Змеёва Татьяна Егоровна

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ: ПЕДАГОГ ИЛИ АНДРАГОГ?

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2011/11/32.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2011. № 11 (54). С. 96-101. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2011/11/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

В то же время, модель РЦ развернутая на базе одного ОУ ПО, не смотря на наличие кооперации с базовыми УПО, обладает недостатками, которые затрудняют реализацию главной функции РЦ - обеспечение интеграции и согласованного развития различных структур научно-методического, информационного, кадрового и материально-технического обеспечения развития системы ПО. Усложняется выход РЦ на самоокупаемость и самофинансирование, их деятельность, ориентированная на удовлетворение внутренних потребностей, сужает их функции по отношению к региональным образовательным системам и процессам непрерывного образования и обучения.

Таким образом, несмотря на эффективность ресурсных моделей взаимодействия, пока не удается достичь существенного повышения качества образования в региональной системе ПО за счет сетевого эффекта, что требует продолжение работы по повышению эффективности взаимодействия ОУ ПО с работодателями и социальными партнерами в интересах как региональной системы ПО, так и в интересах обучающихся, и представителей отраслей промышленности, сельского хозяйства и общества в целом, и внесения определенных корректив в структуру моделей взаимодействия.

УДК 372.881.1

Татьяна Егоровна Змеѐва
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ: ПЕДАГОГ ИЛИ АНДРАГОГ?©

Традиционно считалось, что помогать учиться надо только детям. До середины XX века учѐные, занимавшиеся проблемами учения человека, не принимали во внимание наличие разных возрастных этапов в его жизненном цикле. Объектом исследования и педагогики, и психологии был в основном лишь юный возраст, так как считалось, что в последующие годы механизмы обучения, организация процесса обучения существенно не изменятся, поэтому достаточно подробно исследовать процессы обучения в детском возрасте, чтобы затем распространить выделенные закономерности на весь жизненный процесс обучения человека.

Необходимо отметить, что до 60-х годов прошлого столетия особой потребности в дополнительном или специальном изучении процесса обучения взрослых людей просто не возникало, так как общество не ставило перед человеком задачу целенаправленного и систематического обучения в течение всей своей жизни. Лишь во второй половине XX века огромное количество взрослых людей ощутило необходимость в продолжении или возобновлении обучения, а образование стало рассматриваться как существенный фактор развития не только человека, но и общества в целом.

Возрастающая значимость образования взрослых - общепризнанный факт. Приоритетная задача образования взрослых - обеспечить человека комплексом знаний и умений, необходимых для активной творческой и приносящей удовлетворение жизни в современном динамично развивающемся обществе. Речь идет о постоянном, непрекращающемся развитии человека как работника, гражданина, личности, индивидуальности в течение всей его жизни. Общество, таким образом, ставит перед системой образования задачу «производить» компетентных людей, которые были бы способны применять свои знания в изменяющихся условиях, и основной компетенцией которых было бы умение включиться в постоянное самообучение на протяжении всей своей жизни [5].

Оказалось, что принципы, выработанные человечеством и сконцентрированные в педагогической науке, не всегда бывают эффективными при решении поставленных задач.

Исследованием, определением и обоснованием принципов обучения взрослых людей занимается относительно новая наука андрагогика, основателем которой является М. Ш. Ноулз. Первая книга, которую М. Ш. Ноулз посвятил андрагогике и в которой он стремился определить еѐ основные положения и вычленить из ряда других наук об образовании, в частности, отделить от педагогики, имела подзаголовок «Андрагогика против педагогики». Однако при переиздании этой работы в 1980 г. этот подзаголовок был заменѐн другим - «От педагогики к андрагогике» [Ibidem]. Учѐный стал рассматривать педагогику и андрагогику как составные части науки об образовании, которые относятся к разным периодам процесса обучения человека на протяжении всей своей жизни.

