

РАЗДЕЛ VI

ВУЗОВСКОЕ И ПОСЛЕВУЗОВСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 377

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ, КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Д. А. Кленин, В. А. Сальников, Ю. А. Ешкова, Е. М. Ревенко

Аннотация. В работе на основе социологического опроса студентов 1 и 4 курсов выявлена определенная самостоятельность студентов в выборе вариантов образовательного процесса. На это оказывают влияние и особенности личности.

Ключевые слова: образовательные ориентиры, тьюторское сопровождение, познавательные мотивы, особенности личности, открытое образование.

Введение

Современное общество находится на пути поиска новых образовательных ориентиров, обусловленное изменением отношения к проблемам образования со стороны обучающихся, работодателей и общества в целом. Вхождение отечественной системы высшего образования в общеевропейское образовательное пространство, ориентация на принципы Болонского соглашения требуют повышения мобильности студентов, что определяет необходимость создания условий обучающимся в выборе индивидуальных образовательных траекторий, форм и способов обучения. На современном этапе развития образование не только должно реагировать на вызовы времени, но и главное опережать эти изменения. То качество образования, которое сегодня есть, требует дальнейшего развития и совершенствования методологии внутривузовского управления качеством образования, последнее возможно на путях интеграции существующих подходов с идеями опережающего ноосферного образования и синергетического саморазвития мотивационно-потребностной сферы в системе управления образовательными процессами. В настоящее время выделяются следующие основные закономерные тенденции развития системы образования – это диверсификация, индивидуализация, опережающее образование, непрерывность образования, интенсификация, информатизация, креативизация, возрастание роли качества, цикличность и многоступенчатость, смена целевых установок, интернационализация. Это обосновывается в многочисленных исследованиях направленных на поиски научных подходов к решению проблем

управления качеством образования [11, 12, 14, 15, 18]. Объективные тенденции развития высшего образования требует повышения роли субъективного фактора в повышении качества образования. «Качество образования – интегральная характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реально достигнутых результатов нормативно заданных», реализация же выбранных целей зависит от многообразия факторов. С внедрением федеральных государственных образовательных стандартов позволяющих выстраивать индивидуальные образовательные траектории обучающихся, с пониманием того, что образование невозможно дать на всю жизнь, в силу все ускоряющегося обновления знаний, становится актуальным научить студента принципам самообучения и самостоятельности. В этой ситуации актуализируется использование принципа индивидуализации, в образовательном пространстве. В целом, образовательное пространство представляется необходимым фактором обретения личностью индивидуальной траектории развития. Одновременно, личностно-ориентированное образование, для которого характерны субъект-субъектные отношения, становится важным условием развития личности и одним из направлений российского образования. Многие из этого может реализоваться при использовании тьюторского сопровождения. В современной отечественной педагогической практике существуют различные определения тьюторства [7, 10, 16, 17], но, в понятиях данных авторами имеется главное сходство в том, что – это сопровождение в проектировании индивидуальных образовательных маршрутов

обучающихся и обучению навыкам самообразования.

Образовательное пространство для студента задается в каждый момент времени не столько какой-то внешней конкретной учебной программой, которую он должен освоить, сколько осознанием разнообразных образовательных возможностей и необходимостью их определенным образом организовать в собственную индивидуальную образовательную программу [7]. Этому в значительной степени должен содействовать тьютор, одновременно он должен учитывать многообразие индивидуальных особенностей своих тьюторантов. Однако реализация принципа индивидуализации чаще связана с организацией внешних воздействий в образовательном процессе и меньшей степени учитываются личностные особенности субъекта образовательной деятельности. Под субъектностью, чаще понимаются свойства личности, заключающиеся в готовности индивида рассматривать все события, происходящие с ним, как результат его собственных действий и усилий, за которые он несет ответственность и проявляющиеся в способности к проектированию своей деятельности, и жизненных ситуаций, в самостоятельности при решении поставленных задач, в рефлексии результатов деятельности. Субъектность же личности проявляется в способности студента стать стратегом своей деятельности, ставить и корректировать цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстраивать действия и оценивать их соответствие задуманному, планировать собственную жизнь, успешно общаться с другими людьми [4].

