морозова, Ю.Г. Татур и др.), в связи с изменяющейся экономической и политической ситуацией комплексное освещение проблем и разработка механизма реализации личностно-ориентированного подхода в дополнительном профессиональном образовании, на наш взгляд, еще не нашли достаточного отражения в научной литературе. Анализ работ, посвященных проблемам личностно-ориентированного подхода в профессиональном образовании, говорит о противоречивости и спорности позиций в отношении таких важных вопросов, как содержание понятий «личностно-ориентированный подход», «индивидуализация обучения», «диверсификация образования» и т.п. Кроме того, структура программ дополнительного профессионального образования и их содержание с учетом задачи создания определенной модели специалиста не получили достаточного обоснования в методических и педагогических работах, не конкретизированы роль и место дополнительных образовательных программ в высшей школе.

Заслуживает особого внимания, на наш взгляд, и вопрос разработки и реализации комплекса учебно-методических мероприятий в плане применения

различных методов и технологий обучения с учетом индивидуальных особенностей студентов, их когнитивных стилей, мотивации и т.д.

Таким образом, все вышесказанное свидетельствует о правомерности выбора темы исследования и обуславливает его **актуальность**.

Цель исследования заключается в разработке теоретико-методологического, дидактического и методического обоснования системы личностно-ориентированного дополнительного профессионального образования студентов.

Объектом исследования является образовательный процесс в системе высшего технического образования.

Предметом исследования является личностно-ориентированный подход в дополнительном профессиональном образовании студентов.

Гипотеза исследования:

Системы дополнительного профессионального образования студентов в высшей технической школе будет эффективной, если:

она будет строиться на основе следующих положений личностно-ориентированного подхода в профессиональном образовании:

- приоритет индивидуальности и самооценности личности студента, развитие и саморазвитие которой рассматривается как главная цель образования;
- развитие личности студента осуществляется через преобразование и обогащение его субъектного опыта;
- ориентация на индивидуальную траекторию развития личности, что требует инициативности и самостоятельности студента в учении и познании, свободы выбора и ответственности за свой выбор;
- учет возможностей студента, его индивидуально-психологических и возрастных особенностей;
- организация сотрудничества преподавателей и студентов на основе диалогизма, равенства и партнерства.

разработка программ дополнительного профессионального образования будет осуществляться с учетом трех компонентов диверсификации профессионального образования: личностного, содержательного и организационного;

организационный компонент системы дополнительного профессионального образования будет отвечать требованиям:

- завершенность каждого этапа обучения;
- преемственность содержания предыдущих и последующих этапов обучения;
- благоприятный психологический климат в едином коллективе;
- учет индивидуальных особенностей обучаемых;
- специальная подготовка и переподготовка педагогических кадров;
- моделирование учебного пространства для организации личностно-ориентированного обучения.

в содержание дополнительного профессионального образования будут включены следующие компоненты: личностный, аксиологический,

когнитивный, деятельностно-творческий при приоритетной роли личностного компонента.

В соответствии с целью исследования и выдвинутой гипотезой сформулированы следующие **задачи**:

- 1) Осуществить ретроспективный анализ реализации личностно-ориентированного подхода в системе высшего образования.
- 2) Определить роль и место личностно-ориентированных технологий в дополнительном профессиональном образовании.
- 3) Уточнить содержание понятий «личностно-ориентированный подход» и «диверсификация профессионального образования».
- 4) Теоретически обосновать концепцию личностно-ориентированного подхода в системе дополнительного профессионального образования в высшей школе.
- 5) Выделить и обосновать необходимые организационно-педагогические условия, обеспечивающие компетентностный уровень будущих специалистов в системе дополнительного профессионального образования.
- 6) Разработать требования к структуре и содержанию личностно-ориентированных дополнительных образовательных программ, направленных на становление и развитие готовности студентов к профессиональной деятельности.
- 7) Представить систему методов и технологий реализации личностно-ориентированного подхода в дополнительных профессиональном образовании, адекватно поставленной цели исследования.
- 8) Экспериментально проверить эффективность разработанной модели системы личностно-ориентированного дополнительного профессионального образования в рамках дополнительной образовательной профессиональной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».
- 9) Провести обобщение результатов экспериментальной работы по теме исследования.

Теоретико-методологическую основу исследования составили философские положения теории познания, теории деятельности, теории личности:

- культурологические, социологические и педагогические идеи о роли и функциях общего и профессионального образования, о его влиянии на становление человека и развитие общества, о его соотношении с культурой, о социальной природе непрерывного образования (Б.Г. Ананьев, С.И. Архангельский, А.Г. Асмолов, Н.В. Баграмова, В.И. Байденко, А.П. Беляева, А.А. Бодалев, Е.В. Бондаревская, Е.И. Бражник, Б.С. Гершунский, М.Р. Гинзбург, Э.Д. Днепров, Э.Ф. Зеер, М.В. Кларин, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Макарова, А.А. Реан, В.Д. Шадриков, Г.П. Щедровицкий и др.);
- теории и методологии проектирования и конструирования содержания обучения; труды по образованию, теоретическим основам качества общеобразовательной профессиональной подготовки (Ю.К. Бабанский,

Е.А. Климов, В.В. Краевский, В.В. Лаптев, В.С. Леднев, И.Я. Лернер, Н.С.Пляжников, В.А.Поляков, М.С.Скаткин, В.П.Соломин, А.И. Сурыгин и др.);

- концепции человека как субъекта деятельности, личности, индивидуальности; личностно-деятельностные и профессионально-ценностные подходы к изучению педагогических явлений и процессов; постулаты о деятельностном подходе к организации учебного процесса на основе принципов системности, структурированности и преемственности (Б.Г. Ананьев, А.П. Беляева, В.П. Беспалько, В.А. Бодров, Е.В. Бондаревская, Л.С. Выготский, П.Л. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, И.А. Зимняя, Е.П. Ильин, И.П. Именитова, Т.А. Кольцова, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.К. Маркова, Н.И. Мешков, Н.Н. Нечаев, А.А. Реан, С.Л. Рубинштейн, В.В. Сериков, Н.Ф. Талызина, Э.Г. Юдин, П.М. Якобсон, В.А. Якунин, И.Л. Якиманская);
- идеи проблемно-развивающего и активного обучения (В.И. Андреев, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, В.Н. Кругликов, М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, Б.Д. Эльконин);
- исследования по проблемам системного подхода к изучению и пониманию образования как сложной, взаимосвязанной в своих основных элементах саморазвивающейся структуры (А.П. Беляева, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, М.Н. Скаткин, Г.П. Щедровицкий, В.А. Ядов);
- теории непрерывного образования как фактора развития личности, общества, государства (С.Г. Вершловский, С.Ф. Катунская, Н.А. Морозова, Е.В. Ткаченко);
- концепции развития современного образования (П.Р. Атутов, В.И. Байденко, А.П. Беляева, М.Н. Берулава, Е.В. Бондаревская, Е.И. Бражник, Б.Г. Гершунский, Ю.В. Горин, А.Я. Данилюк, Э.Д. Днепров, В.Г. Кинелев, В.В. Лаптев, А.П.Лиферов, Т.Ю.Ломакина, Г.В. Мухаметзянова, В.А. Мясников, В.А. Поляков, В.П. Соломин, Ю.Г. Татур)
- теории целостного педагогического процесса (М.А. Данилов, В.И. Загвязинский, В.С. Ильин, В.В. Краевский);
- исследования в области учебных и педагогических технологий (Л.Г. Абрамова, В.П. Беспалько, М.В. Кларин, Г.К. Селевко и др.);
- исследования по проблемам дополнительного профессионального образования (Н.И. Булаев, Н.Ш. Валеева, С.Г. Вершловский, Б.С. Гершунский, В.М. Жураковский, Н.А. Морозова, Н.Н. Нечаев, Ю.Г. Татур и др.).

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы использовались следующие **методы исследования**: теоретический междисциплинарный анализ и синтез философской, педагогической, психологической, социологической, профессиональной литературы по теме исследования; моделирование образовательных систем, прогнозирование их развития; методы обобщения, сравнения, эмпирического исследования: анкетирование, наблюдение, собеседование, мониторинг, педагогический эксперимент, изучение педагогического опыта в вузах; статистические методы

обработки экспериментальных данных.

Построение и организация исследования. Исследование проводилось в течение 17 лет (1986-2003) и состояло из трех этапов.

На первом этапе (1986-1990) изучался прогрессивный опыт работы педагогов высшей школы, анализировались результаты исследований по вопросам индивидуализации и дифференциации педагогического процесса, накапливался материал на основе обобщения практического опыта, формулировалась гипотеза исследования. На данном этапе исследования, который проводился **на базе Санкт-Петербургского государственного политехнического университета** (ЛПИ им. А.И. Калинина) велся поиск возможностей индивидуализации обучения иностранному языку с помощью компьютерных технологий и был проведен эксперимент по формированию у студентов лексических навыков в условиях компьютерного обучения по специально разработанной обучающей программе. Проведенное исследование, целью которого была разработка педагогической стратегии по учету выявленных в ходе исследований индивидуально-психологических особенностей обучаемых в алгоритме обучающей компьютерной программы, позволило изучить связь индивидуально-психологических особенностей студентов с успешностью их обучения общетехнической лексике английского языка с помощью ЭВМ. Эксперимент позволил автору исследования определить роль и место информационных технологий в учебном процессе, их возможностей индивидуализировать обучение, а также разработать педагогические рекомендации по совершенствованию компьютерных обучающих программ.

На втором этапе (1991-1997) научного исследования разрабатывался план обучающего эксперимента в целом, эффективные способы и средства обучения в рамках программ профессионального образования, проводились локальные эксперименты. В частности, под руководством автора данного исследования, был проведен эксперимент по обучению студентов в мультимедийном классе с использованием визуального компонента в обучающей программе. Выявлялись эффективные формы организации занятий, их соотношение по объему, чередование занятий, способствующие развитию профессиональных навыков, и творческого мышления студентов. Этот период исследования был посвящен разработке дидактических материалов на основе изучения передовой педагогической практики, разрабатывался учебно-методический комплекс по интенсивному и профессионально-ориентированному обучению иностранным языкам, разрабатывались учебные планы для открытия дополнительной образовательной программы по подготовке переводчиков в сфере основной профессиональной деятельности. В качестве концептуальной основы проектируемой дидактической системой дополнительного профессионального образования был определен личностно-ориентированный подход.

Заключительный этап (1998-2003) был посвящен проведению формирующего эксперимента по реализации личностно-ориентированной дополнительной образовательной программы «Переводчик в сфере

профессиональной коммуникации». На основе проведенного теоретического анализа проблем дополнительного профессионального образования, локальных экспериментов, участия в международном проекте, автором исследований была подготовлена серия учебно-методических пособий и учебников профессионально-ориентированного английского языка для студентов технических вузов, а также серия статей и монография. Была разработана развернутая программа по дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» на основе принципов личностно-ориентированного подхода, включающая дидактические материалы и требования к методическому обеспечению учебного процесса. Была проведена экспертная оценка учебно-методических материалов, программ учебных предметов, входящих в междисциплинарный блок. Был осуществлен качественный и количественный анализ полученных результатов, статистическая и математическая обработка, систематизация, обобщение экспериментальных данных, обобщались результаты исследований и формулировались выводы.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Концепция личностно-ориентированного подхода в системе дополнительного профессионального образования, отличительной особенностью которой является антропоцентризм как в научной парадигматике, так и в методологическом аспекте. В основе концепции заложены следующие принципы:

- самоценность обучаемого, который изначально является субъектом образовательного процесса;
- обусловленность профессиональной направленности содержания дополнительного образования будущей профессиональной деятельностью;
- соотношение технологии дополнительного профессионального образования с закономерностями профессионального становления личности;
- опережающий характер дополнительного профессионального образования, направленность на формирование профессионально-социальной компетентности и развитие экстрафункциональных качеств будущего специалиста;
- ориентация дополнительного профессионального образования на субъектный опыт обучаемого.