Известно, что реализоваться человек может в разном возрасте, одни это делают в молодом возрасте, другие значительно позже, раскрываясь постепенно, приобретая опыт, накапливая знания, умения и навыки в течение всей своей жизни. Андрагогика способствует такому раскрытию личности, помогает найти своѐ место в жизни, реализовать свои скрытые возможности.

Андрагогика реализует древнейшую формулу обучения: *non scholae, sed vitae discimus* - учимся не для школы, а для жизни. В широком смысле еѐ следует рассматривать как науку личностной самореализации человека в течение всей его жизни.

© Змеѐва Т. Е., 2011

В основе андрагогики находятся принципиальные различия между взрослым и невзрослым человеком вообще и в процессе обучения в частности.

Основные положения теории обучения взрослых, андрагогической модели обучения, лучше рассмотреть в сопоставлении с педагогической моделью обучения. Наиболее полно это сопоставление представлено в работах С. И. Змеѐва [1; 2].

Модель обучения строится на закономерностях, характерных для того или иного подхода к организации процесса обучения, представленных в комплексе, в наиболее полном виде. В реальной практике эти закономерности практически никогда не реализуются в полном объеме. Таким образом, модель обучения - это идеальное представление о процессе обучения, которое формируется либо с точки зрения педагогики и обучения невзрослых, либо с точки зрения андрагогики и обучения взрослых.

Сопоставление этих двух моделей следует начать с анализа роли участников учебного процесса. В *педагогической модели обучения доминирующая роль* принадлежит *обучающему*, который определяет все параметры учебного процесса. В силу вполне объяснимых и объективных причин, таких как несформированность личности, зависимое экономическое и социальное положение, малый жизненный опыт, отсутствие серьезных проблем, для решения которых необходимо учиться, *обучаемый* в педагогической модели занимает *подчиненное*, зависимое *положение* и не имеет возможности серьезно влиять на выбор параметров обучения. *Участие* обучаемого в реализации обучения, в силу тех же причин, также достаточно *пассивно*: ведь его основная роль - это восприятие социального опыта, передаваемого обучающим. Именно поэтому основными методами обучения являются передаточные, трансляционные.

В *андрагогической модели* взрослый обучающийся - *активный участник*, *один из* равноправных *субъектов процесса обучения*, так как испытывает глубокую потребность в самостоятельности, в самоуправлении (хотя в определенных ситуациях и может быть временно зависим от кого-либо). Задача преподавателя состоит в том, чтобы поощрять и поддерживать развитие взрослого от полной зависимости к возрастающему самоуправлению. Основной характеристикой процесса обучения становится процесс самостоятельного определения обучающимся параметров обучения и поиска знаний, умений, навыков и качеств.

При андрагогическом подходе к обучению взрослых обычно выделяются следующие методы обучения:

- *экспозиционные*, предполагающие организацию и представление (экспонирование) содержания обучения внешним источником (преподавателем, лектором, учебником, фильмом и т.п.);

- *управленческие*, когда учебный процесс организуется и направляется лидерами (ведущими дискуссий, руководителями игр, авторами учебных программ) таким образом, чтобы обучающиеся достигли заранее определенных целей;

- *поисковые*, предполагающие включение в учебный процесс и постановку проблем, и поиск их решений. В этом случае обучающиеся осуществляют поиск информации, необходимой для изучения проблемы и еѐ решения. Главной целью данного метода обучения является вовлечение обучающихся в мыслительную деятельность. Поисковые методы наиболее адекватны задачам андрагогической модели обучения.

Для сравнения андрагогической и педагогической моделей обучения важным является и такой параметр, как *готовность к учению.*

В рамках *педагогической модели готовность* обучаемого *к учению определяется* в основном *внешними причинами*: принуждением, давлением общества на человека, угрозой его жизненной неудачи в случае отказа от обучения и т.д. Обучение организуется по единому стандарту, предусматривающему единообразное постепенное изучение отдельных, не связанных друг с другом дисциплин. Главной задачей обучающего, в этом случае, становится *создание искусственной мотивации*, определение целей обучения, которые могли бы заинтересовать обучаемых.