В частности, традиционная структура тьюторской системы включает в себя три элемента:

- руководство процессом обучения, регулирующее соотношение учебы студентов и работы в свободное время;

- моральное наставничество, предполагающее сопровождение жизни студента в университете в самом широком смысле;

- собственно тьюторство – обучение студента в течение семестра или учебного года по индивидуально выбранной схеме.

В целом важнейшей стороной деятельности тьютора является работа с каждым обучающимся индивидуально,

ориентируясь и учитывая его интересы, склонности и способности. Действительно выстраивание индивидуальной образовательной траектории, и ее реализация возможна будет в том случае, когда тьютор узнает обучающегося, как личность и индивидуальность. Многими отмечается, что ни тесты интеллекта, ни школьные оценки не представляют возможности предсказать, как человек будет справляться со многими жизненными ситуациями, в частности и в обучении. Не маловажную роль в повышении эффективности учебной деятельности играет мотивация, силу и структуру которой необходимо учитывать тьютору в помощи при формировании индивидуальных образовательных маршрутов. Высокая позитивная мотивация может играть роль компенсирующего фактора при недостаточности, выраженных способностях, однако в обратном направлении этот фактор не срабатывает – никакой высокий уровень способностей не может компенсировать отсутствие учебного мотива или низкую его выраженность, не может привести к значительным успехам в учебе [9]. Одновременно отмечается, что высокая успеваемость наблюдается у обучающихся со средней выраженностью мотива достижения, а не с высоким его уровнем, т.е. между успеваемостью и мотивом достижения имеется криволинейная зависимость [2].

Рядом авторов выявлено влияние индивидуальных и личностных особенностей на адаптацию студентов к образовательной деятельности, а так же на эффективность учебной деятельности. Так студенты с низкой академической успеваемостью в сравнении с более успевающими, характеризуется низкой самооценкой; конкретностью и ригидностью мышления; беспринципностью; безответственностью; неорганизованностью; ориентация на следование общепринятым нормам; консервативностью [8]. По данным Э. А. Голубевой [3] успеваемость по гуманитарному и естественнонаучному циклу имели выше лица со слабой нервной системой, высокой лабильностью и преобладанием возбуждения. Не маловажным фактором в плане реализации индивидуальной траектории обучающимися является выявление склонностей и интереса к тому или иному виду деятельности, или изучаемым дисциплинам которые в большей степени соответствуют интересам занимающихся.

Понятно, что не всякое занятие может быть притягательным для личности, а только такое, которое встречает внутренний отклик. Нередко деятельность может нравиться своими результатами, приносимой ею пользой, тем, какое общественное признание она дает. Но подлинная склонность означает предрасположенность и к самому процессу деятельности, когда работа не просто средство достижения каких-нибудь целей, но и сама по себе становится потребностью. «В основе возникновения склонностей, писал Б. М. Теплов, лежат потребности», когда привлекательными оказываются не только достигаемые результаты, но и сам процесс деятельности.

Л. И. Божович [1] выделяет несколько категорий учебных мотивов, познавательные мотивы, к которым относятся необходимость в интеллектуальной активности, познавательные интересы обучающихся и потребность в овладении новыми знаниями и умениями. В целом большинство мотивов находятся в сложном взаимодействии друг с другом и имеют различное влияние на учебу, поэтому представление о мотивах учебной деятельности можно получить, только выявив значимость для каждого обучающихся всех компонентов мотивационной структуры. Одновременно, формирование познавательных и профессиональных способностей и склонностей, связано с личностными и индивидуально-психологическими свойствами субъекта. Но, любая заранее выстроенная программа обучения закрывает для обучающегося возможность обсуждать и выбирать другие варианты его образования, что часто вызывает неприятие со стороны обучающихся и их родителей [16].

Т. М. Ковалева [7] отмечает, что закрытое образовательное пространство отличается от открытого тем, что в первом траектории движения обучающегося строго определены, тем самым отсутствует возможность выбора того или иного варианта движения. В открытом же образовательном пространстве, представляется возможность выбора образовательной траектории, а это позволяет обучающимся вырабатывать качества ориентации и самоопределения. Последнее более полно реализуются в соответствии с имеющимися у обучающихся интересами, склонностями, способностями и личностными особенностями.