2. Дополнительное профессиональное образование является важным компонентом разветвленной системы профессионального образования и базируется на следующих организационно-педагогических принципах:

- гибкости и динамичности, что означает быстрое перестраивание ее в соответствии с изменяющимися потребностями личности и общества;
- преемственности, что означает органичное дополнение базовой специальности;
- параллельности, что предполагает одновременное получение студентами двух и более квалификаций;
- многопрофильности, которая предполагает наличие широкого спектра программ, в соответствии с разнообразными образовательными

потребностями студентов;

- открытости, позволяющей обучаться не только студентам, но и аспирантам и сотрудникам, а также студентам других вузов;
- интегрированности, что означает создание благоприятных условий для интеграции научных знаний;
- элитарности, которая подразумевает ориентацию на более высокий уровень общекультурной, гуманитарной и социально-экономической подготовки выпускников.

3. Система дидактических и организационных мероприятий для обеспечения *индивидуализации учебного процесса* (информационные технологии), для *мотивационного обеспечения учебного процесса* (активные методы обучения и профессионально-ориентированные курсы), для *развития системы образовательных услуг* (создание специальностей, квалификаций, развитие системы дополнительного профессионального образования).

4. Построение содержательного компонента педагогической системы дополнительного профессионального образования должно осуществляться в следующей последовательности:

- определение социально-экономического заказа на специалистов;
- определение требований к главным профессиональным и личностным качествам, видам деятельности будущего специалиста;
- разработка образовательной программы (отбор содержания обучения, создание интегрированных курсов).

5. Содержательный компонент дополнительного профессионального образования должен строиться на основе следующих принципов:

- направленности содержания образования на развитие личности будущего специалиста;
- соответствие содержания образования современному уровню и перспективам развития науки, техники, технологии и организации производства;
- ориентация содержания образования на формирование у студентов профессионально и социально значимых качеств, умений и знаний;
- обеспечение структурного единства содержания образования на разных этапах его формирования, межпредметных и внутрипредметных связей;
- оптимизация учебных планов и программ на основе модели специалиста;
- проблемности в содержании образования;

Научная новизна исследования состоит в:

- разработке модели педагогической системы личностно-ориентированного дополнительного профессионального образования студентов технического вуза;
- теоретико-методологическом обосновании путей и методов реализации личностно-ориентированного подхода в системе дополнительного профессионального образования студентов;
- дидактическом обосновании образовательных технологий лингвистической подготовки переводчика в сфере основной

профессиональной деятельности в системе личностно-ориентированного дополнительного профессионального образования студентов технического вуза;

- разработке и экспериментальном подтверждении эффективности личностно-ориентированной дополнительной образовательной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» как основы для создания гибкой обучающей среды вуза, которая является необходимым педагогическим условием личностно-ориентированного профессионального образования;
- разработке и апробировании методического сопровождения модели личностно-ориентированного дополнительного профессионального образования студентов как сложной многокомпонентной структуры, включающей учебные планы, сценарии деловых игр, программы, учебные пособия, учебники, монографию, методические рекомендации.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что:

- конкретизированы сущность и содержание понятий «дополнительное профессиональное образование студентов», «личностно-ориентированный подход в профессиональном образовании», «диверсификация профессионального образования», «моделирование учебного пространства», «дополнительная образовательная профессиональная программа», «гибкая обучающая среда вуза» и другие;
- конкретизированы сущностные (содержательные, методические, технологические, эмоционально-ценностные) характеристики, дидактические возможности и функции активных методов обучения;
- разработаны теоретико-методологические основы реализации личностно-ориентированного подхода в системе дополнительного профессионального образования студентов;
- сформулированы принципы построения личностно-ориентированного дополнительного профессионального образования студентов, на основе которых разработана дополнительная образовательно-профессиональная программа обучения.
- теоретически обоснована методика формирования иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетентности студентов технического вуза.

Практическая значимость работы состоит в том, что проведенное исследование позволяет решить проблему разработки и внедрения программ дополнительного профессионального образования в высшей технической школе, определить способы реализации личностно-ориентированного подхода. В ходе исследования разработаны и эмпирически проверены организационно-педагогические условия, обеспечивающие формирование будущих специалистов в системе дополнительного профессионального образования.

В результате:

1) была разработана и апробирована *Программа курса по дополнительной квалификации "Переводчик в сфере профессиональной коммуникации"*. – СПб.: *НЕСТОР*, 2001. – 109 с., на основе теоретико-методологического исследования способов реализации личностно-ориентированного подхода в обучении, а также анализа нормативных документов Министерства образования о государственных требованиях к подготовке переводчика в сфере профессиональной коммуникации;

2) разработан и апробирован курс профессионально-ориентированного английского языка *«English training for PR-specialists»: Учебное пособие*. – СПб.: *Северная Звезда*, 2001. – 176 с., на основе личностно-ориентированных педагогических технологий. Выделены основные группы таких технологий: смыслопоисковые, личностно-развивающие и педагогической поддержки, характерными чертами которых являются деятельностно-творческий характер, направленность на поддержку индивидуально-личностного развития обучающихся, предоставления им необходимой свободы для принятия самостоятельных решений, выбора содержания и способов учения, сотворчества преподавателя и студентов;

3) разработаны рекомендации и требования по совершенствованию обучающих компьютерных программ и их использованию в учебном процессе на основе анализа результатов обучения студентов с использованием компьютерных технологий;

4) разработаны и апробированы на практике требования к трем компонентам личностно-ориентированного образования: моделирование учебного пространства, учет временного ресурса, профессионализм преподавателя;

Полученные в результате исследования данные могут быть использованы при открытии аналогичных программ в других вузах.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечены методологией исходных теоретических позиций с опорой на современные концепции и передовой опыт образовательных учреждений в области организации программ дополнительного профессионального образования на основе личностно-ориентированного подхода, четким определением научного аппарата исследования, последовательной реализацией методологических и теоретических основ личностно-ориентированного подхода, применением комплекса взаимодополняющих методов, адекватных целям и задачам исследования; статистическими методами обработки данных.

Апробация основных положений и результатов работы.

Основные положения и результаты исследования апробировались на I, II, III научно-практической конференции «Дополнительные образовательные программы по иностранным языкам» в Санкт-Петербургском государственном университете (2001, 2002, 2003 гг.), на международных и российских научно-практических конференциях в Санкт-Петербурге, Москве, Киеве, Уфе, Пскове, Сочи, Мерилендском университете (США) и др.

Полученные в ходе I и II этапов эксперимента результаты легли в основу совместной научно-методической программы кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского государственного политехнического университета и университета г. Халла (Великобритания) - грант Европейского сообщества Tempus-Tacis по теме: «Информационные технологии в преподавании иностранных языков» (2000-2002) (М-JEP-10823-99).

По теме диссертации опубликовано более 55 работ, в том числе монография «Личностно-ориентированный подход в условиях выбора образовательных программ в ВШ» (Санкт-Петербург, «Наука», 2003 год – 180с.), а также ряд учебников и учебных пособий, в том числе курс профессионально-ориентированного английского языка для PR – специалистов “English training for PR - specialists” (СПб, изд-во «Северная Звезда», 2001 г. – 175с.), который широко используется как базовое учебное пособие по иностранным языкам для специалистов по связям с общественностью.

Результаты исследования получили отражение в курсах прочитанных лекций по проблемам дополнительного образования в ряде вузов Санкт-Петербурга. Дополнительная образовательно-профессиональная программа «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», которая была открыта в Санкт-Петербургском государственном политехническом университете в 1997 году, пользуется успехом как в СПбГПУ, так и в Санкт-Петербурге в целом (за это время более 100 человек получили дипломы переводчиков).

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Диссертационное исследование в объеме 366 страниц состоит из введения, четырех глав, заключения, библиографии, глоссария, 16 приложений.

Во введении обосновывается актуальность темы исследования, рассматривается степень разработанности проблемы; формулируется цель исследования; определяется объект и предмет исследования; выдвигается гипотеза исследования; указываются методологические и теоретические основы исследования, методы исследования; ставятся задачи, которые предполагается решить; определяется научная новизна и практическая значимость исследования; положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Основные проблемы и направления развития современной высшей школы» рассматриваются вопросы реструктурирования отечественной системы высшего образования с учетом современных международных стандартов, на основе идей гуманизации, индивидуализации, дифференциации и диверсификации образования.

Педагогическая наука выделяет сегодня основные противоречия учебного процесса, вызывающие необходимость внедрения в образовательную практику личностно-ориентированного подхода как средства их разрешения. К ним можно отнести противоречия между фронтальным изложением материала и индивидуальным характером его усвоения; между необходимостью всестороннего развития личности и учебным моделированием; между необходимостью овладения программным материалом и лимитом времени,

отпущенным на его усвоение; между обусловленностью дидактических методов содержанием обучения и необходимостью выбора форм и методов индивидуализации обучения; между имеющейся организацией, методикой, нормами, опытом обучения и сложившейся практикой коллективного обучения.

Исследование показало, что внедрение личностно-ориентированного подхода в обучении позволяет разрешить данные противоречия и решает задачи развития творческих способностей личности, развития самостоятельности мышления, формирования профессионально значимых качеств и, в первую очередь, инициативы и желания продолжить саморазвитие и обучение.

Личностно-ориентированный подход предполагает такую организацию учебного процесса, при которой выбор методов, форм, приемов и средств обучения осуществляется с учетом индивидуальных особенностей слушателей. Раскрытие сущности понятия «личностно-ориентированный подход в обучении» требует уточнения понятий «содержание образования» и «содержание обучения», которые в профессиональном образовании трактуются неоднозначно. Под содержанием образования обычно понимают требования к конечному результату педагогического процесса, выраженные в виде совокупности систематизированных знаний, умений и навыков, равно как и личных качеств обучаемого. Содержание обучения выступает по отношению к содержанию образования как средство по отношению к цели и реализуется через учебные планы, учебные программы, учебники, учебные пособия и дидактические материалы.

В нашей стране внедрение личностно-ориентированного подхода в высших учебных заведениях было подготовлено предшествующим развитием дидактики и педагогической психологии. Так, в 20-е гг. в педагогике утвердилось положение о необходимости формирования способности к самообучению, самостоятельности, при которой главной целью обучения являлось овладение знаниями, умениями и навыками (ЗУНами). Личностная направленность сохранилась и в этой жестко ориентированной на ЗУНы дидактике в виде требования творчества, самостоятельности и активности студентов.