В *андрагогической модели* необходимость решения жизненно важных проблем определяет готовность обучающихся учиться. Именно поэтому сам *обучающийся играет ведущую роль в формировании мотивации и определении целей обучения*. В этом случае, задача обучающего состоит в том, чтобы создать обучающемуся благоприятные условия для обучения, снабдить его необходимыми методами и критериями, которые помогли бы ему выяснить свои потребности в обучении. Учебные программы должны быть построены на основе их возможного применения в жизни, а их последовательность и время изучения должны определяться не только системными принципами, но и готовностью обучающихся к дальнейшему обучению. Основой организации процесса обучения в связи с этим становится *индивидуализация обучения*, на основе индивидуальной программы обучения, преследующей индивидуальные, конкретные цели обучения каждого обучающегося.

Обучение по *педагогической модели* предполагает *приобретение знаний, умений и навыков на будущее,* так как в них нет конкретной сиюминутной необходимости в силу отсутствия их связи с практической деятельностью. Задачей обучающего при этом является передача как можно большего количества знаний, умений, навыков, также без определенной связи с практикой. Курс обучения строится, естественно, по разделам учебных дисциплин, следуя логике данного предмета.

В рамках *андрагогической модели* деятельность обучающегося заключается в приобретении тех конкретных знаний, умений, навыков, которые они *хотят применить уже сегодня*, чтобы стать более компетентными в решении каких-то проблем, чтобы более эффективно действовать в жизни. Деятельность обучающего состоит в оказании помощи обучающемуся в отборе необходимых ему знаний, умений, навыков.

В *педагогической модели* обучения *опыт* обучаемого практически не *учитывается*, а если и учитывается, то *весьма незначительно*, так как основное значение имеет опыт преподавателя либо автора учебника.

Поэтому основным видом учебной деятельности является деятельность по образцам, представляемым обучающим, а основными методами обучения являются передаточные: лекции, рекомендованное чтение, телевизионные передачи и т.п.

С точки зрения *андрагогической модели* обучения, *опыт обучающегося* (накопленный по мере взросления и развития) может быть использован в качестве *источника обучения* как самого обучающегося, так и других людей. Функцией обучающего в этом случае является оказание помощи обучающемуся в выявлении имеющегося у него опыта. Соответственно, основными при этом становятся те формы занятий, которые используют опыт обучающихся: дискуссии, решение конкретных задач, различные виды игровой деятельности и т.п.

И, наконец, необходимо отметить, что в *педагогической модели* обучения часто декларируемая педагогикой *совместная деятельность* обучаемых и обучающих принципиально *не может осуществляться на этапах* планирования, оценивания и коррекции процесса обучения. Она частично реализуется, и то в форме пассивного участия обучаемого в учебной деятельности, лишь на этапе реализации процесса обучения.

В *андрагогической* модели *весь процесс обучения строится* именно *на_совместной деятельности* обучающихся и обучающих. Обучающий организует совместную деятельность с обучающимся на всех основных этапах процесса обучения, а обучающийся активно участвует в этой деятельности.

Таким образом, *андрагогическая модель обучения* предусматривает и обеспечивает активную деятельность обучающегося, его высокую мотивацию и, следовательно, высокую эффективность процесса обучения.

Однако в реальной практике обучения андрагогическая модель обучения и ее принципы не могут быть применимы целиком и полностью, в полном объеме, поэтому еѐ нельзя рассматривать как окончательную, пригодную на все случаи жизни, с одной стороны, и как панацею от всех бед, с другой. Андрагогическую модель обучения необходимо применять в соответствующих условиях и при обучении определенных групп обучающихся. Речь не идѐт о том, чтобы отменить или заменить педагогическую модель обучения, а о том, что необходимо все шире применять андрагогические принципы в обучении человека по мере его взросления, развития его личности, накопления жизненного опыта.