Но, реализация многого из этого затрагивает не только самого субъекта, но и предъявляет определенные требования к личностным качествам, которыми должен

владеть тьютор для эффективного сопровождения тьюторантов: творческая активность; эмоциональность; знание и учет индивидуально-психологических, личностных особенностей обучающихся; направленность обучения не только на результат, но и на процессуальную сторону получения знаний; осуществление диагностической работы по выявлению уровня развития познавательных интересов тьюторантов; коррекция, контроль и оценка деятельности обучающихся; наличие программы самообразования.

Основная часть

Задача исследования состояла в изучении принятия поведенческих решений в условиях образовательной деятельности студентами, различающихся ситуативной и личностной тревожностью.

В исследовании приняли участие студенты СибАДИ (юноши и девушки), обучающиеся на первом и четвертом курсе, всего 90 человек. Для изучения личностной и ситуативной тревожности использовали шкалу Ч. Д. Спилберга – Ю. Л. Ханина [5].

Результаты исследования и их обсуждение. В плане совершенствования системы образования, немаловажным фактором является изучение особенностей личности обучающихся, таких как интересы, склонности, способности и мотивационную сферу. Полученные данные, определенно показывают, что в процессе обучения не всегда учитываются интересы и склонности занимающихся и их предпочтения. Анализируя ответы на вопросы, выявлены особенности предпочтений студентов первого и четвертого курса.

На вопрос, кто в большей степени повлиял на выбор специальности, первокурсники, как девушки, так и юноши указывают на самостоятельный выбор (66 % и 74 % соответственно) (рис. 1.). Принятое решение у студентов четвертого курсов не однозначно, у девушек превалирует самостоятельность (59 %), у юношей превалирующим является мнение родителей (40%). Неоднозначен и интерес у студентов к изучаемым предметам, если студенты четвертого курса (юноши и девушки), чаще отдадут предпочтение специальным дисциплинам (64 % и 78 %), у первокурсников же несколько другое отношение, так девушки предпочитают циклы гуманитарных и специальных дисциплин, в то время как юноши отдадут предпочтение общепрофессиональным и специальным дисциплинам.

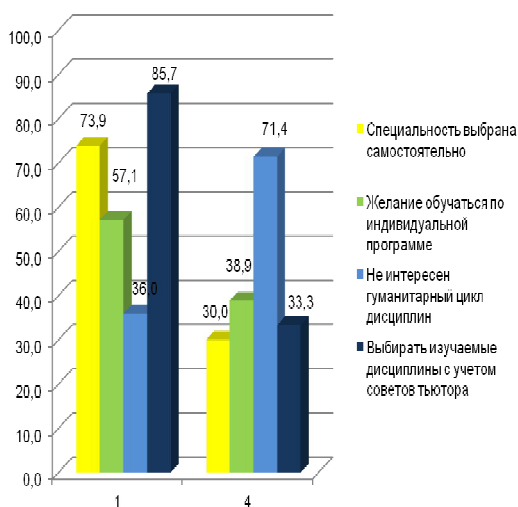


Рис. 1. Принятие поведенческих решений юношами. Обозначения: по горизонтали – курс, по вертикали, % выбора обучающимися

На вопрос, какие циклы дисциплин Вам наименее интересны, девушки первого курса чаще указывали на гуманитарный и общепрофессиональный циклы дисциплин (32 % и 32 %) (рис. 2.), юноши также указывали на гуманитарный блок (36 %). Студенты четвертых курсов, как юноши, так и девушки в большинстве случаев, среди наименее интересных отмечают цикл гуманитарных дисциплин (57 % и 72 %) (рис. 1., 2.).