На втором этапе развития российской дидактики (30-50-е гг.) большое внимание уделяется формированию самостоятельности обучающихся. Учет их индивидуальности и возраста при организации обучения продолжали декларироваться, но на первый план стала выходить задача вооружения студентов системой научных предметных знаний. Результативность работы преподавателя оценивалась по умению студентов воспроизводить усвоенные знания и пользоваться ими на практике. Вместе с тем сохранялась ориентация на развитие личности.

Развитие отечественной дидактики в 60-80-х гг. характеризуются поиском решения проблемы взаимосвязи обучения и развития. Этот этап определяется стремлением раскрыть движущие силы образовательного процесса, выявить общие закономерности и характеристики обучения в целом (например, концепции оптимизации учебного процесса Ю.К. Бабанского,

проблемного обучения И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, программированного обучения П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной, развивающего обучения Д.Б. Эльконина и других педагогов и психологов.) В этот период разрабатывалась, прежде всего, оперативно-техническая, содержательная сторона обучения и образования. Существенно увеличилась доля самостоятельной работы студентов, расширились возможности индивидуализации обучения. В структуру содержания образования, помимо традиционных знаний, умений и навыков, включаются опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностных отношений.

В конце 80-х гг. начинается следующий этап, в котором четко обозначился системообразующий фактор – личность обучающегося. Представляется обоснованным с логико-исторических позиций утверждать закономерным становление личностно-ориентированного образования как определенной системы в середине 90-х гг. Оно основывается на методологическом принципе, согласно которому студент должен стать субъектом учения. Личностно-ориентированные взаимодействия сопровождаются педагогической фасилитацией в целях усиления продуктивности образования и развития субъектов профессионально-образовательного процесса за счет доверительного стиля общения и особой роли личностных качеств педагога. Тематическим ядром становятся ключевые квалификации - экстрафункциональные знания, умения, качества и свойства индивида, выходящие за рамки определенной профессиональной подготовленности (квалификации). Квалификация определяется как степень и вид профессиональной обученности работника, предполагающей наличие у него знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения определенного вида деятельности. Специалисты, имеющие адекватную этому определению квалификацию, уже не соответствуют современным социально-экономическим и технологическим условиям производства. Помимо знаний, умений и навыков, они должны обладать социально и профессионально значимыми качествами, имеющими полипрофессиональный, полифункциональный характер. Ключевые квалификации, органично встроенные в структуру конкретной квалификации, определяют социально-профессиональный потенциал современного работника (Э.Ф. Зеер, Н.Ш. Валеева и другие).

Главное назначение обучения состоит в том, чтобы преобразовывать, обогащать субъективный опыт, поэтому основное внимание уделяется технологии личностно-ориентированного обучения, основанной на реализации принципа субъектности. Основные требования к технологии обучения в свете принципа субъектности состоят в следующем: характер предъявления учебного материала должен обеспечивать выявление содержания субъектного опыта студента. Изложение знаний должно быть направлено на преобразование личного опыта каждого студента, согласование опыта студента с научным содержанием знаний. Стимулирование студента к самоценной образовательной деятельности, обеспечивающей ему возможности самообразования, саморазвития, самовыражения в ходе овладения знаниями, предполагает соответствующую организацию учебного материала. Контроль и оценка процесса учения, то есть тех трансформаций, которые осуществляет студент,

усваивая учебный материал, должны обеспечивать построение, реализацию, рефлексию, оценку учения как субъектной деятельности.

В личностно-ориентированном образовательном процессе приоритетным является личностно-значимое отношение студента к учебному тексту, самостоятельность мышления и способ учебной работы, создаваемый и реализуемый самим студентом, иначе говоря, творцом способов является субъект учения - студент. Преподаватель способствует их закреплению и превращению в приемы интеллектуальной деятельности. Для раскрытия, развития и самореализации личности нужна разнообразная по содержанию образовательная среда, доступная каждому обучаемому.

Основной формой обучения выступает занятие, но не традиционное, а личностно-ориентированное, концентрирующее все вышеизложенные положения организации личностно-значимого учения. Направленность образования на индивидуально-личностное развитие студентов находит отражение в учебных программах, которые должны инициировать субъектный опыт студентов, ориентировать на использование разных способов учебной работы, изменять вектор движения: не от педагогических воздействий к студенту, а от студента - к условиям его обучения (Е.В. Бондаревская, И.С. Якиманская, В.В. Сериков).

В личностно-ориентированной системе основными образовательными процессами становятся формирование личностных смыслов учения и жизни: это становится возможным при развивающем обучении, соответствующей педагогической поддержке становления индивидуальности, воспитания духовно-нравственной личности. Эти процессы характеризуют ценностное отношение к студенту как субъекту жизни и требуют соответствующего содержательного наполнения и методического оснащения. Из ценностного отношения к обучаемому вырастает понимание цели личностно-ориентированного образования - не формировать и даже не воспитывать, а поддерживать, развивать человека в человеке и стремиться задействовать механизмы самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания и др., необходимые для становления самобытной личности и достойной человеческой жизни, для диалогичного и безопасного общения с людьми, взаимодействия с природой, культурой, цивилизацией. Это значит, что содержание личностно-ориентированного образования должно включать следующие обязательные компоненты: аксиологический, когнитивный, деятельно-творческий и личностный. **Аксиологический компонент** имеет целью введение студентов в мир ценностей и оказание помощи в выборе личностно-значимой системы ценностных ориентиров, личностных смыслов. **Когнитивный компонент** содержания образования обеспечивает студентов научными знаниями о человеке, культуре, истории, природе, ноосфере как основе духовного развития. **Деятельно-творческий компонент** способствует формированию и развитию у студентов творческих способностей, оригинальных подходов к решению задач, необходимых для самореализации личности в познании, труде, научной, художественной и других видах деятельности. **Личностный компонент** обеспечивает познание

себя, развитие рефлексивной способности, овладение способами саморегуляции, самосовершенствования, нравственного и жизненного самоопределения, формирует личностную позицию. Важно отметить, что личностный компонент является системообразующим в содержании личностно-ориентированного образования и этим оно существенно отличается от традиционного образования, системообразующим компонентом которого признается когнитивный.

Из этого следует, что основные усилия педагогов по обновлению содержания образования должны быть направлены на усиление его личностно-смысловой направленности средствами гуманизации, экологизации, эстетизации содержания образования.

Появление различных концепций личностно-ориентированного образования в отечественной (А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, Б.С. Гершунский, Э.Ф. Зеер, М.В. Кларин, В.В. Краевский, С.В. Кульневич, А.А. Реан, Г.М. Романцев, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и другие) и зарубежной (Дж.Р. Найт, Р. Оксфорд, К. Роджерс и др.) педагогике знаменует начало нового этапа развития мировой педагогической мысли, особенности которого состоят в том, что меняется общий взгляд на образование в направлении более глубокого понимания его как культурного процесса; изменяется представление о личности, которая, кроме социальных качеств, наделяется различными субъектными свойствами. Это означает, что за студентом закрепляется статус субъекта образования, обладающего уникальной индивидуальностью; в педагогику активно проникают и становятся востребованными результаты новейших исследований о психологических механизмах развития личности. Все это знаменует отход педагогики и дидактики от парадигмы формирования личности с заданными свойствами и поворот к разработке теории образования как личностно-ориентированного культуросообразного педагогического процесса.

Что касается профессионального образования, то следует отметить, что его реорганизация в 90-е годы способствовала изменению целей (ориентация на развитие личности), структуры (создание преемственности между ступенями профессионального непрерывного образования), содержания (ориентация на гуманизацию и гуманитаризацию образования, интеграция общего и профессионального образования), форм (внедрение групповых и индивидуальных форм обучения), методов (в рамках проблемного обучения), активизирующих личность как субъекта учения и воспитания.

Очевидна целенаправленная гуманизация профессионального образования на основе конструирования новых систем обучения, в центре которых - студент, его способности и интересы («педагогика целей», «модульное обучение» и т. п.), а также применение методов, ведущих к успешному обучению. Эти методы характеризуются целенаправленной ориентацией на подготовку к самообразованию, саморазвитию и непрерывному образованию на основе реализации личностно-ориентированного подхода в обучении.

Таким образом, необходимость проведения модернизации высшей школы и направленность ее на личностно-субъектные отношения, определяется следующими факторами:

- формирование новой экономической системы, переход к рынку выявили разрыв между качеством и уровнем профессиональной подготовки, номенклатурой специальностей и кадровыми потребностями предприятий;
- современные темпы развития новых технологий производства привели к быстрому устареванию профессиональных навыков и умений (при этом чем уже специализация, тем быстрее происходит процесс устаревания профессиональных навыков);
- требования работодателей, предъявляемые к личности работника, изменились и выходят за рамки образовательных стандартов;
- образовательные запросы студента как субъекта процесса обучения изменились, усилилась прагматическая направленность образования.

Диверсификация профессионального образования, которая в буквальном смысле понимается как расширение сфер деятельности, на практике предполагает многообразие форм образовательных учреждений и программ; разнообразие уровней и подуровней образования; сроков подготовки и переподготовки; многообразие форм управления и финансирования образования.

Диверсификационная педагогическая система профессионального образования, с одной стороны, учитывает особенности формирования и становления личности, которые при многоуровневой системе обучения при переходе с одной ступени подготовки на другую, проявляются в совершенствовании функциональных механизмов психики, типологических свойств личности и приобретении ярко выраженной индивидуальности, что позволяет личности сформировать индивидуальный стиль деятельности и выстроить свою образовательную траекторию; с другой стороны, эта система обеспечивает специалисту условия повышения его дальнейшего профессионального мастерства и саморазвитие.

Диверсификация может быть эффективной при условиях: 1) широкой открытости структур, направлений, мест и способов подготовки (профильное обучение, сокращенный вариант обучения и т.д.); 2) разнообразия структур, программ и методов обучения; 3) гибкости системы, в перспективе создание условий для образования в течение всей жизни (Т.Ю. Ломакина).

Реорганизация учебного процесса в высшей школе в русле тенденций гуманизации, гуманитаризации, диверсификации образования, личностно-ориентированного подхода в обучении и становление непрерывного образования, могут помочь решить проблему удовлетворения образовательных запросов личности и обеспечения профессиональной мобильности выпускников вузов, подготовки специалистов к конкретным актуальным и перспективным видам профессиональной деятельности, а также насыщения рынка труда высоко эрудированными, конкурентоспособными, квалифицированными специалистами широкого профиля.

Во второй главе «Теоретико-методологические предпосылки реализации личностно-ориентированного подхода в высшем профессиональном образовании» рассматриваются вопросы теории и методологии построения личностно-ориентированных образовательно-профессиональных программ; подчеркивается роль личностно-ориентированных технологий в профессиональном образовании; приводятся дидактические основания использования активных методов обучения в условиях личностно-ориентированного подхода в образовании; описывается методология проектирования образовательной программы и схема организации педагогического процесса; исследуются возможности учета когнитивных стилей студентов при обучении в вузе; рассматривается мотивация учебной деятельности как средство оптимизации учебного процесса.