При каких условиях и каким образом необходимо или желательно использовать андрагогическую модель? Применима ли она и если да, то в какой степени, к обучению студентов, аспирантов вузов и слушателей курсов повышения квалификации?

Чтобы ответить на этот вопрос, в первую очередь следует принимать во внимание такой важный фактор, как возраст обучающихся, в той степени, в которой он определяет объем жизненного опыта обучающегося, психологические особенности его личности, ощущение самостоятельности, уровень развития личности.

Однако главное в характеристике взрослого человека - обладание жизненным опытом, физиологической, психологической, социальной, нравственной зрелостью, экономической независимостью и уровнем самосознания, достаточными для ответственного самоуправляемого поведения.

Отсюда следует, что андрагогические принципы обучения возможно применять лишь в том случае, когда обучающийся, независимо от возраста, способен *на ответственное отношение к обучению*, к его организации и результатам. Только такой обучающийся может осознанно взять на себя часть ответственности за выполнение андрагогической модели обучения.

Ранее мы отмечали, что существует ряд параметров (физиологических, психологических, социальных и т.п.), характеризующих учащихся неязыкового вуза, которые не позволяют полностью отказаться от педагогической модели обучения в системе высшего профессионального образования. Однако, мы считаем, что применение андрагогических принципов в частности в обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов не только возможно, но и существенно влияет на повышение эффективности учебного процесса [3].

Признавая за обучающимся активную роль и центральную позицию в андрагогической модели обучения, не следует, тем не менее, забывать и про обучающего, ведь именно он должен реализовать теорию и технологию обучения взрослых людей. Кто должен обучать иностранному языку в вузе, какими знаниями, умениями, навыками, качествами и ценностными ориентациями должен обладать преподаватель, решивший посвятить себя делу обучения взрослых людей?

По мнению С. И. Змеѐва, «в настоящее время каждый, кто выполняет те или иные функции в работе со взрослыми людьми, обязан быть андрагогом» [1, с. 161]. Наше время рождает новые жизненные реалии и, следовательно, новые профессии, среди которых и весьма нужная, важная и интересная профессия андрагога.

В контексте глобализации всех социально-экономических процессов, информатизации и технологизации практически всех сфер нашей жизни общество предъявляет всѐ более жѐсткие требования к уровню компетентности, личностным качествам и ценностным ориентациям человека. С одной стороны, в современном обществе человек получает всѐ более широкие возможности для раскрытия своего потенциала, формирования мировоззрения, ценностных ориентаций и установок, с другой стороны, современная социально-экономическая ситуация во многом затрудняет принятие оптимальных решений относительно профессиональной деятельности, планирования карьеры и успешной адаптации к изменяющимся условиям.

В настоящее время понятие об уровне профессиональной подготовки специалиста включает не только знания, умения, навыки, но и такие качества как способность к самоанализу, к самопознанию, определению своих личностных качеств, способностей, склонностей к выстраиванию оптимальной траектории своего жизненного пути в зависимости от условий жизнедеятельности и своих личностных параметров. Приходится констатировать, что в современных социально-экономических условиях смогут эффективно трудиться только те люди, профессиональная деятельность которых оптимально соответствует их способностям, ха-

рактеру, возможностям восприятия и переработки информации. Поэтому в настоящее время большое внимание уделяется обеспечению и всесторонней поддержке «формирования» карьеры (выбор и осуществление профессиональной деятельности, выполнение связанных с ней других социальных ролей в соответствии с психологическими и физиологическими характеристиками, ценностными ориентациями, социальным опытом индивида, обеспечивающие наиболее полную самореализацию человека). Этими вопросами озабочены и учѐные (психологи, социологи, экономисты, юристы, специалисты в сфере образования), и представители разнообразных социальных институтов. Среди широкого круга специалистов, обеспечивающих и поддерживающих «формирование» карьеры, особая роль принадлежит андрагогам.

О роли и месте иностранного языка в структуре профессиональной подготовки современного специалиста сказано очень много. Возросший в последнее время интерес к изучению иностранных языков и повышение значимости этой дисциплины в комплексном формировании профессиональной компетентности специалиста нефилологического профиля объясняется непрерывным расширением международных связей в области экономики, политики, культуры, туризма, возрастанием возможностей двухстороннего и многостороннего сотрудничества с иностранными партнѐрами. Интеграция России в европейское и международное экономическое сообщество приводит к интенсификации процесса обмена информацией и необходимости работы с ней не только в обработанном виде, но и на языке оригинала. При этом необходимо владеть иностранным языком не только для поиска и извлечения информации из иностранных источников, но и для установления деловых контактов и сотрудничества с зарубежными коллегами, то есть для межличностного, межкультурного общения в профессиональной сфере. Следует отметить, что для многих направлений подготовки специалиста («Международные отношения», «Мировая экономика» и т.п.), сейчас речь идѐт об овладении не одним, а несколькими иностранными языками.

Все перечисленные факторы ставят перед преподавателями иностранных языков вузов нефилологического профиля непростую задачу интенсификации учебного процесса, повышения его эффективности в условиях ограниченного объѐма учебных часов, предусмотренных на освоение дисциплины «Иностранный язык» в образовательных программах.

Опираясь на опыт обучения французскому языку для экономических специальностей, мы считаем, что, несмотря на неизбежное наличие элементов педагогической модели обучения [3], обучение иностранному языку в неязыковом вузе должно опираться на использование андрагогической модели, основными принципами которой являются: приоритет самостоятельного обучения; принцип совместной деятельности; опора на опыт; индивидуализация; системность обучения; актуализация результатов обучения; контекстность обучения и др. Только на пути всѐ более активного применения андрагогической модели обучения к учащимся неязыковых вузов в той степени, в какой они соответствуют понятию взрослого обучающегося, можно найти ещѐ не использованные резервы для интенсификации и повышения эффективности обучения иностранному языку.

Среди преподавателей высшей школы есть те, которые считают, что достаточно хорошо знать свой предмет и излагать его ясно. Они сохраняют привычный подход к изложению материала и к преподаванию в целом. При этом, по наблюдениям исследователей, чем выше квалификация преподавателя как специалиста своей дисциплины, тем нейтральней он относится к искусству преподавания, к педагогической литературе, отражающей новые подходы к процессу обучения, современные принципы и технологии обучения. Эти преподаватели искренне убеждены, что исследования в области методики преподавания не могут дать практически значимых результатов, сравнимых с решением предметных (научных) задач. Между тем, нельзя рассчитывать на успех в управлении познавательной деятельностью взрослых людей (в данном случае студентов) без создания условий для самоорганизации их деятельности. Новое приобретѐнное знание лишь тогда будет иметь практическую значимость, когда оно будет самостоятельно найденной ценностью, будет открыто для себя.

Те преподаватели, которые понимают, что взрослых людей надо обучать иначе, чем невзрослых, начинают задумываться над собственной преподавательской деятельностью, дидактическими целями, моделями обучения, критериями построения учебного процесса.

Для решения насущных и в то же время сложных задач, стоящих перед нами, преподавателями иностранного языка высшей школы, мы должны, хотим мы этого или нет, учитывать «взрослость» наших студентов и, следовательно, опираться в нашей деятельности на теорию обучения взрослых людей, внедряя в учебный процесс технологии обучения взрослых в той степени, в которой наши ученики соответствуют этому понятию.

Значительная доля преподавателей иностранного языка получила профессиональную подготовку в педагогических вузах в тот период, когда дисциплина «Андрагогика» ещѐ не преподавалась, так как она была введена в программу обучения педагогических вузов и факультетов лишь после 1995 года. В силу полученного образования все они являются преподавателями-педагогами. Между тем, специалисты в области андрагогики отмечают различия в деятельности и функциях преподавателя-педагога и преподавателя-андрагога.