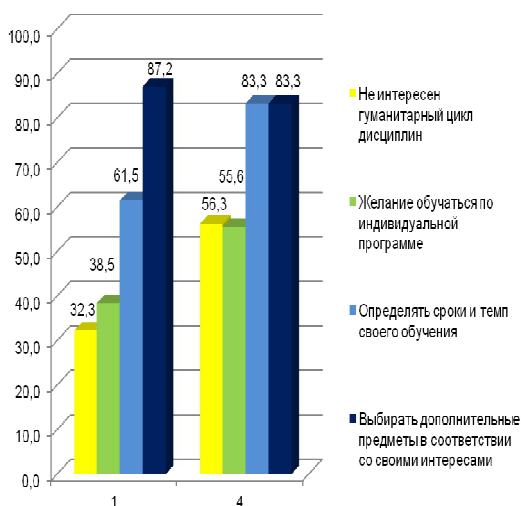


Рис. 2. Принятие поведенческих решений девушками. Обозначения: по горизонтали – курс, по вертикали, % выбора обучающимися

Желание самостоятельно выбирать изучаемые дисциплины в большей степени проявляют студенты четвертого курса, как юноши (72 %) так и девушки (89 %),

несколько ниже это у студентов первого курса. Различия наблюдается и в выборе вариантов обучения, чаще выражают желание обучаться по индивидуальной траектории, юноши 1-го курса (57 %) и девушки 4-го курса (56 %). Намерение определять сроки обучения чаще высказывали девушки четвертого курса (83%). Студенты первых и четвертых курсов отмечают высокий процент желания, чтобы учебная программа учитывала их склонности и способности. На вопрос же, в какой степени ваши интересы и склонности совпадают с изучаемыми дисциплинами, чаще всего студенты отмечают, что совпадение в большинстве своем частично.

Приведенные данные показывают усредненные данные в отношении студентов 1 и 4 курсов, отдельно для юношей и девушек, но в этой ситуации никак не учитываются личностные особенности студентов, которые влияют на характер принимаемых поведенческих решений. В частности, девушки, обучающиеся на четвертом курсе, имеющие высокий уровень ситуативной тревожности при поступлении в вуз в большинстве своем самостоятельно выбирали специальность (100 %). Девушки же отличающиеся меньшим уровнем ситуативной тревожности чаще согласовывали с родителями (64 %). В отношении первокурсников эти различия не выявлены.

Желание обучаться по индивидуальной программе чаще выражают юноши первого курса (100 %) и девушки четвертого (80 %) с высоким уровнем ситуативной тревожности, в сравнении с лицами с низким уровнем тревожности (44 % и 42 % соответственно). В то время как, в отношении девушек первокурсниц и юношей четвертого курса, различающихся ситуативной тревожностью различий не выявлено, но следует отметить большую направленность на не принятие индивидуального варианта обучения. Студенты, юноши первого курса, отличающиеся низкой ситуативной тревожностью, хотели бы, в большинстве случаев, самостоятельно определять сроки и темп своего обучения (56 %), в меньшей степени это характерно для юношей с высоким уровнем ситуативной тревожности (33 %), обратная зависимость проявляется у юношей четвертого курса, т. е. студенты с высокой ситуативной тревожностью, хотели бы самостоятельно определять срок и темпы обучения (67 %) в сравнении с лицами с низким уровнем ситуативной тревожности.

Желание сдавать экстерном ряд предметов чаще проявляют юноши первого курса с высокой личностной тревожностью (83 %), в сравнении с низким ее уровнем (50 %), это же характерно для девушек первокурсниц. В меньшей степени это выражено у студентов четвертого курса.

Индивидуальная образовательная траектория предусматривает, что обучающиеся могут самостоятельно определять дисциплины в структуре учебного плана. Более склонны к самостоятельному выбору студенты четвертого курса, т.е. уже прошедшие обучение, по программе определенной специальности, так девушки с высокой ситуативной тревожностью чаще предпочитают самостоятельный выбор (100%). Юноши и девушки четвертого курса с высоким уровнем личностной тревожности в большинстве случаев предпочитают самостоятельно определять дисциплины по выбору, в сравнении со студентами, имеющими низкий ее уровень. Определять предметы по выбору также предпочитают юноши и девушки первокурсники с низким уровнем личностной тревожности (71 % и 70 % соответственно).

