

СЕКЦИЯ «Образование и образовательные технологии»

Единство интеллектуальной, ценностной и эмоциональной сторон личности в преподавании школьного курса физики

Гайдук Юрий Андреевич

аспирант

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, ФГП, Москва, Россия

E-mail: fgp.fpo@mail.ru

Проблема развития ребенка в системе школьного образования является приоритетной для любого общества. Исследования выдающихся психологов Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, А. Н. Леонтьева, Л. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина и других показали, что обучение ведет за собой развитие. Каким же должно быть обучение, чтобы давать наибольший развивающий эффект?

Психологической стороне этого вопроса посвящены труды В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, В. П. Зинченко, А. А. Леонтьева и других.

Дидактический аспект исследовался Ш. А. Амонашвили, Л. Я. Зориной, В.В. Краевским, М. И. Махмутовым, М. Н. Скаткиным, А. В. Усовой, и другими.

Практическая реализация разработанных теорий и внедрение результатов упомянутых исследований в учебный процесс средних школ до сих пор встречается с большими трудностями и отстает от потребностей общества в создании соответствующих образовательных систем. Отчасти, это объясняется нехваткой технологии, способной объединить в себе все положительные стороны перечисленных работ. В полной мере это относится к процессу обучения физике, огромные развивающие способности которого используются далеко не полностью.

В последние годы хорошим фундаментом для построения соответствующих технологий зарекомендовал себя системно-деятельностный подход. Рассмотрим его основные положения построения образовательного процесса.

Принцип системности утверждает, что процесс обучения выступает как объект системный. Его компоненты: мотив, потребность, цель, действия, операции, условия деятельности, результаты, контроль и коррекция рассматриваются как система, в которой системообразующим фактором является деятельность учащегося, все компоненты учебного процесса связаны в единое целое через их отношение к деятельности обучаемого. Таким образом, учебный процесс аналогичен природному организму, развивающемуся в экосистеме, любое движение которого обусловлено активным поиском необходимых знаний и саморазвитием.

Принцип предметности подчеркивает необходимость выделения предмета любой деятельности. Зачастую искомая совокупность существенных свойств и характеристик лежит отнюдь не на поверхности, и ее вскрытие является первостепенной задачей.

Принцип опосредованности говорит о средствах и технологиях, с помощью которых совершается данная деятельность. Причем, если внешние средства деятельности понятны и легко воспринимаются, то внутренние далеко не всегда осознаются.

Принцип субъектности выдвигает субъекта деятельности на передний план, ставит его в активную позицию по отношению ко всему процессу учебной деятельности.

Разработанная в рамках настоящего исследования модель обучения, основанная на этих принципах, позволяет снять противоречие традиционной системы образования (прежде всего ее репродуктивного характера) требованиям современного общества, предъявляемым к личности (как его единице), а так же развить интеллектуальную, ценностную и эмоциональную стороны личности не по отдельности, а в единстве.

Практическая реализация данной модели обучения на базе музея образования и ряда школ города Москвы подтвердила ее эффективность и выявила основные условия ее работы: 1) Первоначальное вхождение школьника в науку предполагает переход от бытового (житейского) сознания к теоретическому, которое обязательно должно поддерживаться действенными иллюстрациями, наглядными демонстрациями и занимательными экспериментами; 2) Проектная и исследовательская деятельность учащегося должна опираться на основы наук, иметь личностную ценность и раскрывать закономерность человеческой деятельности в ее всеобщей, особенной и частной формах, обеспечивая тем самым максимальное развитие рефлексивных свойств личности; 3) Целесообразно вводить в процесс обучения элементы Театра Занимательной Науки, способствующие наилучшей эмоциональной включенности в образовательный процесс и удалению большинства негативных барьеров, ему препятствующих.

Литература

- Выготский Л. С. Лекции по психологии. М.: Союз, 2004.
- Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М., 1985.
- Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996.
- Жильцова О. А., Самоненко Ю. А. Обучающие технологии в естественнонаучном образовании школьников. М.: Полиграф сервис, 2002.
- Ланина И. Я. Формирование познавательных интересов учащихся на уроках физики. М.: Просвещение, 1985.
- Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
- Линец Ю. А. Содержание и дидактические функции концептуальных схем в усвоении учебного предмета. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. М., 2004.
- Лобастов Г. В. «Сверхпредмет» – мышление.//Школа. М.,1995. №3.
- Мишкевич Г. И. Доктор занимательных наук (Жизнь и творчество Я. И. Перельмана). М.: Знание, 1986.
- Модели научно-технологических познавательных комплексов, лабораторий и объектов наглядно-активной образовательной среды. Под ред. Ловягина С. А. М.: ИНТ, 2006.
- Обухов А. С. Рефлексия в проектной и исследовательской деятельности.//Исследовательская работа школьников. М.,2005. №3.
- Попков В. А., Коржуев А. В. Современная теория обучения: общенаучная интерпретация. М.: Академический Проект, 2006.
- Решетова З. А. Формирование системного мышления в обучении. М.: Юнити-Дана, 2002.
- Самоненко Ю. А. Психология и педагогика: учебное пособие для вузов. М.: Юнити-Дана, 2001.
- Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: учебник для студентов средних педагогических учебных заведений. М.: Академия, 2001.

Психолого-педагогические принципы

разработки программы обучения ивritу детей дошкольного возраста

Гутина Надежда

Аспирант ФГП 2-го года обучения

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия

E-mail: nadia.gutina@gmail.com

Подходы к формированию системности знаний

Забелин Алексей

Аспирант ФГП 1-го года обучения

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия

E-mail: d-raver@mail.ru

О применении визуальных средств в преподавании английского языка

**Кирдякин Алексей Аркадьевич¹, Владимиров Андрей Сергеевич²,
Пастушак Татьяна Сергеевна³, Азизбаева Надежда Фархадовна⁴**

¹ Аспирант, ² ассистент, ^{3,4} студент

¹ МолдГУ, ^{2,3} Молдавская экономическая академия, ⁴ Государственный институт международных отношений, г.Кишинёв, Молдавия

E-mail: kaa789297@mail.ru

Одним из основополагающих дидактических принципов является принцип сознательности. Как отмечают Л.В.Щерба, В.А.Артёмов, Б.В.Беляев и другие исследователи, в педагогическом процессе решающая роль принадлежит не повторению, а пониманию. Осмысленное усвоение учебного материала гораздо быстрее ведёт к его автоматизации и более качественной и прочной выработке навыков, чем одно только механическое многократное его повторение. Для сознательного изучения иностранного языка необходимо сопоставлять факты родного и изучаемого языков, что способствует обнаружению тех черт каждого из них, которые остаются незамеченными при анализе описательном; выявлению типичных ошибок учащихся, определению их лингвистической обусловленности, разработке системы упражнений для их предупреждения и исправления.

Учитывая, что процесс овладения знаниями осуществляется по трём каналам – визуальному, аудитивному и кинестетическому, необходимо, чтобы на всех этапах усвоения учебного материала были задействованы все три канала. В этой связи в данной работе рассматриваются некоторые особенности применения визуальных средств в рамках соблюдения принципа сознательности при преподавании английского языка. По мнению многих исследователей, в основе педагогического процесса должен лежать анализ изучаемых явлений. Учащийся рассматривается не как пассивный слушатель, а как активный участник учебного процесса. Как известно, овладение языком предполагает изучение его аспектов: фонетического, (орфо)графического, лексического и грамматического. Ниже мы рассмотрим некоторые особенности применения визуальных средств в преподавании английского языка на уровне фонетики, орфографии и грамматики.

1. Фонетика (постановка произношения). Визуальные средства применяются на начальном этапе постановки произношения. Студенту предлагается произнести изучаемый звук в родном языке и объяснить позицию артикуляционных органов. На доске схематически изображается ротовая полость, и преподаватель фиксирует позицию артикуляционных органов по описанию студента, при необходимости поправляя его. Затем зарисовывается позиция артикуляционных органов при произнесении соответствующего звука в английском языке. Звук демонстрируется преподавателем, и студент, следуя его объяснениям и рисунку-схеме, воспроизводит данный звук. Далее студенту предлагается заполнить таблицу, в которой были бы отражены схожие и различные черты изучаемого звука в родном для учащегося и английском языках:

№ п/п	Звук	Общие черты	Различные черты	
			Родной язык	Английский язык

1.	<i>x</i>	1. 2. <i>n</i> .	1. 2. <i>n</i> .	1. 2. <i>n</i> .
2.	<i>y</i>	1. 2. <i>n</i> .	1. 2. <i>n</i> .	1. 2. <i>n</i> .
3.	<i>n</i>	1. 2. <i>n</i> .	1. 2. <i>n</i> .	1. 2. <i>n</i> .

2. Орфография. Преподавание орфографии тесно связано с постановкой произношения, так как графема – это письменное отображение фонемы, являющейся наименьшей языковой единицей. При преподавании орфографии студенту также предлагается заполнить таблицу, в которой были бы отражены схожие и различные черты изучаемой графемы в родном для учащегося и английского языках:

/п	Графема	Родной язык		Английский язык	
		звуки	примеры (слова)	звуки	примеры (слова)
.	<i>x</i>	<i>x</i> ₁		<i>x</i> ₁	
		<i>x</i> ₂		<i>x</i> ₂	
		<i>x</i> _{<i>n</i>}		<i>x</i> _{<i>n</i>}	
.	<i>y</i>	<i>y</i> ₁		<i>y</i> ₁	
		<i>y</i> ₂		<i>y</i> ₂	
		<i>y</i> _{<i>n</i>}		<i>y</i> _{<i>n</i>}	
.	<i>n</i>	<i>n</i> ₁		<i>n</i> ₁	
		<i>n</i> ₂		<i>n</i> ₂	
		<i>n</i> _{<i>n</i>}		<i>n</i> _{<i>n</i>}	

3. Грамматика. При преподавании грамматики учитываются два уровня: уровень категорий и уровень языковых единиц. Перед тем, как приступить к преподаванию той или иной языковой единицы, структуры и т.д., следует уточнить наличие соответствующей категории в обоих родном и английском языках. Ниже приводится пример таблицы, которую студентам предлагается заполнить (для наглядности таблица приведена в заполненном виде):

Часть речи	Категория	Язык	
		Родной (русский)	Английский
Существительное	Род	+	+
	Число	+	+
	Падеж	+	+
	Артикль	-	+

При изучении языковых единиц, относящихся к той или иной категории, студенту предлагается заполнить таблицу, в которой были бы отражены схожие и различные

черты изучаемой единицы (грамматической структуры) в родном для учащегося и английского языках. Пример такой таблицы приводится ниже:

Грамматическая структура	Родной язык		Английский язык	
	Образование	Примеры	Образование	Примеры

Как видно из вышеизложенного, для более прочного овладения учебным материалом (в данном случае английским произношением) в контексте соблюдения принципа сознательности необходимо задействовать не только вербальный, но и визуальный канал. При этом как студент, так и преподаватель являются активными (со)участниками учебного процесса. Учебный материал усваивается с помощью понимания и запоминается и закрепляется посредством практического применения.

Литература:

1. Артёмов В.А. Психология обучения иностранным языкам. – М., 1969.
2. Беляев Б.В. О применении принципа сознательности в обучении иностранному языку//Психология в обучении иностранному языку. – М., 1967. – С. 5-17.
3. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. – М., 2004.
4. Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку. – Москва, 1983.
5. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. – М., 1974. 6. Babâră N. Aspecte de predare a diftongilor din limba engleză. – Chişinău, 1990.

Методическая система современного российского образования: соответствие запросам общества и субъективное восприятие учащимися и преподавателями

Люцько Светлана Александровна

аспирант

Московский Государственный Университет им. М.В. Ломоносова

Факультет Глобальных Процессов, Москва, Россия

E-mail: Svetlana.a.l@gmail.com

Введение

В современном российском обществе школьное образование с относительно недавних пор перестало восприниматься как самостоятельная ступень в развитии человека, в формировании его личности. Школа сегодня – лишь промежуточный этап на пути к «более серьезным» достижениям: престижному высшему образованию и карьерному росту. В чем же причина того, что школа – один из основных институтов социализации индивида, важное звено в функционировании общества в целом – «теряет» своего ученика? Скорее всего, истинные причины кроются не только во взаимоотношениях триады «учитель – ученик – родитель». На мой взгляд, важно рассмотреть конфликт между учеником и системой образования в целом, особенности его субъективного восприятия и причины недостаточной мотивации и неприятия самого процесса обучения. А поскольку улучшение качества образования (наряду с развитием здравоохранения и сельского хозяйства и обеспечением доступного жилья) является одним из национальных проектов¹ Российской Федерации, тема является еще более актуальной.

Методическая система современного российского образования

Методическая система образования представляет собой комплекс целей и содержания обучения, методов и форм, средств и результатов функционирования

¹ <http://mon.gov.ru/proekt/ideology/>

данной системы². Очевидно, что ни цели, ни содержание образования не могут привести к отчуждению ученика, поскольку направлены на совершенствование его личности. На мой взгляд, именно формы и методы обучения, которые выбирает преподаватель, характеризуют ту или иную методическую систему и играют решающую роль в формировании отношения ученика к школе.

Одна из современных педагогических тенденций – понимание деятельности преподавателя как управленческой деятельности³, включающей в себя соответственно управление обучением (овладение общими знаниями), управление развитием (формирование новых навыков, управление процессом усвоения умственных действий) и управление воспитанием. Метод обучения является исторической категорией – изменяется с изменением целей и содержания образования. В общем виде развитие методов обучения можно представить следующим образом:

Ранние этапы общественного развития	Действие по образцу родителей	Репродуктивный метод
Средневековье	Заучивание текстов	Догматический метод
XIX-XX в.в.	Самостоятельность движения учащихся к знаниям	Эвристический метод

Таким образом, оно шло от репродуцирования по образцу, при обновлении средств обучения, через умножение форм и методов обучения к изменению характера познавательной деятельности, зависящей от способа усвоения различных элементов содержания образования. И важно учитывать, что в разных методических системах управленческая деятельность осуществляется по-разному. На сегодняшний день большинством педагогов уже признана доминирующая роль личностных особенностей, а не формального изучения школьного материала. Школа должна учить мыслить, активно развивать у учащихся основы современного мышления – значит, необходимо организовать такое образование, которое имеет развивающий характер. Генеральные линии инновации в образовании наметили П.Я. Гальперин и Н.Ф. Талызина в деятельностном подходе, а непосредственно теорию развивающего обучения⁴ сформулировал позже В.В. Давыдов.

Отношение преподавателей и учеников к современному российскому образованию

Не секрет, что у большинства учащихся общеобразовательных школ довольно слабая мотивация обучения. По результатам проведенных мной глубинных интервью было выявлено, что большинство учеников рассматривают современную методическую систему, как традиционную, основная цель которой – усвоение учеником школьного материала. Лишь 10% из 100 опрошенных старшеклассников сказали, что школа призвана развивать и формировать навык применения полученных знаний на практике.

Что характерно, преподаватели также не смогли дать какого-либо определения методической системы современного российского образования, отличного от определения традиционной педагогики. Я поинтересовалась у преподавателей школ системы Давыдова-Эльконина⁵, какие еще методические системы, кроме системы развивающего обучения, им известны, и могли ли бы они дать общие рекомендации по

² Громыко Ю.В. «Педагогические диалоги», М., изд. «Пушкинский институт», 2001, с. 34

³ Талызина Н.Ф. «Педагогическая психология. Учебное пособие», М., изд. «Академия», 1998, с. 125.

⁴ В.В. Давыдов «Теория развивающего обучения», М.: ИНТОР, 1996, с. 149

⁵ <http://www.centro.ru>

усовершенствованию методической системы. Из всех школ, к которым я обратилась, откликнулись только 5 (из Новосибирска, Москвы и Краснодара), поэтому результаты не очень показательны, но, думаю, общая картина восприятия современного образования преподавателями не значительно отличается. Меньше половины преподавателей смогли обозначить другие известные им методические системы (Занкова, Монтессори и др.), но все они говорили именно о традиционной системе как определяющей направление и развитие современного российского образования.

Таким образом, традиционная педагогика, объединяющая репродуктивный и догматический методы обучения, все еще рассматривается как доминирующая в современном образовании – причем как учениками, так и преподавателями. Поскольку школа является самым консервативным социальным институтом, очевидно, что радикально перестроить методическую систему за относительно короткий период времени невозможно. Но представленная тема является, на мой взгляд, актуальной в свете происходящих социально-политических реформ и заслуживает дальнейшего изучения и проведения ряда соответствующих исследований.

Литература

Громько Ю.В. «Педагогические диалоги», М.: Пушкинский институт, 2001

Давыдов В.В. «Теория развивающего обучения», М.: ИНТОР, 1996

Талызина Н.Ф. «Педагогическая психология», М.: Академия, 1998

<http://www.centro.ru>

<http://mon.gov.ru/proekt/ideology/>

Самоуправление деятельностью учащегося и система факторов, его обуславливающих

Рябов Алексей Андреевич

аспирант

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия

E-mail: mmryabov@mail.ru

С возрастанием объема информации, появлением новых технологий, ускорением темпа жизни для каждого человека становится необходимым умение учиться, важным компонентом которого является умение человека управлять своей деятельностью в учении. Формирование способности управлять своей деятельностью немисливо без понимания структуры системы самоуправления деятельностью учащегося и системы факторов, обуславливающих это самоуправление как в краткосрочной, так и долгосрочной перспективе. На основе анализа и обобщения работ по общей теории управления [Мухин, 2002], управления деятельностью учащегося [Талызина, 1984], осознанной, неосознанной саморегуляции деятельности [Конопкин, 1995; Степанский, 1991; Телегина 1993], волевой саморегуляции [Иванников, 2006] нами была получена общая схема самоуправления деятельностью учащегося. Существенным в полученной схеме является выделение и учет побудительной саморегуляции наравне с исполнительной саморегуляцией. Детализируем полученную схему системы самоуправления деятельностью учащегося.

Побудительная саморегуляция включает в себя следующие функциональные звенья:

1) Выбор деятельности (инициатива по выполнению, принятие/непринятие, подмена деятельности или способа выполнения).

2) Самостоятельная постановка или принятие главной цели деятельности, а также удержание ее в сознании на протяжении всей деятельности вплоть до завершения.

3) Выработка и поддержание побуждения к деятельности (принятие решения о начале или прекращении выполнения деятельности, продолжение попыток несмотря на препятствия и т.д.).

Исполнительная саморегуляция включает в себя следующие функциональные звенья:

1) Построение модели субъективно значимых условий деятельности;
2) Планирование деятельности. Включает: 1. Выработку системы промежуточных целей; 2. Выбор средств и способов осуществления деятельности; 3. Выработку последовательности операций;

3) Исполнение деятельности. Включает как исполнение намеченных операций, так и возврат к построению модели субъективно значимых условий и планированию в случае препятствий и неудач.

4) Контроль. Включает: 1. Выработку эталона результата деятельности (если он не был известен); 2. Выработку точек контроля; 3. Выработку параметров, по которым осуществляется контроль, в том числе, субъективного критерия успешности деятельности; 4. Получение информации о результатах своей деятельности; 5. Принятие решения о коррекции деятельности в случае, если ее результаты не устраивают субъекта.

5) Коррекция.

Такое понимание структурного и функционального строения системы самоуправления деятельностью учащегося позволило выделить систему факторов, оказывающих наиболее сильное влияние на процессы самоуправления как ситуативно, так и в долгосрочной перспективе. Данные факторы могут оказывать существенное влияние на протекание процессов самоуправления и их характеристики, информационное обеспечение системы самоуправления, однако, как справедливо отметил, О.А. Конопкин, самих процессов саморегуляции не подменяют [Конопкин, 1995]. Факторы были разделены нами на две основные группы:

1. *Внешние по отношению к учащемуся:*

1. Тип учения. В зависимости от того, какой тип учения используется, система самоуправления деятельностью может быть задействована минимально или полностью. Тип учения определяет также, будет ли оказываться учащийся в ситуации информационной неопределенности относительно ориентиров, состава деятельности, критериев успешности выполнения деятельности и будут ли у него средства по преодолению этой информационной неопределенности.

2. Предметное содержание деятельности. Каждый учебный предмет по-разному «нагружает» звенья системы самоуправления, предъявляет к ней разные требования, способствует более или менее интенсивному развитию отдельных звеньев или системы самоуправления в целом. Другой важной характеристикой деятельности является формируемый тип мышления – теоретический или эмпирический. Теоретический тип мышления предоставляет для системы самоуправления более полную и адекватную информацию о предмете деятельности.

3. Способ внешнего управления и взаимодействия в учении. В зависимости от того, с кем взаимодействует учащийся при выполнении деятельности (с обучающим, группой сверстников или с собой) и как происходит это взаимодействие (авторитарно, демократически, либерально-попустительски) у учащегося может по-разному нагружаться система саморегуляции и формироваться отдельно ее звенья, а в долгосрочной перспективе может формироваться как исполнительский, так и партнерский подход к взаимодействию.

4. Социальные факторы. Подразумевается место учащегося в коллективе, уровень доброжелательности, эмоциональный климат, критичность/некритичность отношения к результатам деятельности в зависимости от этапов ее усвоения.

5. Система внешних мотивов.

2. *Внутренние, т.е. обусловленные самим учащимся:*

1. Индивидуальные особенности – характер, темперамент, волевые качества и т.д.

2. Система представлений учащегося о различных явлениях: 1. Блок информации о деятельности и условиях ее выполнения (препятствия, цели деятельности и эталон результата, субъективный критерий успешности и текущая успешность выполнения, требования деятельности к учащемуся); 2. Информационный блок, соответствующий самостознанию учащегося (желания и уровень притязаний, самооценка обеспеченности средствами и своих возможностей по выполнению деятельности, локус контроля); 3. Блок информации об окружающей социальной действительности (необходимость и долженствование выполнения деятельности, представления о типичном стиле взаимодействия)

3. Система внутренних мотивов.

Литература

- Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. СПб.: Питер, 2006.
- Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ, 1995, №1.
- Мухин. В. И. Исследование систем управления. Учебник. М.: Изд-во «Экзамен», 2002.
- Степанский В.И. Психическая саморегуляция деятельности : (Информ. аспект): Автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. / В.И. Степанский; -М., 1991.
- Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. М., Изд-во МГУ, 1984.
- Телегина Э.Д. Психологическая регуляция и саморегуляция творческой мыслительной деятельности человека : Автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01/ Э.Д. Телегина; -М., 1993.

Действующие модели процесса обучения в сети Интернет

Тихонов Алексей Михайлович

аспирант

*Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Факультет
глобальных процессов, Москва, Россия*

E-mail: fgp.fpo@mail.ru

В докладе излагаются результаты анализа моделей взаимодействия между учащимися и обучающимися. Оказалось, что при всем внешнем многообразии форм и методов взаимодействия, все они укладываются в 4 основные модели, которые реализуются в сети Интернет (на данном этапе развития информационно-коммуникационных технологий). Это модели: традиционная, индивидуальная, коллективная и модель самообразования. С технической точки зрения, все модели построены с использованием двух основных свойств сети Интернет: коммуникации разделенных в пространстве абонентов и возможности публикации данных в разнообразных видах - от текста до сложной анимированной графики.

Традиционная. Модель копирует традиционную форму обучения - классную систему, в которой преподаватель читает лекцию для группы учащихся. Занятия проводятся on-line, то есть и преподаватель и обучающиеся задействованы в процессе одновременно. Данная модель реализуется на интернет-форуме, в телеконференции или в чате. Так же возможен более ресурсоемкий способ - видеоконференция.

Индивидуальная. Преподаватель занимается с обучаемым индивидуально. Занятия могут проводиться как on-line с помощью интернет-пейджера, так и быть разнесены по времени, например по электронной почте. Так же общение может происходить с использованием интернет-телефонии и видео связи.

Коллективная. Модель имитирует дискуссию. Преподаватель предлагает тему для обсуждения и любой участник процесса имеет возможность высказать свое мнение и по теме и возразить другому. Обсуждение растянуто во времени для того чтобы все участники успели ознакомиться с высказываниями коллег. Типичный пример - телеконференция или интернет-форум. Так же широко распространена модель, в которой постановка вопроса и его обсуждение проводятся рядовыми участниками, а преподаватель выполняет роль модератора, то есть только следит чтобы дискуссия не вышла за конкретные предметные рамки и вмешивается только в крайних случаях.

Самообучение. При этой форме получения знаний и умений наиболее заметно преимущество Интернет традиционной формой получения знаний из литературы. Во-первых, любой имеющийся в сети текст или изображение можно найти не вставая из кресла. Причем число хранящейся информации растет ежесекундно, например многие библиотеки дают возможность доступа к своим фондам через Интернет. Во-вторых на различных форумах или в конференциях можно обнаружить, что поставленная задача уже кем то рассматривалась и ознакомиться с различными мнениями по данному вопросу. Исходя из наблюдений за пользователями, эта форма характерна для проблемного обучения, то есть для решений конкретных задач.

Литература

- Андреев А. А., Каплан С. Л., Кинелев В. Г. Преподавание в сети Интернет: Учеб.пособие для студентов вузов / Отв. ред. В. И. Солдаткин; Рос. гос. ин-т открытого образования. М.: Высш.шк., 2003.
- Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика: Научное издание. М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005.
- Полат Е. С., Моисеева М. В., Бухаркина М. Ю. Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. пособие для студентов вузов / Под ред. Е. С. Полат. М.: Academia, 2004.

Роль высшего образования в XXI веке и сотрудничество с ЮНЕСКО⁶

Холявенко Екатерина Николаевна

Студентка

Московский Государственный Университет им. М.В. Ломоносова, исторический факультет, Москва, Россия

E-mail: novamoscow@mail.ru

На рубеже веков и тысячелетия, в условиях формирования постиндустриального общества и информационной, основанной на интеллекте и знаниях, экономики неизмеримо возрастают роль и значение образования, его качества и доступности, а также общих принципов и правил функционирования национальных образовательных систем. Сегодня, как никогда ранее, актуально утверждение о том, что система образования предопределяет завтрашний день как отдельных стран и регионов планеты, так и мирового сообщества в целом.

⁶ Тезисы доклада основаны на материалах дипломной работы «Проекты ЮНЕСКО в сфере образования в современной России: сущность и реализация» (МГУ, Исторический факультет, 2007)

В глобальном масштабе наблюдается тенденция разделения мира на «поставщиков сырья и рабочей силы» и «производителей высоких технологий». Другими словами, от уровня образования и науки в отдельно взятой стране зависит ее положение в системе международного производства. В то же время в мировом сообществе, при поддержке ООН и ЮНЕСКО, растет понимание несправедливости такого процесса, лишаящего миллионы людей даже надежды на улучшение своей жизни.

ЮНЕСКО уделяет большое внимание развитию программ, связанных с высшей школой.⁷ По мнению экспертов ЮНЕСКО, ключевой особенностью развития высшего образования в конце XX века стал его количественный рост при сохранении неравенства доступа к образованию между странами и регионами.⁸

Одной из серьезнейших проблем высшего образования является «утечка умов», представляющая угрозу не только для стран-доноров, но и для университетов по всему миру, так как она ставит под угрозу проведение фундаментальных разработок и развитие науки, как следствие. Невозможность привлечения и удержания научных сотрудников из-за проблем с финансированием оказывает глубокое негативное воздействие на системы высшего образования в странах развивающегося мира и тех индустриально-развитых странах, которые еще не могут конкурировать с университетами наиболее богатых стран. Большинство статей о том, как привлечь научные кадры к активной исследовательской деятельности, указывают на необходимость изменения возможностей для научной работы и карьеры. Это сложная задача для системы высшего образования, не имеющих достаточных ресурсов, и решаться она должна при помощи и поддержке правительства, межправительственных организации (ЮНЕСКО), а также представителей бизнеса и других общественных структур.

Таким образом, в современном мире образование является важнейшим элементом стратегии национального развития государства. В условиях глобализации и разделения мира на «поставщиков сырья и рабочей силы» и «производителей высоких технологий», образование, наряду с экономическим и политическим компонентом, становится ключевым моментом развития страны. Не модернизируя систему высшего образования, соизмеримо с современными требованиями экономики и общественного развития, страна рискует отстать от глобального развития, что повлечет не только снижение уровня жизни, но и утечку наиболее активной части общества в более развитые страны. Наряду с этим, в XXI веке при модернизации образования особое значение приобретают, как национальные интересы отдельной страны, так и устойчивое развитие всего мира. Поэтому модернизация образования невозможна без международных контактов, обмена опытом и технологиями.

В данной ситуации отдельное место занимает ЮНЕСКО, представляющая собой межправительственную организацию, призванную содействовать усилиям стран в развитии национальных систем образования, а также способствовать международному сотрудничеству и обмену опытом по актуальным вопросам в области образования, науки и культуры. Используя разработки исследователей всего мира, интеллектуальные и материальные ресурсы, ЮНЕСКО помогает решать различные проблемы в сфере образования как частного (региональные проекты), так и глобального характера (глобальные проекты) для многих стран.

⁷ В рамках этой работы в 1995 году был принят программный документ, содержащий оценку тенденций в области высшего образования и рекомендации для правительств - Реформа и развитие высшего образования. Программный документ ЮНЕСКО. UNESCO, Париж, 1995

⁸ Там же, с. 21

Результаты исследования реализации образовательных программ ЮНЕСКО показывают эффективность международного сотрудничества на базе этой организации. А ее политическая нейтральность и уважение национальных интересов государства предоставляет возможности для наиболее успешной реализации намеченных программ.

Литература

Актуальные вопросы развития образования в странах ОЭСР. ГУ ВШЭ. - М., 2005

Азаров А., Ройтер В., Хюфнер К. Процедуры ЮНЕСКО // Защита прав человека: Международные и российские механизмы. – М., 2000

Высшее образование в XXI.: подходы и практические меры // Alma mater. – М., 1998. - №11

Глобализация и образование. Сборник обзоров. Российская АН. Институт научной информации по общественным наукам. - М., 2001

Положение молодежи в России. Аналитический доклад. ЮНЕСКО. - М., 2005

Федотов М.А. Россия и ЮНЕСКО// сборник ЮНЕСКО. – М., 2004