В структуре деятельности *преподавателя-педагога* выделяют обычно следующие составляющие:

- профессиональные педагогические знания, умения, навыки;
- профессиональные психологические знания;
- профессиональные психологические позиции и установки, требуемые профессией;

- личностные особенности, обеспечивающие овладение преподавателем профессиональными знаниями и умениями.

При этом в модели деятельности преподавателя-педагога выделяются различные функциональные компоненты, например такие как:

- диагностический;
- организационно-прогностический;
- конструктивно-проектировочный;
- организаторский;
- информационно-объяснительный;
- коммуникативно-стимулирующий;
- аналитико-оценочный;
- исследовательско-творческий [4].

Для выполнения стоящих перед ним задач, *преподаватель-андрагог* должен владеть:

- специальными профилирующими знаниями, умениями и навыками, личностными качествами и ценностными ориентациями;
- андрагогическими знаниями, умениями и навыками;
- психолого-педагогическими знаниями относительно взрослых обучающихся;
- общекультурными знаниями;
- знаниями об особенностях взрослых людей: профессиональных, психических, физиологических;
- теориями и технологиями обучения взрослых;
- информацией о социальной, досуговой, бытовой деятельности обучающихся.

Специфика деятельности преподавателя-андрагога требует особого междисциплинарного подхода при определении содержания обучения, а также использования такой системы форм и методов обучения, которая позволила бы учитывать как возрастные, так и профессиональные, личностные и другие особенности обучающихся. К функциям *преподавателя-андрагога,* которые применимы к деятельности преподавателя иностранного языка в высшей школе, можно отнести:

- предоставление обучающимся комплекса специальных и общекультурных знаний в соответствии со спецификой их профессионально-образовательных интересов;
- сопровождение образовательного процесса необходимым объѐмом данных на уровне опыта конкретных обучающихся;
- осуществление изучения и оценки личностных ресурсов обучающихся, эффективное их использование и дальнейшее развитие в процессе обучения;
- развитие творческого потенциала обучающегося с учѐтом его целевых установок на получение образования;
- вовлечение обучающихся в деятельность по планированию, реализации, коррекции и оцениванию результатов учебного процесса;
- осуществление консультационной деятельности и реабилитационной работы с учѐтом профессиональных, учебных, социальных и личностных проблем обучающихся.

Для реализации перечисленных выше функций преподаватель-андрагог должен обладать следующими характеристиками:

- способностью предоставлять обучающемуся равноправную роль субъекта учебного процесса, а при этом себя видеть в роли наставника и организатора;
- мобильностью в плане перестройки своей профессиональной деятельности в соответствии с изменениями образовательных потребностей взрослых обучающихся и в плане систематического повышения своей профессиональной компетентности;
- организаторскими способностями, специфически ориентированными на организацию образовательного процесса со взрослыми;
- техничностью, достигающей современного уровня и ориентированной на профессиональные и возрастные особенности взрослых обучающихся;
- коммуникабельностью во взаимодействии со взрослыми обучающимися на уровне партнѐрства в процессе образовательной деятельности;
- тактичностью, позволяющей не только выслушать личное мнение обучающегося, но и воспринять его независимо от степени его обоснованности и грамотности и в дальнейшем направлять и развивать его в нужном русле;
- силой убеждения, что особо важно при работе со взрослыми людьми, склонными всѐ подвергать анализу и корректировке;
- доверительностью в общении, то есть способностью расположить обучающегося к откровенному общению, что позволит обсуждать в процессе обучения не только образовательные вопросы, но и другие жизненно важные для взрослого человека.

Надеемся, что перечисленные выше требования к преподавателю-андрагогу и возлагаемые на него функции позволят преподавателям иностранного языка определить, над какими аспектами своей профессиональной деятельности им следует задуматься, какие принципы своей личной модели обучения пересмотреть.