Вместе с тем, девушки первого курса с более высокой ситуативной тревожностью, чаще согласовывают свой выбор с родителями (78 %), несколько другая ситуация проявляется у юношей первокурсников, в частности лица с низкой ситуативной тревожностью чаще при выборе прислушиваются к авторитетным преподавателям (75 %), а юноши с высокой ситуативной тревожностью предпочитают большую самостоятельность при выборе дисциплин (67 %).

В целом полученные данные показывают, что личностные особенности оказывают существенное влияние на самостоятельно принимаемые студентами решения в отношении своей образовательной деятельности, последнее может содействовать определению условий, наиболее благоприятствующих дальнейшему развитию конкретного человека, формировать программу обучения и развития, учитывающих своеобразие наличного состояния его познавательной деятельности [13]. Это, вероятно, способствует улучшению качества образования, содействовать умственному и личностному росту студентов, или контролю успешности обучения. В сегодняшней образовательной ситуации формирование осознанного заказа обучающегося на собственный процесс образования становится чрезвычайно важной задачей, что в свою

очередь, и является главным содержанием принципа открытости образования. В результате, актуализируется принцип открытости образовательного процесса. Но, в современном образовательном пространстве свобода лишь регламентируется и является скорее желательной, чем реальной. По Т.М. Ковалевой [7], открытое образовательное пространство, это то пространство, где каждый элемент социальной и культурной среды (в том числе и университетский) может нести на себе образовательные функции, но для реализации принципа открытости необходимо иметь способы выбора и соорганизации различных образовательных предложений в собственную образовательную программу. Эффективность же образовательной деятельности связана со стимулированием самостоятельной познавательной активности обучающихся; в формировании постоянной необходимости самосовершенствования и саморазвития; развития научно-исследовательских умений; технологий познания в освоении мира и самого себя [6].

В настоящее время самообразование и рефлексия является важным процессом в получении университетского уровня образования. В результате, становится все более очевидным, что только лишь внешне представленное многообразие разнородных образовательных предложений еще не гарантирует обучающемуся, реализацию принципа открытости образования. С другой стороны, осмысление собственного образования только в логике освоения определенной государственной учебной программы не позволяет будущему специалисту брать на себя ответственность за свое образование. Действительно, любая заранее выстроенная программа обучения закрывает для учащегося обсуждать и выбирать другие варианты его образования, что часто вызывает неприятие со стороны студента [16]. Ведь студента учат только тому, что считают важным и нужным преподаватели, а не он сам. И даже введение дополнительных учебных курсов в вузе не позволяет полностью решить возникающие проблемы. Истинное знание и понимание приходят только к тому, кто учится сам. Все это обуславливает целесообразность использования тьюторского подхода в деятельности современного преподавателя, основанного на идее оказания поддержки обучающимся, удовлетворения их образовательных потребностей.

Выводы

Результаты исследования выявили определенную самостоятельность студентов в выборе специальности при поступлении в вуз. Отмечается высокое желание самостоятельно или при помощи тьютора, определять предметы для последующего обучения, а также сроки и темп обучения. На выбор принимаемого решения в плане образовательной деятельности, большое влияние оказывают особенности личности студентов, при этом они несколько различаются в соответствии срока обучения. Полученные результаты дают основание обратить внимание на развитие субъектности и индивидуальности студентов, так как субъектность реализуется через самостоятельность и самоорганизацию студентов в освоении образовательных программ.