Принципиально важным для данного исследования является рассмотрение сущности «педагогических технологий». Понятие «педагогическая технология» в последнее время приобретает все большее значение в теории обучения. Термины «технология», «технология обучения», «образовательные технологии» и т.д. получили множество формулировок в зависимости от того, как авторы представляют структуру и составляющие образовательно-технологического процесса (В.П. Беспалько, М.В. Кларин, И.Я. Лернер, Г.К. Селевко, А.И. Сурыгин, Ф.А. Фрадкин и др.). Под педагогическими технологиями (когда речь идет о многоуровневой, ступенчатой и многопрофильной подготовке кадров), мы будем понимать организационное, целенаправленное, преднамеренное педагогическое влияние и воздействие на образовательный процесс, при котором происходит обновление инструментальных и методологических средств педагогики и методики на основе интеграции педагогической науки и практики профессионального образования с учетом преемственности уровней профессионального образования. Педагогическая технология выступает как иерархически упорядоченная система процедур, выполнение которых гарантирует достижение планируемого результата. Критерием эффективного функционирования технологии личностно-ориентированного образования является процесс саморазвития субъекта образования.

Личностно-ориентированные технологии ставят в центр всей образовательной системы личность студента, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий ее развития, реализации ее природного потенциала. Личность обучаемого в этой технологии не просто субъект, но и субъект приоритетный; она является целью функционирования образовательной системы, а не средством достижения какой-либо отвлеченной цели (что имеет место в авторитарных и дидактоцентрических технологиях). Личностно-ориентированные технологии называют еще антропоцентрическими.

Особую роль в усвоении социального опыта играют методы, обеспечивающие развитие личности: передача информации, составляющей инновации в гносеологической сфере знаний; тренинг в осуществлении принципиально новых типов и способов деятельности; методы проблемного

обучения; отбор системы ценностей и приемы формирования эмоционально-ценностного отношения к ним в соответствии с потребностями и мотивами самой личности учащегося.

Под методами обучения мы понимаем способы взаимодействия преподавателя и обучаемого, которые направлены на овладение последним знаниями, умениями и навыками, а также на воспитание и развитие в процессе обучения. Появление и развитие активных методов обусловлено тем, что перед обучением встали новые задачи: не только дать студентам знания, но и обеспечить формирование и развитие познавательных интересов и способностей, творческого мышления, умений и навыков самостоятельного умственного труда.

Методы активного обучения своими конструктивными особенностями организации учебного процесса инициируют активность студента. Личная вовлеченность студента в процесс формирования знания, возможность включения в поиск решения собственного опыта, выработка коллективной позиции в той или иной ситуации, максимальное проявление индивидуальных способностей при работе в группе – это те особенности методов активного обучения, которые делают их незаменимыми для привития коммуникативных навыков, формирования внутренних установок на поиск компромиссных решений, работы в условиях неполной информации, развития аналитического мышления и умения отстаивать свою точку зрения.

В диссертации представлен подробный анализ и способы применения методов активного обучения, которые могут быть оптимальными при разработке и реализации профессионально-ориентированных курсов по иностранному языку, целью которых является формирование коммуникативной и иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетентности (метод анализа конкретных ситуаций, кейс-метод, метод исполнения ролей и т.д.), предложена методика организации деловых игр, которую целесообразно использовать для обучения и закрепления знаний на междисциплинарном уровне. Реализация этих методов на материале английского языка представлена в разработанном автором данного диссертационного исследования учебнике “English training for PR-specialists” (СПб., изд-во «Северная Звезда», 2001 г.).

Непременным условием полноценного высшего образования является самостоятельная работа студентов; повышение их ответственности за результаты обучения; поддержка и стимулирование интереса будущих специалистов к избранной специальности. В связи с этим главной задачей высшего образования является активизация самостоятельная работа студентов, обучение студентов самостоятельному овладению знаниями, продуктивному и творческому мышлению. Сознательная активность в учебной деятельности возможна, по словам Б.Г. Ананьева, на «основе учебного самосознания», под которым он понимает осознание себя как субъекта учебной деятельности, организующего и контролирующего процесс учения. Психолого-педагогические аспекты активизации учения и повышения самостоятельности освещались в работах Б.Г. Ананьева, Л.П. Аристовой, С.И. Архангельского,

М.Т. Гарунова, Т.В. Кудрявцева, Н.В. Кузьминой, Н.Ф. Талызиной, Г.И. Щукиной и других. Помимо основной цели – приобретение знаний, умений, навыков – самостоятельная работа студентов имеет и специфическую цель – формирование самостоятельности как черты личности, что предусматривает способность к интериоризации учебных действий и экстериоризации их в отсутствие руководства и помощи (по Л.С. Выготскому). Все возрастающие темпы прироста информации, быстрое старение знаний предъявляет к специалисту требования общеинтеллектуальной и профессиональной мобильности, которые невозможны без формирования навыков самостоятельной работы, которые, как показало наше исследование, лежат в основе формирования самообразовательной компетентности, обеспечивают формирование более высокого уровня профессиональной направленности студентов. Самообразовательную компетентность мы рассматриваем как потребность в самообразовании на протяжении всей жизни. Формирование самообразовательной компетентности, как показали наши исследования, идет тем успешнее, чем более добровольный характер она носит. Поэтому именно дополнительное профессиональное образование, одним из главных признаков которого является его добровольность, есть оптимальная среда для ее формирования.

Отсутствие значимых различий по уровню интеллекта между сильными и слабыми студентами позволяет снять вопрос о прямой зависимости учебной успеваемости от их интеллектуальных возможностей. При условии равных интеллектуальных возможностей студентов правомерно допустить существование различий в области мотивации, определяющей степень академической активности, уровень учебной самоорганизации, направленность и избирательность учебной деятельности.

Учебную мотивацию мы определяем как направленность учащихся к различным сторонам деятельности. Отсюда вытекает необходимость учета индивидуальных особенностей учащихся в сфере мотивации. Их можно классифицировать по познавательным и социальным признакам. Социальные мотивы делятся на глубокие социальные мотивы (которые базируются на общественной полезности и чувстве долга) и более узкие социальные, или позиционные (престиж, одобрение сверстников, мотивы социального сотрудничества и т.д.). С точки зрения реализации личностно-ориентированного подхода из этого комплекса выделяются интересы, которые по нашему мнению являются мощным побудителем активности личности. В ряде исследований (Е.П. Ильин, И.П. Именитова, Т.А. Кольцова, В.И. Лузянин, А.К. Маркова, Н.И. Мешков, Ю.М. Орлов и др.) отмечается, что познавательный интерес может быть средством обучения; выступать в качестве мотива; на более высоком уровне - становится свойством личности. В последние годы усилилось понимание педагогами роли положительной мотивации к учению. Выявлено, что высокая позитивная мотивация может играть роль компенсаторного фактора в случае недостаточно высоких способностей; однако в обратном направлении этот фактор не срабатывает - никакой высокий уровень способностей не может компенсировать отсутствие

учебного мотива или низкую его выраженность.

Таким образом, мотивация является особо важным и специфическим компонентом учебной деятельности, через реализацию и посредством которого возможно формирование учебной деятельности студентов в целом. Через мотивацию педагогические цели превращаются в психические цели обучаемых; через содержание формируется определенное отношение учащихся к учебному предмету и осознается его ценностная значимость для личностного, в том числе интеллектуального развития человека. Осознание высокой значимости мотива учения для успешности учебы привело к формированию принципа мотивационного обеспечения учебного процесса. Мотив можно определить как сложное психологическое образование, побуждающее к сознательным действиям и поступкам и служащее для них основанием (обоснованием); мотиватор – как фактор, влияющий на принятие решения и формирование намерения; мотивацию – как процесс формирования мотива, а мотивационный потенциал – как наличие потребности, интереса, склонности, положительного отношения к данной деятельности, их энергетическая заряженность.

Сегодня на первый план выходит анализ коммуникативной природы обучения, разработка таких принципов, методов, приемов и форм конструирования учебно-познавательных ситуаций, которые предполагают организацию дидактически целесообразной, высокоэффективной совместной творческой деятельности преподавателя и студентов. Высокое профессиональное мастерство педагога без встречной активности самого студента не способно решить такой задачи. Поэтому необходимо не только формировать у студентов умения и навыки самостоятельного пополнения запаса своих знаний, профессиональных качеств, но и оказывать влияние на систему его ценностных ориентации, мотивацию. Построению системы многоуровневого профессионального образования с учетом перечисленных выше факторов будет способствовать создание лично-ориентированных дополнительных образовательных программ, направленных на расширение квалификационных возможностей специалистов, а также их квалификационной мобильности, отвечающей интересам регионов и требованиям изменяющейся экономической ситуации.

В третьей главе «Личностно-ориентированное дополнительное профессиональное образование как фактор расширения квалификационных возможностей специалистов» описываются возможности роста профессиональной компетентности и профессионального самоопределения личности. Дополнительное профессиональное образование студентов рассматривается как фактор расширения квалификационных возможностей выпускников технического вуза, как средство удовлетворения образовательных запросов личности.

Совмещение получения дополнительного профессионального образования с получением первого высшего образования, возможность получения двух государственных дипломов по двум направлениям при условии организации занятий в удобной форме и в удобное для студентов время, делают

систему открытого дополнительного образования привлекательной для студентов, формируют у них уверенность в высоком качестве своей профессиональной подготовки. У студентов возникает потребность в обновлении и расширении знаний, что обеспечивает переход к непрерывному образованию. В сфере дополнительного профессионального образования необходимо: 1) гибко и оперативно откликаться на требования рынка; 2) открывать на базе существующих вузов структурные подразделения, осуществляющие дополнительное и послевузовское профессиональное образование; 3) обеспечивать в рамках дополнительного профессионального образования условия для самостоятельной подготовки студентов с использованием технологий дистанционного обучения.

Сегодня вместо понятия «профессионализм» всё чаще используются понятия «образованность» и «компетентность». Компетентность подразумевает помимо технологической подготовки целый ряд других компонентов, имеющих, в основном, внепрофессиональный или надпрофессиональный характер, но в то же время необходимых сегодня в той или иной мере каждому специалисту. Это, в первую очередь, такие качества личности, как самостоятельность, способность принимать ответственные решения, творческий подход к любому делу, умение доводить его до конца, умение постоянно учиться и обновлять свои знания; это гибкость мышления, наличие абстрактного, системного и экспериментального мышления. Это мастерство диалога, коммуникабельность, сотрудничество и т.д. Над собственно профессионально-технологической подготовкой вырастает огромная внепрофессиональная надстройка требований к специалисту (А.М. Новиков). Становление и квалификационный рост специалиста подразумевает его профессиональное самоопределение. Профессиональное самоопределение личности является одной из форм жизненного самоопределения. Первоначальным в мозаике различных «самоопределений», М.Р. Гинзбург считает личностное самоопределение. Оно задает личностно-значимую ориентацию на достижение определенного уровня в системе социальных отношений, то есть определяет социальное самоопределение. В свою очередь, на основе социального самоопределения вырабатываются потребности в определенной профессиональной области, осуществляется профессиональное самоопределение. В то же время, как пишет А.К. Маркова, зрелость личности является предпосылкой тому, чтобы человек состоялся и как профессионал. Проблема профессионального самоопределения может быть рассмотрена и как критерий одного из этапов профессионального становления личности, и как ключевая проблема этого процесса, в котором профессиональное самоопределение осуществляется на протяжении всей жизни.

Современные исследования профессионального становления личности ведутся на основе личностно-деятельностного подхода, учитывающего единство мотивационно-потребностной и операционной сфер профессиональной деятельности. Эта общая позиция раскрывается в следующих положениях: участвуя сначала в учебно-профессиональной, а затем и в профессиональной деятельности, человек не только приобретает адекватные

представления о профессии и собственных возможностях, но и активно развивает их; формируясь как субъект профессиональной деятельности и формируя отношение к себе как к деятелю, он развивается как личность. Таким образом, профессиональное становление - это одна из форм развития личности (Т.В. Кудрявцев).

Предложенные сегодня пути реформирования высшей профессиональной школы, при всей их многогранности и обоснованности не гарантируют создания такой системы образования, которая одновременно удовлетворяла бы и изменяющиеся потребности государства, и постоянно развивающиеся образовательные запросы отдельной личности. В идеале, каждый выпускник вуза хотел бы иметь максимально широкий круг квалификационных возможностей, но их расширение связано с увеличением срока обучения в вузе и государственных расходов на образование. Проблема усугубляется тем, что образование становится все более дорогим и требует все больших затрат времени на освоение знаний, умений и навыков, необходимых выпускнику для выполнения соответствующих профессиональных обязанностей.

Проблему удовлетворения образовательных интересов личности и обеспечения профессиональной мобильности выпускников высшей школы можно решить путем предоставления каждому из них фундаментального многопланового образования в рамках уже существующей системы высшего образования. Представляется вполне возможным создание в рамках уже существующей системы высшего профессионального образования некоей структуры, которая: 1) позволяла бы личности максимально удовлетворять свои разносторонние образовательные запросы и предоставляла бы наиболее способным студентам, возможность приобретения дополнительной квалификации параллельно с обучением по основной программе высшего профессионального образования; 2) предусматривала бы возможность подготовки нужного обществу специалиста, то есть была бы ориентирована на выполнение определенного социального заказа, и при этом была бы гибка и способна к быстрому перестраиванию в зависимости от происходящих в обществе изменений. Создание внутри системы высшего образования гибкой структуры дополнительной профессиональной подготовки студентов, учитывающей особенности регионального рынка труда и конкретный социальный заказ на подготовку специалистов того или иного профиля, а также индивидуальные образовательные запросы и интересы студентов, является одним из перспективных путей разрешения противоречий в профессиональной подготовке выпускников вузов, в том числе технических.

Дополнительное образование взрослых может рассматриваться в качестве разветвленной сферы образовательных услуг, которые предоставляются каждому человеку для удовлетворения тех личностных образовательных потребностей, которые ему по тем или иным причинам не удалось удовлетворить в государственной системе образования или которые выходят по своему содержанию за рамки возможностей этой государственной системы (Б.С. Гершунский). Дополнительное образование, как никакое другое, соответствует статусу взрослого человека, его праву решать, чему и как

учиться. Именно в этой сфере человек становится субъектом самовоспитания и самообразования. Потребность в самоориентации выступает главным стимулом к получению дополнительного образования.

Выделяют два вида дополнительного образования: дополнительное общее и дополнительное профессиональное образование (Н.А. Морозова). Дополнительное общее образование - области знаний и деятельности, в большинстве случаев непосредственно не связанных с профессиональными. Дополнительное профессиональное образование представлено областями знаний, необходимых специалистам в связи с постоянным изменением стоящих перед ними задач и условий труда, связанных как с совершенствованием средств производства, так и с должностным ростом и изменением места работы. Однако рассмотрение дополнительного профессионального образования только как системы послевузовского образования взрослых, на наш взгляд, ограничивает ее возможности. Целесообразно расширить ее границы и включить в ее состав контингент студентов вузов. Подобные мысли высказываются в работах Ю.Г. Татура, Н.Н. Нечаева, которые предлагают рассматривать дополнительное профессиональное образование как параллельное к основному, базовому образованию студентов, желающих получить дополнительную квалификацию.

Среди многообразия дополнительных образовательных программ можно выделить такие, которые в отличие от общеобразовательных дополнительных программ, в той или иной степени связаны с профессиональной подготовкой будущего специалиста. Например, овладение дополнительной программой подготовки переводчиков в сфере основной профессиональной деятельности расширяет профессиональный кругозор и функциональные возможности выпускника любого вуза, в том числе технического. Подобные дополнительные образовательные программы, связанные с профессиональной подготовкой специалиста, В.М. Жураковский, В.С. Сенашенко, Н.Р. Сенаторова, предлагают называть дополнительными образовательно-профессиональными программами.

Содержание дополнительных образовательно-профессиональных программ формируется на основе Государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки для присвоения дополнительной квалификации, утвержденных федеральным (центральным) государственным органом управления образованием. Основное отличие дополнительных образовательно-профессиональных программ от дополнительных профессионально-образовательных программ заключается в том, что в случае с дополнительными профессионально-образовательными программами государство не несет ответственность за содержание образовательной программы и не может гарантировать квалификационный уровень профессиональной подготовки. Сравнивая дополнительные образовательно-профессиональные программы с вышеупомянутыми дополнительными профессионально-образовательными программами, важно отметить, что их целевые установки различны. Дополнительные образовательно-профессиональные программы, в отличие от дополнительных профессионально-образовательных программ, предполагают получение

дополнительных квалификаций, которые расширяют функциональные возможности выпускников вузов по сравнению с освоением основной программы высшего профессионального образования. В этом случае за счет расширения профессиональной эрудиции достигается определенное повышение квалификации выпускников.

Говоря о внедрении в учебный процесс дополнительных образовательно-профессиональных программ, представляется целесообразным ввести понятие педагогической системы дополнительного профессионального образования студентов в техническом вузе. Система дополнительного профессионального образования студентов в вузе способна оказывать влияние как на внешнюю, так и на внутреннюю среду вуза. Ее воздействие на внешнюю среду заключается в удовлетворении отдельных потребностей регионального рынка труда, что приводит к изменениям в его структуре. Внутренняя среда вуза развивается вместе с системой дополнительного профессионального образования: возрастают образовательные возможности вуза за счет расширения круга предоставляемых образовательных услуг, усложняются и углубляются познавательные потребности и интересы студентов, преподаватели вуза получают дополнительные возможности реализовать свой творческий потенциал.

Проектируя систему дополнительного профессионального образования студентов в техническом вузе, необходимо опираться на ряд основополагающих принципов, а именно: принцип человеческих приоритетов; принцип саморазвития проектируемой педагогической системы; принцип рефлексии профессиональной деятельности.

На основе проведенной теоретической части исследования была разработана модель системы лично-ориентированного дополнительного профессионального образования, а также развернутая программа курса по дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», описана цель педагогической системы, разработана модель специалиста на основе требований, предъявляемых к характеру будущей деятельности и изучения среза профессионального общения, дидактически обосновано содержание обучения. Были разработаны технологии обучения, а также определены организационные условия реализации лично-ориентированной дополнительной образовательно-профессиональной программы.

Необходимыми организационно-педагогическими условиями реализации лично-ориентированного подхода в образовании являются: *моделирование учебного пространства, учет временно ресурса и профессионализм преподавателя* (В.В. Сериков). Открытие дополнительной образовательной программы в Санкт-Петербургском государственном политехническом университете потребовало реконструкции и адаптации старого здания, его переоборудования с учетом эргономических требований и с учетом особенностей образовательного процесса при лично-ориентированном обучении. Необходимость эффективного использования временных ресурсов потребовало оптимизации времени учебных и внеурочных занятий и

консультаций. Внедрение дополнительной образовательной программы нацелило преподавателей на совершенствования своих профессиональных качеств и научно-методической подготовки, что нашло свое отражение в разработке авторских курсов, проведении ряда научных исследований.

Четвертая глава данного исследования «Экспериментальная проверка эффективности личностно-ориентированного дополнительного профессионального образования студентов» посвящена внедрению личностно-ориентированных образовательных технологий в вузе. Целью проводимого на базе Санкт-Петербургского государственного политехнического университета эксперимента было применение личностно-ориентированного подхода при реализации дополнительной образовательно-профессиональной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Открытие в СПбГПУ дополнительной образовательной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» было связано с тем, что в 90-е годы в нашей стране чрезвычайно возросла потребность в изучении иностранных языков и значительно разнообразней стал набор мотиваций к изучению иностранного языка. Существенно изменилась и целевая установка изучения языка: усилился ее прагматический аспект в основном в отношении владения навыками устного общения. Для многих молодых специалистов стало потребностью общение на деловую тематику, а также чтение, перевод и составление деловой документации.

Подтверждением вышесказанного являются результаты анкетирования студентов СПбГПУ в 1999-2003 гг. В опросе участвовало 380 студентов технических (механико-машиностроительного, электромеханического и энергомашиностроительного факультетов), гуманитарного и экономического факультетов СПбГПУ. При ответе на вопрос анкеты об оценке важности, актуальности изучения иностранного языка в техническом вузе 81 % опрошенных считают иностранный язык в вузе очень нужной дисциплиной (в качестве аргументов «за» указываются карьера, профессиональное и личное общение, иноязычная печатная информация, общее развитие и т.д.). Подавляющее число студентов (около 97 %) отмечают необходимость увеличения времени на изучение языка, особенно на старших курсах, где преподается профессионально-ориентированный язык, предлагают увеличить «плотность занятий», чтобы курс иностранного языка стал «более интенсивным». Основной целью обучения в вузе 26,8% считают желание стать высококвалифицированным специалистом; 17,8% - обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности; 12,9 % - получить диплом; 11,5 % - приобрести глубокие и прочные знания; 7,7 % - получить интеллектуальное удовлетворение.

Аналогичное анкетирование проводилось среди студентов вечернего отделения специальности «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Анкетирование проводилось как в середине курса – 2, 3 семестры, так и по его завершению. На вопрос: «Почему Вы приняли решение обучаться по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» 93% ответили, что считают знание языка обязательным для

успеха своей будущей профессиональной деятельности. При этом 72% - приняли решение самостоятельно; 21% - по требованию родителей; 2,5% - «за компанию»; 3 % - «нравится учиться вообще». Небольшая группа ≈ 2 % отметили неудовлетворенность от занятий в вузе.

Первый этап эксперимента был посвящен поиску возможностей индивидуализации обучения с использованием компьютерных технологий. На кафедре иностранных языков СПбГПУ при непосредственном участии автора данного исследования была разработана и создана программа, направленная на усвоение общенаучной лексики английского языка. Предпосылкой создания программы явился тщательный отбор вокабуляра, который подлежит усвоению в техническом вузе. Был создан лексический стандарт, включающий 2200 лексических единиц общенаучной лексики, отобранный по принципу частотности и семантической значимости методами сплошной выборки и экспертной оценки. Самое главное заключалось в том, что вся отобранная лексика представлена в тезаурусном виде - 15 семантических областях, охватывающих познавательную, производственную и социальную сторону бытия. Программа включала презентацию незнакомого слова в минимальном контексте, диалог потребителя с машиной в случае неверной семантизации (для чего была произведена огромная работа по диагностике и семантизации ошибок), закрепление слова в ряде контекстов, иллюстрирующих его употребления, а также тестирование актуального слова. Предложенная программа по изучению лексики английского языка позволила индивидуализировать обучение по темпу и сложности заданий путем переформулировки задач для разных обучаемых (предъявление различных кадров объяснений), предоставлением возможности обучаемому самому выбрать вид помощи и её количество с учетом характера сделанной ошибки при корректирующем воздействии. В ходе исследований было доказано, что индивидуализация обучения иностранному языку с использованием персонального компьютера (ПК) как средства успешного усвоения учебной иноязычной информации, а также как средства формирования лексических навыков у студентов становится действеннее, если она основывается на изучении и учете индивидуально-психологических (интеллектуальных и личностных) особенностей студентов; осуществляется при выявлении и разрешении имеющих место в процессе индивидуализации противоречий (например, между предусмотренным учебным планом и уровнем обученности и т.п.). Разрешение противоречий требует знания реальных и потенциальных возможностей студентов и соответствия средств учебной деятельности цели деятельности.

Исследование также показало, что разные уровни учебной успешности студентов при обучении общетехнической лексике иностранного языка с помощью ПК зависят в большей степени от сформированности у них разных интеллектуальных и личностных качеств, чем от исходного уровня языковой подготовки. Обучение иностранному языку с помощью ПК, возможность индивидуализировать обучение способствуют активизации познавательной деятельности студентов. Исследование интеллектуальных особенностей

студентов показало, что успешность обучения иноязычной лексике с помощью ПК определяется как развитием вербальной, так и невербальной составляющей интеллекта.

В эксперименте участвовали студенты I курса дневного отделения в возрасте от 17 до 20 лет. Студентам в течение семестра была предложена одна тематическая группа слов. По завершении семестра студентам был предложен тест, введенный в машину. Другим показателем, дающим возможность судить об уровне учебной успешности при обучении с помощью ЭВМ является эмоциональное самочувствие студентов. Повышенную напряженность при обучении с помощью ЭВМ часто связывают с состоянием тревоги, которая возникает в качестве реакции учащихся на интенсивность работы при обучении с помощью ЭВМ. В нашем эксперименте измерения интенсивности эмоциональных реакций учащихся проводились по шкале самооценке тревожности Спилбергера-Ханина. На этом этапе исследования мы изучали только ситуативную (или реактивную) тревожность, которая связана с конкретной внешней ситуацией и характеризует состояние индивида в определенный момент, в отличие от личностной тревожности, являющейся достаточно стабильным свойством личности (см. таблицу 1).

Таблица 1

Результаты самооценки ситуативной (реактивной) тревожности

<i>Группа \ замеры</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
<i>I</i>	37,41	37,89	34,67**
<i>II</i>	38,66	36,87	36,01
<i>III</i>	39,36	41,24	40,51**

** - 0,05 уровень значимости различий между показателями I и III гр.

В ходе нашего эксперимента удалось выявить эмпирическим путем, какие из факторов оказывают влияние на успешность обучения и должны учитываться при разработке обучающей программы. В частности, были рассмотрены возможности прогноза успешности обучения иностранному языку в АОС в зависимости от: уровня довузовской подготовки; уровня учебной успешности в вузе по иностранному языку; особенностей интеллектуального развития студентов; их личностных особенностей. Сопоставление данных из аттестата зрелости, оценки преподавателя и самооценки студента представлены в таблице 2.

Таблица 2

Группа	I сильная	II средняя	III слабая
<i>Оценка в аттестате по иностранному языку</i>	4,59	4,29	4,32
<i>Самооценка уровня владения языком</i>	4,00	3,83	3,53
<i>Оценка преподавателя</i>	4,13	3,91	3,67

Личностные особенности студентов, обучающихся иностранному языку с помощью ЭВМ, были исследованы нами с помощью 16-факторного опросника Кетелла. Средние показатели выраженности личностных свойств у студентов были подсчитаны для каждой из трех групп, различающихся по результатам обучения. Кроме того, были выделены 5 факторов второго порядка, которые в целом подтвердили данные, полученные при анализе факторов первого порядка. К ним относятся экстраверсия / интроверсия, собранность, тревожность, сообразительность, ответственность. Обнаружилось, что наибольшая успешность обучения иностранному языку с помощью ЭВМ связана с экстраверсией и умеренной тревожностью.

На основании результатов тестирования студентов по методике Векслера, был сделан вывод о том, что исследуемая выборка студентов отличается хорошей нормой интеллектуального развития. Наибольшая успешность обучения с помощью ЭВМ (в 1 группе) определяется развитием невербального интеллекта и высоким уровнем самоконтроля. В целом же результаты многомерного статистического анализа подтвердили и дополнили результаты, полученные при уровневом анализе: наиболее успешными при обучении с помощью ЭВМ оказываются экстравертированные студенты, отличающиеся хорошим самоконтролем, а также имеющие хороший уровень развития как вербального, так и невербального интеллекта.

Существенным недостатком данной программы были монохромность изображения, бедность зрительного ряда, отсутствие анимации и звучания слова. Все эти недостатки, ограничивающие возможности учёта индивидуальных особенностей обучаемых, стали преодолены с появлением современных мультимедиаальных средств.

На втором этапе, под руководством автора данного исследования, был проведен эксперимент по обучению студентов в мультимедийном классе с использованием компьютерной наглядности. Проведение этого этапа эксперимента определялось необходимостью использования возможностей нового поколения компьютеров с целью расширения способов учета индивидуальных особенностей студентов (введения визуального компонента). Для этого в сценарий обучающей программы в качестве дополнительной помощи была введена картотека зрительной наглядности, отобранная и усовершенствованная преподавателями кафедры иностранных языков СПбГПУ.

Анализируя полученные данные, в первую очередь, следует отметить значительное повышение среднего процента усвоенных обучаемыми слов в ходе интерактивной работы с обучающей программой по результатам непосредственного и отсроченного тестирования по сравнению с простым многократным предъявлением лексических единиц без обратной связи со стороны обучаемых.

Проведенные исследования в области использования компьютерных средств в учебном процессе позволили сделать вывод о необходимости пересмотреть систему ценностных ориентаций поведения преподавателя в пределах малой группы, в значительной степени сменить педагогические

приоритеты и перераспределить виды учебной деятельности между человеком и ЭВМ. Сообщение языковой информации следует постепенно переводить в режим самообучения и самоконтроля с помощью компьютеров, т.е. необходим переход на все более активное использование информационных технологий в учебном процессе в высшей школе (В.В. Лаптев).

Второй существенный момент состоит в переосмыслении психологической структуры деятельности преподавателя. От доминантной фигуры в организации обучения языку – лица, сообщающего знания, проводящего тренировку, корректирующего ошибки, раздающего положительные и отрицательные стимулы, он должен постепенно превращаться в советника («учитель-эксперт»), организатора групповой беседы. Только сочетание этих двух факторов может быть достойным ответом на вызов, брошенный жизнью в новых условиях. Ведущим из них является компьютеризация учебного процесса, так как только она может создать – при массовом обучении – условия, приближающие преподавание языка к интенсивным курсам, адекватно создавать искусственную языковую среду и предоставлять компенсирующие механизмы для обучающихся, имеющих пониженные способности к иностранному языку.

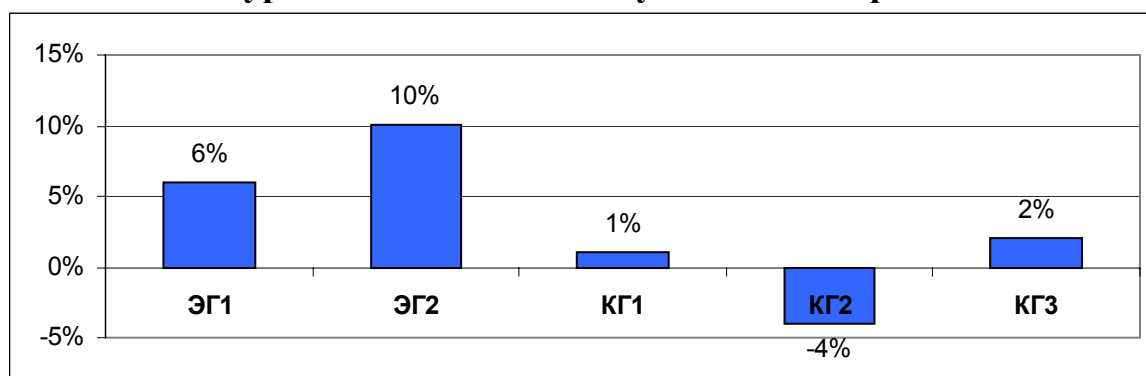
На третьем этапе исследования, на базе Санкт-Петербургского государственного политехнического университета проводился эксперимент по созданию лично-ориентированной дополнительной образовательно-профессиональной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» для студентов, обучающихся по специальности «Связи с общественностью» (ССО) (дневная форма обучения) и для студентов вечерней формы обучения (других специальностей университета).

При разработке образовательной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» учитывались требования к профессиональной подготовленности специалиста, заложенные в государственном стандарте. Так как первый этап заключительной части эксперимента проводился со студентами, профессиональной сферой которых являются связи с общественностью, при разработке программы обучения необходимо было учесть и требования государственного образовательного стандарта к уровню подготовки выпускника по специальности 350400 – «Связи с общественностью». При построении модели специалиста по ССО, которая наиболее полно, на наш взгляд, описывает идеального специалиста по ССО, был использован перечень должностных обязанностей, знаний, навыков и умений, необходимых для успешной деятельности в области связей с общественностью, а также основных дисциплин, которые должны быть изучены специалистом по ССО, при этом была акцентуализирована социальная востребованность иностранного языка при подготовке специалиста по связям с общественностью. Разработанная модель специалиста по ССО легла в основу курса профессионально-ориентированного английского языка *English training for PR specialists* (2001 г.), авторами которого являются Аكوпова М.А. (методическая часть курса) и Измайлова А.Г. (специалист по связям с общественностью). Основу курса составили активные методы обучения,

подробный анализ которых был дан в Главе II данного исследования (проблемно-поисковые методы, творчески-воспроизводящие методы: проблемное изложение, разбор и решение ситуационных производственных задач, деловые игры). На этом этапе эксперимента мы ставили задачу разработать профессионально-ориентированный курс английского языка на основе модели будущего специалиста с учетом сферы его будущей профессиональной деятельности, характера стоящих перед ним производственных задач и роли учебной дисциплины «английский язык» в реализации этой деятельности. Профессиональная ориентированность курса, а также использование активных методов обучения являются, на наш взгляд, важнейшим средством повышения мотивации, что нашло свое подтверждение в ходе эксперимента. На диаграмме 1 представлены результаты обработки полученных результатов.

Диаграмма 1

Изменение уровня мотивации к изучению иностранного языка



ЭГ - экспериментальная группа; КГ - контрольная группа

Результаты, полученные на этом этапе эксперимента, позволили сделать вывод о том, что курс иностранного языка в вузе должен быть связан с решением проблем и вопросов, которые возникают в реальной профессиональной деятельности. При обучении общению должна активизироваться работа с информацией, моделироваться профессиональное сотрудничество.

Накопленный опыт позволил провести в Санкт-Петербургском государственном политехническом университете формирующий эксперимент по созданию системы лично-ориентированного профессионального образования в рамках системы дополнительного образования студентов вечерней формы обучения. Эксперимент является итогом многолетней работы, включающей обработку научной и методической литературы и проведение описанных выше экспериментов. В результате в СПбПУ была создана лично-ориентированная система дополнительного профессионального образования в рамках дополнительной образовательной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Целью обучения по данной программе является подготовка специалиста к осуществлению межкультурной коммуникации в сфере основной профессиональной

деятельности, а также формирование коммуникативной, профессиональной, социальной компетентностей.

На кафедре иностранных языков под руководством автора данного диссертационного исследования была разработана программа курса «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» (М.А. Аكوпова, 2001 г.), которая включает практические материалы, пояснительную записку по организации курса, дает полное представление о курсе.

При реализации данной программы использовались личностно-ориентированные образовательные технологии, активные методы обучения, основывающиеся на учете индивидуальных особенностей студентов и способствующие созданию положительной мотивации к обучению. Особенно следует подчеркнуть тот факт, что в такой личностно-ориентированной дополнительной образовательной системе студенты, обучающиеся по техническим специальностям, расширяют область своих познаний и научный кругозор, изучая дисциплины гуманитарного направления.

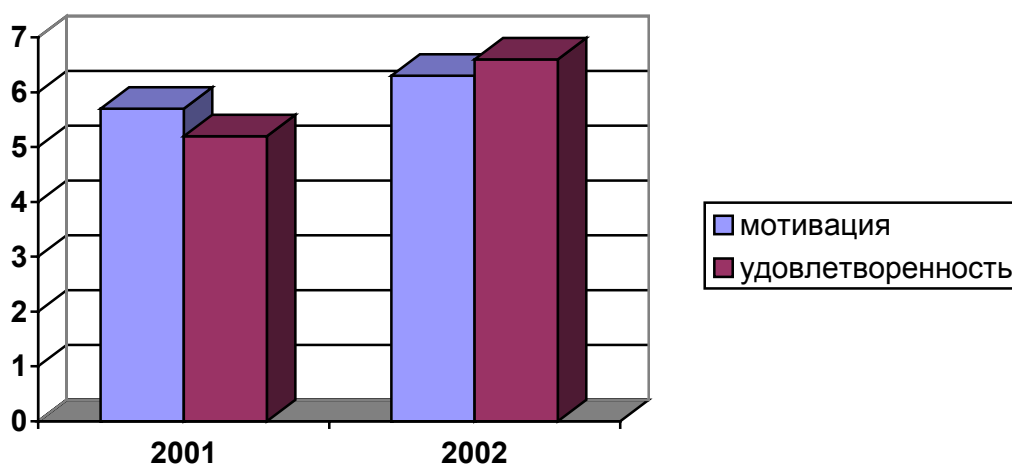
В результате опроса студентов, обучающихся по данной программе, мы выяснили, что студенты очень высоко оценили преподавателей, ведущих занятий по данной специальности. Так, почти 92% отметили, что они очень довольны преподаванием, лишь 8% сделали некоторые замечания, отметив «излишнюю требовательность», «очень много домашней работы», «необъективность оценки знаний». «Идеальным» преподавателем, согласно результатам опроса является человек, который «прекрасно владеет языком», «всесторонне развитый» – 26%; «творческая личность» – 6,3%; «тактичный» – 7,3%; «доброжелательный и объективный», «всегда придет на помощь» – 15%; «хороший организатор» – 12,4%; «умеет интересно, увлекательно излагать материал» – 4%; «очень интересные (интенсивные) захватывающие занятия» – 20%. Среди других «идеальных» качеств студенты называют требовательность, строгость, честность, доброту, сочувствие – 9%. Очень важным показателем качественной организации учебного процесса явился ответ на вопрос: «Достаточно ли внимания проявляют преподаватели к индивидуальным особенностям и пожеланиям студентов?» 86% опрошенных ответили «да». По мнению студентов, которые прошли обучение по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», роль преподавателя в вузе заключается в том, чтобы «направлять» (23%); консультировать (18%); способствовать развитию навыков самостоятельной работы студентов (12%); обучать (11%); объяснять (18%); контролировать (10%) и другое (8%).

В ходе эксперимента было обнаружено, что специальная организация учебного пространства для занятий по иностранному языку, под которым понимаются не только удобные помещения, хорошее техническое оснащение, наличие специализированной библиотеки, но и наличие удобной мебели, продуманное освещение и т.д., способствует повышению уровня мотивации и удовлетворенности обучением у студентов (в 2001 г – занятия проводились в обычных аудиториях; в 2002 г. была проведена специальная реконструкция здания для организации личностно-ориентированного дополнительного профессионального образования по программе «Переводчик в сфере

профессиональной коммуникации») (см. диаграмму 2). Как показывают результаты тестирования, уровень мотивации и удовлетворенности получаемыми знаниями у студентов резко возрос после того, как занятия английским языком стали проводиться в специально отремонтированных и переоборудованных аудиториях, оснащенных новейшими средствами ТСО, видеосистемами, DVD-проекторами, высококачественной офисной мебелью и т.п.

Диаграмма 2

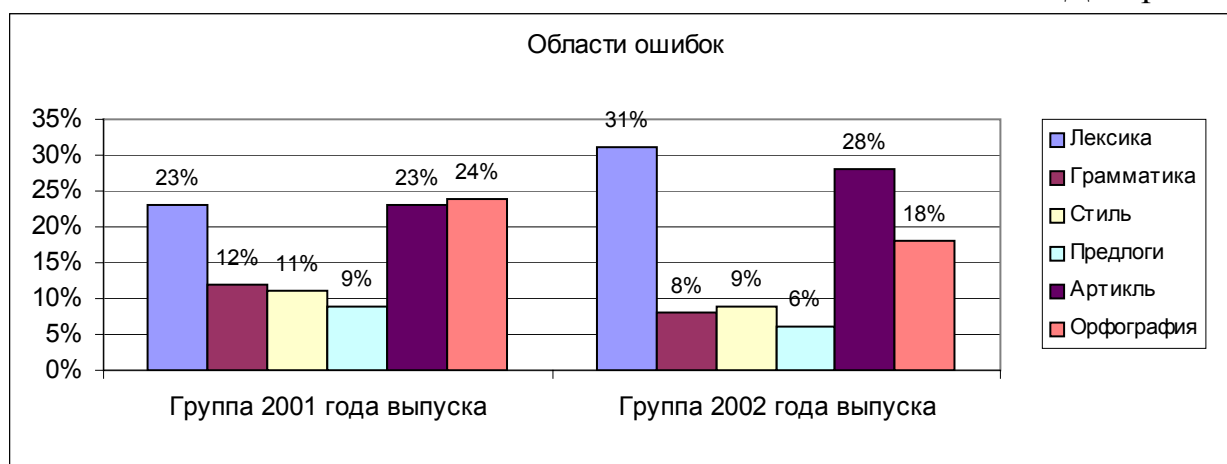
**Динамика изменения степени
удовлетворенности и мотивированности студентов до и после
моделирования учебного пространства (по 7-бальной шкале)**



По результатам языковой подготовки студентов были получены достаточно высокие показатели (89% защитили дипломную работу по переводу на «хорошо» и «отлично»). Типичные ошибки отражены в диаграмме 3.

Как видно из приведенной диаграммы, ошибки не касаются компетентностных характеристик специалиста-переводчика. Коммуникативная, профессиональная, социальная компетентности не страдают существенно вследствие приведенных показателей уровня коммуникативных помех (ошибок). Это подтверждается отзывами руководителей и рецензентов дипломных работ.

Диаграмма 3



Критериями интегративной оценки эксперимента, результатом которого явилось создание многоуровневой системы образования на базе личностно-ориентированного подхода, позволившего предоставить максимум образовательных возможностей студентам технического вуза, явилось анкетирование работодателей. Анкетирование включало позиции, отражающие качественные и формальные показатели подготовки молодого специалиста. Работодателю предлагалось отнести молодого специалиста (выпускника программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации») к одному из трех уровней (высокому, низкому, среднему) по каждому из показателей. К формальным показателям относятся умения и навыки работы с компьютером, владение иностранным языком, средний объем времени, необходимый для реализации творческого производственного задания (например, написания делового письма). К качественным характеристикам относятся сформированные в процессе обучения показатели личностного развития студентов (ключевые квалификации), то есть экстрафункциональные знания, умения, качества и свойства индивида, выходящие за рамки определенной профессиональной подготовленности и являющиеся показателем степени адаптированности молодого специалиста к различным видам профессиональной деятельности. По всем показателям выпускники СПбГПУ показали высокие результаты, отраженные в нижеследующей таблице в % от общего числа выпускников (см. таблицу 3):

Таблица 3

	Уровни		
	<i>высокий</i>	<i>средний</i>	<i>низкий</i>
Формальные показатели			
Работа с ПК	65	27	8
Владение иностранным языком	71	22	7
Время решения производственных заданий	51	36	13
Качественные характеристики			
Самодисциплина	66	20	14
Умение распределять время	61	25	14
Дисциплинированность	40	39	21
Ориентация на достижение цели	60	26	14
Показатели командной работы	35	34	31
Доброжелательность	41	34	25
Эрудированность	64	28	8
Знание приемов убеждения	53	31	16
Умение вести переговоры	60	26	14
Работа с письменной документацией	66	26	8

В заключении в обобщенной форме излагаются теоретические и экспериментальные результаты проведенного исследования. Таким образом, в ходе проведенного исследования:

- решена на теоретико-методологическом, дидактическом, методическом и организационном уровнях проблема проектирования личностно-ориентированной системы дополнительного профессионального образования студентов в техническом вузе;
- разработана система личностно-ориентированных методов и технологий, направленных на становление и развитие готовности студентов к будущей профессиональной деятельности;
- определены психолого-педагогические условия структурирования содержания образования и обучения, уточнен объем и соотношение образовательных и факультативных дисциплин, составляющих содержание дополнительного профессионального образования;
- проведена апробация педагогической системы личностно-ориентированного дополнительного профессионального образования студентов в результате которой экспериментально подтверждена ее эффективность и педагогическая целесообразность;
- в ходе формирующего эксперимента была подтверждена эффективность реализации дополнительной образовательно-профессиональной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», разработанной на основе концепции личностно-ориентированного подхода;
- разработано комплексное учебно-методическое и программное обеспечение междисциплинарной дидактической системы, обеспечивающее ее адекватность современным и перспективным требованиям к будущей профессиональной деятельности переводчика в сфере основной профессиональной деятельности.

В приложениях приводятся фрагменты программы курса; фрагмент учебного пособия, направленного на формирование иноязычной профессионально-ориентированной компетентности; варианты тестов, анкет, рецензий, а также педагогические рекомендации по совершенствованию компьютерных обучающих программ.

В глоссарии представлены основные педагогические термины, использованные в тексте диссертации.

Основное содержание исследования отражено в следующих работах автора:

Монографии, статьи, тезисы:

1. Акопова М.А. Личностно-ориентированный подход в условиях выбора образовательных программ в ВШ: Монография. – СПб.: Наука, 2003. - 180 с.
2. Акопова М.А. Личностно-ориентированное образование в техническом вузе // Научно-технические ведомости СПбГПУ. – СПб., 2003. - № 4. - С.213-220.
3. Акопова М.А. Использование ЭВМ для организации самостоятельной работы студентов // Тезисы докладов республиканской научно-методической конференции. – Л.: ЛГУ, 1988. - С.12-13.

4. Акопова М.А. Индивидуализация обучения иностранному языку в техническом ВУЗе с помощью ЭВМ. Автореферат кандидатской диссертации. – Л.: ЛГУ, 1989. - 17 с.
5. Акопова М.А. Некоторые проблемы использования ЭВМ в обучении // Научные сообщения межвузовской конференции. – Л.: ЛГУ, 1988. - С.96-105.
6. Акопова М.А. Проблемы общения человека и ЭВМ в АОС // Деп. В НИИ ПВШ № 562-88 - Л.: ЛГУ, 1988. - 10 с.
7. Акопова М.А. Индивидуализация обучения с помощью ЭВМ. // Деп. В НИИ ПВШ № 1698-88 - Л.: ЛГУ, 1988. - 12 с.
8. Акопова М.А. Становление и развитие проблемы индивидуализации обучения // Деп. В НИИ ПВШ № 749-91 – Л.: ЛГУ, 1991. - 7 с.
9. Акопова М.А. Прогнозирование успешности обучения студентов иностранному языку в техническом вузе // Международная конференция «Гуманитарные науки в системе высшего технического образования» 1996 г.: Тезисы докладов. – СПб.: СПбГТУ, 1996. - С.253-255.
10. Акопова М.А., Стратонова Г.Я. Роль иностранного языка в процессе гуманитаризации технического образования // Международная конференция «Гуманитарные науки в системе высшего технического образования» 1998 г.: Тезисы докладов. – СПб.: СПбГТУ, 1998. - С.74-80.
11. Акопова М.А. Проблема социальной дифференциации языка в аспекте гуманитаризации технического образования // Фундаментальные исследования в технических университетах. Материалы научно-технической конференции 25-26 июня 1998 г. – СПб.: СПбГПУ, 1998. - С.43-52.
12. Акопова М.А. Вступительный экзамен по иностранному языку в техническом вузе // Вопросы методики преподавания в вузе. – СПб.: СПбГПУ, 1999. - Вып. 1. - С.11-19.
13. Акопова М.А., Попов И.М. Соотношение рецептивной и репродуктивной деятельности при обучении иностранным языкам // Материалы межвузовской научной конференции. XXVII Неделя науки СПбГТУ. Часть VII. – СПб.: СПбГТУ, 1999. - С.50-57.
14. Акопова М.А. Проблема языковых способностей в преподавании иностранных языков // Международная конференция «Гуманитарные науки в системе высшего технического образования» 1999 г.: Тезисы докладов. – СПб.: СПбГПУ, 1999. - С.34-41.
15. Акопова М.А., Попов И.М. Соотношение видов речевой деятельности, заложенное в учебнике Headway Intermediate // Вопросы методики преподавания в вузе. – СПб.: СПбГПУ, 2000. - Вып. 2. - С.15-23.
16. Акопова М.А. Опыт реализации дополнительной образовательно-профессиональной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» в СПбГТУ // Вопросы методики преподавания в вузе. – СПб.: СПбГТУ, 2000. - Вып. 2. - С.5-16.
17. Акопова М.А. Пути совершенствования преподавания иностранных языков в техническом вузе // Вопросы методики преподавания в вузе. – СПб.: НЕСТОР, 2001. - Вып. 3. - С.3-11.

18. Акопова М.А., Измайлова А.Г. Роль иностранного языка в подготовке квалифицированного специалиста по связям с общественностью // Вопросы методики преподавания в вузе. – СПб.: СПбГПУ, 2001. - Вып.3. - С.11-17.
19. Акопова М.А. Пути совершенствования преподавания иностранного языка в техническом вузе на современном этапе // Труды международной научно-практической конференции 27-29 марта 2001 г. «Формирование профессиональной культуры специалистов XXI века в техническом университете»: Тезисы докладов. – СПб.: СПбГПУ, 2001. - С.240-242.
20. Акопова М.А. Дополнительная профессионально-образовательная программа по иностранному языку // Межвузовская конференция «Иностранные языки в высшей школе» 2001 г.: Тезисы докладов. – СПб.: СПбГПУ, 2001. - С.16-18.
21. Акопова М.А., Глухов В.В. и др. Серия учебных пособий для вузов: «Новые разделы физики полупроводников». К вопросу о межпредметной интеграции // Научно-технические ведомости СПбГТУ. – СПб.: СПбГПУ, 2001. - № 1. - С.101-109.
22. Акопова М.А. Колесник И.П., Кондрашова И.В., Соснина М.Н. Impressions, ideas, prospects (Tempus-Tacis Mobility Joint European Project (2000-2002) // Вопросы методики преподавания в вузе. – СПб.: НЕСТОР, 2002. - Вып. 4. - С.16-22.
23. Акопова М.А. Высшее профессиональное образование в России: проблемы и перспективы // Вопросы методики преподавания в вузе. – СПб.: НЕСТОР, 2003. - Вып. 5. - С.3-8.
24. Акопова М.А., Нам Т.А. Мотивация учебной деятельности студентов технического вуза и академическая успеваемость при изучении иностранного языка // Вопросы методики преподавания в вузе. – СПб.: НЕСТОР, 2003. - Вып. 4. - С.8-20.
25. Акопова М.А. Стратонова Г.Я. Роль и место дополнительных профессиональных программ в системе подготовки специалистов в технических вузах // Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательной сферах: Тезисы докладов. Материалы 5-й международной научно-методической конференции Сочи, 19-21 сентября 2002 г. Часть 2. – Сочи: РИО СГУТиКД, 2003. - С.194-197.
26. Акопова М.А., Крепкая Т.Н. Дополнительное образование студентов в техническом вузе в концепции непрерывного образования // Межвузовская научно-техническая конференция 24-29 ноября 2003.: Тезисы докладов. – СПб.: СПбГПУ, 2003. - С.70-72.
27. Акопова М.А. Роль и место дополнительных образовательных программ по иностранным языкам в системе профессиональной подготовки выпускников технических вузов // III Научно-практическая конференция "Дополнительные образовательные программы по иностранным языкам". – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2003. - С.11-17.
28. Акопова М.А. Иностранный язык для конкретных целей // Материалы III международной конференции "Международное сотрудничество в

образовании" 15-18 мая 2002 г. ч. II: Тезисы докладов. – СПб.: СПбГПУ, 2002. - С.107-109.

29. Аكوпова М.А. Теоретические основы проектирования содержания дополнительных образовательных профессиональных программ для студентов технического вуза // XXXI неделя науки СПбГПУ 25-30 ноября 2002 г. Часть 9. Материалы межвузовской научной конференции. – СПб.: СПбГПУ, 2002. - С.85-87.

Учебные и учебно-методические пособия:

1. Аكوпова М.А., Попова Н.В. США. Учебные задания по страноведению. – Л.: ЛПИ, 1991. - 52 с.
2. Аكوпова М.А. Новое в компьютерной технике // Учебное пособие для студентов и аспирантов. – Л.: ЛПИ, 1991. - 18 с.
3. Аكوпова М.А. Горизонты компьютеризации // Методическая разработка и учебные задания по изучающему чтению и говорению. – Л.: ЛПИ, 1992. – 16с.
4. Аكوпова М.А. Колесник И.П. Сборник текстов для чтения и обсуждения на английском языке. – Л.: ЛПИ, 1992. - 64 с.
5. Аكوпова М.А. Лексико-грамматические тесты по английскому языку для студентов I курса. – Л.: ЛПИ, 1992. - 31 с.
6. Аكوпова М.А., Попова Н.В. Учись писать деловые письма // Методические рекомендации и упражнения по составлению деловой корреспонденции на английском языке. – СПб.: СПбГТУ, 1993. - 60 с.
7. Аكوпова М.А., Колесник И.П. Сборник тестов по английскому языку (для студентов 1-2 курсов). – СПб.: СПбГТУ, 1993. - 67 с.
8. Аكوпова М.А. Методические рекомендации и упражнения по составлению деловой корреспонденции на английском языке. – СПб.: СПбГТУ, 1993 - 52с.
9. Аكوпова М.А. Business Writing Guide. Путеводитель по деловой переписке: Учебное пособие. – М.: РИЦ "Татьянин день", 1993. - 86 с.
10. Аكوпова М.А. Методические рекомендации по иностранному языку для поступающих в ВУЗ. – СПб.: СПбГТУ, 1995. - 80 с.
11. Аكوпова М.А. Методические рекомендации по иностранному языку для поступающих в ВУЗ. – СПб.: СПбГТУ, 1996. - 72 с.
12. Аكوпова М.А. Методические рекомендации для аспирантов. – СПб.: СПбГТУ, 1996. - 16 с.
13. Аكوпова М.А. Сборник текстов и упражнений по английскому языку для студентов экономических специальностей. – СПб.: СПбГТУ, 1996. - 21 с.
14. Аكوпова М.А. Иностраный язык на вступительных экзаменах в СПбГТУ. – СПб.: СПбГТУ, 1998. - 97 с.
15. Аكوпова М.А. Справочное пособие для абитуриентов. Английский язык 1998 г. – СПб.: СПбГТУ, 1998. - 93 с.

16. Акопова М.А. Справочное пособие для абитуриентов. Английский язык 1999 г. – СПб.: СПбГТУ, 1999. - 92 с.
17. Акопова М.А., Шалтыко Л.Г. Англо-русский учебный словарь по компьютерной технике. – СПб.: СПбГТУ, 2000. - 96 с.
18. Акопова М.А., Измайлова А.Г. English training for PR-specialists: Учебное пособие. – СПб.: Северная Звезда, 2001. - 176 с.
19. Акопова М.А. Справочное пособие для абитуриентов. Английский язык 2001 г. – СПб.: СПбГТУ, 2001. - 94 с.
20. Акопова М.А., Колесник И.П., Быканова В.И. "Keys to advertising and sales promotion" Иностранный язык. Реклама и продвижение товара: Учебное пособие для экономистов. – СПб.: СПбГТУ, 1997. - 79 с.
21. Акопова М.А., Попова Н.В. и др. Программа курса по дополнительной квалификации "Переводчик в сфере профессиональной коммуникации". – СПб.: НЕСТОР, 2001. - 109 с.
22. Акопова М.А., Т.Н. Крепкая, Стратонова Г.Я. и др. Иностранный язык на вступительных экзаменах в СПбГПУ. - СПб.: НЕСТОР, 2002. - 223 с.
23. Акопова М.А., Орлова Р.Г., Токарева Е.Е. Английский язык для студентов инженерно-строительного факультета: Учебные задания. – СПб.: СПбГПУ, 2003. - 72 с.
24. Акопова М.А., Пятницкий А.Н. Английский язык. Общенаучная лексика на основе компьютерных технологий: Методическое пособие. – СПб.: СПбГПУ, 2003. - 9 с.
25. Акопова М.А., Шалтыко Л.Г., Пятницкий А.Н. Англо-русский словарь по компьютерной технике (2-ое доп. издание). – СПб.: СПбГПУ, 2003. - 102 с.
26. Акопова М.А. Иностранный язык на вступительных экзаменах в СПбГПУ. – СПб.: СПбГПУ, 2003. - 219 с.