В конечном итоге, профессиональная компетентность преподавателя высшей школы оценивается по целому ряду параметров, среди которых:

- уровень и новизна представленных обучающимся знаний;
- адекватность знаний, предложенных обучающимся, их образовательным потребностям;
- степень практической значимости передаваемых знаний для обучающихся;
- уровень владения технологией преподавания своего предмета;
- степень владения андрагогическим инструментарием ведения образовательного процесса;
- способность системно решать задачи, связанные одновременно с обучением и развитием личности обучающегося.

Задача любого преподавателя иностранного языка состоит, на наш взгляд, в том, чтобы овладеть и педагогическими, и андрагогическими принципами (моделями) обучения и в зависимости от особенностей обучающихся, целей и условий обучения применять те или иные принципы для наиболее эффективного обучения. Овладение теорией и технологией обучения взрослых, широкое использование андрагогических принципов в обучении иностранному языку в неязыковом вузе позволят преподавателю повысить свою профессиональную компетентность, быть современным и эффективным в решении задач, которые общество ставит перед системой высшего профессионального образования вообще и перед обучением иностранному языку в частности.

Список литературы

1. **Змеѐв С. И.** Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых. М.: ПЕР СЭ, 2003. 207 с.
2. **Змеев С. И.** Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. М.: ПЕР СЭ, 2007. 272 с.
3. **Змеѐва Т. Е.** Соотношение педагогической и андрагогической моделей обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2010. № 4 (35). С. 111-116.
4. **Сосновский Б. А.** Психология: учебник для педагогических вузов. М.: Юрайт, 2011. 660 с.
5. **Knowles M. S.** The Modern Practice of Adult Education: from Pedagogy to Andragogy. Chicago, 1980.

УДК 378.013+147

Любовь Кирьяловна Иляшенко, Людмила Михайловна Мешкова
Сургутский институт нефти и газа (филиал) Тюменского государственного нефтегазового университета

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ НА ОСНОВЕ РОДСТВА НАУК ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ЦИКЛА КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА©

В современных условиях одним из ведущих направлений модернизации профессионального образования является формирование основы профессиональной подготовки студентов технического вуза при изучении естественнонаучных дисциплин.

При этом возникает необходимость в формировании у студентов не частных, а обобщенных умений, обладающих свойством широкого переноса. Такие умения могут свободно использоваться студентами при изучении различных предметов, в практической и профессиональной деятельности. Обобщенные умения должны формироваться в условиях осуществления междисциплинарных связей.

Большой вклад в развитие междисциплинарных связей внесли такие ученые-педагоги как Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, Н. Ф. Борисенко, И. Д. Зверев, И. Я. Лернер, Б. Т. Лихачев, В. М. Максимова, М. Н. Скаткин, К. Д. Ушинский и др.

Впервые идею взаимосвязи между учебными дисциплинами выдвинул Я. А. Коменский. Так, в «Великой дидактике» он писал: «Все, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи. Всегда и везде брать вместе то, что связано одно с другим» [4].

Хотя результаты теоретических исследований и практического применения междисциплинарных связей получили достаточно полное отражение в современной отечественной дидактической литературе, но, к сожалению, в учебных программах вузовского обучения междисциплинарные связи учебных дисциплин пока реализуется недостаточно.

В большой современной энциклопедии по педагогике под междисциплинарными связями понимают взаимную согласованность учебных программ, обусловленную системой наук и дидактическими целями. Дидактические принципы научности и систематичности знаний требуют расположения в учебном плане отдельных учебных дисциплин таким образом, чтобы изучение одной дисциплины могло опираться на знания, излагаемые в других дисциплинах [5].

И. Д. Зверев под междисциплинарными связями понимает взаимную согласованность содержания образования по различным учебным дисциплинам, построение и отбор материала, которые определяются как

© Иляшенко Л. К., Мешкова Л. М., 2011