Библиографический список

1. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности. / под. ред. Д. И. Фельдштейна ; авт. вступ. ст. Д. И. Фельдштейн / Издательство «Институт практической психологии». – 2-е изд. – М. : Воронеж : МОДЭК, 1997. – 352 с.
2. Герасимова, Н. А. Психофизиологические факторы мотива достижения и успеваемость школьников: Дипломная работа. РГПУ им. А. И. Герцена. Психолого-педагогический факультет, 2000.
3. Голубева, Э. А. Способности и индивидуальность. – М.: Прометей, 1993.
4. Гончарова, Е. В., Шевченко, Т. С. Сопровождение индивидуальной образовательной траектории обучения студентов. // Вестник Нижневартского государственного гуманитарного университета. – 2012. - № 2. – 560 с.
5. Елисеев, О. П. Практикум по психологии личности. – СПб: Издательство «Питер», 2001. – 560 с.
6. Исаева, Т. Е. Формирование самостоятельности как интегрального качества личности подростков: Дисс... канд. пед. наук / Т. Е. Исаева. – Ростов на Дону, 1990
7. Ковалева, Т. М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании». – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 56 с.
8. Петько, Ю. В. Личностные особенности студентов с низкой успеваемостью // Психология XXI века: Материалы научно-практической конференции. – СПб., 2009. Щенников С.А. Организация профильного обучения в старшей школе / Основы тьюторского сопровождения. -2006. – №8. – С. 111-121
9. Реан, А. А. Психология познания педагогом личности учащихся. – М.: Высшая школа, 1990. – 78 с.
10. Рыбалкина, Н. В. Открытое пространство образования: способы представления и построения / Материалы VIII Всероссийской научно-практической тьюторской конференции. – Томск, 2004.

11. Сахарчук, Е. И. Коллективный субъект образовательного процесса как фактор управления качеством подготовки специалистов в педагогическом вузе: дис. ... д-ра пед. наук, Волгоград. Гос. пед. ун-т. – Волгоград, 2004. – 300 с.
12. Сериков, Г. Н. Управление образованием: системная интерпретация: Монография. – Челябинск: ЧГПУ «Факел», 1998. – 664 с.
13. Талызина, Н. Ф. Принципы советской психологии и проблемы психодиагностики познавательной деятельности / Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И. И. Ильасова, В. Я. Ляудис, – М., 1981. – С. 285-290
14. Трапицын, С.Ю. Теоретические основы управления качеством образовательного процесса в военном вузе: дис. ... д-ра пед. наук, Рос. Гос. Пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб., 2000. – 337 с.
15. Шалаев, И. К. Мотивационное программно-целевое управление: основы теории и экспертиза эффективности: учеб. пособие. – Барнаул: БГПУ, 2004. – 300 с.
16. Щенников, С. А. Открытое дистанционное образование. – М.: Наука, 2002. – 527с.
17. Щедровицкий, П. Г. К проблеме границ деятельностного подхода в образовании (об исследовательской программе тьюторства) Школа и открытое образование: Сборник научных трудов по материалам III Всероссийской научной тьюторской конференции и региональных семинаров / Отв. Ред. И.Д. Проскуровская, А.О. Зоткин. – Москва-Томск: Томский государственный педагогический университет, 1999, – 153 с.
18. Шипилина, Л. И. Внутривузовское управление качеством профессионального образования менеджеров: гуманитарно-культурологический аспект концепции / Электронный научный журнал «Вестник государственного педагогического университета». – Выпуск 2006. (Электронный ресурс). <http://www.edu.ru>

INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY, AS A COMPONENT OF MODERN EDUCATION

D. A. Klenin, V. A. Salnikov, J. A. Eshkova,
E. M. Revenko

In the paper, based on a poll of students 1 and 4 courses revealed a certain autonomy in the choice of options for students of the educational process. This is influenced by personality traits.

Keywords: educational guidance, tutoring support, cognitive motives, self-esteem, personality, open education. (remove one)

Bibliographic list

1. Bozovic, L. Problems of identity formation. / Under. Ed. DI Feldstein, author. entered. Art. DI Feldstein / Publisher «Institute of Applied Psychology» - 2nd ed. – Moscow: Voronezh MODEK, 1997. – 352 p.
2. Gerasimova, N. A. Psychophysiological factors motive achievements and student achievement: Research paper. Herzen State Pedagogical University. A. I. Herzen. Faculty of Psychology and Education, 2000.

