Змеёва Татьяна Егоровна

СООТНОШЕНИЕ АНДРАГОГИЧЕСКОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2010/4/39.html

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

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2010. № 4 (35). С. 111-116. ISSN 1993-5552.

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

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2010/4/

© 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

Каждый текст пособия снабжен глоссарием, студенты сначала знакомятся с терминами, преподаватель помогает им осознать и запомнить порядок формирования и перевода терминологических словосочетаний, которые студенты определяют затем в тексте с последующим его переводом. Т.о. студенты имеют возможность не только научиться правильно определять в тексте специальную лексику, использовать ее в устной, а затем и письменной речи, но и углубить свои знания по профилирующим предметам.

У студентов присутствует положительный настрой на изучение и совершенствовании знаний по гуманитарным предметам, что проявляется в желании дополнительных занятий по иностранному языку. В каждом виде самостоятельной работы четко формулируется познавательная (теоретическая и практическая) задача. Она, с одной стороны, выступает в познавательной деятельности студента основанием для регуляции собственными познавательными или практическими действиями в соответствии с осознанной целью предстоящего выполнения самостоятельной работы, с другой - позволяет преподавателю вовремя обнаружить непреодолимое для студента препятствие, и тем самым целенаправленно управлять индивидуальным познанием обучающегося при достижении цели деятельности [2, с. 12]. Преподаватель, зная уровень подготовки каждого студента, определяет по степени сложности конкретное задание для каждого, систематически контролируя его.

При условии системности и индивидуальности в подборе заданий у студентов вырабатываются устойчивый навык к данному виду работы.

Завершающим моментом на каждом этапе этого вида учебной деятельности студентов может служить так называемая защита рефератов по выполненному заданию в конце последнего семестра на итоговых семинарских занятиях. Написание итогового реферата выступает кульминационной точкой в подготовке студента. Ведь в ходе выполнения этой работы он должен продемонстрировать умение синтезировать знания, полученные в аудитории или вне ее, формулировать и самостоятельно исследовать избранную тему [3, с. 95]. Причем студент должен не только сделать устное сообщение, но и воспринять вопросы и дать на них ответы сокурсникам, которые, в свою очередь, должны обладать достаточными навыками разговорной речи, чтобы не только осознать услышанное, но и определить неточности или заинтересовавшие их моменты в речи выступающего, сформулировать правильно вопрос, озвучить его и, получив ответ выступающего, оценить его соответствие заданному вопросу.

При выполнении подобных заданий задействуется и формируется такой сложный комплекс навыков и умений, который может быть приобретен только при условии целенаправленного и системного формирования в ходе учебного процесса в комплексе аудиторных и самостоятельных занятий.

Организация образовательного процесса как целенаправленной системы взаимодействия преподавателя и студента направлена на формирование навыков межкультурной коммуникации, развитие познавательной активности в сфере освоения иноязычной профессиональной лексики. Навыки самостоятельной работы в поиске информации, сформированные при изучении иностранного языка, могут быть легко перенесены в речевую деятельность на родном языке, что оказывается очень важным для овладения профессиональными знаниями [1, с. 143]. Положительным итогом организации такого типа образовательного процесса является совершенствование всех компонентов профессионального становления будущих учителей физической культуры и спорта в процессе изучения иностранного языка.

Список литературы

1. **Биятенко С. Е.** Место и роль самостоятельной работы студентов при изучении иностранных языков. Ростов-на-Дону, 1991. 174 с.
2. **Гарунов М. Г., Пидкасистый П. И.** Самостоятельная работа студентов. М.: Знание, 1978. Вып. 1. 34 с.
3. **Лукьянчук Л. Я.** Основные направления и формы самостоятельной работы студентов. Киев, 1992. Вып. 92. 136 с.
4. **Соколова Л. А.** Организация самостоятельной работы студентов по изучению немецкого языка в неязыковом вузе. Саратов, 1985. 181 с.

УДК 372.881.1

Татьяна Егоровна Змеёва
Государственный университет - Высшая школа экономики

СООТНОШЕНИЕ АНДРАГОГИЧЕСКОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ©

Либерализация общества, расширение международной торговли и возможностей сотрудничества с иностранными партнёрами в области экономики, политики, культуры объясняют возросший в последнее время интерес к изучению иностранных языков.

© Змеёва Т. Е., 2010

При этом изменения в различных сферах деятельности привели к новому социальному заказу на специалиста, способного практически пользоваться иностранным языком как в общегуманитарных целях, так и в своей профессиональной деятельности.

Изучение иностранного языка - это веление времени. Объём информации стремительно растёт, значительно опережая возможности её перевода, что приводит к необходимости искать, извлекать и обрабатывать информацию на языке оригинала. Межгосударственное сотрудничество в сфере образования расширяет образовательные возможности учащихся, позволяя им стажироваться, обучаться в зарубежных учебных заведениях, заниматься научными исследованиями под руководством иностранных профессоров, получать двойные дипломы в рамках проектов межвузовского сотрудничества и т.п. Кроме того, современный студент, не имеющий в условиях рыночной экономики гарантии трудоустройства, гораздо более озабочен своими шансами на рынке труда и заинтересован в повышении своей конкурентоспособности, в частности, и за счет владения иностранным языком.

Современный человек должен адекватно и быстро реагировать на происходящие изменения в различных сферах жизни, что требует от него не только высокого уровня компетентности, но и более быстрого его достижения. Для решения задач, которые ставит перед нами жизнь, необходимы более интенсивные и эффективные методы обучения в системе высшего профессионального образования. С этой точки зрения большой интерес представляет андрагогический подход к процессу обучения вообще и к обучению иностранному языку в частности. Особую важность, на наш взгляд, представляет использование андрагогических принципов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе, так как в данном случае изучение иностранного языка носит дополнительный, прикладной характер и в большей степени обусловлено такими параметрами как самосознание, возможность выбора, мотивация, цель и т.п.

«Искусство и наука помощи взрослым в обучении» [5, p. 43, 59], «наука об обучении взрослых, обосновывающая деятельность взрослых обучающихся по организации процесса обучения» [1, с. 77] - так определяют андрагогику её основоположник М. Ш. Ноулз и С. И. Змеёв, в трудах которого идеи американского учёного получили дальнейшее развитие.

В теории и практике обучения до сих пор идут дебаты вокруг определения взрослого человека с социологической, психологической, педагогической точек зрения. Проанализировав и обобщив существующие определения, С. И. Змеёв предлагает считать взрослым человеком «лицо, выполняющее социально значимые продуктивные роли (гражданина, работника, члена семьи), обладающее физиологической, психологической, социальной, нравственной зрелостью, относительной экономической независимостью, жизненным опытом и уровнем самосознания, достаточными для ответственного самоуправляемого поведения» [Там же, с. 65].

Исходя из такого представления о взрослом человеке, по целому ряду причин, необходимо, на наш взгляд, более широко использовать андрагогический подход к обучению иностранному языку в неязыковом вузе. Это причины, позволяющие использовать технологии обучения взрослых независимо от возраста и связанные:

- *с социально-психологическими особенностями учащихся вузов:*

- к 18 годам учащиеся вузов обладают достаточно высоким уровнем самосознания и ответственности, а серьёзные занятия учёбой можно считать выполнением ответственной роли. При этом, как отмечал М. Ш. Ноулз, ответственное поведение, как и выполнение всё новых и более сложных социальных ролей, возрастает;

- учащиеся вуза уже имеют определённый жизненный опыт: бытовой (повседневный), социальный (общение в определённой социальной среде), а часто и профессиональный (опыт трудовой деятельности);

- имеется высокая мотивация обучения, так как основная масса студентов стремится при помощи обучения достичь конкретной цели: получить любимую профессию, достичь определённого социального или профессионального статуса, оказаться на первых ролях в той же учёбе и т.п.;

- *с целями обучения:*

- овладение новой информацией;
- овладение информацией на новом уровне;
- приобретение навыков и умений в использовании информации;
- удовлетворение познавательных интересов;

- *с условиями обучения:*

- небольшой объём аудиторных часов и, следовательно, возрастающая роль самостоятельной работы;
- краткосрочность обучения.

Однако М. Ш. Ноулз подчёркивал, что андрагогика - это «система положений» о взрослых обучающихся, которую необходимо применять дифференцированно к «разным взрослым людям в зависимости от ситуации» [5, p. 43, 59].

При ближайшем рассмотрении процесса обучения иностранному языку в неязыковом вузе мы видим, что не все составляющие этого процесса укладываются в *андрагогическую модель обучения* и что элементы *педагогической модели обучения* в нём также присутствуют.

Та или иная модель обучения несет в себе идеальное, наиболее полное представление о процессе обучения, однако, при практическом применении ни одна модель не реализуется полностью.

Обе модели обучения имеют пять основных параметров, характеризующих обучающихся:
- самосознание обучающегося;
- опыт обучающегося;
- готовность к обучению (мотивация) и цель обучения;
- применение полученных знаний;
- участие в организации процесса обучения [2, с. 99-100].

Ниже мы рассмотрим соотношение андрагогической и педагогической моделей в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе по основным параметрам, характеризующим обучающихся.

Самосознание обучающегося

В соответствии с рассмотренными выше социально-психологическими характеристиками студентов их можно считать взрослыми людьми, и, казалось бы, в отношении самосознания они должны укладываться в *андрагогическую модель обучения*. Эта модель предполагает, что взрослые обучающиеся должны играть ведущую, определяющую роль в процессе своего обучения, так как они имеют глубокую потребность в самостоятельности и самоуправлении. Однако, как показывает опыт, из-за отсутствия специальных знаний у студентов возникают затруднения при определении содержания, форм, методов и результатов обучения. С этой точки зрения студент недостаточно активен в определении параметров обучения, недостаточно самостоятелен в поиске информации, он в большей степени зависит от преподавателя, чем это предусмотрено *андрагогической моделью обучения*. В этом случае, в соответствии с *педагогической моделью обучения*, преподаватель играет важную роль в определении параметров обучения.

Опыт обучающегося

В *андрагогической модели обучения* опыт, накопленный взрослым человеком по мере своего роста и развития, может быть использован в качестве источника обучения как самого обучающегося, так и других людей. С одной стороны, учащиеся вуза уже имеют определённый жизненный опыт: бытовой, социальный, а иногда и профессиональный. У них имеется опыт изучения иностранного языка в школе, но этот опыт носит субъективный характер, имеющий мало общего с научными знаниями о методике обучения вообще и иностранному языку в частности. Преподаватель, бесспорно, должен опираться на имеющийся у студентов опыт при выборе форм и методов обучения, применяя такие методы, как дискуссия, ролевые игры, анализ конкретных ситуаций и т.п. Однако в данном случае можно говорить о незначительном объёме жизненного опыта, о его относительной ценности для процесса обучения. Таким образом, с точки зрения возможностей использования опыта обучающихся обучение иностранному языку в неязыковом вузе во многом опирается на *педагогическую модель обучения*, так как опыт обучающегося может быть использован лишь в качестве отправной точки обучения. Главное же значение имеет опыт преподавателя.

Готовность к обучению (мотивация) и цель обучения

В *андрагогической модели обучения* мотивация учиться определяется потребностью обучающихся в изучении чего-либо для решения их конкретных жизненных проблем. Готовность обучающегося к обучению в рамках *педагогической модели* определяется, как правило, внешними причинами: принуждением, давлением общества или родителей и т.д.

Для многих студентов, выбирающих конкретный иностранный язык для изучения в неязыковом вузе, очевидной целью является приобретение новых компетенций, позволяющих быстро адаптироваться к новым условиям жизни, повышение своей конкурентоспособности на рынке труда за счет владения иностранным языком. Путём изучения выбранного иностранного языка такие студенты стремятся расширить свои познавательные возможности как в процессе обучения, так и в дальнейшей профессиональной деятельности, углубить и разнообразить свою профессиональную подготовку, повысить свой будущий социальный и профессиональный статус. Однако порой приходится иметь дело с «взрослыми» людьми, которые, поступив в высшее учебное заведение по настоянию родителей, под влиянием обстоятельств, общественного мнения и т.п., не совсем представляют себе, чем бы они хотели заниматься в будущем, и, следовательно, не могут определить, какими компетенциями в области иностранного языка они должны овладеть для успешного профессионального роста. Да и сам процесс «выбора» иностранного языка для изучения в вузе, честно говоря, не всегда бывает полностью самостоятельным, что неизбежно сказывается на снижении мотивации. В этом случае обучающий (преподаватель) вынужден создавать искусственную мотивацию для обучения.

С точки зрения определения целей обучения иностранному языку в неязыковом вузе андрагогическая модель также не может быть реализована полностью, так как эти цели в основном определяются государственными образовательными стандартами, программой дисциплины в каждом конкретном вузе, по сути, навязываются обучающимся. Тем не менее, в соответствии с *андрагогической моделью обучения* преподаватель должен вовлекать обучающихся в совместный процесс определения целей обучения, в котором учитываются потребности обучающихся, учебного заведения, преподавателя, общества, а студенты, будучи достаточно взрослыми людьми, способны не только уяснить цели обучения, но и воспринять их как свои собственные.

Таким образом, с точки зрения мотивации к изучению того или иного иностранного языка и целей, обучение иностранному языку в неязыковом вузе не всегда полностью соответствует *андрагогической модели*.

Применение полученных знаний

Андрагогическая модель обучения предполагает высокую степень заинтересованности обучающихся в немедленном применении приобретённых компетенций для решения конкретных задач. Напротив, *педагогическая модель обучения* предполагает приобретение знаний, умений и навыков про запас, отсутствие их связи с реальной практикой. Спецификой процесса обучения иностранному языку в неязыковом вузе является сочетание андрагогической и педагогической моделей обучения, так как, с одной стороны, реальная профессиональная деятельность для большинства студентов очной формы обучения - это не очень далёкая, но перспектива, с другой стороны, широкие возможности обучения, стажировок в зарубежных университетах, участия в международных программах межвузовского сотрудничества, возможности просто путешествовать и знакомиться с другими странами и культурами лежат в основе стремления сразу же применять на практике приобретённые компетенции и, следовательно, решать жизненно важные проблемы.

Участие в организации процесса обучения

Андрагогическая модель обучения предполагает, что весь процесс обучения строится на совместной деятельности обучающихся и обучающих, в частности при определении направлений обучения, выборе учебного материала и методов обучения, иначе процесс обучения просто не может быть реализован. *Педагогическая модель обучения* предусматривает пассивное участие обучающегося в реализации процесса обучения и раздельную деятельность обучающегося и обучающего по его организации. Конечно, студенты вуза могут принимать участие в организации процесса обучения и преподаватель должен учитывать их мнение при выборе, например, форм и методов обучения. Однако это участие ограничено программой дисциплины, в которой уже заложены основные параметры процесса обучения такие, как цели, содержание, учебный материал, сроки. Таким образом, роль учащихся вуза в организации учебного процесса ограничена объективными факторами и главным организатором процесса обучения является обучающий (преподаватель), что во многом соответствует *педагогической модели обучения*.

Из всего вышесказанного следует, что, целый ряд параметров (физиологических, психологических, социальных и т.п.), характеризующих учащихся неязыкового вуза, не позволяют полностью отказаться от педагогической модели обучения в системе высшего профессионального образования.

Действительно, из определения взрослого человека вытекают основные особенности его обучения, заключающиеся, прежде всего в том, что он подходит к своему обучению осознанно, оценивая свои реальные возможности и особенности, на что, кстати, не всегда способны студенты.

Ответственное и самоуправляемое поведение обусловливает стремление к самостоятельности при принятии решений, в том числе и в сфере образования. Это значит, что взрослый сам определяет что, когда, как, где, а главное - зачем он будет изучать. Как мы уже говорили, студент не полностью свободен в выборе всех перечисленных параметров.

Насущность проблем, стоящих перед взрослым, определяет мотивацию - основой желания обучаться является потребность решить конкретную, ясно очерченную задачу. Задача в свою очередь определяет содержание обучения. И стоящие перед студентом задачи не всегда бывают конкретны и ясны, и реальной возможности определять содержание своего обучения у студента нет.

В основе обучения взрослых лежит комплекс активного влияния обучающегося на процесс обучения: есть реальная задача, определяющая содержание, есть условия среды, мешающие или способствующие осуществлению тех или иных форм обучения и, есть стремление к самостоятельности, выражающееся в выборе среди всех образовательных предложений именно того, которое решает поставленную задачу наиболее эффективно. Возможность выбора обеспечивается экономической и психологической независимостью обучающегося. Адекватность выбора, в свою очередь, - жизненным опытом. Очевидно, что сложно говорить о полной экономической и психологической независимости студента. Да и выбор не всегда бывает адекватным в силу отсутствия собственного значительного жизненного опыта.

Несмотря на все перечисленные факторы, ограничивающие возможности применения андрагогической модели обучения в полном объёме, именно она должна, на наш взгляд, лежать в основе обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Поскольку по каждому из рассмотренных выше параметров обучающиеся сильно отличаются друг от друга, формируется исходное неравенство условий и требований для каждого, что вынуждает использовать индивидуальный подход к обеспечению процесса обучения. Собственно, это и является основной причиной применения андрагогических принципов обучения в высшем профессиональном образовании.

Именно андрагогическая модель позволяет учитывать возрастные, физиологические, психологические, социальные и профессиональные особенности учащихся неязыкового вуза, предусматривает индивидуализацию обучения, которая помогает более эффективно решать учебные задачи, учитывая в частности такие параметры обучения иностранному языку в неязыковом вузе как его краткосрочность, небольшой объём аудиторных часов и, следовательно, возрастающую роль самостоятельной работы.

Реализация процесса обучения в рамках андрагогической модели складывается из пяти основных этапов [Там же, с. 126-178]:

1. психолого-андрагогическая диагностика обучающихся;
2. создание комфортных условий обучения;
3. совместный выбор содержания, форм, методов, источников и средств обучения;
4. совместное осуществление собственно процесса обучения;
5. оценка эффективности обучения.

Каждый из них подразумевает проработку этапов деятельности обучающегося и обучающего.

Психолого-андрагогическая диагностика обучающихся

Организация процесса обучения в огромной степени зависит от личности обучающегося, его физиологических, психологических, социальных, профессиональных особенностей. И потому фундаментальной задачей при организации обучения вообще и иностранному языку в частности является уяснение обучающим и самим обучающимся этих особенностей. Эта цель осуществляется на этапе психолого-андрагогической диагностики обучающихся и при обучении взрослых реализуется до начала процесса обучения [3, с. 521-527].

При этом решаются две основные задачи: выяснение индивидуальных особенностей конкретных людей и формирование у них устойчивой мотивации обучения. Реализуются указанные выше задачи на этапе психолого-андрагогической диагностики посредством выполнения четырех основных операций:

1. определение образовательных потребностей обучающегося;
2. выявление объема и характера жизненного опыта обучающегося;
3. выявление физиологических и психологических особенностей обучающегося;
4. выявление когнитивного и учебного стилей обучающегося.

Этот этап позволяет получить достаточно ясное представление об основных индивидуальных особенностях обучающихся, в соответствии с которыми возможно строить индивидуальный процесс обучения.

Создание комфортных условий обучения

Создание благоприятных условий предполагает наличие физических, научно-методических и психологических условий успешного обучения. При этом физические условия определяются материально-технической базой и помещениями, в которых проводится процесс обучения. В настоящее время для успешного обучения иностранному языку в неязыковом вузе настоятельной необходимостью становится, например, техническая возможность использования информационно-коммуникационных технологий.

Для создания благоприятных условий обучения учащихся неязыкового вуза очень важно снабдить их учебно-методическими материалами, (учебными программами, учебниками, учебными пособиями, методическими рекомендациями, и т.д.), которые учитывают особенности взрослых обучающихся и разрабатываются с учётом специфических научно-методических принципов создания учебно-методических материалов для обучения взрослых, которые, в свою очередь, базируются на андрагогических принципах обучения.

Что же касается психологической атмосферы обучения в вузе, то здесь практически все зависит и от обучающего, и от обучающихся. Невозможно создать благоприятную атмосферу обучения взрослых людей кому-то одному. Все участники учебного процесса должны принимать участие в создании комфортного психологического климата и нести за это ответственность, так как все они заинтересованы в этом.

Совместный выбор содержания, форм, методов, источников и средств обучения

Если совместный выбор содержания обучения в условиях вуза проблематичен в силу его обусловленности программой, то все остальные указанные параметры процесса обучения могут и должны быть объектом обсуждения со студентами, так как в результате такого обсуждения обучающиеся берут на себя часть ответственности за планирование и осуществление учебного процесса, испытывают чувство сопричастности к нему.

Что же касается самих методов обучения, то в настоящее время все более актуальными признаются проблемно-исследовательские методы, так как именно они позволяют перейти от устаревшей репродуктивной (информационной) педагогической технологии к прогрессивной творческой, стимулирующей саморазвитие и личностный рост обучаемого. При обучении иностранному языку в неязыковом вузе особое значение приобретают такие «активные» формы занятий как:

- деловые игры;
- анализ ситуаций;
- метод «мозгового штурма», который учит культуре совместного обсуждения идей, преодолению стереотипов и шаблонов в мышлении, раскрывает творческий потенциал обучающегося.

В процессе обучения целесообразно использовать разумное сочетание традиционных и новаторских методов обучения, при этом многое зависит от роли и места конкретной дисциплины и в частности иностранного языка в программе подготовки обучаемого.

Используемые формы организации учебного процесса при обучении иностранному языку в неязыковом вузе должны позволять осуществить на практике гибкое сочетание самостоятельной познавательной деятельности обучающегося с различными источниками информации, оперативного и систематического взаимодействия обучающего с обучающимися и групповую работу обучающихся.

Совместное осуществление собственно процесса обучения

Привлечение студентов к участию в совместной деятельности по планированию, организации, оцениванию и коррекции процесса обучения является залогом успешного обучения, так как позволяет выработать у них активную, ответственную позицию по отношению к своему обучению и почувствовать ответственность за ход и результат совместной с преподавателем деятельности, направленной на достижение поставленных целей.

Оценка эффективности обучения

Вовлечение обучающихся в поиск эффективных критериев и методов оценки результатов обучения, а также помощь обучающимся в развитии и применении приёмов самооценки в соответствии с выработанными критериями являются неотъемлемой частью процесса обучения иностранному языку в вузе, так как объективная оценка и, главное, самооценка позволяют обучающемуся ощутить продвижение к поставленной цели и создать дополнительную мотивацию к обучению.

График различных видов контроля (текущий, промежуточный, итоговый) также как и их формы должны быть известны заранее, чтобы студенты знали «правила игры». Андрагогическая модель обучения рекомендует при оценивании достижений обучающихся выявлять реальный уровень и объем овладения учебным материалом, определять неусвоенные части материала и добиваться их усвоения для достижения поставленных совместно с обучающимся целей обучения. Тем самым развиваются дальнейшие образовательные потребности обучающихся и определяются их новые цели обучения. Критерии оценивания должны определяться совместно, они должны точно соответствовать целям и содержанию обучения, оценивать именно те компетенции, которые приобретены обучающимся в процессе своего обучения и в таких формах, которые были бы максимально приближены к реальным условиям их практического применения.

Итак, несмотря на наличие элементов педагогической модели обучения, 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 всё более активного применения андрагогической модели обучения к учащимся неязыковых вузов в той степени, в какой они соответствуют понятию взрослого обучающегося, можно найти ещё не использованные резервы для интенсификации и повышения эффективности обучения иностранному языку.

Список литературы

1. **Змеёв С. И.** Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых. М., 2003. 207 с.
2. **Змеев С. И.** Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. М.: ПЕР СЭ, 2007. 272 с.
3. **Основы психологии**: практикум / отв. ред. Л. Д. Столяренко. Изд. 9-е. Ростов н/Д.: Феникс, 2007. С. 521-527.
4. **Педагогика** / отв. ред. П. И. Пидкасистый. М.: Педагогическое общество России, 2004. 608 с.
5. **Knowles M. S.** The modern practice of adult education. From pedagogy to andragogy. Chicago, 1980.

УДК 378

Анастасия Борисовна Иванова
Южно-Уральский государственный университет

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИТУАЦИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА©

Современный период развития общества характеризуется изменениями и потрясениями, которые затрагивают все сферы человеческой жизни. Возрастает потребность общества в людях, обладающих лидерским потенциалом, которые имеют не только прочные и глубокие знания, но и способны самостоятельно, нетрадиционно, творчески решать существующие проблемы.

Данные обстоятельства ориентируют отечественную педагогику и вузовскую практику на переосмысление целей модернизации образования: на приоритетность формирования творческой личности и развития лидерского потенциала студентов. Однако, в работах многих педагогов и психологов [1; 2] отмечается, что в существующей сегодня системе образования недостаточно внимания уделяется целому пласту человеческого опыта - опыту творческой деятельности. Исследования показывают, что традиционный процесс обучения наполнен преимущественно репродуктивной деятельностью студентов, рассчитанной на запоминание и воспроизведение полученной информации. Таким образом, можно потерять будущего творца, ведь такое обучение, формирует скорее потребителя, беспомощного в творческом плане, столкнувшись с новыми условиями или обстоятельствами, он оказывается недееспособным.

© Иванова А. Б., 2010