

УДК 378.14

ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМООБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ЗА РУБЕЖОМ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ

М. Б. Балакаева

FORMS OF STUDENTS' ORGANIZATION OF SELF-EDUCATION ABROAD FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL MOBILITY

M. B. Balikaeva

В статье рассматривается актуальность процесса организации самообразования для формирования профессиональной мобильности будущих специалистов. Представлены основные формы организации самообразования в вузах Германии, США, Британии и других странах. Определены принципы и функции организации самообразования в некоторых вузах за рубежом. Дан анализ форм организации самообразования студентов, которые способствуют формированию качеств, которые находятся в основе профессиональной мобильности будущих специалистов.

The paper discusses the relevance of the process of self-education organization to form the professional mobility of future specialists. The basic forms of self-education organization in the universities of Germany, the US, Britain and other countries are presented. The principles and functions of self-education organization in some universities abroad are defined. The author analyses of the forms of self-education organization of students which contributes to the formation of the qualities that are at the basis of the professional mobility of future specialists.

Ключевые слова: организация самообразования, профессиональная мобильность будущих специалистов, исследовательская деятельность, аудиторная и самостоятельная работа, семинары-дискуссии, адаптация, прогнозирование результатов и последствий действий, организация группы, навыки делового и профессионального общения.

Keywords: self-education organization, professional mobility of future specialists, research activities, classroom and independent work, seminars and discussions, adaptation, predicting outcomes and consequences of actions, organization of the group, skills for business and professional communication.

Организация самообразования будущих инженеров становится ведущим направлением совершенствования образования современного профессионально-мобильного специалиста. Ведущие профессора лучших американских университетов считают, что организация самообразования обучающихся является необходимым фактом в системе профессиональной подготовки специалистов. Для этого необходимо интегрировать самообразование в серьезную исследовательскую работу, создавать условия для активного участия студентов [5, с. 50]. Это мнение разделяется и в Западной Европе, и в США.

Современные интеграционные подходы и организация самообразования студентов в России и за рубежом имеют некоторые сходства. В обоих случаях это явление представляет собой актуальную, комплексную проблему планирования, организации и управления, повышения качества обучения студентов и их профессиональной подготовки. В ее основе лежат принципы [3, с. 153]: сочетания обучения и исследования (особенно в Германии); интеграции; сочетания аудиторных и внеаудиторных форм обучения; преемственности и непрерывности обучения в вузе.

На основе этих принципов базируется система возрастающих требований к организации самообразования студентов, которая направлена на творческое развитие их личностных и профессиональных качеств, которые входят в состав профессиональной мобильности.

Каждый вуз создает условия для интеграции процесса самообразования в образовательное пространство. Следует отметить, что продуктивная организация самообразования все больше составляет главные

элементы учебного процесса и становится его определяющим признаком. С другой стороны, в различных формах самообразования активизируются и другие функции, имеющие выход на развитие исследовательских, творческих и профессионально необходимых способностей студентов: интегративная функция; функция социализации; культурологическая функция; прогностическая функция, которые также могут входить в состав профессиональной мобильности.

Развитие самообразования студентов в зарубежной высшей школе неразрывно связано с существенной корректировкой целей и содержания образования [10; 14, с. 22]: смещение целей образования в сторону формирования у студентов потребностей к непрерывному самообразованию после окончания высшей школы; формирование у студентов продуктивного творческого мышления; развитие способностей к логическому анализу и способностей к всесторонней отработке потребляемой информации; ориентация содержания образования на модель профессионально-мобильного специалиста.

В целом в зарубежной высшей школе, как отмечает А. Schelten, сложилась специфическая концепция организации самообразования студентов, реализующаяся на двух взаимосвязанных этапах [16, с. 141].

На первом этапе обучения две трети учебного времени составляет самостоятельная работа, которая четко планируется и контролируется. Студенты на этом этапе приобретают многие навыки, необходимые для выполнения исследовательской работы [16, с. 141]. По мере возрастания курса система организации процесса обучения меняется. Во многих университетах обучение строится не традиционно, а в виде

работы над исследовательским проектом. При этом проект предусматривает самостоятельное решение реальной проблемы на междисциплинарном уровне.

Вовлечение студентов в исследовательскую деятельность в основном происходит на втором этапе обучения. В вузах Германии выполнение научно-исследовательских работ является основой обучения студентов, ориентированных на продолжение самообразования после окончания вуза [10; 15, с. 25].

На базовом уровне вузы используют все возможности для целенаправленного вовлечения студентов в самостоятельную исследовательскую работу с первого курса. Определенный опыт в этом плане накоплен уже во многих учебных заведениях за рубежом, например, в университетах виды самостоятельной работы базируются в зависимости от способностей студента, целей образования, ориентации на будущую профессиональную деятельность. Все виды самостоятельной работы планируются и методически обеспечиваются.

На протяжении многих лет в техническом университете г. Дрездена практикуется проведение семинаров в форме научной дискуссии по поиску и нахождению наилучшей аргументации. Студенты ищут лучшие аргументы, чтобы доказать правильность выдвинутого тезиса, который им до этого не был известен. Научный спор показывает, насколько студенты овладели в процессе самообразования необходимыми знаниями и могут их применять. В рамках такой организации учебного процесса во многих вузах Германии проводятся мероприятия, где «студенты читают для студентов», которые оказывают существенное влияние на качество и структуру дидактической подготовки. Это подтверждает практический опыт и результаты педагогических исследований [15, с. 25].

Любая полноценная подготовка к семинару в вузах США и Германии предполагает фактически микроисследование, требующее не менее четырех часов продуктивных и творческих занятий с использованием свежей научной периодики. По качеству такая подготовка может быть сопоставлена с научной работой по написанию «слабой» курсовой студентов ряда российских вузов. Только это осуществляется еженедельно как минимум по четырем предметам.

Разумеется, такой объем самостоятельной работы требует гораздо меньшей аудиторной нагрузки. Действительно примерное соотношение аудиторной и самостоятельной работы в ведущих вузах Германии и США колеблется от 1:2 до 1:3. Это означает, что при недельной нагрузке в 48 – 60 часов на аудиторные занятия (как лекции, так и семинары) приходится только 16 – 26 часов (расчет ведется в астрономических часах США, в учебных часах Германии). В среднем студент посещает два аудиторных занятия в день при пятидневной рабочей неделе.

Кроме личной мотивации активизации самообразования студентов способствует интегрированная система контроля работы студентов, практикуемая в вузах. Ее составляющими являются следующие: постоянный контроль как знаний студентов, так и выполнения ими домашних заданий; итоги контроля отражаются в экзаменационной оценке; необходимость самостоятельного регулярного изучения боль-

шого количества источников (учебников, пособий, научных публикаций и т. д.) для сдачи экзамена; создание конкуренции в студенческой группе.

В США далеко не все курсы предполагают итоговый экзамен. Если таковой имеется, он дает максимум половину из возможных очков, или баллов, которые студент должен заработать в течение семестра. Обычно времени специально для подготовки к нему не отводится, его написание составляет от одного до трех часов; для студентов младших курсов он нередко имеет форму в виде теста. Кроме того, этот финальный экзамен предполагает также промежуточный экзамен (и порой не один), добавляющий баллы в итоговую оценку. Даже блестяще выполненные экзаменационные работы не могут быть основанием для получения хорошей оценки. При этом все мероприятия по организации самообразования на первых курсах связаны с конкретными требованиями к студентам данного вуза.

Существуют вводные курсы для первокурсников. Целью подобного вводного курса является облегчение перехода от школы к вузу [4, с. 108]. Определенный интерес с этой точки зрения представляет модель практической ориентации обучения в Высшей технической школе в Дармштадте (Германия). Эта модель введена на этапе базовой подготовки и предполагает знакомство студентов с будущей профессиональной деятельностью в процессе вводных ориентировочных занятий в течение первого года обучения, проведение деловых игр, экскурсий и т. д. [14, с. 24].

В США широкое распространение получил междисциплинарный метод формирования малых исследовательских групп, при котором аспиранты и студенты в своих группах получают возможность обмениваться мнениями и общими усилиями, используя критику и советы руководителя и своих сокурсников, находить и формулировать новые, оригинальные пути решения проблемы. Например, учебный процесс в американских университетах, особенно на старших курсах, в высокой степени индивидуализирован, так как группы здесь формируются на один семестр для изучения конкретных дисциплин: студентам предоставляется право выбора области знания в соответствии с интересами и потребностями, возможность менять свою специализацию, продлевая срок обучения в университете; междисциплинарной специализации (в программу обучения включаются дисциплины других факультетов, вузов): отсутствие временных рамок позволяет студенту продвигаться в изучении учебного материала со скоростью, соответствующей его индивидуальным способностям. Почти все студенты старших курсов учатся по индивидуальным учебным планам [2; 6; 7; 15].

Практически каждое второе семинарское занятие предполагает сдачи студентами эссе (paper) с ответом на вопрос, предложенный преподавателем. Зачастую еженедельно каждый студент должен заполнять блогги (дневники) курсов на сайте факультета, где нужно изложить свое видение темы, пройденной на семинаре (о чем шла речь, с чем согласны, что вызывает сомнения, какие ракурсы темы кажутся наиболее продуктивными, какие идеи пришли в голову и т. д.). Практикуются и доклады, презентации – обычно каж-

дый студент имеет возможность подготовить их не менее двух раз за семестр.

Особую роль за рубежом ученые отводят консультациям. Консультирование рассматривается как явление, дополняющее учебный процесс, как вид помощи, как один из рычагов процесса получения знаний студентами и овладения умениями самообразования. Консультации представляют собой стимул для научного сотрудничества между преподавателем и студентом. Здесь многократно обсуждаются исследовательские приемы в обучении, обработка исследовательских задач и проблем, возможности индивидуального включения студентов в процесс научного труда. При помощи преподавателя-тьютора они составляют свою программу и сдают ее разделы, пользуясь при подготовке специализированным учебным инструментарием (учебные фильмы, лекции, компьютеры, специальные руководства для подготовки и сдачи экзаменов и т. д.). Лишь после сдачи очередного раздела программы курса по какому-либо предмету студенту разрешается перейти к подготовке последующего раздела программы. Роль преподавателя как основного источника информации заменяется, таким образом, консультативной ролью тьютора [6].

В целом можно отметить, что в зарубежной вузовской практике наиболее распространены семинары-дискуссии, способствующие максимальной интеграции самообразования в образовательный процесс. На семинарах студентов обучают различным приемам учебной и научно-исследовательской деятельности, основам ораторского искусства. Аргументируя выбор данной организационной формы, американские авторы отмечают, что дискуссия [1; 6] помогает студентам лучше понять проблему, поскольку информация каждого участника дополняется сообщениями других; способствует рассмотрению различных сторон обсуждаемой проблемы; дает возможность участникам высказаться критически, принимать или отвергать возникающие предположения; корректирует поступающие предложения для выработки группового мнения или решения. Принцип «круглого стола» позволяет всем студентам видеть друг друга, создает между ними отношения равенства, а нахождение среди них педагога обуславливает менее формальную обстановку. Всё вышеуказанные формы развивают способность к прогнозированию результатов и последствий действий, направленных на решение конкретных профессиональных задач и достижение профессиональных целей, способствуют организации группы по реализации конкретного профессионального проекта, быстрой адаптации в профессиональном коллективе, навыками делового и профессионального общения в конкретных производственных ситуациях.

Исследования системы высшего образования в США показывают, что она основана на организации самообразования студентов. Так, например, под влиянием идей гуманистической психологии в системе высшего образования США возникли группы «открытого обучения», «открытые университеты», где студенты могут свободно определить свои научно-исследовательские интересы и в диалоге с преподавателями выражать различные тонки зрения, критически анализировать научные позиции. В американских

вузах нет типовых, централизованно тиражируемых учебных планов. Каждый университет разрабатывает свои учебные планы специальностей, обязательной частью которых являются базисные курсы, ядро профессиональной подготовки, с указанием уровня освоения компетенций, знаний, умений и навыков (вводном, промежуточном или продвинутом); в то время как значительная часть специальных, гуманитарных и общеобразовательных курсов изучаются по выбору [10; 13].

В вузах США широко используется гибкое сочетание асинхронного (индивидуального) и синхронного (совместного) обучения. Многие вузы США и Западной Европе активно используют интегрированное обучение (blended learning). Интегрированное обучение включает в себя сочетание различных методик и схем управления процессом обучения: обучение в аудитории, дистанционное обучение, синхронное дистанционное обучение [8; 10; 11]. Часть занятий проходит в аудитории под руководством преподавателя, часть – самостоятельно.

Распространенной формой самообразования в вузах США, Канады, Германии, Франции и др. является электронное обучение (e-learning). Электронное обучение предполагает различные способы получения знаний с применением информационных технологий: дистанционного обучения, мобильного обучения с использованием мобильных устройств, виртуального обучения [10; 11]. Электронное обучение позволяет индивидуализировать учебный процесс, развить навыки самостоятельного приобретения и применения знаний, ориентации в потоке информации. Наиболее развитым центром электронного обучения в США является Массачусетский технологический университет (МТИ). Всего в мире электронно обучаются более 100 млн человек [11].

Больше внимания во многих зарубежных вузах стало уделяться усилению связей высшей школы с производством. В образовательном процессе Германии хорошо зарекомендовали себя и получили широкое применение «дуальная система» и метод проектирования [9; 10].

Одновременное обучение студентов в стенах вуза (два – три дня в неделю) и на предприятии. Данная система нашла широкое применение в Германии и США. В 2012 г. для обучения по дуальной системе немецкими вузами было предложено 64000 студентам 1384 учебные программы [9]. В Гарвардской школе бизнеса (ГШБ) система получила название «полевое» изучение (Field Studies) в ведущих бизнес-компаниях США и некоммерческих организациях. Студенты пишут собственные бизнес-планы для создания или развития новых предприятий [6; 12]. Студенты имеют право выбрать проект, который позволит им интонировать инструментальные средства и методы, полученные в учебной аудитории, развить навыки руководства проектом, получить реальный опыт деловой коммуникации, усовершенствовать умение сбора и анализа информации, а также получить непосредственное знание отраслей промышленности, компании и некоммерческих организаций. Результаты проекта должны быть оформлены письменно вместе с практическими рекомендациями. Исследовательская работа

над проектом сопровождается обучением на проблемно-ориентировочных курсах. А под проблемным обучением понимается сочетание самостоятельной работы студентов с занятиями в малых исследовательских группах, которые обеспечивают быстрое приобщение к исследовательской деятельности и научному творчеству.

В заключении следует отметить, что творчество как основополагающий компонент организации самообразования оказывает огромное влияние не только на конкретный научный прогресс, но и на все общество в целом, развивая его инновационную способность.

Опыт образовательной практики стран Зарубежья по изучаемой нами проблеме показал, что в зарубежной высшей школе сложилась специфическая концепция организации самообразования студентов, интегрированная в образовательный процесс. В процессе самообразования каждый студент должен овладеть эффективным стилем исследовательской работы, развить в себе способность и готовность к самостоятельному усвоению и усовершенствованию научных знаний и их творческому применению в будущей про-

фессиональной деятельности. Исследовательская деятельность и постоянное самосовершенствование в процессе самообразования становится личной потребностью каждого студента и способствует: формированию навыков и умений прогнозирования результатов и последовательных действий, направленных на решение конкретных профессиональных задач и на достижение профессиональных целей; организации группы по реализации конкретного профессионального проекта; быстрой адаптации в профессиональном коллективе; развитию навыков делового и профессионального общения в конкретных производственных ситуациях.

Итак, анализ особенностей организации самообразования студентов за рубежом показывает, что процесс развития самообразования является основой для формирования профессиональной мобильности. Различные методы, формы, технологии организации самообразования за рубежом могут быть использованы для проектирования процесса формирования профессиональной мобильности будущих специалистов неязыковых профилей.

Литература

1. Быкова М. Мифы и реальность американского образования // Отечественные записки. 2002. № 1. С. 131 – 144.
2. Дмитриев Г. Д. Анатомия американского университета. М., 2010. 224 с.
3. Джурицкий А. Н. Развитие образования в современном мире. М.: Владос, 1999. 200 с.
4. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования в ФРГ // Педагогика. 1993. № 4.
5. Краснова Г. А. Открытое образование: цивилизационные подходы и перспективы: монография. М.: Изд-во РУДН, 2002. 252 с.
6. Мизюрова Э. Ю. Узловые моменты повышения эффективности учебного процесса в высшей школе // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2011. № 2. С. 109 – 116.
7. Оконь В. Введение в общую дидактику. М.: Высшая школа, 1990. 382 с.
8. Ребрин О. И., Шолина И., Сысков А. Смешанное обучение // Высшее образование в России. 2005. № 8. С. 68 – 72.
9. Соломински Е. Особенности системы высшего образования Германии глазами российского профессора (интервью с Э. Патриком) // Высшее образование в России. 2014. № 2. С. 131 – 141.
10. Спирина Т. А. Зарубежный и отечественный опыт индивидуализации обучения в высшей школе // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 3. С. 110 – 113.
11. Стариченко Б. Е. Синхронная и асинхронная организация учебного процесса в вузе на основе информационно-технологической модели обучения // Педагогическое образование в России. 2013. № 3. С. 23 – 31.
12. Сухиненко Д. Н. Подготовка менеджеров в высшей школе США: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград: ВГПУ, 1999. 183 с.
13. Ткачева Е. Ю., Коренькова О. В. Высшее образование в России и США: сравнительный анализ // IV Волжские чтения: человек в пространстве языка, коммуникации, культуры: сб. науч. ст. / Волжский гуманитарный ин-т (филиал) ФГБОУ ВПО "Волгогр. гос. ун-т". Волгоград, 2012. С. 150 – 153.
14. Удотова А. О. Высшее образование в России и за рубежом: сравнительный анализ: пособие для работников сферы образования. Челябинск: УралГУФК, 2007. 68 с.
15. Martens D. Schlüsselqualifikation. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. Verlag W. Kohlhammer. Stuttgart, Berlin. Köln. Mainz, 1974. 69 p.
16. Schelten A. Einführung in die Berufspädagogik. Stuttgart, Steiner. 1991. 154 p.

Информация об авторе:

Баликаева Марина Бембаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Тюменского государственного архитектурно-строительного университета, 8909-187-44-25, marinabalikaeva@list.ru.
Marina B. Balikaeva – Candidate of Pedagogics, Assistant Professor at the Department of Foreign Languages, Tyumen State University of Architecture and Civil Engineering.

Статья поступила в редколлегию 12.11.2014 г.