3. Golubeva, E. A. Ability and personality. – M.: Prometheus, 1993.
4. Goncharova, E. V., Shevchenko, T. S. Accompanying the individual learning paths learning students. Bulletin of the Nizhnevartovsk State University of Humanities number 2. – Nizhnevartovsk. – St. Petersburg: Publishing House «Peter», 2012. – 560 p.
5. Eliseev, O. P. Workshop on personality psychology. – St. Petersburg: Publishing House «Peter», 2001. – 560 p.
6. Isayeva, T. E. Formation of self-sufficiency as an integral quality of adolescent personality: Diss ... candidate. ped. science / T. E. Isaeva. – Rostov-on-Don, 1990
7. Kovaleva, T. M. Course Materials «Basics tutoring support in general education» – Moscow Pedagogical University «First of September», 2010. – 56 p.
8. Petko, Y. V. Personality characteristics of students with low academic performance / Psychology of XXI Century: Proceedings of the conference. – St. Petersburg., 2009. Shennikov S. A. The organization of school education in high school / Basics tutoring support, 2006. – № 8. – P. 111-121
9. Rean, A. A. Psychology teacher knowledge of individual students. – M.: Higher School, 1990. – 78 p.
10. Rybalkina, N. V. Open space education: how to present and build / Proceedings of the VIII All-Russian scientific-practical conference tutor. – Tomsk, 2004.
11. Saharchuk, E. I. Collective subject of the educational process as a factor in quality management training in pedagogical high school: Dis. Dr. ... ped. sciences, Volgograd. State. ped. Univ. – Volgograd, 2004. – 300 p.
12. Serikov, G. N. Education Management: systemic interpretation: Monograph. – Chelyabinsk: Chelyabinsk State Pedagogical University «Torch», 1998. – 664 p.
13. Talyzina, N. F. The principles of Soviet psychology and cognitive problems of psychodiagnosics / Readings in developmental and educational psychology / ed. I. I. Ilyasova, V. Y. Liaudis – Moscow, 1981. – P. 285-290
14. Trapitsyn, S. J. Theoretical basis of the quality management of educational process at the military college: thesis. Dr. ... ped. sciences, Russia. State. Ped. Univ. Al Herzen. – St. Petersburg., 2000. – 337 p.
15. Shalaev, I. K. Motivational program-oriented management: basic theory and performance expertise: studies. allowance. – Barnaul State Pedagogical University, 2004. – 300 p.
16. Shennikov, S. A. Open Distance Education. – Moscow: Nauka, 2002. – 527 p.
17. Schedrovitsky, P. G. The problem of the borders of the activity approach in education (about the research program of tutoring) and the School of Open Education: Proceedings of the Materials III All-Russian Scientific Conference tutor and regional workshops / Ed. Ed. I. D. Proskurovskaya, S. A. Zotkin. – Moscow-Tomsk: Tomsk State Pedagogical University, 1999. – 153 p.
18. Shipilina, L. I. Intrahigh quality management of vocational education managers: the humanitarian aspect of the concept culturological / Electronic scientific journal «Herald of the State Pedagogical University» – 2006 Edition. (Electronic resource). <http://www.edu.ru>
- Кленин Дмитрий Анатольевич – аспирант, ФГБОУ ВПО «СибАДИ», основное направление научных исследований: психолого-педагогические вопросы образования, 5 публикаций, e-mail: the-doctor-7@rambler.ru*
- Сальников Виктор Александрович – доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВПО «СибАДИ», основное направление научных исследований: психолого-педагогические вопросы образования, более 320 публикаций, e-mail: salnikov_viktor@bk.ru*
- Ешкова Юлия Андреевна – аспирант, ФГБОУ ВПО «СибАДИ», основное направление научных исследований: теория и методика подготовки водителей, 3 публикации, e-mail: julia_soul88@mail.ru*
- Ревенко Евгений Михайлович – кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВПО «СибАДИ», основное направление научных исследований: психолого-педагогические вопросы образования, более 50 публикаций, e-mail: revenko.76@mail.ru*

УДК 378.1

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Е. Я. Климкович

Аннотация. Рассмотрены возможности использования Интернет-ресурсов, уточнены подходы, повышающие эффективность их применения, определены принципы и критерии отбора Интернет-ресурсов при формировании иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции будущих специалистов в области информационных технологий. Выявлены методы и формы обучения студентов и обоснованы педагогические условия, способствующие формированию иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной