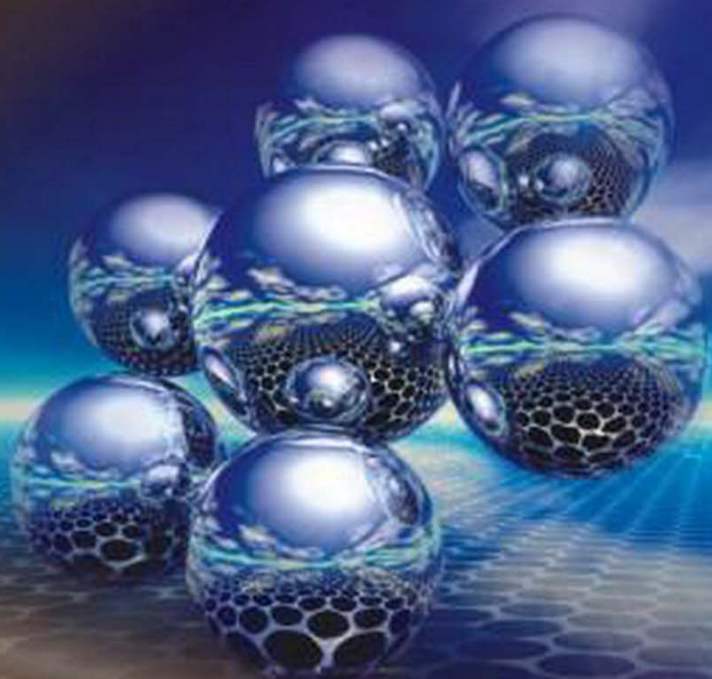


VII
Всероссийская
научно-практическая
конференция

15-16 февраля 2006 г.



ИНТЕГРАЦИЯ

МЕТОДИЧЕСКОЙ
(НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ)
РАБОТЫ
И СИСТЕМЫ
ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ
КАДРОВ



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ
ЧЕЛЯБИНСКИЙ ИНСТИТУТ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**ИНТЕГРАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ
(НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ) РАБОТЫ И СИСТЕМЫ
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ**

Материалы VII Всероссийской
научно-практической конференции

15–16 февраля 2006 г.

Часть 3

Челябинск – 2006

УДК 351/354
ББК 74.56
И 73

И 73 Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции: В 6 ч. Ч. 3 / Ин-т доп. проф.-пед. образ.; Отв. ред. Д.Ф. Ильясов. – Челябинск: Изд-во «Образование», 2006. – 288 с. – ISBN 5–98314–175–9.

Ответственный редактор

Д.Ф. Ильясов

Редакционная коллегия:

В.В. Садырин, С.Г. Молчанов, А.Г. Обоскалов,
В.Н. Халамов, С.Г. Сериков, Н.Н. Тулькибаева, Г.А. Гребнева,
Г.В. Яковлева, А.В. Коптелов, К.С. Буров, О.А. Ильясова, Л.Г. Махмутова

УДК 351/354
ББК 74.56

© Челябинский институт дополнительного профессионально-педагогического образования.

© Информационно-издательский учебно-методический центр «Образование».

ISBN 5–98314–175–9

РАЗДЕЛ 1

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ТЕНДЕНЦИЯ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

ПРОБЛЕМЫ МЕЖДУНАРОДНОГО СООТВЕТСТВИЯ УРОВНЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ В СВЕТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

ВАРУШКИН А.А.

*г. Санкт-Петербург, Институт повышения квалификации
работников Федеральной службы исполнения наказаний России*

Получение профессионального образования – это начало профессионального роста, карьеры, дальнейшего развития личности. Однако необходимо подчеркнуть, что получение профессионального образования – это овладение необходимыми профессиональными навыками и умениями, без чего невозможно понятие и использование полученных теоретических знаний. Учитывая, что полученные знания стареют каждые 3–5 лет, а в некоторых областях знаний и еще быстрее, в современных условиях становятся все более востребованными те профессионально подготовленные кадры, которые владеют новыми, современными способами труда, компьютерными технологиями, имеют развитые коммуникативные способности, а поэтому особое значение приобретает проблема развития и функционирования системы профессионального и дополнительного профессионального образования кадров.

При определении стратегии и тактики подхода к осуществлению процесса получения дополнительного профессионального образования в современных условиях развития общества необходимо концептуальное решение, взвешенное комплексное обеспечение, где важен учет многих факторов, среди которых необходимо выделить:

– организационно-правовое обеспечение (процесс переподготовки и повышения квалификации кадров необходимо не только урегулировать нормами права, но и соответствующим образом организовать);

– финансово-экономическое обеспечение (необходимы средства на поддержание и развитие системы повышения квалификации кадров в условиях модернизации Российского образования на соответствующем уровне);

– выработку государственной политики по развитию системы повышения квалификации кадров в соответствии с потребностями общества.

Информационная цивилизация вносит существенные перемены в систему дополнительного профессионального образования во всех странах. Существовавшие ранее прогнозы о снижении престижа и роли высшей школы не нашли своего подтверждения практикой. Более того в мире растет спрос на качественное профессиональное образование, свидетельствующий о стремительном увеличении социальной и культурной потребности в специалистах высшей квалификации, имеющих серьезную фундаментальную подготовку и готовых к освоению новых знаний, к принятию новых решений.

В современной Европе стремительными темпами происходит интеграция в сфере экономической, финансовой, политической, военной, образовательной деятельности. В мае 1998 года было подписано Сорбоннское соглашение, в котором особо отмечалось развитие европейского сотрудничества в области образовательного процесса и получения высшего и дополнительного профессионального образования. А уже 19 мая 1999 года 29 европейских государств подписали в Болонье соглашение. Россия принимает в данном соглашении самое активное и непосредственное участие, итогом которого стала конференция министров высшего образования европейских стран в Берлине (18–19 сентября 2003 года), на которой Россия подписала Болонскую декларацию 1999 года, тем самым взяв на себя обязательства по вхождению в единое образовательное пространство Европы и получив право наравне с другими участниками процесса влиять на принимаемые решения. Итогом этой деятельности должна явиться полная гармонизация систем образования стран континента к 2010 году, а значит и повышение его конкурентоспособности и привлекательности на мировом рынке образования.

Болонский процесс, важнейшей задачей которого является расширение академической мобильности и решение вопросов признания, вместе с тем ориентирован на поддержание высокого качества образования. Подчеркивается, что расширение мобильности, достигаемое за счет совершенствования механизмов признания, ни в коем случае не должно сопровождаться снижением требований к качеству подготовки.

Возрастание масштабов международного образовательного сотрудничества высшей школы России сопровождается увеличением объема работы по решению вопросов академического и профессионального признания, что предопределяет необходимость обеспечения данного направления деятельности методическими и справочно-информационными материалами. Фактическое отсутствие в России систематизированных отечественных материалов

по вопросам международной академической мобильности и академического признания зарубежных квалификаций является серьезным препятствием для обоснованного решения этих вопросов и для повышения квалификации сотрудников международных служб вузов, участвующих в международном образовательном сотрудничестве.

Сама практика академической мобильности, масштабы и формы которой неуклонно расширяются, показала, что проведение количественного сопоставления уровней подготовки, изначально предполагаемое в качестве условия установления эквивалентности, является процедурой не только сложной, но и далеко не бесспорной. Практика показала, и это самое главное, что при решении вопроса о сопоставлении уровней национальных и иностранных дипломов решающую роль играют не те или иные количественные параметры (от которых, конечно, нельзя отказываться полностью), а такие не подлежащие формализованному выражению факторы, как престиж данной системы образования и рейтинг конкретного высшего учебного заведения.

В связи с перспективами расширения сотрудничества с западными странами в области образования, в том числе в рамках Болонского процесса по созданию европейского пространства высшего образования, приоритетное значение приобретает задача сопоставительного анализа систем образования России и стран Запада и разработка соглашений о взаимном признании и эквивалентности учебных курсов, ученых степеней и званий с этими странами. До недавнего времени такие соглашения, носившие ограниченный характер, имелись только с Финляндией, Испанией и Грецией.

Однако 12 мая 2003 года произошло событие, которое может иметь далеко идущие последствия для решения проблем признания российских квалификаций за рубежом. В этот день в Санкт-Петербурге от имени правительств РФ и Франции было подписано двустороннее соглашение о признании диплома российского кандидата наук и диплома французского доктора в качестве документов, подтверждающих «наличие компетенций одного уровня». Это означает настоящий прорыв в признании за рубежом основной российской квалификации послевузовского образования, поскольку создан прецедент официального установления ее соответствия с аналогичной квалификацией одной из ведущих стран Западной Европы. Нет сомнения, что подписание данного соглашения позволит в перспективе снять наиболее острые проблемы, касающиеся объективного признания Российской степени кандидата наук в любых странах.

Данный факт, тем не менее, касается только послевузовского образования, признание квалификаций которого осуществлялось относительно проще по сравнению с дипломами других уровней. В этой связи не следует рассчитывать на перспективу быстрого заключения всеобъемлющих соглашений о признании с ведущими западными странами и, разумеется, с теми из них,

где решение вопроса о признании иностранных дипломов полностью относится к компетенции вузов. В этой обстановке перевод международных связей российской высшей школы на качественно новый уровень не может быть достигнут без активной и целеустремленной деятельности самих высших учебных заведений, направленной на международное утверждение высокого уровня своих дипломов.

Процесс совершенствования и модернизации образовательного пространства находится только на начальной стадии развития и для его развития предстоит еще многое сделать. Основная же задача, которую предстоит решить в современных условиях модернизации Российского образования, – составление Министерством образования и науки Российской Федерации объективного рейтинга вузов страны, так как только по его итогам будет ясно, с каким потенциалом мы войдем в общее образовательное пространство.

К ВОПРОСУ ОБ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ЧЕЛНОКОВА В.А.

*г. Казань, Академия социального образования
(Казанский социально-юридический институт)*

Система дополнительного профессионального образования призвана обеспечить непрерывное и целостное развитие специалиста, адаптацию его к динамичным потребностям современного общества. Цель повышения квалификации заключается в совершенствовании профессиональных, деловых, личных, нравственных качеств специалистов, в их непрерывном профессиональном образовании. Главная функция переподготовки и повышения квалификации состоит в распространении и усвоении новых знаний, полученных наукой и практикой.

Вариативность, гибкость в выборе содержания, форм, методов и средств обучения в системе дополнительного профессионального образования создают условия для непрерывного профессионального роста специалистов и их самовыражения в деятельности. На курсах повышения квалификации специалисты могут периодически совершенствовать собственные знания, поднимать их до той степени профессионализма, которая может и должна гарантировать им конкурентоспособность на рынке труда.

Важно обеспечить взрослых обучающихся такими учебно-методическими материалами, которые учитывают особенности взрослых обучающихся. Материалы, рассчитанные на обучение взрослых, необходимо разрабатывать на определенных научно-методических принципах, которые

включают в себя как общие, характерные для подготовки любого учебного материала, так и специфические, определяемые особенностями обучения взрослых. Эффективность процесса обучения зависит от успешности каждого отдельного учебного мероприятия. Эффект обучения может быть получен лишь в том случае, если каждое отдельное занятие будет давать существенный прирост в знаниях, умениях, раскрытии новых возможностей работающих специалистов.

Говоря о преподавателе, работающем со взрослой аудиторией, мы не должны забывать, что к нему предъявляются достаточно противоречивые требования, касающиеся различных сторон его деятельности. С одной стороны, он специалист в определенных вопросах – в этом смысле должен быть особенно подготовлен для работы с людьми, обладающими опытом профессиональной деятельности. С другой стороны – он педагог, и должен обладать знаниями и умениями в области организации учебного процесса, быть дидактически и методически подготовленным.

Исходя из предварительного анализа, мы выделим составляющие профессиональных умений преподавателя в сфере обучения взрослых, которые определяют успешность его профессиональной деятельности. Выделяют три типа профессиональной компетентности, обуславливающие эффективность деятельности преподавателя в сфере обучения взрослых: профессиональную, социальную и методическую (дидактическую).

Профессиональная компетентность – владение специальными знаниями в той области, которой посвящена учебная программа, знание теоретических основ, практики деятельности, существующих проблем и способов их решения. Часто именно в систему последипломного образования приходят очень хорошие специалисты, обладающие большим багажом специальных знаний, опытом практической работы.

Под социальной компетентностью подразумевается, прежде всего, социальная зрелость личности самого преподавателя, наличие у него определенных этических принципов, личного опыта, а также навыков эффективного взаимодействия с другими людьми, разрешения межличностных и межгрупповых конфликтов. Именно в системе образования взрослых требования к личности преподавателя повышаются многократно. Именно личность становится самым важным «инструментом» преподавателя, определяющим успех его профессиональной деятельности. Взрослые слушатели особенно требовательны к тому, чтобы преподаватель мог заявить свою собственную позицию, прокомментировать события и решения, основываясь не только на истинах, почерпнутых из книг.

Одной из важнейших составляющих является методическая компетентность, которая включает владение специальным профессиональным инструментарием – технологиями, методами и техниками обучения, воздействия

на личность и группу в учебном процессе. К этой области компетентности относятся умения по формированию учебной программы с учетом преемственности тем и форм занятий, структурированию учебных процедур, отбору и оформлению материалов. Именно в системе повышения квалификации методическая компетентность преподавателей является существенным фактором, обеспечивающим эффективность обучения. Включение слушателя или группы в процесс обучения, получение необходимого результата обучения в максимально короткие сроки, перенесение этого результата из учебной аудитории в реальную практику, побуждение слушателя учиться дальше самостоятельно отличают методически компетентного преподавателя.

Один из наиболее продуктивных способов привнесения творчества в знакомый содержательный материал – это использование активных методов привлечения внимания слушателей.

Любая лекция может быть направлена на достижение совершенно разных целей: передать как можно больше информации под запись, эмоционально зарядить слушателей для облегчения усвоения трудного материала, структурировать имеющиеся знания, подготовить к практическим занятиям или тренингу. В зависимости от задач эффективность лекции можно охарактеризовать как степень достижения поставленных целей. Какую бы цель ни ставил перед собой преподаватель, он всегда имеет возможность, используя активные методы и законы дидактики, сделать лекцию яркой, запоминающейся, полезной для слушателей.

Опытные преподаватели, работающие в системе ДПО, такие как профессор В.А. Боговарова, используют различные приемы, способствующие привлечению и удержанию внимания слушателей. Учитывая взрослую аудиторию, лектор ссылается на авторитет слушателей, их жизненный, политический, профессиональный опыт, приводит парадоксальные примеры, использует средства усиления выразительности. Умение ясно сформулировать цели занятия, продемонстрировать связь с предыдущими и последующими лекциями, высокий темп речи, использование вопросов и раздаточного материала для обратной связи – все это отличает мастера своего дела.

Уникальным механизмом аккумуляции и передачи социального опыта, как практического – по овладению средствами решения задач, так и этического, связанного с определенными правилами и нормами поведения в различных ситуациях, является игра. Игровой метод обучения применяется для повышения эффективности обучения за счет более активного включения слушателей в процесс не только получения, но и непосредственного использования знаний. Игры являются удобной основой для построения имитационной деятельности по разрешению различных проблем. В ходе игры происходит ускоренное освоение предметной деятельности за счет передачи слушателям активной позиции – от роли игрока до соавтора игры.

В.Ш. Масленникова, доктор педагогических наук, профессор, создавшая систему воспитательной работы в ССУЗах, проводит деловые и ролевые игры на курсах повышения квалификации преподавателей средних специальных учебных заведений, считая, что игра особенно эффективна в тех случаях:

- когда участники впоследствии будут иметь дело с процессами, которые необходимо заранее «проигрывать»;
- когда у участников имеются необходимые знания для индивидуального решения проблем;
- когда требуется повысить познавательную активность слушателей недирективным способом;
- когда есть необходимость в соединении индивидуальных и фрагментарных решений задач в комплексное и совместное решение проблемы;
- когда учебный курс имеет пролонгированный характер.

Само участие в игровой деятельности на курсах повышения квалификации и семинарах становится примером того, как можно проводить занятия со студентами в учебном заведении.

Использует разнообразные инновационные формы проведения занятий доктор педагогических наук, профессор Т.М. Трегубова, которые позволяют за достаточно короткий срок передать большой объем знаний, обеспечить высокий уровень овладения слушателями изучаемого материала и закрепления его на практике. Среди них – учебные групповые дискуссии, case-study, дебаты, творческие встречи по заданным темам, сочинения-миниатюры, эссе, встречи-диалоги с практиками, минипроекты.

Учебная дискуссия отличается от других видов дискуссий тем, что новизна ее проблематики относится лишь к группе лиц, участвующих в дискуссии, т.е. то решение проблемы, которое уже найдено в науке, предстоит найти в учебном процессе в данной аудитории. Этот метод позволяет максимально полно использовать опыт слушателей. Это обусловлено тем, что в групповой дискуссии не преподаватель говорит слушателям о том, что является правильным, а сами обучающиеся вырабатывают доказательства, обоснования принципов и подходов, предложенных преподавателем, максимально используя свой личный опыт.

Case-study – анализ конкретных практических ситуаций предполагает переход от метода накопления знаний к деятельностному, практико-ориентированному относительно реальной деятельности слушателей подходу. Цель этого метода – научить слушателей анализировать информацию, выявлять ключевые проблемы, выбирать альтернативные пути решения, оценивать их, находить оптимальный вариант и формулировать программы действий. Это один из самых испытанных в практике повышения квалификации руководящих кадров метод обучения навыкам принятия решений и решения проблем.

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ ДЛЯ АГРАРНОГО СЕКТОРА ЭКОНОМИКИ В РЕСПУБЛИКЕ БАШКОРТОСТАН

КУЗНЕЦОВА А.Р., САИТОВА Р.З.

г. Уфа, Башкирский аграрный государственный университет

Трансформационные социально-экономические преобразования, происходящие в России и ее регионах, нацелены на решение проблем жизнедеятельности людей. Новое время предъявляет высокие требования ко всему, прежде всего, к интеллектуальным, деловым и профессиональным качествам трудового потенциала.

Демографическая ситуация в Республике Башкортостан развивается в рамках общероссийских изменений, свойственных и для других регионов страны. В 2004 году в сельской местности Республики Башкортостан насчитывалось 34 % населения, в сельском хозяйстве было занято 10,3 % населения республики. По сравнению с 2002 годом число занятого населения в сельскохозяйственной отрасли снизилось на 6,8 %. С экономической точки зрения сельское население является не только источником производительных сил, но и основным потребителем благ и услуг. Именно от жителей села, их уровня образованности, культурного развития, уровня потребностей, их отношения к труду, зависит дальнейшее экономическое и социальное воспроизводство. В настоящее время большее внимание должно уделяться формированию и развитию квалифицированного кадрового резерва для села.

Изучение структуры кадров агропромышленного комплекса показывает, по данным на начало 2004 года, в аграрной сфере трудилось более 166 тысяч работников. Из них только 4 % имеют высшее образование, 19 – среднее профессиональное, 45 – начальное профессиональное и 30 % – среднее. В должностях руководителей и специалистов только в сельскохозяйственных предприятиях работает 18,5 тысяч человек, из них с высшим образованием 25 % (уровень 2001 года – 23 %), со средним профессиональным образованием – 53 % (2001 г. – 52 %) и практики – 22 % (2001 г. – 25 %). В 2004 году качественный состав руководителей и специалистов сельскохозяйственных и агропромышленных предприятий претерпел некоторое улучшение.

В 2004 году в Башкирском государственном аграрном университете (БГАУ), главном вузе республики, готовящем кадры с высшим образованием для Республики Башкортостан, был вновь создан центр профориентации и довузовской подготовки. Необходимость его создания вызвана расширением учебных программ по повышению квалификации руководителей и специалистов для системы агропромышленного комплекса Республики Башкортостан,

а также преподавательского состава университета, сельских средних специальных учебных заведений и профессиональных училищ.

По данным статистики, в настоящее время около четырех тысяч сельскохозяйственных и агропромышленных предприятий республики находятся на разных стадиях банкротства. Это представляет одну треть часть потенциала АПК, в том числе сельхозтоваропроизводителей различных форм собственности и организационно-правовых форм. Для работы с предприятиями, которые оказываются в тяжелом финансово-экономическом положении, при Центре повышения квалификации организованы курсы по подготовке арбитражных управляющих, а также организованы курсы по финансовому оздоровлению предприятий. В течение 2004 учебного года в БГАУ углубляли свои знания 575 специалистов АПК, 25 человек прошли обучение по Единой программе подготовки арбитражных управляющих. В том же году университет выпустил более 1000 специалистов, из них ученых-агрономов – 122 человека, ветврачей – 195, зоотехников – 115, всего инженеров – 307 человек, в том числе механиков – 107, электриков – 73, специалистов для лесного хозяйства – 62, землеустройства – 46, бухгалтеров – 1113, экономистов – 186 человек.

Кроме БГАУ существуют и другие организации, осуществляющие подготовку, переподготовку и повышение квалификации кадров для АПК. Это Институт переподготовки и повышения квалификации кадров АПК, Давлекановский учебно-курсовой комбинат, государственные учреждения среднего профессионального образования, филиал Московского государственного университета технологии и управления в г. Мелеузе и др.

За 2004 год в Институте переподготовки и повышения квалификации кадров АПК обучено 2369 человек, в том числе за счет федерального бюджета – 1869, за счет средств республиканского бюджета – 500 человек. В 2004 году в Институте с выдачей государственных дипломов подготовлено 74 специалиста в качестве резерва руководящих кадров, 22 бухгалтера, 35 специалистов по воспроизводству животных, 9 – по землеустройству, 278 пчеловодов. Повысили уровень своей квалификации 2200 человек, из них 457 – специалисты сельхозуправлений, 134 – руководители сельхозпредприятий, 288 – агрономы, 203 – зоотехники, 329 – ветврачи, 579 – специалисты инженерной службы, 192 – экономисты и бухгалтера, 58 – специалисты кадровых служб, 51 – специалисты среднего звена, 18 – преподаватели техникумов, лицеев и сельских школ и т.д. Наибольшее количество руководителей и специалистов было направлено из Бижбулякского, Чекмагушевского, Янаульского, Уфимского, Дуванского, Салаватского, Абзелиловского, Бакалинского, Аургазинского и Давлекановского районов.

Кадровое обеспечение сельского хозяйства требует продолжения активной работы в данном направлении. Общее количество специалистов, занятых в сельскохозяйственном производстве, с каждым годом уменьшается.

Только за 2004 год сокращение трудоспособной части населения в сельскохозяйственной сфере сократилось на 10 %, в том числе молодежи в возрасте до 30 лет – на 9 %. Количество работающих пенсионеров составляет 1884 человека, или 3 %. На начало года в хозяйствах республики насчитывалось 1480 вакантных рабочих мест. Актуальной проблемой развития кадрового потенциала аграрного сектора экономики является закрепление на селе молодых специалистов – выпускников вузов и средних специальных заведений. Государство затрачивает значительные средства на их обучение, а прибыль от их деятельности отдается городу.

Решение проблем регулирования процессов формирования кадрового резерва для села должно осуществляться комплексно, не только директивными методами «сверху вниз», но и «снизу вверх». Государственная политика на федеральном и республиканском уровне направлена на реализацию активных и конкретных действий по выводу села из кризиса. Стимулирование к закреплению молодых специалистов к жизни и труду на селе должно быть также компетенцией органов местного самоуправления. В настоящее время и в ближайшем будущем наибольшее значение имеет поднятие уровня мотивации молодых людей не высокими должностями, а престижностью работы на сельскохозяйственных и агропромышленных предприятиях, повышение уважения окружающих к труженикам села, обеспечивающим условия продовольственной безопасности страны.

ВЛИЯНИЕ ОСНОВНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ В МИРОВОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ НА СОВРЕМЕННУЮ ОТЕЧЕСТВЕННУЮ СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ

ЛЕСКИНА С.В.

г. Челябинск, Челябинский государственный педагогический университет

Развитие становится ключевым словом педагогического процесса, как альтернатива понятию обучение. Чем обусловлено такое направление педагогической науки и практики? Что нужно современному молодому человеку для того, чтобы чувствовать себя комфортно в новых экономических условиях жизни? Какую роль должна играть школа и какой она должна быть в XXI веке, чтобы подготовить человека к полноценной жизни и труду?

Системы образования призваны способствовать реализации основных задач социально-экономического и культурного развития общества, ибо именно школа, вуз готовят человека к активной деятельности в разных сферах экономики, культуры, политической жизни общества. Поэтому роль школы как базового звена образования чрезвычайно важна, способность школы дос-

таточно гибко реагировать на запросы общества, сохраняя при этом накопленный положительный опыт, имеют чрезвычайно большое значение. Вместе с тем школа достаточно консервативна и не всегда социально-экономические изменения, научно-технический прогресс находят необходимый отклик в среде школьных и вузовских работников. Разве не актуальны парадоксальные выводы, высказанные американским учителем Конни Стаут на страницах журнала *Educom Review* (nov./dec. 1994, p. 38) о том, что учитель, получивший диплом в 1890 году, мог бы совершенно спокойно войти сегодня в класс, подойти к классной доске и начать урок. Представить себе аналогичное положение, например, в хирургии просто невозможно. Но учебный процесс в массовой школе мало изменился со времен Гербарта, предложившего классно-урочную систему и определенную схему ведения урока. Конечно, с тех пор изменилось кардинальным образом содержание обучения, появилось огромное количество новых средств обучения. Все это так, и вместе с тем, мы и сейчас придерживаемся парадигмы обучения, принятой в XIX веке: учитель – учебник – ученик. Это система, ориентированная на преподавание, на центральную роль учителя в этом процессе и ученика как объекта этой деятельности. Все заявления о том, что ученик должен стать субъектом учебного процесса пока не реализуются на практике в должной мере. Для этого важно, чтобы философская парадигма демократического устройства общества: человек – общество – государство – реализовывалась во всех сферах жизни общества, и в первую очередь в системе образования.

В настоящее время практически все развитые страны мира осознали необходимость реформирования своих систем образования. Это стало особенно очевидно, когда образование во всех практически развитых странах приобрело характер обязательного массового среднего образования. Важность такого подхода к образованию весьма точно выразил один видный американский бизнесмен Джон Гриллос. Он заявил, что его мало беспокоит прочность приобретаемых учащимися знаний в той или иной области, поскольку эти знания подвергаются изменениям каждый год и эти знания устаревают подчас раньше, чем учащиеся сумеют их усвоить. Гораздо важнее, считает бизнесмен, чтобы в подрастающем поколении воспитывались, развивались и совершенствовались умения самостоятельно учиться работать с информацией, самостоятельно совершенствовать свои знания и умения в разных областях, приобретая, если окажется необходимым, новые знания и профессии.

Итак, общество информационных технологий, или, как его называют постиндустриальное общество, в отличие от индустриального общества конца XIX – середины XX века гораздо в большей степени заинтересовано в том, чтобы его граждане были способны самостоятельно, активно действовать, принимать решения, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни. Отсюда современное информационное общество ставит перед всеми типами

учебных заведений и прежде всего перед средней и высшей педагогической школой задачу подготовки выпускников, способных:

- гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретая необходимые знания, умело применяя их на практике для решения разнообразных возникающих проблем, чтобы на протяжении всей жизни иметь возможность найти в ней свое место;

- самостоятельно критически мыслить, уметь увидеть возникающие в реальной действительности проблемы и искать пути рационального их решения, используя современные технологии; четко осознавать, где и каким образом приобретаемые ими знания могут быть применены в окружающей их действительности;

- грамотно работать с информацией (уметь собирать необходимые для решения определенной проблемы факты, анализировать их, выдвигать гипотезы решения проблем, делать необходимые обобщения, сопоставления с аналогичными или альтернативными вариантами решения, устанавливать статистические закономерности, делать аргументированные выводы);

- быть коммуникабельными, контактными в различных социальных группах, уметь работать сообща в различных областях, в различных ситуациях, предотвращая или умело выходя из любых конфликтных ситуаций;

- самостоятельно работать над развитием собственной нравственности, интеллекта, культурного уровня.

Таково веление времени не только для нашей российской школы, но и практически для любого развитого общества, что, естественно, предполагает определенные требования конструктивного плана к образовательным системам. Об этом говорят многочисленные публикации специализированных журналов, доклады на международных конференциях и симпозиумах, наконец, об этом говорят специально подготовленные аналитические материалы разных образовательных центров и ассоциаций для общественности и правительственных органов своих стран. Такой вывод был, например, сделан в докладе, подготовленном Международным центром образования «Определение эффективности обучения в американских школах» (26–29 июня 1994 г., штаты Атланта и Джорджия) на основе тщательного анализа состояния образования в 10 крупнейших странах мира (США, Канада, Китай, Корея, Япония, Франция, Россия, Германия, Великобритания, Дания) по трем базовым предметам – математике, физике, языкам (чтение, письмо, говорение/слушание).

Еще недавно решить эти задачи не представлялось возможным в силу отсутствия реальных условий для их выполнения при традиционном подходе к образованию, традиционных средствах обучения в большей степени ориентированных на классно-урочную систему занятий. За последние 10–15 лет такие условия если не созданы полностью, то создаются в разных странах с разной степенью успешности.

Какие условия для этого необходимы? Прежде всего, возможность вовлечения каждого учащегося и студента в активный познавательный процесс, причем не процесс пассивного овладения знаниями, а активной познавательной деятельности каждого учащегося, применения им на практике этих знаний и четкого осознания, где, каким и образом и для каких целей эти знания могут быть применены, это возможность работать совместно, в сотрудничестве при решении разнообразных проблем, проявляя при этом определенные коммуникативные умения, возможность широкого общения со сверстниками из других школ своего региона, других регионов страны и даже других стран мира, возможность свободного доступа к необходимой информации не только в информационных центрах своей школы, но и в научных, культурных, информационных центрах всего мира с целью формирования собственного независимого, но аргументированного мнения по той или иной проблеме, возможности ее всестороннего исследования.

Решение этих задач требует комплексных усилий не только школы, но и всего общества. Процесс обучения современного человека не заканчивается в школе, профессионально-технических училищах, вузах. Он становится непрерывным. Система непрерывного образования – веление времени. Поэтому уже в настоящее время возникла очевидная потребность не только в очном обучении, но и в дистанционном, на основе современных информационных технологий.

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ СЕГОДНЯ: ВЗГЛЯД УЧИТЕЛЯ

МИХАЙЛОВА Д.М.

г. Чебаркуль, Челябинская область, Муниципальное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 4

Центральное место в системе современного школьного образования занимает развитие учащихся, формирование творческого отношения к решению стоящих перед ними задач, без чего невозможно достижение успешности в учебной и трудовой деятельности. Обеспечению условий для становления ребенка как субъекта учебной деятельности, заинтересованного в самоизменении, способствует концепция развития творческих способностей учащихся, их познавательной активности, привития им стремления и навыков самостоятельного и непрерывного пополнения знаний как средства повышения качества обучения и воспитания.

Данная концепция может быть реализована лишь при условии творческого отношения учителей к обучению и воспитанию школьников, так как творческую личность может воспитать только творчески работающий учитель.

Поиск наиболее оптимальных, эффективных форм работы с детьми, стремление создать авторитетное и престижное образовательное учреждение, имеющее возможность стать конкурентоспособным на рынке образовательных услуг, служит основанием для непрерывного повышения квалификации педагогических работников.

Повышение квалификации педагогов и развитие их профессионального мастерства происходит в определенной мере естественным путем – в ходе реализации профессионально-педагогической деятельности. Вместе с тем не каждый педагог может самостоятельно удовлетворять потребность в профессиональном росте. С этой целью создаются специальные образования, основная функция которых – повышение квалификации педагогических работников. В совокупности эти специально созданные образования и составляют современную систему повышения квалификации педагогических работников.

Задачами системы повышения квалификации являются: 1) организация постдипломного образования педагогических кадров; 2) осуществление личностно-ориентированного подхода к повышению квалификации работников образования всех уровней; 3) информирование педагогов с оказанием консультативной помощи по всем конкретным профессиональным вопросам; 4) разработка и издание в помощь учителю учебников, научной, методической и справочной литературы; 5) научно-методическое обеспечение экспертизы профессионального мастерства работников образования; 6) научное руководство системой методической службы; 7) научно-исследовательская, опытно-экспериментальная работа по актуальным проблемам образования.

Сегодня повышение квалификации педагогических работников осуществляется через: 1) обучение на курсах повышения квалификации; 2) обучение в межкурсовой период на базе региональных и местных методических служб; 3) самообразование.

При организации работы курсов в настоящее время учитываются следующие особенности: 1) обучающемуся принадлежит ведущая роль в процессе своего обучения, то есть из разряда обучаемых он переходит в разряд обучающихся; 2) обучающийся стремится к самостоятельности; 3) учитель обладает определенным опытом работы, конкретными наработками; 4) слушатели курсов рассчитывают на безотлагательное применение полученных в ходе обучения знаний, умений и навыков.

Но на сегодняшний день назрела необходимость дифференциации содержания учебного процесса на курсах повышения квалификации педагогов.

Оптимальной, на наш взгляд, сегодня является следующая модель ПК педагогических работников через курсы:

1. Учебный план ПК должен предусматривать: а) инвариантную и вариативную части учебных модулей; б) вариативные формы обучения (лекции,

семинары, тренинги, практические, самостоятельные, лабораторные работы и т.д.; в) вариативные сроки обучения.

2. Инвариантная составляющая структуры плана обязательна для любой категории слушателей курсов ПК педагогических работников (на нее можно отвести 1/3 от объема часов, запланированных для слушателей).

3. Вариативная (2/3 от объема часов) – формируется из спецкурсов, факультативов, семинаров которые учитывают региональные возможности и используются для конкретной категории слушателей. Слушатели курсов имеют право изучать вариативные курсы по выбору и сами определяют для себя время, место и формы ПК. Несомненно, что при такой организации, когда педагог выбирает то, что именно ему в связи с его конкретными проблемами и личностными особенностями необходимо в данный момент повышение квалификации через курсы будет более значимым и действенным.

Все педагоги школы регулярно, один раз в 4–5 лет, должны проходить курсовую переподготовку. Но этого недостаточно для того, чтобы успешно решать многообразные проблемы образовательного процесса. Значит, необходимо сделать повышение профессионального уровня учителей непрерывным и систематическим, организовать работу так, чтобы каждый учитель в период между курсами учился, оттачивая свое педагогическое мастерство.

Организационно-педагогическая структура процесса непрерывного образования в межкурсовой период предполагает: 1) диагностирование уровня профессионально-личностного развития педагога; 2) формирование дифференцированных групп; 3) разработку проектов непрерывного образования, их корректирование и защиту; 4) включение в процесс обучения таких видов занятий, как практикумы, семинары, научные консультации, тренинги, включение в процесс обучения активных форм (творческие отчеты, стендовые защиты, публичные лекции); 5) подготовку квалификационных авторских работ.

Концепция непрерывного образования ориентирует педагогические учреждения на такую организацию работы с педагогическими кадрами, при которой каждое последующее обучение в межкурсовой период обеспечивало бы педагогам более высокий уровень профессиональных знаний и умений, развивало бы самосознание, творческое самочувствие.

Школа сегодня должна обратить внимание на то, что необходимо преодолеть парадокс последнего времени, когда педагог требует от детей любить знания, учиться, но сам оказывается в стороне от этого требования. В общем ряду педагогических занятий педагог, как правило, рассматривает необходимость участия на семинарах и профессиональных совещаниях как навязанную необходимость. Профессионализм администратора в том и заключается, чтобы, с одной стороны, задействовать мощные мотиваторы, а с другой – предложить такие формы и такое содержание деятельности, которое будет принято участниками внутришкольной учебы.

Сопровождение ПК педагогических работников в межкурсовой период осуществляют методические службы, в частности методисты. В силу своей близости к школе, методисты хорошо знают проблемы, с которыми сталкиваются педагоги, совместно ищут пути их решения. Особенности труда методистов требуют высокого уровня их квалификации, глубоких знаний современных проблем развития образования, владения основами аналитической, прогностической, информационной деятельности, коммуникативной культурой в работе с педагогами. Поэтому работа методиста должна стать специальностью, а не только занимаемой должностью. Следовательно, необходимо предусматривать подготовку учителей к методической работе.

Система ПК педагогических работников не может быть и не должна оставаться неизменной, она будет постоянно развиваться и совершенствоваться в зависимости от развития и требований, предъявляемых обществом к современному образованию. Несомненно одно – успешность непрерывного повышения квалификации педагогических работников может быть обеспечена только при тесном взаимодействии всех звеньев разноуровневой структуры ИПКРО – ММС – школа.

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФЕНОМЕН КУЛЬТУРОТВОРЧЕСТВА

ТУКТАГУЛОВА М.Н.

*г. Владивосток, Дальневосточный государственный
технический университет (ДВПИ им. В.В. Куйбышева)*

Современная школа является важнейшим системообразующим фактором развития общества. Характер общественного прогресса, его темп, цели и задачи в значительной степени определяются теми культурными основаниями, которые закладываются в существующей системе образования. В свою очередь статус образовательной системы зависит от множества исторических, культурных факторов, уровня социально-экономического развития общества, типа культуры.

Отметим, что в России наблюдается тенденция роста интереса современной молодежи к получению в вузе качественного фундаментального и профессионального образования, дающего возможность для молодых людей создать основу карьерного роста, реализовать потенциальные индивидуальные возможности.

Эффективная модель современного образования предполагает, что получение высокого уровня профессиональной подготовки не исключает, а, наоборот, предусматривает развитие личностных качеств обучаемых. Выпускники вузов понимают, что жизненный успех измеряется не только высоким

уровнем доходов, но и признанием, уважением со стороны окружающих, высоким статусом в обществе, внутренней уверенностью в реализации собственного творческого потенциала. В связи с этим очевидна необходимость создания, дальнейшего совершенствования гибких систем обучения, профессиональной подготовки и повышения квалификации кадров в различных областях жизнедеятельности.

Современные образовательные технологии должны активно реагировать на изменения в производственной, научной и социальной сферах. Культура личности определяется в современном обществе «переходом от узко-профессиональных к более универсализированным формам деятельности, а в социальном плане от тоталитарных к демократическим системам общественного устройства» [3, с. 66]. Новые информационные технологии выступают в качестве главного элемента обновления общества и образования, и развитие личности необходимо рассматривать именно в таком контексте.

К сожалению, образование адекватно не реагирует на характер и темпы происходящих изменений. В настоящее время в сфере высшего образования можно выделить следующие недостатки: малый объем самостоятельной творческой работы студентов, разорванность учебных курсов, отсутствие навыков групповой и коллективной учебной исследовательской работы, использование ограниченного педагогического потенциала учебного заведения. Образование продолжает строиться прежде всего как репродуктивная информационная культурная модель. Его задачей остается донесение до студентов целостной и завершенной совокупности знаний. Несмотря на то, что в настоящее время продолжается дивергенция, дифференциация наук, в учебных заведениях создаются программы, в которые авторы пытаются вместить все многообразие научных дисциплин. В результате в ограниченное время обучения предлагаются разноплановые, «лоскутные» сведения вместо того, чтобы фиксировать и укреплять предметные и межпредметные связи. Преодоление этих недостатков может быть достигнуто посредством разработки и внедрения новых активных форм и методов обучения, повышения мотивации учения и установки на будущую профессиональную деятельность.

Хотелось бы подчеркнуть, что полноценное решение поставленных задач возможно прежде всего в рамках современной культурологической науки. Культура и образование – это сферы, через которые осуществляется процесс формирования и развития человека. Система образования с культурологических позиций есть прежде всего феномен культуротворчества, проявляющийся в порождении новых культурных смыслов, ценностей, форм деятельности, а также актуализации прошлого культурного наследия. Образование должно формировать культуру личности, а новое поколение «является не только хранителем традиции, но и творцом обновленного облика культуры» [1, с. 376–380].

Весьма важным показателем культуры личности является ее коммуникативная культура. Так, культура общения проявляется в умении слушать и слышать собеседника, умении устанавливать контакты, понимать партнера по общению, грамотно ориентироваться в различных ситуациях общения. Грамматически правильная речь, ее лексическое богатство, выразительность, образность позволяют специалисту качественно решать разнообразные профессиональные задачи [2, с. 41].

Итак, современная цивилизация ориентирована на личность, которая способна обновлять себя, свой опыт, систему ценностей и норм, профессиональные качества. Личность же в контексте современного образования выступает как активный деятель и творец своего культурного «я». Человек, не научившийся быть участником культурного диалога, не может быть свободен ни в политической, ни в экономической, ни в других сферах. Образование – это не только область получения человеком знания, развития интеллектуального потенциала, воспитания профессионализма. Это еще и формирование личности во всей полноте ее отношений с миром социума и культуры.

Литература

1. **Гессен, С.И.** Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
2. Педагогика / Л.П. Крившенко, М.Е. Вайндорф-Сысоева и др. / Под ред. Л.П. Крившенко. – М.: Проспект, 2005. – 432 с.
3. **Щербаков, Б.Ю.** Парадигмы современного образования: человек и культура / Б.Ю. Щербаков / Под ред. Г.В. Драча. – М.: Логос, 2001. – 144 с.

АНДРАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ЗАОЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ФИЛАТОВА А.В.

г. Йошкар-Ола, Марийский государственный университет

Социально-экономические и научно-технические изменения, происходящие в обществе, меняющиеся потребности и интересы людей требуют постоянного обновления знаний и повышения уровня компетентности. В связи с увеличивающейся потребностью в высококвалифицированных кадрах на высшую школу все в большей степени возлагается задача переподготовки и повышения квалификации специалистов.

Одной из форм, дающих возможность взрослым повысить свой профессиональный уровень, является заочная форма обучения в вузе, позволяющая получить образование без отрыва от производства, что является

важным для взрослых учащихся, поскольку большинство из них вынуждены совмещать трудовую деятельность с учебой.

Главным отличием и, соответственно, существенным признаком заочной организации обучения, раскрывающим основной смысл термина «заочное», является преобладание внеаудиторной учебной деятельности. Вторым признаком заочного обучения – осуществление обучения в сочетании с профессиональной деятельностью по специальности – указывает на причину и природу возникновения и существования системы заочного обучения. Наряду с двумя основными вышеперечисленными чертами заочного обучения можно также выделить следующие отличительные особенности: сессионная организация учебных занятий, организация самостоятельной работы в виде отчетных письменных работ, печатные методические разработки как основное средство самостоятельной работы, отсутствие обязательной производственной практики.

Обучение без отрыва от производства является одной из самых востребованных форм среди людей, занятых профессиональной деятельностью. Так, в Марийском государственном университете получить высшее образование по заочной форме обучения можно по 16 специальностям. С 1993 года по 2005 год число студентов-заочников возросло в 2,3 раза (от 1027 чел. до 2382 чел.).

Согласно проведенным исследованиям, основную причину получения высшего образования студенты видят «в необходимости личностного развития, достижения жизненного успеха», «стремлении продвинуться по службе» и «желании получать большую заработную плату». К основным целевым ориентациям студенты относят «приобретение недостающих профессиональных знаний», «получение новых сведений по специальности», «совершенствование способов профессиональной деятельности».

Таким образом, студенты-заочники – это, в основном, взрослые работающие люди, не получившие высшее образование по тем или иным причинам. Однако, приступив к трудовой деятельности, они осознали необходимость повышения уровня профессиональных знаний, чтобы быть конкурентоспособными, приобрести мобильность и гибкость, уметь адаптироваться к экономическим и социальным переменам, происходящим в настоящее время.

Поскольку учащиеся, получающие образование по заочной форме, – это взрослые люди, то обучать их надо иначе, чем детей. Следовательно, процесс обучения должен быть построен на основе андрагогического подхода. Андрагогика – это наука об образовании взрослых. Она раскрывает принципы, методы и средства, которые способствуют повышению эффективности обучения взрослых; рассматривает теоретические и практические проблемы развития способности взрослых к самоорганизации и саморегуляции.

Взрослые имеют свои специфические особенности, радикально отличающие их от незрелых учащихся, которые необходимо учитывать при работе с ними. Взрослый осознает себя самостоятельной, самоуправляемой личностью, требователен, имеет жизненный и профессиональный опыт, ориентирован на результат, стремится с помощью учебы решить свои жизненные проблемы, его учебная деятельность в значительной мере обусловлена временными, профессиональными, бытовыми и социальными факторами.

На основании рассмотренных особенностей сформулированы основные андрагогические принципы обучения, которые составляют фундамент теории обучения взрослых:

1. Самостоятельности (предполагает самостоятельное принятие взрослым решения о включении в образовательную деятельность и самостоятельное осуществление своего обучения).

2. Сотрудничества (совместная деятельность обучающихся с преподавателем по планированию, реализации, оцениванию процесса обучения).

3. Опоры на опыт обучающегося (бытовой, социальный, профессиональный, используемый в качестве одного из ресурсов обучения).

4. Индивидуализации обучения (ориентация на конкретные образовательные потребности и цели обучающихся, их опыт, уровень подготовки, психофизиологические и когнитивные особенности).

5. Инновационности (постоянное обновление, расширение методического арсенала и доработка его под конкретные учебные цели и условия).

6. Контекстности обучения (в соответствии с этим принципом обучение, с одной стороны, преследует жизненно важные для обучающегося цели, ориентировано на выполнение им социальных ролей или совершенствование личности, а с другой – строится с учетом профессиональных, деятельностных, временных, пространственных и других аспектов).

7. Актуализации результатов обучения (данный принцип предполагает безотлагательное применение на практике приобретенных знаний, умений, навыков).

8. Элективности обучения (предоставление обучающемуся свободы выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения).

9. Развития образовательных потребностей (согласно этому принципу, во-первых, оценивание результатов обучения осуществляется путем выявления реальной степени освоения учебных материалов и определения тех из них, без освоения которых невозможно достижение поставленной цели; во-вторых, процесс обучения строится в целях формирования у обучающихся новых образовательных потребностей, конкретизация которых осуществляется по достижении определенной цели обучения).

10. Рефлексивности (осмысление обучающимися всех параметров процесса обучения и своих действий).

Позиция обучающегося и роль преподавателя в учебном процессе в значительной степени отличаются от дидактических положений, ориентированных на обучение детей. В образовательном процессе взрослых ведущая роль принадлежит самим обучающимся. Взрослый – один из равноправных субъектов обучения. Это происходит в силу тех его особенностей, о которых говорилось выше. Ведущему занятию отводится роль консультанта, помощника, наставника, чья задача состоит в том, чтобы помочь учащемуся самому организовать свое обучение и осознать свою личную ответственность за это.

Сотрудничество между преподавателем и обучающимся, а также между самими участниками группы должно проходить в свободной, творческой, эмоциональной, раскованной атмосфере, которая обеспечивает ту самую «ответственную свободу», при которой, с одной стороны, осознается важность выполнения заданий преподавателя, а с другой стороны, отсутствует боязнь и создается готовность обучающихся высказать свою точку зрения и вступить в непринужденную беседу, при этом учащиеся должны располагаться в аудитории таким образом, чтобы все участники группы могли видеть друг друга, без чего невозможно общение.

Методы обучения должны меняться в сторону приоритета личной мотивации, критического мышления и умения учиться. Наиболее адекватными с андрагогической точки зрения при работе со взрослыми являются активные и интерактивные методы (игры, дискуссии, анализ конкретных ситуаций, тренинги) и групповые формы обучения.

Следовательно, для более эффективной работы со взрослой аудиторией необходимо изучать и реализовывать андрагогический подход к обучению взрослых, который заключается в учете особенностей взрослых, соблюдении андрагогических принципов, построении субъект-субъектных отношений между преподавателем и обучающимся, создании на занятии атмосферы сотрудничества, применении адекватных для взрослых технологий обучения.

РАЗДЕЛ 2

СОДЕРЖАТЕЛЬНОЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНТЕГРАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДХОДОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

КОВАЛИНСКИЙ А.И., ПОДДУБСКАЯ Е.А.

г. Минск,

Белорусский государственный аграрный технический университет

На современном этапе система профессионально-педагогического образования сориентирована на создание условий для формирования у педагога творческого, исследовательского подхода к разрешению конкретных педагогических задач. Это обусловлено тем, что организация и осуществление профессиональной педагогической деятельности происходит в постоянно изменяющейся экономической и социокультурной среде, где постоянно имеет место необходимость принятия самостоятельных грамотных решений.

В данной связи существенно изменяются подходы к организации образовательного процесса со слушателями.

В учебные планы по повышению квалификации и переподготовке кадров включается ряд дисциплин, содержание которых отражает формирование и развитие новых направлений психолого-педагогического и специального знания («Педагогический менеджмент», «Педагогические технологии», «Педагогическое проектирование» и др.). Нормативной документацией предусмотрены блоки «Факультативных дисциплин и дисциплин по выбору», которые

позволяют слушателям выбирать спецкурсы, соответствующие их профессиональным потребностям и интересам.

Особое место в общей системе переподготовки специалистов-педагогов к профессиональной творческой работе является педагогическая практика, в процессе которой слушателям предоставляется возможность обогащать и совершенствовать психолого-педагогические и специальные знания, развивать профессиональную направленность мышления, совершенствовать педагогические умения и навыки, а также приобретать опыт творческой деятельности в процессе их использования на практике.

Принципами организации образовательного процесса становятся основные исходные положения андрагогики, что предполагает совместное планирование и построение учебного процесса преподавателя и слушателей, переход от технологии передачи знаний к технологии поиска новых знаний на основе опыта, немедленное применение полученного опыта на практике и др.

Многие традиционные формы и методы обучения, которые выполняют преимущественно объяснительно-иллюстративную и репродуктивную функцию, уступают место инновационным, интерактивным способам организации образовательной деятельности, приоритетами которых являются такие характеристики, как деятельность, общение, рефлексия и др.

В рамках интерактивных технологий обучения преподавателями факультета повышения квалификации и переподготовки кадров Учреждении образования «Белорусский государственный аграрный технический университет» широко используются самые разнообразные виды работы. Достаточно результативными в плане проработки учебного материала по педагогическому циклу дисциплин являются: проблемные задачи и ситуации; дидактические игры; учебные дебаты; образовательные проекты; педагогические коллажи; учебные экскурсии; образовательные семинары и т.д.

Таким образом, назрела необходимость совершенствования подходов к планированию, содержанию и организации образовательной деятельности в системе повышения квалификации и переподготовки кадров, в процессе чего необходимо учитывать основные факторы, влияющие на качество изменений: условия привлекательности данной профессии в обществе, условия психологического сопровождения профессионального становления, дидактические особенности образования взрослых и т.д.

ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ В СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЕ

КУРИЛОВИЧ Н.В.

г. Тамбов, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина

Становление социальной работы как профессии, динамика и сложность ее составных частей происходит в условиях социальных изменений и совершенствования социальной работы при активном участии профессиональных социальных работников в переменах.

Произошло коренное изменение представлений о роли и значении социальной службы и коренное изменение деятельности самих органов и учреждений социальной защиты населения. Это касается как расширения сферы их работы и охвата населения, так и качественных аспектов. В связи с этим серьезное значение приобретает подготовка, переподготовка и повышение квалификации работников социальных служб.

Социальная работа включает в себя широкий спектр услуг, для осуществления которых требуются знания и умения в различных областях деятельности. Подготовка профессиональных социальных работников требует изучения определяемым стандартом и учебным заведением предметов. Все знания основываются на полученном профессиональном образовании, основная цель которого – подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности, а также удовлетворение потребностей личности в получении соответствующего образования [1].

Несмотря на развитие подготовки профессиональных социальных работников, социальные службы испытывают недостаток в дипломированных специалистах социальной сферы и, соответственно, не подготовленных в решении глобальных проблем в области социальной политики.

Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», принятый в 1996 году, развил и закрепил основы государственной политики в области высшего и послевузовского профессионального образования. Одним из приоритетных принципов он определил: «... непрерывность и преемственность его процесса, интеграцию системы образования (при сохранении и развитии достижений и традиций российской высшей школы, в широкую систему высшего образования; конкурентность и гласность при определении приоритетных направлений развития науки, техники, технологий, а также подготовки специалистов, переподготовки и повышения квалифи-

кации работников, государственную поддержку подготовки специалистов приоритетных направлений» [1].

Изучение качества профессиональной деятельности и подготовки социальных работников, ее сегодняшних преимуществ и недостатков имеет особое значение для приведения ее в соответствие с современными социальными запросами и задачами социальной политики. Отсутствие системного подхода к данной проблеме приводит к своеобразному дефициту профессионализма, проявляющемуся в различных формах. У специалистов с большим стажем и опытом это сказывается в отсутствии готовности и умения работать в современных условиях, у молодых работников – в низком уровне компетентности, профессиональных умений и навыков.

В практике подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов по социальной работе существует много проблем, решением которых является совершенствование системы повышения квалификации социальных работников. В настоящее время этот процесс в регионе осуществляется в сотрудничестве Управления социальной защиты населения области с научными школами, высшими учебными заведениями, осуществляющими профессиональную подготовку специалистов по социальной работе, с общественными организациями, в частности, с региональным отделением «Союза социальных педагогов и социальных работников».

Методы, используемые для повышения квалификации кадров, разнообразны: проведение ежегодных научно-практических конференций, семинаров, совещаний-практикумов, круглых столов, курсов. Большую помощь оказывает в повышении квалификации кадров информационно-методический кабинет, созданный Управлением социальной защиты населения области, основными направлениями деятельности которого являются: справочно-информационное обеспечение деятельности управления, органов и учреждений социальной защиты населения действующими законами, постановлениями, распоряжениями и другими нормативными актами, справочно-информационными материалами; оказание методической и консультационной помощи отделам управления, структурным подразделениям управления; изучение практики работы органов социальной защиты населения, систематизация информации в этом вопросе, с целью ее анализа и подготовки совместно с другими подразделениями предложений, направленных на эффективное использование имеющегося опыта в деятельности управления; организация и осуществление видеосъемки мероприятия управления, проведение работы по созданию видеотеки; учеба кадров.

В работе по повышению квалификации кадров социальной сферы активное участие принимает Тамбовское региональное отделение «Союз социальных педагогов и социальных работников», которое регулярно проводит курсы повышения квалификации совместно с Тамбовским государственным

университетом имени Г.Р. Державина. Цель курсов: повысить образовательный уровень и профессиональную подготовленность специалистов социальной сферы. Задачами курсов являются:

- рассмотреть основы трудового законодательства Российской Федерации; проблемы и механизмы социальной политики в регионе, структуру и организацию деятельности социальных служб области; правовые основы защиты детства, основы профилактики беспризорности и безнадзорности, источники и порядок финансирования учреждений социальной защиты населения, организацию и ведение делопроизводства на современном этапе;

- определить место и роль исследовательской деятельности в социальной работе, направления теоретических исследований;

- раскрыть понятие конструктивного общения в профессиональной деятельности специалиста по социальной работе, этики социальной работы с различными категориями социальных клиентов, разрешение этических дилемм;

- выявить инновационные формы социального обслуживания семьи, женщин и детей; применение технологий консультирования в социальной службе, основных технологий социальной работы с семьей, технологию реабилитации, новые информационные технологии в работе органов и учреждений социальной защиты населения;

- раскрыть сущность организации социальной защиты граждан, уволенных с военной службы и членов их семей, сущность и формы адресной социальной помощи населению области, сущность социальной поддержки граждан пожилого возраста (геронтологический аспект), организацию медико-социальной экспертизы населения в регионе.

Занятия проводят преподаватели Тамбовского государственного университета, занятые профессиональной подготовкой социальных работников, ведущие специалисты Управления социальной защиты населения области, практики социальной сферы.

Таким образом, вопрос повышения квалификации кадров в регионе решается путем интеграции совместной деятельности науки, теории и практики.

Литература

1. **Гарашкина, Н.В.** Перспективы проектирования подготовки специалистов социальной работы с позиции компетентностного подхода / Н.В. Гарашкина // Отечественный журнал социальной работы – 2004. – № 2 (17).

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА

МЕТАЛОВА И.Г.

*г. Чебоксары, Чувашский государственный педагогический университет
им. И.Я. Яковлева*

Иностранный язык объективно является общественной ценностью, поэтому его включение в программу средней школы – социальный заказ общества. Сейчас, как никогда, необходимо, чтобы люди владели иностранными языками. Однако трудность в решении этой задачи состоит в том, что для большинства учащихся иностранный язык является ценностью потенциальной, а нереальной. Как и родной, иностранный язык не существует в обществе изолированно и не может жить своей собственной жизнью. Он тесно связан со всеми сферами жизнедеятельности – экономикой, политикой, искусством и выполняет две важнейшие функции: общения и познания. Однако различие состоит в том, что иностранный язык служит средством не только межличностного и межнационального, международного общения, с помощью иностранного языка происходит познание того, что осмыслить на родном языке адекватно и своевременно невозможно. Функции иностранного языка порождаются и приводятся в действие теми процессами, которые происходят в экономической, духовной, внешнеполитической деятельности государства.

На сегодняшний день актуальной является подготовка будущих учителей иностранного языка в условиях личностно-ориентированного подхода. В Концепции модернизации российского образования предполагается, что общеобразовательная школа должна работать не только на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, познавательных и созидательных способностей. Образовательное учреждение должно формировать знания, умения и навыки, позволяющие человеку адаптироваться в обществе, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности, т.е. те ключевые компетенции, которые определяют современное качество содержания образования. Это возможно только при личностно-ориентированном подходе к участникам образовательного процесса, при внедрении в него вариативных образовательных технологий, форм, методов обучения, воспитания и развития школьников. Для решения такой комплексной проблемы требуется, на наш взгляд, научное теоретическое обоснование, в котором должны быть заложены ведущие тенденции общества в целом и высшей школы в частности.

Поиск концептуального подхода к проблеме подготовки будущего специалиста привел нас к убеждению, что его подготовка должна проходить в условиях личностно-ориентированного подхода. При этом мы опираемся на

фундаментальные дидактические исследования, раскрывающие природу педагогического знания (В.И. Журавлев, В.В. Краевский и др.), целостность образовательного процесса (В.С. Ильин, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.А. Черкасов и др.), личностно развивающие функции обучения (Н.В. Бочкина, З.И. Васильева, В.В. Горшков, Т.Н. Мальковская, А.П. Тряпицина и др.), сущность педагогической деятельности (В.И. Загвязинский, И.А. Колесникова, В.А. Сластенин и др.).

Определение методологии имеет целью обобщение и систематизацию имеющихся концепций, подходов к изучению педагогической теории и практики и, на этой основе, выделение наиболее оптимальных подходов и путей исследования проблем подготовки будущих учителей иностранного языка в условиях личностно-ориентированного подхода.

Под исследованиями в области психологии и педагогики высшей школы принято понимать «...специфический вид познавательной деятельности, в ходе которой с помощью разнообразных методов выявляются новые, прежде не известные стороны, отношения, грани изучаемого объекта» [2]. Основываясь на данных положениях педагогики высшей школы и проводя исследование проблемы подготовки будущих учителей иностранного языка в условиях личностно-ориентированного обучения, следует исходить из того, что научное исследование осуществляется в соответствии с теми или иными методологическими установками.

На наш взгляд, заслуживает внимания точка зрения В.И. Загвязинского на методологию как учение об исходных (ключевых) положениях, структуре, функциях и методах научно-педагогических исследований.

В исследованиях последних лет активно используется уровневый подход к методологическому анализу педагогического знания. В качестве инструмента исследования, реализующего данную концепцию, выступают уровни анализа знаний: гносеологический; мировоззренческий; научно-содержательный; логико-гносеологический; научно-методический; технологический. Достоинством содержательно-функциональной концепции, как методологии научного исследования, является обеспечение диалектического характера познавательно-преобразовательной деятельности, осуществляемой в ходе ее реализации. Каждый уровень предусматривает методологический анализ определенной совокупности научных знаний. В результате последовательного уровневого анализа достигается синтез знаний. В то же время, учитывая системный характер проблемы подготовки будущих учителей иностранного языка, целесообразно проведение ее всестороннего, системного исследования с применением разнообразных научных знаний.

Основным принципом исследования в науке является системный подход, который означает изучение совокупности элементов системы, находящихся в связях друг с другом и образующих определенную целостность,

единство. Как отмечает В.П. Давыдов, «...системный подход – это метод раскрытия всеобщих характеристик объекта: системы, структуры, функций». В качестве общих характеристик системы выделяют: целостность, структурность, взаимосвязь со средой, иерархичность, множественность описания и т.д. Понимание требований системного подхода предопределяет методологию и стратегию педагогического исследования. В определении методологии исследования проблем подготовки будущих учителей иностранного языка представляется весьма важным учитывать предложенные Н.В. Кузьминой подходы к анализу педагогических систем. Исходя из того, что педагогическую систему Н.В. Кузьмина рассматривает как «множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения». Данный подход можно определить как структурно-функциональный. Названный подход можно положить в основу исследования подготовки будущих учителей иностранного языка как системы.

Итак, в качестве методологических оснований исследования проблемы подготовки будущих учителей иностранного языка позволим себе определить структурно-функциональный подход к анализу педагогических систем Н.В. Кузьминой и системно-структурный подход к изучению личности Б.Г. Ананьева. Ключевой проблемой современной высшей школы является личностное и профессиональное развитие студента, его самоопределение в профессии, поиск и нахождение смысла своего бытия, отношение к истине, которые воплощаются в практической деятельности. Переход к современной системе подготовки специалистов предполагает: осознание студентами цели и смысла своей учебно-познавательной деятельности путем освобождения от всех форм потребительски-созерцательного сознания; построение в вузе подлинно индивидуальных гуманистических отношений, где эффективность учебно-воспитательного процесса определяется способностью педагогов и студентов к взаимоизменению; замену «ритуального» (С.Л. Рубинштейн), профессионально-догматического поведения участников образовательного процесса на концептуальное.

Развитие профессиональной компетентности студента в гуманистическом пространстве личностно-ориентированного подхода дает возможность преподавателям и студентам искать и находить такие отношения, которые стимулируют расширение сферы сознания, способствуют повышению мотивации образования с целью приобретения в профессиональной деятельности собственного индивидуального смысла. Теоретическое назначение концепции личностно-ориентированного обучения заключается в раскрытии природы и условий реализации личностно развивающих функций образовательного процесса в определении целевых, содержательных и процессуальных характеристик системы образования. Подготовка будущего учителя иностранного языка в условиях личностно-ориентированного подхода является основой

гармонического развития его личности. Отсюда вытекают и основные методологические предпосылки исследования: гуманистический характер системы подготовки будущих учителей иностранного языка. При этом под гуманизмом мы, вслед за М.М. Левиной, понимаем исторически сложившуюся систему воззрений, признающих ценность человека как личности, его право на свободу, развитие и проявление своих способностей, считающую благо человека критерием оценки деятельности социальных институтов. Гуманизация обучения, означающая усиление личностного подхода, создает благоприятные условия для осуществления подготовки будущих учителей иностранного языка.

Таким образом, методология исследования позволяет осуществить всестороннее исследование проблемы подготовки будущих учителей иностранного языка в условиях личностно-ориентированного подхода, разработать ее теоретико-прикладные основы и определить приоритетные пути совершенствования в современных условиях.

Литература

1. **Кузьмина, Н.В.** Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – 114 с.
2. **Якиманская, И.С.** Развивающее обучение / И.С. Якиманская. – М.: Педагогика, 1979. – 144 с.

ОПЫТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ МОДУЛЬНЫХ ПРОГРАММ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

СЕЛИВАНОВА О.Г.

*г. Киров, Кировский институт повышения квалификации
и переподготовки работников образования*

Одним из основных направлений модернизации российского образования является переход образовательных учреждений на предпрофильную подготовку учащихся и профильное обучение старшеклассников.

В 2004–2005 учебном году 450 образовательных учреждений региона начали осуществлять предпрофильную подготовку в 680 классах, что составляет 58,6 % от их общего числа. В настоящее время в области функционируют различные виды профильных образовательных учреждений: 7 лицеев, 9 гимназий, 67 школ с углубленным изучением отдельных предметов, в которых открыты 796 классов гуманитарного, естественнонаучного, физико-математического, социально-экономического и других профилей. Несмотря на имеющийся опыт организации профильного обучения учащихся, этот процесс

порождает комплекс проблем для всех участников образовательного процесса.

С одной стороны, в современных условиях ученик оказывается в сложной ситуации выбора профиля, который во многом определяет его жизненный путь. Если «мы сегодня признаем субъектность ученика в образовательном процессе, то есть наличие у него собственных целей, интересов и потребностей в образовании» [1, с. 57], то обязаны способствовать его профильному и профессиональному самоопределению. Как известно, «самоопределение личности – процесс и результат сознательного выбора личностью собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни» [2, с. 133]. Большую, а иногда и определяющую роль в самоопределении школьника играют его родители. Именно поэтому и они нуждаются не только в информировании о возможностях продолжения образования своих детей, но и помощи профессионалов.

С другой стороны, профильное обучение ставит новые задачи и перед педагогами. Педагоги, работающие в сфере педагогической поддержки, должны соответствовать следующим требованиям [3]:

1. Способность к личностно-профессиональному самоопределению в ценностях педагогической деятельности. Педагог, разрабатывающий стратегию и тактику собственной профессиональной деятельности, должен сделать выбор и четко ответить на животрепещущие вопросы: какие цели ставить перед собой и школьником, на какие идеи ориентироваться при проектировании образовательного процесса и т.д.

2. Способность строить рефлексивную практику. Для этого педагогу необходимо научиться критически осмысливать свой опыт, уметь изменять свои установки и деятельность, делая ее предметом самоисследования.

3. Децентрация собственных проблем на ребенка. Педагог, обращенный к проблеме ребенка, всегда готов ее исследовать, определять ее границы и решать, где и как нужно помочь ребенку, чтобы, с одной стороны, облегчить данную проблему, а с другой – не подменить самого ребенка, дать ему возможность научиться самостоятельно справляться с собственными проблемами.

4. Понимание педагогом собственной недостаточности в разрешении проблем ребенка. Педагог, работающий в сфере педагогической поддержки, призван кооперировать усилия разных людей для оказания необходимой помощи ученику.

5. Проектирование педагогом деятельности по педагогической поддержке. При этом от педагога требуется умение учитывать все реалии, которые окружают ученика, и возможности, которыми можно воспользоваться в данной ситуации.

6. Способность педагога быть адекватным любой ситуации. Быстроявляющиеся обстоятельства требуют от педагога постоянно искать новые пути решения проблем, а не только опираться на стереотипы, принимать их за незыблемое.

С нашей точки зрения, полноценное достижение целей профильного обучения в образовательных учреждениях может быть достигнуто на основе педагогики поддержки всех участников образовательного процесса. Система педагогической поддержки есть «профессиональная кооперация специалистов, в чьи функции входит деятельность по обеспечению индивидуального развития ребенка в рамках социокультурного пространства и пространства его жизнедеятельности» [4, с. 112]. Учитель, психолог, социальный педагог, педагог дополнительного образования, классный руководитель – профессионалы, чья деятельность направлена на помощь ребенку и его родителям в разрешении их проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем школьника, его межличностными отношениями, с успешным продвижением в обучении, с профильным и профессиональным самоопределением.

Мы включаем в систему поддержки субъектов образовательного процесса следующие ее виды:

- психологическую – действия профессионала, направленные на самопознание субъектом образовательного процесса собственных потребностей и возможностей;

- дидактическую – действия преподавателя, способствующие осознанию школьником собственного учения и более эффективному проектированию педагога процесса обучения и воспитания;

- социальную – действия специалиста, обеспечивающие преодоление затруднений человека в отношениях с социумом;

- правовую – информирование и консультирование субъектов образовательного процесса относительно их прав и обязанностей в контексте законодательной и нормативной базы российского образования.

Обеспечить все виды поддержки позволяет образовательная программа кафедры педагогики и психологии КИПК и ПРО «Дидактическая и социально-психологическая поддержка субъектов образовательного процесса в условиях профильного обучения».

Переход образовательных учреждений к профильному обучению учащихся, прежде всего, ставит новые проблемы дидактического характера: педагоги сталкиваются с затруднениями при организации профильного обучения школьников, проектировании процессов обучения и воспитания. Именно это обстоятельство позволило выделить модуль 2.1. «Дидактические основы профильного обучения школьников». Однако мы считаем, что необходимо не только вооружить педагога знаниями, умениями проектирования профильного обучения школьников, но и обеспечить их теоретическую и практическую го-

товность к профессиональному самосовершенствованию. Таким образом, оформился модуль 2.2. «Повышение профессиональной компетентности педагога в условиях профильного обучения». Процессы модернизации, в частности, идеи профильного обучения (этап предпрофильной подготовки) могут быть реализованы через систему дополнительного образования учащихся. Система дополнительного образования детей является самоценной, имеющей собственные цели и задачи, средства их достижения. Способы решения этой проблемы реализуются модулем 2.3. «Дополнительное образование как ресурс профильного обучения». Центральное место в образовательном процессе всех типов учреждений принадлежит развивающейся личности, проблемам ее нравственного и профессионального самоопределения. Система отечественного образования сегодня характеризуется свободой выбора деятельности, программы, видов учреждений, индивидуальным подходом к ребенку в сочетании с социальной направленностью деятельности. Все это позволяет ребенку найти свое место в жизни и способы самореализации. Концепция модернизации общего образования поставила задачу: помочь успешному процессу социализации ребенка средствами общего, дополнительного, профессионального образования, формировать культуру социальной грамотности и активности, чему и посвящен модуль 2.4. «Профильное обучение как фактор социализации личности ребенка».

Все модули программы связаны между собой. Основой единства и целостности программы является иерархия целей: достижение целей каждого последующего уровня невозможно без достижения целей предыдущего. В то же время потребитель может выбрать не все модули, а только те, которые ему необходимы, исходя из конкретной образовательной ситуации.

Модульное построение программы позволяет выявить актуальные проблемы педагогической реальности и объединить специалистов на их решение, обеспечить разные виды педагогической поддержки субъектам образовательного процесса.

Литература

1. **Бершадский, М.Е.** Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М.Е. Бершадский, В.В. Гузеев / М.: Центр «Педагогический поиск», 2003.

2. **Коджаспирова, Г.М.** Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.

3. **Михайлова, Н.** Квалификационные требования к педагогу, работающему в сфере педагогической поддержки ребенка / Н. Михайлова // Народное образование. – 1998. – № 6. – С. 115–118.

4. **Юсфин, С.** Педагогическая поддержка в школе / С. Юсфин // Народное образование. – 1998. – № 6. – С. 112–115.

АДАПТАЦИЯ МЕТОДА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТРЕНИНГА К ПОДГОТОВКЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ТЕХНИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ

ФЕДОРОВА Т.С.

*г. Барнаул, Алтайский государственный технический университет
им. И.И. Ползунова*

Высшее профессиональное образование – важнейший социально-государственный институт, выполняющий функцию подготовки молодого поколения к решению в будущем профессиональных задач в определенной области деятельности, предполагающий достаточно высокий уровень сформированности различных умений и навыков, а также способности непрерывно их совершенствовать.

Главным субъектом инновационной деятельности высшей школы является преподаватель, поэтому важно представлять, насколько готов преподавательский корпус к повышению креативного потенциала студентов и собственному профессиональному росту. Актуальной и нерешенной на сегодняшний день является проблема подготовки преподавателя высшей технической школы. Это ясно и очевидно из следующего: если очень трудно определить количественные параметры различных составляющих обучения студента, то во много раз труднее это осуществить при практически полном отсутствии законодательно закрепленных систематических форм обучения преподавателя (за исключением эпизодических ФПК и ИПК).

Система повышения квалификации в сфере образования в традиционном виде, не обогащенная в должной мере мировым опытом обучающихся технологий, мало ориентированная на психологические особенности взрослого, притом педагога, не обеспечивает формирование таких важных сейчас профессиональных качеств, как коммуникативная толерантность, лабильность мышления, адаптационная гибкость, инновационная культура.

Преподаватель технического вуза – специфическая социально-профессиональная категория нашего общества со своими статусными, функциональными, ролевыми, мотивационно-стимулирующими, ценностно-ориентирующими характеристиками. Именно преподавательский состав является той концентрированной силой, которая вырабатывает, накапливает и передает будущим инженерам лучшие национально-государственные и образовательные традиции страны и опыт. Это одна из самых сложных и многообразных по функциям профессий, включающая различные творческие и организаторские виды деятельности.

Современного преподавателя в вуза должны отличать следующие личностные параметры: потребность и способность к активной и разносторонней инновационно-педагогической и социально-культурной деятельности; тактич-

ность, чувство эмпатии, терпеливость и терпимость в отношениях со студентами и коллегами; понимание своеобозия и относительной автономности саморазвития личности; умение обеспечить внутригрупповое и межгрупповое общение, предотвращая и разрешая конфликты в образовательном процессе; знание особенностей психического развития студентов, умение обеспечивать условия, необходимые для их саморазвития; способность к собственному саморазвитию. Профессия такого преподавателя требует двойной подготовки – психолого-педагогической и специальной.

Поискам нового содержания, методов и организационных форм подготовки педагогов высшей школы сегодня посвящено немало работ. Последипломное обучение является эффективным, если оно направлено на практические задачи обучения, реализует целостный подход к проблеме педагогического мастерства, является непрерывным и достаточно дифференцированным. Особенностью последипломного обучения преподавателей является то, что это процесс образования (и самообразования) взрослых людей, требующий учета индивидуальных особенностей, сложившихся способов познания и усвоения информации, имеющегося опыта деятельности. Следовательно, методика школьного обучения, даже вузовского, в данном случае неприемлема. Следует активно разрабатывать и использовать подходы, формы и методы обучения, свойственные образованию взрослых. С этой точки зрения, на наш взгляд, интересно использование тренингового метода обучения специалистов в системе подготовки и повышения квалификации.

Профессиональный педагогический тренинг – это такой метод групповой учебной деятельности специалистов, когда в лабораторных условиях в результате многочисленных упражнений по воссозданию, проживанию и анализу педагогических ситуаций у участников не только формируются профессиональные умения и навыки, но и создаются условия для личностного роста. «Погружение» в проживание в лабораторных условиях педагогических ситуаций в значительной степени способствует осмыслению уже имеющегося и формированию нового профессионального опыта.

Метод группового тренинга используется уже достаточно давно как в нашей стране, так и за рубежом. Примером могут служить программы по микропреподаванию, разработанные в Стенфордском университете в 60–70-е годы. Основная идея микропреподавания педагогического мастерства заключается в организации целенаправленной, систематической отработки навыков профессионального влияния на отдельного учащегося или группу. При этом навык «уверенной ориентации в выборе способов взаимодействия» формируется путем многократного повторения различных вариаций использования одного способа воспитательного влияния сначала в сходных, а затем в противоположных обстоятельствах. Микропреподавание рассматривается авторами программ как своеобразный тренажер для педагога.

Специалисты из Стенфордского университета одними из первых описали технологию и методику проведения подобного рода занятий с педагогами, обосновали значение видеозаписи и супервизорства для коррекции навыка, разработали алгоритм демонстрации и поэтапного моделирования необходимого профессионального навыка.

Для понимания сущности профессионального тренинга очень важно то исторически сложившееся обстоятельство, что явление тренингового обучения существует в узком и широком его прочтении. «Узкое» понимается как система упражнений для выработки навыка, как способ автоматизации выполнения профессиональных операций, приемов деятельности.

Многократное повторение участником занятия профессиональных действий и операций в различных условиях позволяет судить не только о научении «мелкой моторике», но и о формировании у специалиста типового характера профессиональных действий. В процессе многократных упражнений у участника вырабатывается определенная реакция на объекты профессиональной реальности и привычка индивидуальному способу взаимодействия с ними. В ходе тренингов образуется интенсивное формирование стереотипа профессионального поведения.

При разработке содержания и методики тренинга необходимо исходить из учета основных профессиональных функций преподавателя высшей технической школы: рефлексия, проектирование, конструирование, организация, коммуникация. При разработке тренингов также важно учитывать интегративную природу профессиональной деятельности преподавателей. В процессе тренингового обучения происходят значимые позитивные изменения и в нравственной сфере личности профессионала.

Тренинг можно рассматривать и как форму, и как метод организации профессионального обучения преподавателя. На определенном этапе профессионализации целесообразно рассматривать тренинг как практический метод формирования и развития профессиональных умений, навыков, а на другом этапе тренинговое обучение представляет собой специфическую форму организации учебного процесса, обеспечивающую не только совершенствование отдельных умений преподавателя, но и его профессиональный рост в целом. Использование метода тренинга способствует практической подготовке специалиста, помогает ему применять свои знания в различных условиях реального образовательного процесса.

Тренинг как метод обучения представляет собой целостную циклическую организацию особых занятий, объединенных общей структурой, ограниченными определенным временем и дидактическим пространством и направленными на всесторонний анализ различных профессиональных ситуаций.

Опыт использования преподавателями Алтайского государственного технического университета некоторых видов занятий при преодолении позна-

вательных затруднений и различных социокультурных стереотипов, в том числе профессиональных, представлен в диссертационных исследованиях Е.В. Астаховой и Л.А. Новоселовой. В частности, ими разработана система супервизорских консультаций для студентов, нацеленных на оказание помощи в депривационных ситуациях. Разработана также система приемов фасилитационного общения и стимулирования учебной мотивации достижения.

Рассматривая тренинг как метод организации профессионального обучения, можно предположить, что наряду с оснащением преподавателя определенными умениями и навыками складывается его профессиональная позиция, когда под влиянием специально организованной групповой учебной деятельности существенно меняется его система взглядов на явления образовательного процесса. Поэтому профессиональный тренинг для преподавателей высшей технической школы – это не только и не столько повторяющиеся упражнения по овладению тактическими приемами его работы, сколько осознание обучающимися общих закономерностей образовательного процесса и выработка на этой основе собственной образовательной концепции, которая, в свою очередь, предполагает отбор для ее осуществления тех или иных профессиональных умений и навыков.

К ВОПРОСУ О ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ГРУПП ПРОДЛЕННОГО ДНЯ И ПРИШКОЛЬНЫХ ИНТЕРНАТОВ

БОГДАНОВА Л.А.

*г. Киров, Кировский институт повышения квалификации
и переподготовки работников образования*

...замечательные, блестящие уроки есть там, где имеется еще что-то замечательное, кроме уроков, где имеются и успешно применяются самые разнообразные формы развития учащихся вне уроков.

В.А. Сухомлинский

Одной из самых важных задач общеобразовательной школы является гармоничное развитие личности. Именно школа должна готовить своего воспитанника к самостоятельной, взрослой жизни, создавать условия для формирования у него своих взглядов, интересов, отношений к окружающей действительности. Благоприятные условия для решения этих задач могут быть созданы в группах (школах) продленного дня.

В настоящее время большинство родителей стремятся обеспечить прежде всего материальное благосостояние семьи и поэтому значительную часть времени заняты на работе. На помощь таким семьям и приходят группы

продленного дня как прогрессивные формы организации жизнедеятельности детей, их интеллектуального развития и духовного роста.

С каждым годом уменьшается количество школ в сельской местности, и учащиеся вынуждены обучаться в других населенных пунктах, проживая в пришкольных интернатах. Родители находятся далеко от детей и не могут заниматься их воспитанием, помогать в процессе обучения. Роль родителей берут на себя воспитатели пришкольных интернатов. В деятельности воспитателей пришкольных интернатов и воспитателей групп продленного дня много общего, а именно: проведение занятий по самоподготовке, организация свободного времени учащихся, трудовой и оздоровительной деятельности.

Создание условий обучения и воспитания учащихся в группах продленного дня и пришкольных интернатах является актуальной проблемой на современном этапе развития общеобразовательной школы. В связи с этим нами была разработана программа «Развитие профессиональной компетентности воспитателей групп продленного дня и пришкольных интернатов в условиях модернизации образования». Содержание образовательной программы основано на трудах С.А. Баранцева, Г.В. Береуцына, Н.Л. Береудского, Н.А. Касаткиной, О.А. Лосевой, Г.Г. Манке и др.

Цель программы – создать условия для повышения уровня профессиональной компетентности воспитателей групп продленного дня и пришкольных интернатов в условиях модернизации образования.

Задачами являются: 1) изучение научно-методических основ организации деятельности воспитателей групп продленного дня и пришкольных интернатов; 2) психолого-педагогическое сопровождение процесса повышения квалификации воспитателей; 3) создание системы диагностики и мониторинга профессиональной компетентности воспитателей; 4) обобщение и распространение положительного опыта работы.

В образовательную программу входят следующие модули:

I. Нормативно-правовые основы образовательной деятельности воспитателей групп продленного дня и пришкольных интернатов. В данном разделе изучаются Конвенция ООН «О правах ребенка», трудовое законодательство РФ, федеральные, региональные и муниципальные документы, регламентирующие деятельность педагогов.

II. Социально-психолого-педагогические аспекты деятельности воспитателя групп продленного дня и пришкольных интернатов.

Психологические, возрастные особенности школьников. Психологические аспекты работы с «трудными детьми». Проблемы адаптации учащихся 1-х и 5-х классов при переходе с одной ступени обучения на другую. Содержание и формы психолого-педагогической поддержки детей. Психолого-педагогические методы изучения межличностных отношений в группах. Методы социально-психолого-педагогической диагностики.

III. Организация и содержание образовательного процесса учащихся в группах продленного дня и пришкольных интернатах.

Особенности управленческой деятельности в группах продленного дня и пришкольных интернатах. Содержание и технологии валеологической работы. Физиолого-гигиенические требования к режиму дня учащихся. Организация и содержание трудовой деятельности школьников. Проведение физкультурно-оздоровительной работы, занятий по самоподготовке, индивидуальной работы с учащимися. Педагогика детского досуга. Развитие творческих способностей. Формирование детского коллектива. Организация ученического самоуправления. Взаимодействие воспитателей групп продленного дня и пришкольных интернатов с социальными институтами.

IV. Современные педагогические технологии в деятельности воспитателей групп продленного дня и пришкольных интернатов.

Технология планирования, программирования и проектирования образовательного процесса в группах продленного дня и пришкольных интернатах. Анализ деятельности воспитателя группы продленного дня и пришкольного интерната. Активные формы совместной работы учителя и воспитателя. Технология организации и проведения мониторинга.

В программу включены тренинги развития коммуникативных навыков, лидерских качеств, асертивного поведения, уверенности в себе и практикумы по культуре сценической деятельности, основам дизайна, методике игровой деятельности и выявлению и развитию творческих способностей воспитанников. Содержание тренингов и практикумов варьируется в зависимости от образовательных потребностей слушателей.

Реализация данной программы обеспечит повышение уровня профессиональной компетентности воспитателей в условиях модернизации современного образования.

РОЛЬ ЭКСКУРСИИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

ГОСТЕВСКИХ Ю.А., КУЗНЕЦОВА А.Я.

*г. Омск, Филиал Российского заочного института
текстильной и легкой промышленности*

В данной статье рассматривается методика проведения экскурсии в рамках практических занятий по курсу БЖД, экология и культурология.

Как известно, основной целью проведения практических занятий является закрепление теоретического материала и формирование практических навыков. Достижение этих целей в условиях дефицита учебного времени, что

характерно для заочной формы обучения, требует использования таких форм, которые делают процесс обучения наиболее эффективным. Представляется, что при изучении отдельных курсов БЖД, экологии и культурологии, такой формой является экскурсия, если она методически грамотно организована.

Наш опыт преподавания указанных дисциплин убедительно свидетельствует, что проведение экскурсии наиболее целесообразно при изучении тем: предмет БЖД «Экобиозащитная техника и пожарная безопасность»; предмет экология «Мониторинг окружающей среды (вода)»; предмет культурология «Православие и русская православная церковь в истории отечественной культуры».

Наибольшую результативность экскурсии будут иметь в том случае, если обучаемые студенты будут предварительно ознакомлены с перечнем вопросов, на которые в ходе экскурсии они должны получить ответы. Так, в частности, при экскурсии по темам «Экобиозащитная техника и пожарная безопасность»; «Мониторинг окружающей среды (вода)»; «Православие и русская православная церковь в истории отечественной культуры» студенты должны получить следующий перечень вопросов:

I. «Экобиозащитная техника и пожарная безопасность»: 1) Огнестойкость зданий и сооружений; 2) Противопожарные преграды; 3) Огнетушительные средства тушения пожаров; 4) Огнетушители; 5) Автоматические средства тушения пожаров; 6) Пожарная сигнализация; 7) Пожарная безопасность и противопожарные средства тушения пожаров.

II. «Мониторинг окружающей среды (вода)»: 1) Питьевая вода; 2) Контроль водных объектов; 3) Методы очистки сточных вод и питьевой воды; 4) Водообеспеченность населения; 5) Источники загрязнения и состав примесей сточных вод, примесей текстильной и легкой промышленности; 6) Методы контроля качества воды.

III. «Православие и русская православная церковь в истории отечественной культуры»: 1) Принятие христианства; 2) Живопись, архитектура. Православные храмы; 3) Иконопись, фреска, мозаика; 4) А. Рублев – сочетание духовности и лиризма. «Троица».

Экскурсия должна быть организована с учетом местных условий, если имеются в городе музеи, выставки, специализированные предприятия.

В Омском филиале имеется опыт проведения подобного практического занятия на базе: предмет «БЖД»: ОАО «Омскводоканал»; предмет «Экология»: Главное управление МЧС России по Омской области; предмет «Культурология»: краеведческий музей, изомузей им. М. Врубеля, галерея «Мир живописи», Казачий Никольский собор, Крестовоздвиженская церковь, меняющиеся выставки.

Практика построения курса БЖД, экологии и культурологии, с использованием экскурсий по ряду тем, показывает, что в целом результаты обучения становятся выше: студенты более успешно выполняют контрольные работы, сдают зачеты и экзамены и более осознанно используют подобный материал при выполнении дипломных работ.

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ К ВОСПИТАНИЮ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

ДЕЕВ А.Л.

г. Челябинск, Академия права и управления (Челябинский филиал)

Воспитание гражданственности – это социально-педагогический процесс, формирующий личность как субъекта моральных, экономических, правовых и политических отношений в единстве социально ориентированных мыслей, чувств и деятельности.

Воспитание гражданственности по природе своей интегративно, т.е. не может быть локализовано в какой-то одной сфере человеческой деятельности, и является одним из направлений системы воспитания непосредственно связанным со всеми основными компонентами и явлениями окружающей среды. А значит, обращение к теме воспитания гражданственности является актуальным, так как акцентирует внимание на вопросе, к решению которого, в конечном счете, сводится воспитание как таковое: «Как протекает и как организован процесс включения подрастающих поколений в жизнь общества и государства?». Для эффективного решения данной проблемы необходима подготовка учителей общеобразовательных школ и комплексная программа воспитания гражданственности школьников.

Программа, обеспечивающая воспитания гражданственности подростков, представляет собой изложение цели, задач, обозначение основного содержания процесса воспитания гражданственности.

При разработке структуры и содержания программы необходимо учитывать следующие требования: изучаемый материал должен быть построен таким образом, чтобы максимально связать методологическую, теоретическую и практическую подготовку подростков с их будущей общественно-значимой деятельностью; обучение должно быть личностно-ориентированным; изложение должно быть направлено не только на расширение, структурирование, интегрирование предметного содержания, но и на преобразование наличного опыта, активное стимулирование подростков к самообразованию, самовыражению, саморазвитию в ходе овладения гражданскими знаниями, умениями, навыками; занятия должны быть организованы

таким образом, чтобы аудиторные занятия сочетались с регулярным включением в общественно-значимую деятельность; организация системы школьного самоуправления должна быть систематизированной, направленной на становления гражданского сознания подростков.

Целью программы является поэтапное повышение теоретических знаний, умений и навыков, способствующих эффективному воспитанию гражданственности.

На первом этапе у подростков должны сформироваться знания, убеждения, идеалы, ценностные ориентации и др. Таким образом, данный этап программы представлен мировоззренческим блоком. На втором этапе необходимо овладение нормами поведения, осознание своих прав, т.е. формирование поведенческого блока. Третий этап предполагает формирование оценочного блока – качественное состояние нравственного, политического, правового самосознания; стиль мышления; познавательные оценки и др.

Рассмотрим содержание каждого этапа программы.

Первый этап реализации программы предполагает формирование мировоззренческого блока гражданственности. В гражданском воспитании учащихся большое место занимает и система знаний о современной картине мира. Эти знания учащиеся получают в процессе изучения гуманитарных предметов, которые создают научный фундамент мировоззрения человека-гражданина. Формирование гражданского мировоззрения предполагает создание у учащихся представлений о современной научной картине мира – природе, обществе и мышлении.

Воспитание гражданственности средствами общественных дисциплин можно представить на трех уровнях: теоретическая часть определяется социальным заказом общества, потребностями личности; она включает в себя концепции и идеи, положенные в основу курса; содержательная часть включает в себя учебные пособия, разработанные на основе составленных программ и методических рекомендаций по практической реализации содержательной части разработанного курса; деятельностьная часть включает деятельность учителя по воспитанию гражданских качеств средствами содержания курса и деятельность учащихся по созданию себя – гражданина.

Для успешного воспитания гражданских качеств средствами общественных дисциплин необходимо увеличение доли практикумов. Такие занятия активизируют ученика, при этом он вовлекается в процесс самостоятельного поиска «открытия» новых знаний, решает вопросы проблемного характера. Необходимо также усиление мотивации, осознание важности и целесообразности изучения данного предмета в целом и отдельных его разделов.

Второй этап программы предполагает формирование поведенческого блока. Учитель должен обязательно учитывать, что процесс становления личности осуществляется в многообразных социальных отношениях, в кото-

рые он включается своей деятельностью, отрабатывая способность помочь быть личностью, развиваясь как личность. И хотя нормы этого развития заданы обществом, что обуславливает характер формирования социальных связей, отношений и социальной позиции личности, важнейшее значение в этом процессе имеет способность индивида к самовыражению, самоосуществлению, создающее условия наряду с присвоением общественных норм и принципов для претворения задач преобразования себя и окружающих. Для этого необходимо включение подростков в деятельность.

Культивирование гражданственности в разных видах деятельности способствует его эффективности. К основным видам деятельности, имеющим влияние на воспитание Гражданина, можно отнести: аудиторную, кружковую, краеведческую, поисково-исследовательскую, экологическую, правоохранительную, патриотическую, общественно-политическую.

Значимое место в гражданском воспитании занимает искусство, художественная деятельность учащихся. Воспитательный аспект их в гражданском воспитании очевиден. Цель не в том, чтобы обучить школьников художественному «ремеслу», а в том, чтобы дать образное видение мира, воспитать нравственные качества человека-гражданина. Особой ценностью в процессе воспитания гражданственности обладает игра, так как она способствует свободному проявлению и развитию самодеятельности учащихся, проявлению их гражданских качеств.

Третий этап программы – формирование оценочного блока.

В современных условиях воспитание гражданственности учащихся является более эффективным, когда, во-первых, у школьника есть выбор поручения, за которое он несет ответственность перед собой, коллективом; во-вторых, школьное самоуправление включает учащихся в сложную систему отношений зависимости (подчинения, взаимоподчинения) и взаимной ответственности; в-третьих, общение, возникающее на основе социально значимой, организаторской и законотворческой деятельности, способствует формированию у школьников плюрализма мнений и на этой основе развивает и укрепляет личностное и общественное мнение – инструмент педагогического коллектива по воспитанию гражданственности у учащихся.

Вовлечение подростков в процесс организации их жизни и учебы способно сыграть решающую роль в становлении их гражданского сознания, именно в школьном возрасте в основном происходит становление личности, вырабатывается отношение к себе и окружающей действительности.

Таким образом, при этих условиях содержание образования повысит гражданскую компетентность подростков, обеспечивая тем самым высокий уровень сформированности гражданственности, а данная программа поможет учителям общеобразовательных школ эффективно осуществлять данный процесс.

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ КАК СРЕДСТВО ПРИОБЩЕНИЯ К ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЕ В СПО

КОЗЛОВА Т.С.

г. Екатеринбург, Екатеринбургский электромеханический колледж

Каждый народ имеет свои культурные ценности, мировосприятие, что отражается в его языке. Изучение иностранного языка предполагает приобщение к культуре народа-носителя языка, т.е. прохождение определенной аккультурации. Совокупность знаний об иноязычной культуре, а также стране изучаемого языка представляет собой культурно-познавательный блок или так называемую страноведческую информацию, посредством которой преподаватель иностранного языка должен создавать на уроке атмосферу англоязычной страны (аутентичную среду), чтобы обеспечить таким образом приобщение студентов к иноязычной культуре.

Использование страноведческой информации является необходимым фактором формирования социокультурной компетенции, без овладения которой нельзя сформировать коммуникативную компетенцию даже в ограниченных пределах. А главной целью обучения иностранным языкам как раз и является формирование коммуникативной компетенции, включающей не только овладение коммуникативными умениями и языковыми навыками, но также страноведческими фоновыми знаниями, что предполагает вторичную социализацию, т.е. вхождение личности в иной социум.

Сравнительный анализ трактовок понятия «лингвострановедение» показывает, что все авторы (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, А.А. Леонтьев, Г.А. Королева и др.) обращаются к проблеме изучения языка и культуры одновременно. В основе лингвострановедения лежат так называемые фоновые знания (background knowledge), которые в широком смысле представляют собой практически все знания, которыми располагают коммуниканты к моменту общения, а в узком смысле – знания, которыми располагают только члены определенной этнической и языковой общности (страноведческие фоновые знания). Страноведческие фоновые знания образуют часть того, что политологи называют массовой культурой. Они разделяются на актуальные фоновые знания и фоновые знания культурного наследия. Граница между ними весьма условна. То, что было всем известно вчера, нередко перестает быть актуальным сегодня и переходит в разряд знаний культурного наследия. Структуру фоновых знаний составляют: знания, которыми обладают все члены данной общности; система мировоззренческих взглядов; система этических оценок; этические вкусы; нормы речевого и неречевого поведения.

Понятие «культура» несет целый ряд смысловых значений: «культура – это коммуникация» (Э. Холл), «культура – это то, что объединяет людей» (Р.

Бенедикт), «культура – это способ мышления, чувства и веры» (Клаккон), «культура – первоочередной механизм адаптации человечества» (А. Дэмен). Как видно, зарубежные ученые определяют данное явление с совершенно разных позиций, не ограничиваясь рамками культуры искусства и поведения. В любом случае культура обладает рядом характеристик, к которым, в частности, относятся следующие: способность изменяться, изучаться, быть всеобщим фактом человеческой жизни, снабжаться набором уникальных и связанных друг с другом, специально отобранных «светокопий» для поддержания существования положительной системы ценностей, существовать в неизменной связи с языком.

Обучение лингвострановедческому материалу должно способствовать осуществлению «диалога культур». Современный принцип гуманизации образования предполагает приобщение студентов к культурному наследию и духовным ценностям своего народа, края и других народов мира. Особая роль в этом принадлежит иностранному языку, с помощью которого и осуществляется непосредственный и опосредованный диалог культур – родной и иноязычной, ставший одним из основных положений современной региональной концепции образования. К сожалению, часто студенты знают иноязычную культуру лучше, чем свою собственную, пытаются подражать американским подросткам, копируя поведение, одежду, прически и т.д. Поэтому знакомство с культурой страны изучаемого языка и параллельное приобщение к национальной культуре на уроках иностранного языка может осуществляться посредством изучения лингвострановедческого материала, причем интеграция грамматического и лексического аспектов будет способствовать более эффективному усвоению норм культуры, грамматических правил и лексических единиц. В зарубежной методике часто используется термин «cultural reading», что предполагает чтение текстов, которые несут определенную фоновую информацию. Работа над этими текстами предполагает не только организацию усвоения определенной фоновой лексики, но и обучение технике чтения, совершенствование навыков монологической и диалогической речи. Установки на речемыслительную деятельность должны быть коммуникативно обусловлены. Перед студентами ставится речевая задача проблемного или просто актуального характера. Предложенная ситуация анализируется, определяется жизненная позиция или стратегия поведения каждого из студентов, результат обсуждается на английском языке.

В ежедневной работе преподавателя могут быть очень полезны следующие приемы работы с лингвострановедческим материалом:

1. Прием «culture assimilator» – преподавателем описывается курьезный случай, происшедший с иностранцем в Англии или США из-за незнания определенных норм, правил поведения, обычаев, убеждений и т.д. Студентов

просят объяснить, почему иностранец оказался в такой ситуации и как он должен был вести себя в действительности.

2. Прием «culture capsule» – преподаватель презентует материал (через аудирование или чтение текста студентами), в котором указано одно существенное различие между английской/американской и русской культурами. При этом желательно использовать наглядность. Затем студентам предлагается ответить на ряд вопросов проблемного или поискового характера.

3. Прием «drama» – студенты проигрывают короткие ситуации непонимания при общении с носителями языка, после этого начинается обсуждение причин непонимания, поиск решения данных ситуаций.

4. Прием «culture island» – преподаватель создает в аудитории «Остров культуры», развешивая афиши, иллюстрации, фотографии на стенах, предлагает студентам посмотреть фрагмент видеofilmа, прослушать аудиозапись, чтобы побудить студентов к вопросам по теме, обсуждению возможных проблемных ситуаций.

5. Прием «culture wallchart» – по заданной теме студенты рисуют карту, используя изученную фонтовую лексику, наглядность, после чего презентуют свой проект в группе (или в мини-группах).

Таким образом, используя лингвострановедческий материал на уроках иностранного языка, преподаватель развивает коммуникативные навыки студентов на базе уже закрепленных фоновых знаний, параллельно презентуя элементы иноязычной культуры. Человеку, овладевшему страноведческой информацией посредством иностранного языка, становится ближе культура этого языка, а иностранный язык перестает быть потенциальным, он становится практичным и из «знания» переходит в «средство познания» окружающего мира и окружающей действительности.

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КОЛОМИНА И.В.

г. Томск, Томский государственный педагогический колледж

В традиционной практике профессиональной подготовки основным содержанием деятельности преподавателя и студента является воспроизводство и трансляция текстов, собранных в учебные программы и предметы. Преподаватель в такой ситуации решает вопросы о форме более сжатого преподнесения материала и о практическом применении переданной студенту информации. Позиция и деятельность преподавателя нацеливает студента на

усвоение некоторого набора дидактического материала. Данная методика обучения неудовлетворительно ориентирована на использование практического опыта. Нередко наблюдаются элементы антагонизма между обучением и профессиональной деятельностью. Данную технологию обучения в определенном смысле можно считать псевдодеятельностью в отношении профессионализации студента. Достижение профессиональной компетенции, по нашему мнению, возможно лишь при условии ориентации учебного процесса на практику и продуктивную деятельность, то есть так называемого деятельностного подхода. Данным требованиям в полной мере отвечает продуктивное проектное образование, цель которого предоставить ученикам возможность творить знания, создавать образовательную продукцию по предмету, самостоятельно решать возникающие при этом проблемы.

По мнению Т.И. Шамовой [1, с. 27], отмечается отличие проектного обучения от традиционного по следующим позициям:

- образовательный процесс строится не в логике учебного процесса, а в логике деятельности, имеющей личностный смысл для учащегося;
- комплексный подход к разработке учебных проектов способствует сбалансированному развитию основных функций учащегося, освоению им необходимых типов деятельности;
- глубокое осознанное освоение базовых знаний обеспечивается за счет универсального их использования в различных ситуациях;
- гуманистический смысл проектного обучения состоит в развитии творческого потенциала студентов.

В Томском государственном педагогическом колледже метод проектов успешно используется на уроках дошкольной и специальной коррекционной педагогики. В основу методики преподавания предметов мы положили принцип системного подхода.

Первый этап предполагает обучение студентов познавательной деятельности эвристического уровня, овладение элементами специальной опытно-экспериментальной деятельности по предмету. Работа носит характер лекционной подачи материала с включением творческих заданий, предполагающих определенную познавательную деятельность: сбор информации, обработку результатов, наблюдение, опросы, конструирование, написание отчета, сочинение, творческая работа, аналитический материал. Задания сопровождаются системой указаний, предполагающей варианты методов решения задач, самостоятельный выбор уровня решения задачи, указания для изучения дополнительной литературы, варианты анализа и оформления результатов. Данные материалы позволяют избежать ошибок, с которыми студенты неизменно сталкиваются на начальном этапе проектировочной деятельности. Среди таких ошибок можно отметить: неумение сформулировать проблему, неправильное целеполагание, отсутствие материального воплощения конкретного результата. Данный этап позволяет создать у

кретного результата. Данный этап позволяет создать у студентов базу знаний, необходимых для дальнейшей творческой работы, а также овладеть способами действий, характерными для проектировочной деятельности.

Второй этап носит практикоориентированный, исследовательский характер, формирующий творческие навыки учебно- и научно-исследовательской работы. Это собственно проектировочная деятельность, результаты которой носят продуктивный характер и возможность к внедрению. Предполагается выполнение этой части работы по подгруппам или индивидуально под руководством преподавателя. Работа ведется по следующей схеме:

Определение проблемы и вытекающих из нее задач.

Выдвижение возможных путей и их решение.

Обсуждение методов исследования, составление плана работы: к кому обратиться за помощью, какое оборудование использовать, в каких литературных источниках найти информацию.

Работа в подгруппах. Существует несколько способов образования групп: образование спонтанной группы, образование группы по интересам студентов и по желанию преподавателя. Весь ход групповой деятельности, предложенные идеи и решения студентов рекомендуется фиксировать на общем плакате-карте памяти либо на полях в тетради.

Создание продукта проектирования. Группы оформляют результаты своих работ на листе ватмана, на доске, в виде компьютерной презентации в Microsoft Office Power Point и т.д. Продукты деятельности студентов разнообразны: сочинения, альбомы, выставки, конкурсы, викторины, коллажи, макеты, система дидактических материалов, творческое планирование, видеоматериал, мастер-классы и др.

Защита проекта и представление результата. Проекты выносятся на защиту, которая проводится в творческой форме. Участники задают вопросы группе, обсуждают проект. В ходе данной работы необходимо определить критерии, по которым будет оцениваться эффективность и успешность проекта. К таким критериям можно отнести: внешний вид проектной работы, верная формулировка поставленных задач, формы представления, оценка содержания, доступность преподнесения материала. Немаловажное значение имеет творческий подход.

Этап рефлексии. Предусматривает представление каждому участнику проекта возможности высказать свое мнение о полученном опыте, а также возможности трансфера.

Для закрепления полученных знаний и навыков, а также сближения обучения с продуктивной деятельностью студентам предлагаются письменные работы, которые предполагают применение концепции курса на практике для анализа и совершенствования собственной рабочей ситуации.

Оценивая предложенную нами систему работы, можно указать как на преимущества, так и на недостатки ее применения в практике преподавания дисциплин психолого-педагогического цикла. С одной стороны, использование этого метода чревато перекосами в учебной программе, так как ни в один проект невозможно уложить все требуемые знания. С другой стороны, очевидны и преимущества этой системы занятий: высокая мотивация, энтузиазм и заинтересованность студентов, связь полученных знаний с реальной жизнью, кооперация и научная пытливость, самоконтроль, а также сознательная дисциплинированность группы.

Таким образом, новые формы и методы обучения, направленные на активизацию познавательной деятельности учащихся, развитие самостоятельности, обучение приемам мышления и деятельности в процессе учебы, выходят за рамки традиционного обучения, приводят к пересмотру дидактических возможностей проектного метода, поиску форм его реализации, поиску методики использования учебных проектов в преподавании различных школьных предметов. В то же время в период бурной информатизации общества для развития человека приобретают значимость умение собирать необходимую информацию, умение выдвигать гипотезу, делать выводы и умозаключения, использовать для работы с информацией новые информационные технологии. Всем этим условиям в полной мере соответствует метод, опыт которого представлен в данной работе.

К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ К РАБОТЕ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КОНОВАЛОВА С.А.

г. Екатеринбург, Уральский государственный педагогический университет

Подготовка специалистов по специальности «Музыкальное образование» представляет собой взаимодействие предметов общепедагогического цикла, музыкально-теоретических дисциплин, теории и методики преподавания музыки и ряд индивидуально-исполнительский предметов. На всех дисциплинах раскрываются основные методы, формы и средства взаимодействия педагога и ученика, которые способствуют развитию творческого начала каждого ребенка в условиях музыкальной деятельности на уроке музыки в общеобразовательной школе.

Представляется целесообразным введение на завершающем этапе подготовки специалиста учебной дисциплины раскрывающей особенности музыкального дополнительного образования, а именно – факультативного курса

«Музыкальное воспитание детей в учреждениях дополнительного образования». Общая трудоемкость курса составляет 32 часа: 20 аудиторных часов (12 часов лекционных и 8 часов практических занятий) и 12 часов самостоятельной работы [2]. На лекционных занятиях раскрываются теоретические основы изучаемой проблемы. На практических занятиях студенты осваивают принципы, методы и условия эффективной организации творческой деятельности детей, анализируют содержание современных программ дополнительного образования, составляют творческие задания, разрабатывают конспекты творческих мероприятий.

Целью курса «Музыкальное воспитание детей в учреждениях дополнительного образования» является подготовка студентов к организации творческого процесса в условиях дополнительного образования в области музыкального искусства. Данный курс содержит ряд тем: «Исторические этапы становления и развития дополнительного образования», «Деятельность педагога дополнительного образования на современном этапе», «Сущность и виды творческой деятельности детей», «Диагностика творческой деятельности детей и педагогов» и «Программно-методическое обеспечение дополнительного образования».

Одна из основных тем данного курса «Деятельность педагога дополнительного образования на современном этапе» раскрывает особенности содержания и специфика педагогического взаимодействия в условиях дополнительного образования. Рассматриваются основные подходы педагогического взаимодействия с детьми и их родителями, выявляются и анализируются диалектика спроса и предложений современного общества в дополнительных образовательных услугах.

Особое внимание уделяется личности педагога, отмечается его особая роль в организации образовательного процесса. В силу специфики профессии педагог формирует взгляды, убеждения, потребности детей, развивает их внутренний мир, культуру. Педагог дополнительного образования должен быть не просто образованным человеком, хорошо владеющим проблемами обучения и воспитания, но и духовно развитой личностью. Он должен обладать хорошими организаторскими способностями, быть психологом и чувствовать эмоциональное состояние детского коллектива и каждого его члена, иметь познавательную и исследовательскую направленность, связанную с деятельностью детей и с развитием своего собственного интеллектуального уровня.

Важную роль в деятельности педагога дополнительного образования (в том числе – музыкального) играет то, что он предстает перед детьми не только как педагог, но и как исполнитель высокого уровня. Видя исполнительское мастерство своего педагога на занятиях и на концертах, дети формируют в своем сознании соответствующее отношение к нему, позитивно оценивают

его профессиональные и личные качества. Педагог дополнительного образования выполняет две взаимосвязанные функции – субъекта, организующего совместную работу и руководящего ею, поддерживающего развитие и воспитание детей, создающего условия взаимодействия и равноправного участника отношений, совместной деятельности с детьми [1]. От того, как эти функции будут взаимодействовать в деятельности педагога, зависят успехи и достижения детей, их желание познавать новое, включаться в творческую деятельность.

Педагогика дополнительного образования предполагает многообразие видов деятельности, удовлетворяющих самые разнообразные интересы детей и основанных на личностно-ориентированном подходе к ребенку, создание ситуации успеха, условий для самореализации и саморазвития личности. Учебно-воспитательный процесс направлен на развитие мотивации к познанию нового материала средствами творческой деятельности. В условиях дополнительного образования ребенок является субъектом творческого процесса, и за ним остается право на реализацию своего потенциала, на пробы и ошибки. Создание данных условий опирается на определенные принципы педагогики, в результате чего достигается необходимая для творческой деятельности атмосфера коллектива. На наш взгляд, наиболее значимыми принципами организации, образования и воспитания в условиях дополнительного образования являются принципы свободы, интереса, педагогической поддержки, взаимодействия педагога и детей, диалогичности, организации контроля и самоконтроля.

В следующей теме «Сущность и виды творческой деятельности детей» раскрываются такие проблемы, как творчество – проявление одаренности или гениальности ребенка; могут ли все дети заниматься творческой деятельностью; зависит ли результат творчества от генетических задатков ребенка и др.

На основе педагогических трудов А.Н. Лука, А.М. Матюшкина, Я.А. Пономарева, А.Т. Шумилина, Д.М. Комского отражается структура, классификация и виды творческой деятельности. Раскрывается сущность мотивации детей к занятиям творческой деятельностью, и анализируются основные мотивы, побуждающие детей заниматься той или иной творческой деятельностью. Моделируются педагогические условия, способствующие развитию детского музыкального творчества. Рассматриваются разные виды ситуаций успеха, которые позволяют ребенку реализовываться в творческой деятельности как личность и индивидуальность, которые дают возможность проявлению у ребенка творческой активности, как в индивидуальной, так и в коллективной музыкально-творческой деятельности. Актуализируется понятие «творческая активность» как интегральное качество личности, представленное в творческой деятельности, стимулирующее потребность и инициативу ребенка в соз-

дании художественного продукта и включающее мотивацию, навыки творческой деятельности и эмоциональную отзывчивость.

В содержании данной темы рассматривается один из противоречивых и дискуссионных моментов, а именно – оценивание творческой деятельности. Выявляются основные формы и методы контроля. Предлагаются и раскрываются наиболее благоприятные и индивидуализированные подходы к оцениванию результатов творчества детей.

Формирование творческого подхода у студентов к организации музыкальных занятий не ограничено только теоретическим изучением специфики деятельности педагога дополнительного образования и рассмотрением сущности творчества детей. На занятиях данного курса студенты анализируют и сопоставляют современные методики диагностики творческой активности и творческой деятельности детей в педагогике музыкального образования, знакомятся с разными программами, с учебными и учебно-методическими пособиями, которые направлены на развитие творческого потенциала детей и раскрывают специфику организации творческой деятельности детей и педагогов.

Одним из важных компонентов данного курса являются практические занятия, на которых студентам предлагаются различные виды творческой деятельности, такие, как моделирование тестовых заданий на выявление мотивации к творческой деятельности и на уровень развития навыков творческой деятельности, разработка творческих уроков, увлекательных мероприятий и путешествий в страну «Музыка», составление учебных программ, опираясь на творческий подход в изучении того или иного предмета.

Таким образом, реализация данного курса позволяет решить следующие задачи: дать представление об особенностях и структуре современной системы дополнительного образования; ознакомить с принципами и методами творческого развития детей в условиях дополнительного образования; рассмотреть основные виды детского музыкального творчества; раскрыть особенности организации творческих занятий; осветить современные методики диагностики творческой активности детей; проанализировать различные подходы к организации творческой деятельности детей и педагогов, представленные в учебно-методической литературе.

Литература

1. **Евладова, Е.Б.** Организация дополнительного образования детей / Е.Б. Евладова, Л.Г. Логинова. – М.: Владос, 2003. – 192 с.
2. **Коновалова, С.А.** Рабочая программа «Музыкальное воспитание детей в учреждениях дополнительного образования» / С.А. Коновалова. – Екатеринбург, 2004. – 15 с.

МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НА ЭТАПЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

ЛЫСЕНКО Е.М.

*г. Саратов, Педагогический институт Саратовского государственного
университета им. Н.Г. Чернышевского*

МИЛАШ С.В.

г. Саратов, Саратовский государственный технический университет

В условиях модернизации российского образования одной из ключевых проблем педагогической теории и практики является проблема профессионализации личности и ее развития в специально организованных условиях (И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов). Ведущей идеей модернизации в современном российском обществе становится переход от знаниевой к личностной парадигме педагогической деятельности, что означает возвращение педагогической деятельности к ее подлинной сущности – к личности обучаемого [4; 6]. При таком подходе целесообразно рассматривать личность как предмет и цель образовательного процесса (Л.Н. Бережнова, Н.В. Бордовская, В.В. Семикин), а также создавать и апробировать модели профессиональной подготовки будущих специалистов.

Профессионализация на этапе вузовского обучения и после получения специальности приводит к формированию особых качеств и черт, присущих представителям данной профессии. Эти образования облегчают выполнение личностью профессиональной деятельности, приводят к выработке оптимальных способов и приемов ее осуществления [1; 2]. Индивидуальная профессионализация человека – это процесс освоения (опредмечивания и распредмечивания) опыта профессионального сообщества, процесс становления личности профессионала, процесс формирования профессионализма.

Проанализируем апробируемые на этапе профессионального становления модели подготовки специалистов. В целом модель – это образец (мысленный или условный: изображение, описание, схема, чертеж, график, карта) какого-либо объекта, процесса или явления, используемого в качестве его «заместителя». В нашем анализе понятие «модель» рассматривается как широкое понятие и включает в себя следующие подмодели: а) модель профессиональной среды; б) концептуальную (образно-понятийную) модель профессиональной деятельности; в) модель субъекта деятельности (как совокупность образов, отражающих систему свойств и отношений человека как члена профессионального сообщества), или профессиональную «Я-концепцию».

Под профессиональной «Я-концепцией» (или «Я-концепцией» профессионала) понимается относительно устойчивая и осознанная система представлений человека о себе, как о члене профессионального сообщества, но-

сителе профессиональной культуры, в том числе определенных профессиональных норм, правил, традиций, присущих данному профессиональному сообществу. В эти представления включаются характеристики человека, которые определяют успешность его деятельности. Профессиональная «Я-концепция» является не статическим, а динамическим психологическим образованием. Формирование, развитие и изменение профессиональной «Я-концепции» обусловлено внутренними и внешними факторами. Влияние на ее формирование оказывают профессиональная среда и профессиональная деятельность. Так как профессиональная среда является частью социальной, а профессиональный опыт является частью социального опыта, то на профессиональную «Я-концепцию» оказывает влияние вся предыдущая деятельность, общение и накопленный жизненный опыт, а также происходящая в российском образовании модернизация высшей школы [5].

Концептуальная модель профессиональной деятельности раскрывает своеобразный внутренний мир профессионала, который базируется на большом количестве априорной информации о предмете труда, средствах и способах деятельности, это своеобразная образно-понятийная модель, состоящая из относительно постоянной (константной) и изменяющейся (оперативной) составляющих. Концептуальная модель включает в себя представление специалиста о профессиональных задачах, знание последствий правильных и ошибочных решений, готовность к нестандартным, маловероятным событиям, экстремальным ситуациям. В процессе учебно-профессиональной деятельности в вузе у студента непрерывно формируется и уточняется модель будущей профессиональной деятельности. Готовность к изменениям устоявшейся модели является необходимым условием профессионального развития. Отсутствие такой готовности становится причиной профессиональной деформации человека.

В настоящее время разработано несколько концепций становления профессионализма. Рассмотрим наиболее известные концептуальные модели, связанные с реализацией идеи личностно ориентированного образования. Наиболее традиционной в этом плане можно считать концепцию профессиональной деятельности Г.В. Суходольского, который рассматривал систему отношений человека с Миром и ее определяющую роль сквозь призму формирования профессионализма человека. С его точки зрения, моделирование профессиональной деятельности возможно при сочетании отношений человека с природой, с техникой, людьми, знаковыми системами, художественными образами, божественными силами. Трудно не согласиться с автором, который считал, что профессиональная деятельность – это сложная деятельность, требующая длительного обучения, обретения соответствующих знаний, умений, навыков, поэтому для овладения этой деятельностью необходимо наличие определенных задатков и способностей, профессионально значимых

качеств личности, мотивации. Таким образом, в рамках данной модели большое внимание придается наличию у будущих специалистов волевых свойств и внутреннего ресурса.

С.А. Дружиллов свои концептуальные выкладки так и именует – концепция индивидуального ресурса профессионального развития. В ней человек рассматривается как открытая развивающаяся система, а индивидуальный ресурс профессионального развития также представляется как система свойств, обеспечивающих успешное овладение и эффективное осуществление профессиональной деятельности, развитие человека как профессионала и самореализацию в профессии. При таком подходе актуализируются все уровни развития человека – уровень индивида (конституция, тип нервной системы и т.п.); уровень личности – (мотивация, самооценка, система отношений и т.д.), уровень субъекта труда – (профессиональные знания, умения, навыки) и уровень индивидуальности – (опыт).

Нам ближе концепция профессионализма человека как интегрального образования, так как в ней профессионализм рассматривается не как совокупность отдельных признаков, а как более крупная системная единица, включающая ряд взаимосвязанных блоков, характеризующих особенности человека-профессионала (как индивида, личности, субъекта деятельности и индивидуальности); структуру и содержание профессионального обучения и специфику организации профессиональной деятельности; особенности профессионального взаимодействия с представителями профессиональной группы и профессионального сообщества в целом в процессе профессионализации.

Наряду с описанными, имеется и концепция формирования и развития профессионализма как процесса интериоризации человеком модели профессии и формирования концептуальной модели профессиональной деятельности.

Наличие у человека достаточного индивидуального ресурса обеспечивает возможность его профессионального развития. Пути реализации своих ресурсов могут быть различными. Успех при этом определяется не столько самими ресурсами, сколько тем, насколько продуктивно они используются. С нашей точки зрения, оптимальное использование личностью индивидуальных ресурсов ее профессионально-личностного развития обеспечивается путем оказания всесторонней лично-ориентированной помощи и поддержки будущим специалистам в период их обучения. Такие образовательно-педагогические модели профессиональной подготовки позволяют избрать приемлемую методологическую основу для подготовки будущих специалистов. На основе этой модели подбираются адекватные педагогические технологии, создаются оптимальные условия «вхождения» в профессию.

нальное поле, мотивируются будущие специалисты, корректируются отдельные составляющие «Я-концепции».

Литература

1. **Азаров, Б.** Студент: возможности личностного роста / Б. Азаров // Высшее образование в России. – 2002. – № 1. – С. 50–57.
2. **Асмолов, А.Г.** Психология личности / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2001. – 415 с.
3. **Болотов, В.А.** Проектирование профессионального педагогического образования / В.А. Болотов, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, Н.А. Шайденко // Педагогик. – 1997. – № 4. – С. 5–13.
4. **Бондаревская, Е.В.** Прогностическая роль концепций личностно ориентированного образования в развитии целостной педагогической теории / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д., 1999. – Вып. 1. – С. 3–11.
5. **Гершунский, Б.С.** Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский. – М., 1998.
6. **Сериков, В.В.** Личностно ориентированное образование / В.В. Сериков // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 11–15.
7. **Шиянов, Е.Н.** Личностно развивающая психологическая практика в российском образовании / Е.Н. Шиянов, С.В. Недбаева. – Ростов н/Д.: ООО «Росиздат», 2002. – 432 с.

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ВОЛЕВЫХ ЧЕРТ В ХАРАКТЕРЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

НИКОЛАЕВА Е.Г.

*г. Чебоксары, Чувашский государственный педагогический университет
им. И.Я. Яковлева*

В Концепции модернизации российского образования в качестве социального требования обозначена необходимость в «современно образованных, нравственных, предприимчивых людях, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны».

Перед системой российского образования ставятся задачи воспитания деятельно-волевой и нравственной личности, соответствующих черт характера нового поколения российских граждан. Одним из направлений модерниза-

ции системы высшего профессионального образования является повышение требований к содержанию и уровню профессионально-личностной подготовки кадрового состава, которые предъявляются во всех видах образовательно-профессиональной сферы, но наиболее актуальны они в педагогической деятельности учителя начальных классов, которую на современном этапе отличают повышенное внимание, терпение, напряженность.

В настоящее время отсутствует модель формирования волевых черт в характере будущих учителей начальных классов, удовлетворяющая тем требованиям, которые выдвигает рынок труда и общество перед профессиональным образованием. В формируемой нами модели предусматриваются такие волевые качества личности, которые отражают специфику работы с младшими школьниками. Теоретический анализ научной литературы, вузовской практики и предварительные результаты данного исследования стали исходной позицией для создания модели формирования волевых черт в характере будущих учителей начальных классов.

По мнению С.И. Архангельского, метод научного моделирования позволяет: по результатам опытов, расчетов, измерений, наблюдений, логического анализа, проводимых на моделях, судить о явлениях происходящих в действительных объектах; по результатам изучения различных сторон оригинала создавать обобщенную, абстрактную, идеальную модель объекта; выступать в качестве заместителя или представителя объекта изучения. Модель в этом случае может имитировать структуру и функционирование тех или иных сторон объекта изучения приводить к выводам и решениям относительно их изменения; выступать в качестве средства комментирования определенных сведений об изучаемом объекте; выступать в качестве оператора, связывающего аппарат выражения модели и проводящего решения поставленных задач.

Научное определение понятия модели, заключается в таком способе познания действительности, который состоит в отображении или воспроизведении явления (его свойств, структуры, динамики и т.д.) при помощи какой-нибудь системы, построенной искусственно человеком.

Главным системообразующим компонентом разработанной нами модели является цель – формирование волевых черт в характере у будущих учителей начальных классов в процессе их профессиональной подготовки. Для ее достижения следует решить ряд основных задач, а именно: 1) вооружение студентов теоретическими знаниями о сущности и содержании волевых черт в характере человека; 2) выработка у будущих учителей начальных классов, умений и навыков, необходимых для формирования волевых черт в характере; 3) формирование у будущих учителей начальных классов положительной мотивации к процессу формирования волевых черт в характере, необходимых им в учебно-воспитательном процессе с младшими школьниками.

Модель формирования волевых черт характера строится на основе следующих принципов: научности, системности, контекстности, последовательности, сознательности, активности. Определяя содержание деятельности, мы опирались на Государственный стандарт высшего профессионального педагогического образования, в котором предусмотрены требования к профессионально значимым качествам выпускника вуза. Разнообразие профессионально значимых качеств личности будущего учителя начальных классов учитывалось нами при формировании умений адекватно их оценивать, что способствовало, в свою очередь, самосовершенствованию.

Содержание определяет формы и методы деятельности, объема знаний и умений, а также способствует формированию волевых черт характера у будущего учителя начальных классов. Общим для всех форм и методов является то, что они делают человека активным участником собственного процесса формирования профессионально значимых волевых качеств.

Основными методами работы по формированию волевых черт характера у будущего учителя начальных классов, на наш взгляд, являются:

1) методы обучения: а) методы организации и осуществления учебной деятельности (словесные, наглядные, практические, репродуктивные и проблемные, индуктивные и дедуктивные, самостоятельной работы и работы под руководством преподавателя); б) методы стимулирования и мотивации учения (создание ситуаций успеха; состязательность, поощрение, похвала); в) методы контроля и самоконтроля (устный и письменный контроль, устный самоконтроль, лабораторные и практические работы и др.).

2) методы воспитания: а) методы формирования сознания (рассказ, беседа, лекция, диспуты, пример); б) методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения (приучение, метод создания воспитывающих ситуаций, педагогическое требование, инструктаж, иллюстрации и демонстрации); в) методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения (соревнование, познавательная игра, дискуссия, эмоциональное воздействие, поощрение, наказание); г) методы контроля, самоконтроля и самооценки в воспитании.

Основными средствами, используемыми в работе по формированию волевых черт характера у будущего учителя начальных классов, являются: Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, учебный план и учебные программы, учебники и учебные пособия, ТСО, учебные кабинеты, коллектив преподавателей и т.п.

Результативным компонентом разработанной нами модели нам представляется сформированность волевых черт характера у будущих учителей начальных классов в процессе их профессиональной подготовки.

Знания сущности и содержания волевых черт характера, цели, задачи, формы и методы их формирования студенты приобретают в ходе изучения

ряда дисциплин. Например, междисциплинарные связи могут быть установлены со следующими дисциплинами: «Педагогика», «Психология», «Социальная педагогика», которые дают представление о педагогической деятельности учителя начальных классов, обусловленной специфическими трудностями в работе с младшими школьниками; формируют представление о воли и волевых качествах человека в истории развития науки, раскрывают сущность и содержание волевых черт характера человека; содержат информацию об особенностях проявления волевых качеств личности человека; учет факторов, обуславливающих проявление волевых черт характера; дают комплексное представление о знаниях и умениях, необходимых для формирования волевых черт характера будущих учителей начальных классов; знакомят с методами и приемами воспитания волевых черт студентов, методиками изучения волевых черт характера.

Таким образом, решение поставленных в теоретической модели формирования волевых черт характера у будущих учителей начальных классов задач при помощи форм, методов и средств обучения и воспитания, с соблюдением вышеназванных принципов и включением в учебно-воспитательный процесс ППФ спецкурса «Формирование волевых черт характера у будущих учителей начальных классов в процессе их профессиональной подготовки» позволит педагогам достичь поставленной цели, которая будет выражаться в повышении профессиональных качеств студентов вообще, в том числе и волевых качеств характера.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

ОТВОДЕНКО Н.В.

г. Челябинск, Челябинский государственный педагогический университет

Педагогическая наука и практика характеризует современную отечественную систему образования как кризисную, связанную с кризисом общества и его переходом из сферы политики и экономики в область культуры и образования. Изменения, происходящие в политической и социально-экономической сферах развития российского общества, неизбежно отражаются и на развитии системы профессиональной подготовки специалистов разного профиля.

Современный период развития педагогического знания характеризуется крайней степенью противоречивости. С одной стороны, накоплена огромная масса педагогических сведений как теоретико-методологического, так и прикладного характера, касающаяся практически всех сторон и сфер педаго-

гической деятельности; с другой стороны, эта масса рискует стать критической, вследствие невозможности ее продуктивного использования из-за разнородности и противоречивости (вплоть до взаимоисключения) многих педагогических идей, положений, концепций, категорий, терминов, технологий, процедур и методик.

Приоритетность педагогических знаний и потребность в овладении ими у студентов заметно изменилась, что привело к бессистемному приобретению данного рода знаний и, как следствие, снижению уровня профессионально-педагогической компетентности студентов-выпускников высшей педагогической школы. Все это обусловило важность развития у будущих выпускников вуза потребности в овладении педагогическими знаниями и профессиональными умениями. Возникла необходимость качественного обновления учебно-воспитательного процесса в педагогическом вузе, которое повлекло за собой изменение целевых установок студенчества, в частности, в отношении содержания и изучения целого ряда дисциплин.

Эти трудности связаны как с изменившимися требованиями к личности и деятельности педагога в современном образовании, так и с недостатками в профессиональной подготовке. Школы в последние годы из типовых общеобразовательных учреждений превратились в многопрофильные учебные заведения с вариативным содержанием образования. Ученик перестал рассматриваться в них только как объект педагогического воздействия, создаются необходимые условия для его самореализации как субъекта учения.

Высокие требования школа стала предъявлять и к молодому учителю: на него смотрят как на человека, способного внести в устоявшийся педагогический коллектив новую идею, знания, мысли. Чтобы удовлетворить потребности школы, профессиональные учебные заведения перешли на многопрофильную подготовку специалистов. Однако зачастую изменения в подготовке будущих педагогов ограничиваются возрастанием доли теоретических знаний при уменьшении времени на формирование практических умений.

С одной стороны, нормальное функционирование учебного заведения любого уровня и типа возможно только при условии сохранения стабильности содержания образования, при условии сохранения общей структуры системы и сложившихся связей между ее элементами в течение длительного периода. С другой стороны, система образования и каждое из ее звеньев в отдельности могут успешно выполнять свои функции только в том случае, если структура, содержание, организация и методы работы достаточно мобильны, полностью отвечают требованиям сегодняшнего дня и несут в себе определенный задел на будущее.

Обновление возможно за счет многих факторов, одним из которых может быть фактор систематизации и структуризации педагогических знаний на принципиально новых основаниях. Назревшая проблема систематизации пе-

риодически выливается в попытки упорядочения основных педагогических категорий и терминов, концепций и систем, технологий и методов. Однако следует, очевидно, признать, что попытки, связанные с поиском оснований для систематизации педагогических знаний в так называемом одномерном пространстве с помощью «внутрипедагогических» процедур и методик, вряд ли можно признать удавшимися.

К сожалению, большая часть методологических педагогических исследований предшествующих лет была направлена на поиск общих закономерностей, создание универсально применимых теорий, систематизацию педагогических знаний в одномерном пространстве.

В условиях доминирования определенной общественной идеологии такой подход был оправдан и целесообразен. Однако отказ от единой идеологической доктрины, «встраивание» российской педагогической науки в общемировую, осознание того факта, что методологическое педагогическое знание, напрямую связанное с мировоззренческими, ценностными установками, не может иметь однозначного понимания, приводит постепенно к переосмыслению универсальных методологических структур.

Проблема подготовки профессионально пригодного специалиста и разработка оптимальных способов включения субъекта в педагогическую деятельность – вечная проблема системы образования. Анализ научной литературы свидетельствует о многочисленности научных исследований по многим направлениям подготовки педагогических кадров. При этом уровень профессиональной культуры тесно связывался с педагогическими умениями и освоенными методами деятельности педагога, т.е. с уровнем владения технологией. Главная проблема подготовки учителя – это проблема возможно более полного раскрытия педагогического потенциала личности в учебно-воспитательном процессе в вузе в дальнейшей работе в школе.

Отечественный и зарубежный опыт национальных систем высшего педагогического образования убедительно подтверждает известное положение о том, что для эффективного решения проблемы совершенствования общеобразовательной и профессиональной подготовки подрастающих поколений необходимо учитывать внутреннюю противоречивость требований, которым должны удовлетворять все звенья

Для реализации целостного развития личности, овладения целостным образом профессиональной деятельности необходима разработка модели подготовки специалиста, обеспечивающей устойчивые связи между целями, содержанием, условиями, средствами и результатами образовательного процесса. При этом в основу такой подготовки должна быть положена идея становления профессиональной самостоятельности выпускника с использованием современных образовательных технологий и новаторских организационно-экономических решений в высшей педагогической школе.

Профессиональная самостоятельность в условиях вуза рассматривается многими исследователями на основе сближения структур учебно-воспитательной и профессиональной деятельности как познавательное качество личности студента (К.А. Абульханова-Славская, А.П. Беляева, Е.А. Климов, Л.И. Кобыляцкий, Н.Д. Левитов, Б.Ф. Ломов, Л.А. Регуш, В.А. Якунин и др.). Все они считают, что познавательная самостоятельность студента, приобретая профессиональную направленность, может и должна трансформироваться в профессиональную самостоятельность. Именно профессиональная самостоятельность помогает молодому специалисту значительно быстрее адаптироваться в профессиональной деятельности. Считается, что познавательная и профессиональная деятельность близки друг к другу и отражают характер участия студентов в познавательной деятельности, которая направлена на овладение профессиональными знаниями.

При изучении процесса профессиональной подготовки будущих специалистов большинство исследователей основное внимание обращают на содержание, методы обучения и различные методики применения дидактических средств. Все это, безусловно, оказывает определенное влияние на различные стороны будущей профессиональной деятельности. Но для эффективной реализации целей формирования целостной личности специалиста, а не отдельных ее свойств и качеств необходимо, чтобы обучение знаниям и умениям реализовывалось через системный подход, обеспечивало развитие мировоззренческой мотивационной сферы, творческого потенциала, наполняло объективным смыслом процесс приобретения знаний и умений для дальнейшей профессиональной деятельности.

Заметим, что данная ситуация, которая свидетельствует о кризисе современного российского образования, может привести к разработке новой стратегии обновления, позволяет наметить новые ориентиры развития образования.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА

РЕЧКИНА Т.Д.

*г. Волгодонск, Ростовская область, Волгодонский филиал
Таганрогского государственного педагогического института*

В современных условиях развития высшего педагогического образования самостоятельная деятельность является одним из показателей качества подготовки студентов, которое оценивается по уровню развития таких способ-

ностей, как самообучение и самореализация, где первое понимается как профессиональная способность, обеспечивающая личности получение нового знания, необходимого для реализации его будущей деятельности; второе – как личностная потребность, позволяющая студенту адаптироваться и утвердиться в профессиональном сообществе посредством творческого результата.

Самостоятельная деятельность студентов как условие развития самообучения и самореализации зависит от качества учебно-методического обеспечения при соблюдении ряда условий. Объективных: наличия целостного и системного подхода к созданию учебно-методического обеспечения учебного процесса; единой целевой ориентации учебно-методического обеспечения – развитие способностей к самообучению и самореализации как показателей качества педагогической подготовки студентов. Субъективных: направленности преподавателей на создание учебно-методического обеспечения как показателя качества и творчества их профессиональной деятельности; активной позиции студентов в процессе освоения способов работы с учебно-методическим обеспечением; единства профессионального и личностного развития студентов в процессе педагогической подготовки кадров; творческого взаимодействия преподавателей и студентов в процессе реализации учебно-методического обеспечения в самостоятельной деятельности.

Основная цель создания учебно-методического обеспечения состоит в создании условий для успешного обучения студентов, достижения ими высоких показателей качества в освоении педагогических дисциплин, самостоятельного выбора способов познания с ориентацией на собственный уровень развития интересов, возможностей и направленности в самореализации.

Учебно-методическое обеспечение представляет собой систему взаимосвязанных компонентов: 1) содержательно-целевого, отражающего знания педагогических явлений, закономерностей, понятий, осваиваемых в учебной и внеучебной деятельности; 2) технологического, раскрывающего средства, способы, виды самостоятельной деятельности студентов, средства самообучения и самореализации; 3) контрольно-рефлексивного, раскрывающего субъект-субъектные взаимодействия и определяющего результаты творческой деятельности преподавателей и студентов.

Интегративный характер учебно-методического обеспечения создает целостное пространство учебной и самостоятельной деятельности студентов. Оно актуализирует творческую деятельность преподавателей и студентов, выступает показателем качества профессиональной подготовки в вузе.

Основными функциями учебно-методического обеспечения являются: 1) создание условий для личностной и профессиональной самоорганизации, самообучения и самореализации студентов в процессе учебной деятельности; 2) обеспечение единства и системности теоретической, методической и

практической подготовки студентов; 3) создание среды личностного выбора и индивидуальной траектории профессионального становления в учебном процессе; 4) содействие повышению качества усвоения содержания дисциплин и развития личности в процессе профессиональной подготовки; 5) индивидуализация процесса самостоятельной деятельности преподавателей и профессиональной подготовки студентов.

Таким образом, учебно-методическое обеспечение самостоятельной деятельности студентов, является, во-первых, необходимым условием развития способностей студентов к самообучению и самореализации, во-вторых, показателем качества деятельности преподавателя в подготовке будущих специалистов.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЙ АСПЕКТ В ВОПРОСАХ ПОСЛЕВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

СУВОРОВА Н.В.

г. Красноярск, Сибирский государственный технологический университет

В настоящее время радикальные реформы социально-политической, экономической, культурной жизни общества предполагают качественные изменения в подготовке учителя в связи с изменившимися потребностями современного общественного развития. Учитывая сложившуюся ситуацию с ухудшением состояния здоровья населения и в частности детского, особенно актуальна потребность в подготовке учителя, владеющего здоровьесохраняющими педагогическими технологиями. В последнее время Министерство образования и науки при поддержке правительства внедряет разнообразные педагогические технологии и методы, способствующие сохранению и приумножению здоровья детей. Выделяются значительные средства на приведение в соответствие условий обучения гигиеническим требованиям. Конечно, это положительный и необходимый компонент здоровьесбережения, но, к сожалению, не единственный. Требуется качественно новый подход к содержанию компонентов учебно-воспитательного процесса общеобразовательной школы. Это становится возможным только тогда, когда этим занимается профессионал, способный свободно ориентироваться в сложных и быстроменяющихся социокультурных условиях, творчески решающий, поставленные перед ним, задачи. В связи с этим требуется приход в образовательные учреждения качественно нового учителя, учителя не только с односторонним пониманием гуманистической, духовно-нравственной направленности, но и способным видеть в них здоровьесберегающие стороны.

Одним из приоритетных направлений подготовки специалистов в настоящее время выступает гуманизация и «аксиологизация» учебного процесса. Несомненно, актуализация духовных и общечеловеческих ценностей нашему обществу необходима. Но мы забываем о том, что здоровье современного человека также является общечеловеческой ценностью. Поскольку здоровье, в широком его понимании, это состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов [2, с. 738]. Содержание понятия «здоровье» уже давно вышло за рамки только медицинской ответственности. Здоровье выступает как мера качества жизни и социальной политики государства. В связи с этим под здоровьем нации следует понимать конечный результат политики государства, создающей возможность своим согражданам относиться к здоровью как непреходящей самоценности, как к основе продления здорового рода, сохранению и совершенствованию трудового потенциала и, в конечном итоге, как к развитию творчества и духовности человека [6].

Анализ литературных данных о профессионально-педагогической подготовке учителей позволяет определить основные направления содержания современного профессионального педагогического образования: образовательное, воспитательное, развивающее аксиологическое, инновационное и другие [9]. Результатом становится специалист, владеющий необходимой суммой знаний, умений и навыков, ориентированный на заказ государства и общества, но не сопоставляющий свою деятельность со здоровьесбережением участников его деятельности. Результаты исследований показали, что одной из причин ухудшения здоровья в школе является отсутствие ясного понимания и осознания состояния здоровья самими педагогами.

По данным исследований [7], резкое ухудшение здоровья учащихся во многом определяется невротизирующей средой обитания, создаваемой, кроме всего прочего, и учителями. Как профессиональная группа, учительство отличается крайне низкими показателями физического и психического здоровья. И эти показатели снижаются по мере увеличения стажа работы в школе. И результатом становится утрачивание себя как ценности, как личности в обществе. В конечном итоге страдают школьники, так как данная категория учителей не имеет выраженного интереса к своей профессиональной деятельности. Другими словами, их отношение к работе носит преимущественно формальный характер [3]. Приведенные данные свидетельствуют об острой необходимости разработки и внедрения в послевузовское профессиональное образование учителей здоровьесберегающих образовательных программ.

В настоящее время разработаны и внедряются в образовательную практику послевузовской подготовки программы, обучающие управлению и формированию здоровья и здорового образа жизни. Наиболее известной является программа валеологического образования учителей. Перечислим ос-

новые направления работы с учителями: обучение управлению собственным здоровьем, овладение теорией и методикой формирования у учащихся мотивации здорового образа жизни, формирование умений создавать в процессе обучения и воспитания детей здоровьесохраняющей среды [4].

Модель адаптивного поведения и профессионального развития учителя, разработанная Л.М. Митиной, рассматривает проблему сохранения здоровья в образовательном процессе с точки зрения активизации процессов профессионального развития и саморазвития. Автор указывает на то, что учитель не только создает оптимальные условия для развития позитивных потенциалов ученика, но и сам открыт новому опыту. Процесс развития ученика и учителя должен идти синхронно [7]. В этом случае происходит развитие творческой индивидуальности как ученика, так и учителя. А это приводит к положительному психологическому воздействию на личность и педагога и ученика.

Данную концепцию, в сравнении с валеологической, можно считать более актуальной и прогрессивной с точки зрения современного образовательного процесса. Так как здоровьеобразующим компонентом начинает выступать эмоционально-психологическое сопровождение учебного процесса, автор раскрывает воздействие процесса познания, который становится эмоционально положительным, а это, несомненно, позволяет сохранять психическое здоровье и, следовательно, не нарушать физическое [4]. Это положение подтверждают современные медико-валеологические исследования, которые показывают, что сильные положительные эмоции стирают воздействие неблагоприятных факторов прошлого, снижают риск возникновения наследственных заболеваний. А высокий духовно-нравственный потенциал личности является источником сохранения и приумножения полноценного здоровья [5].

Затрагивая проблему послевузовской подготовки учителей, необходимо отметить, что сама система повышения квалификации нуждается в преобразовании. Информационный способ передачи знаний и их содержание, характерные для традиционной методики подготовки специалистов, оказываются неэффективными, вступая в противоречие с положением образовательных технологий об адекватности деятельности усваиваемым знаниям [8]. В-первых, имеющаяся система повышения квалификации учителей в лучшем случае направлена на их обучение новым способам деятельности, знакомство с новыми образовательными программами и новыми учебниками. Во-вторых, традиционной формой обучения учителей, используемой в системе повышения квалификации, остаются лекции, семинары, практические занятия, которые чаще всего имеют репродуктивный характер, и их воздействие ограничивается когнитивной составляющей структуры личности педагога. Однако жизненные ценности, к которым относится здоровье, не могут передаваться тем же путем, что и знания, умения, навыки.

Литература

1. **Барсуков, И.С.** Учебная деятельность в системе способа диалектического обучения (СДО) как ведущий фактор здорового образа жизни / И.С. Барсуков и др. // Здоровье человека. Материалы III Международного конгресса валеологов (23–25 апреля 2002 г.). – СПб., 2002. – С. 317–318.
2. Большая медицинская энциклопедия. – М.: Наука, 1959. Т. 10.
3. **Зайцев, Г.К.** Валеологический компонент постдипломного образования учителей / Г.К. Зайцев // Педагогика. – 2000. – № 4. – С. 98–100.
4. **Зайцев, Г.К.** Валеологическое образование учителей: научное обоснование и программное обеспечение / Г.К. Зайцев // Школа. – 2002. – № 3. – С. 8–15.
5. **Кузнецова, В.П.** Педагогика здоровья / В.П. Кузнецова // Педагогика как наука и как учебный предмет: Тезисы докладов международной научно-практической конференции (26–28 сентября 2000 г.). – М., 2000. – С. 19.
6. **Митина, Л.М.** Профессиональное развитие и здоровье педагога: проблемы и пути решения / Л.М. Митина // Вестник образования России. – 2005. – № 7. – С. 33–49.
7. **Митина, Л.М.** Профессиональное развитие и здоровье педагога: проблемы и пути решения / Л.М. Митина // Вестник образования России. – 2005. – № 8. – С. 48–58.
8. **Михайлова, Н.Н.** Внедрение здоровьесберегающих технологий как актуальное направление технологизации профессионального образования / Н.Н. Михайлова // <http://www.oim.ru>.
9. Педагогика профессионального образования / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: АКАДЕМИА. 2004. – 367 с.

РАЗДЕЛ 3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ И СОЦИАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗУЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ

МОНИТОРИНГ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

АНДРИЕНКО А.В.

г. Красноярск, Сибирский государственный технологический университет

Перемены, происшедшие в нашей стране за последние годы, серьезно повлияли на цели, задачи, содержание и функции учреждений системы повышения квалификации, которые в условиях непрерывных инноваций выстраивают систему гибкой, вариативной работы, способной оперативно реагировать на изменение конъюнктуры рынка в сфере образовательных услуг. Изменения, происходящие в современном обществе, в значительной степени определяют особенность и необходимость совершенствования деятельности вузов. Сегодня предпринимаются попытки самостоятельно решить ряд проблем, позволяющих строить учебно-воспитательный процесс с учетом происходящих изменений в социальной и экономической жизни страны, больше уделять внимание непрерывному образованию преподавателей.

В меняющихся социально-экономических условиях увеличиваются запросы образовательной практики в раскрытии особенностей повышения квалификации преподавателей высшей школы как составной части системы непрерывного образования. Новое содержание образования требует нового характера повышения квалификации преподавателей высшей школы, следовательно, необходимо психолого-педагогическое сопровождение процесса повышения квалификации опережающего характера, основанное на прогнозировании развития педагогических систем.

Качественное психолого-педагогическое сопровождение курсов повышения квалификации преподавателей высшей школы способствует формированию их профессиональной компетентности и, следовательно, содействует достижению качества профессионально-педагогической деятельности.

Это обусловлено рядом противоречий: 1) между объективной потребностью в качественном повышении квалификации и несовершенством имеющихся ресурсов в реальной ситуации повышения квалификации; 2) между отсутствием у многих слушателей курсов «Педагогика высшей школы» базового педагогического образования и необходимостью не только получить новую квалификацию, но и повысить имеющуюся; 3) между ведущими мотивами и целями многих слушателей курсов повышения квалификации и целями организаторов курсов; 4) между современными требованиями к уровню психолого-педагогической подготовки преподавателей высшей школы и недостаточной разработанностью в науке путей их реализации.

Следует отметить, что проблема повышения квалификации педагогов высшей школы по психолого-педагогическим направлениям является достаточно новой для педагогической науки. Исследования в этой области появились в последние десятилетия. В настоящее время имеется ряд научных разработок, посвященных проблемам развития системы непрерывного образования, как с точки зрения ее методологии, так и конкретных аспектов реализации (И.В. Бестужев-Лада, Л.П. Буева, А.П. Владиславлев, Б.С. Гершунский, Г.П. Зинченко, И.Я. Курамшин и др.). В данных работах отмечается, что непрерывное образование представляет собой целостный процесс, включающий в себя обучение, воспитание и развитие личности в процессе ее профессионального становления. В связи с этим в основу создания системы непрерывного образования может быть положен педагогический мониторинг на различных этапах функционирования системы.

Смысл мониторинга – сделать процесс образования прогнозируемым и управляемым. Его основные цели и задачи: непрерывное слежение за параметрами, характеризующими процесс развития; оценка и прогноз изменений; выявление причин возникновения и проявления неблагоприятных эффектов, требующих принятия решений по обеспечению своевременной оптимизации условий; проведение превентивной и коррекционной работы. Основные функции мониторинга – прогностическая, коррекционная и оценочная.

Под мониторингом понимается система наблюдений за состоянием и изменениями, оценками и прогнозами структурной реформы европейской высшей школы, составляющей сущность и основное содержание этого процесса. Педагогический мониторинг – это процесс непрерывного научно-обоснованного диагностико-прогностического слежения за состоянием, развитием педагогического процесса в целях оптимального выбора образовательных целей, задач и средств их решения. По мнению В.И. Андреева, педагоги-

ческий мониторинг – это системная диагностика качественных и количественных характеристик эффективности функционирования и тенденций саморазвития образовательной системы, включая ее цели, содержание, формы, методы, дидактические и технические средства, условия и результаты обучения, воспитания и саморазвития личности и коллектива.

Практической реализации мониторинговых исследований предшествует научная отработка его базовых принципов и понятий, отражающих суть экспериментальной деятельности. Здесь эксперимент подразделяется на естественный и искусственный со всеми специфическими для них чертами; выявляются критерии экспериментальной деятельности (наличие цели, гипотезы, специально созданных условий, способов диагностики, нового педагогического знания). Можно выделить пять этапов мониторинга: прогностический, подготовительный, организационный, практический и коррекционный.

В группу основных критериев мониторинга можно отнести: 1) мотивационный – готовность и интерес к повышению квалификации, осознание целей, наличие мотивов повышения квалификации; 2) аксиологический – осознание ценности педагогической деятельностью, признание приоритетности субъектно-субъектных отношений в профессиональной деятельности; 3) когнитивный – наличие профессиональных знаний, умений, навыков и способность применять их в новых условиях; умение классифицировать и систематизировать психолого-педагогические явления; умение выделять проблемы, анализировать и решать их; усвоение передового опыта в области методики преподавания; владение активными методами и формами воспитательной деятельности; 4) операционный – эффективности и продуктивность собственной деятельности; овладение и применение на практике новых методик; постоянное самосовершенствование в профессиональной деятельности; педагогическое взаимодействие на уровне сотрудничества; 5) рефлексивный – овладение аналитическими и оценочно-информационными умениями; профессиональная рефлексия, самокритичность преподавателя; самоконтроль, самооценка; 6) творческий – гибкость и вариативность мышления, осознание наличия у себя творческих способностей, возрастающая динамика творческой активности в профессиональной деятельности; создание авторских методик, исследовательский подход к педагогической деятельности.

Значимым, на наш взгляд, является сопоставление таких существенных сторон экспериментальной деятельности, как: этапы становления образовательной системы, фазы теоретического освоения педагогических инноваций, фазы овладения педагогическими инновациями и разработки авторских направлений освоения педагогических инноваций в системе повышения квалификации.

Мониторинг психолого-педагогического сопровождения может быть организован на следующих принципах: 1) системности, т.е. рассмотрение обра-

зовательной системы как целого комплекса взаимосвязанных компонентов, которые являются элементами более высокого порядка; 2) учета возрастных особенностей и индивидуально-психологических особенностей слушателей курсов, их опыта; 3) практико-ориентированности, т.е. исследователь должен сам включаться в практическую деятельность (например, преподавать на курсах повышения квалификации); 4) последовательности, т.е. каждый шаг должен быть продолжением предыдущего; 5) прогностического подхода к объектам исследования. В процессе исследования нужно стремиться увидеть перспективы ближнего и дальнего развития; 6) интеграции всех лиц и коллективов, способных оказать содействие в сборе и анализе информации; 7) научной обоснованности, т.е. наличие конкретного четко обоснованного плана и программы исследования; использование разнообразных, взаимодополняющих друг друга методов и методик сбора, анализа информации.

К числу проблем, требующих дальнейших исследований, в первую очередь, следует отнести: 1) развитие компетентностного потенциала преподавателей системы повышения квалификации; 2) построение системы мониторинга в рамках различных инновационных стратегий развития системы повышения квалификации; 3) разработку проблем педагогического прогнозирования, тенденций развития системы повышения квалификации.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ НПО

ГУСЕВА Я.А.

г. Копейск, Челябинская область, Профессиональное училище № 34

Психолого-педагогическое сопровождение педагогической деятельности в системе начального профессионального образования (НПО) рассматривается как инновации в педагогической практике. Следовательно, в основу входят эффективные методы и технологии, направленные на формирование внутреннего состояния человека, основанного на умении справляться с трудностями, самостоятельно решать и выбирать свое профессиональное и образовательное кредо, выстраивать оптимальный путь профессионального развития.

Анализ деятельности специалистов системы НПО на современном этапе развития показывает, что существенным барьером в процессе реализации ее потенциальных возможностей является недостаточный уровень профессиональной компетентности педагогов.

В современных исследованиях (А.К. Маркова, Л.М. Митина) подчеркивается, что профессионализм не сводится лишь к совокупности профессио-

нальных знаний и умений, а определяется еще и уровнем личностно-профессиональных качеств специалиста, направленностью его личности, особенностями мотивационной деятельности. Основой профессионализма педагога, по мнению Н.Ю. Синягиной, является профессиональная компетентность, включающая сплав личностных профессионально-значимых особенностей педагогов, их теоретических и методических знаний, а также практических умений, необходимых для эффективного осуществления педагогической деятельности.

Психолого-педагогическая компетентность педагога профессионального образования рассматривается как одна из модульных составляющих профессиональной культуры. Структуру данного вида компетентности составляют: личностно-деловые качества, психолого-педагогические знания, навыки и умения. Чем выше уровень психолого-педагогической компетентности педагога, тем адекватнее цели и выше уровень позитивной оценки качества решаемых педагогических задач.

Анализ исследований показывает, что повышение уровня профессиональной компетентности педагогов невозможно без тесного взаимодействия со специалистами психологической службы (И.В. Дубровина, М.Р. Битянова, Т.Г. Яничева и др.). Принятая Правительством РФ Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. определяет приоритетные цели и задачи, решение которых требует построения адекватной системы психолого-педагогического сопровождения.

Психологическое сопровождение специалистов предполагает целостный и непрерывный комплекс мер, предусматривающий реализацию адекватных форм, методов, приемов взаимодействия с педагогами и включает в себя различные формы работы: психологическое консультирование, просвещение, семинары-практикумы, психолого-педагогические консилиумы, тренинговые занятия и т.д. Основная цель психологического сопровождения в учреждении профессионального образования – это создание и поддержание среды, способствующей максимальному развитию личностного, творческого потенциала учащегося и становлению его как профессионала.

Психолого-педагогическое сопровождение любой категории специалистов начинается с предварительного этапа и начального диагностического обследования. На промежуточном этапе (вариативная часть психологического сопровождения) в зависимости от результатов диагностики и содержания проблемы разрабатываются различные формы и методы сопровождения, которые реализуются в ходе деятельностного этапа. Как показывает практика, процесс взаимодействия педагогов профессионального образования со специалистами психологической службы будет более результативным, если:

– организован с учетом специфики и специализации профессиональной деятельности в учреждении;

- осуществляется на основе принципов диагностической направленности, содержательной целостности, системности;
- участники процесса являются взаимозначимыми;
- формы взаимодействия определяются исходя из профессионально-личностных особенностей.

С молодыми специалистами целесообразнее проводить цикл обучающих занятий, которые включают сочетание теоретического блока психологии развития с практикой использования педагогического мониторинга в своей деятельности. После того как произойдет осознание педагогами влияния психологических знаний на осуществляемую ими деятельность, проводится работа по развитию самого педагога. Программа, направленная на развитие личностного роста для специалистов системы профессионального образования, может состоять из нескольких разделов научно-практических семинаров.

Первый раздел «Педагогический профессионализм, какой он?» поможет сосредоточиться на своих профессиональных достоинствах и недостатках, усвоить простейшие методики самодиагностики. Второй раздел «Я в глазах других» направлен на осознание педагогом своего «Я – отраженного», он расширит диапазон практических умений конструктивного взаимодействия в системе «учитель – ученик». Третий раздел «Новый взгляд на себя» ориентирован на осознание педагогом своих потенциальных, ранее не востребуемых возможностей и формирование личностных особенностей, способствующих их развитию, раскрытию «Я – творческого».

В сопровождении аттестующихся педагогов важная роль отводится консультативной работе по психологическому обоснованию образовательного процесса, подтверждению результативности деятельности. Одним из направлений работы является помощь в оценке мониторинга эффективности полученных результатов, с использованием диагностических средств.

Успешность деятельности методиста во многом определяется личностными качествами, поэтому психологическое сопровождение этой службы включает работу по формированию и развитию таких качеств, как доброжелательность, общительность, умение контролировать свое поведение, решать конфликтные ситуации и т.д. В работе с методистами предпочтение отдается рефлексивным семинарам-практикумам, которые позволяют сочетать теоретическую подготовку с умениями применять знания на практике. Специалисты психологической службы помогают педагогам ассимилировать новейшие данные психологической науки в проектировании собственной деятельности. Психологическое сопровождение программ профессионального и развивающего обучения позволяет определить его алгоритм: 1) первичная консультация (возрастные особенности и возможности, структура и компоненты деятельности); 2) изучение теоретических подходов; 3) подбор и апробация диагностической программы; 4) анализ и обработка полученных на первом этапе

результатов исследования; 5) психолого-педагогический консилиум; 6) повторное обследование; 7) сопоставление данных двух этапов исследования; мониторинг личностных достижений учащихся и эффективности образовательной программы.

Таким образом, психологическое сопровождение способствует повышению психолого-педагогической компетентности педагогов; реализации полисубъектного продуктивного взаимодействия; формированию активной позиции, групповой и индивидуальной мотивации; достижению педагогами, как целей самореализации, самовыражения, так и общих целей, что в конечном итоге обуславливает личностные достижения и учащихся, и педагогов.

ОСНОВЫ ЭФФЕКТИВНОЙ МОТИВАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

ДОЧКИН С.А.

г. Кемерово, Кемеровское высшее военное командное училище связи (военный институт)

В последние годы усилилось внимание исследователей к вопросам изучения условий и факторов, определяющих уровень подготовленности будущего специалиста-профессионала, поиску путей, стимулирующих формирование, развитие и реализацию его профессионально-творческого потенциала, креативности как внутреннего источника творчества в сфере профессиональной деятельности. К основным направлениям решения данной проблемы чаще всего относят поиск новых подходов к организации процесса обучения, стимулирующих формирование, развитие и реализацию творческого потенциала студентов, ориентированных на формирование личности способной к самообучению и саморазвитию.

И данная тенденция одинаково присуща как системе общего профессионального, так и военного образования в полной мере. Но традиционная система обучения военного вуза не всегда в полном объеме способна решить данную задачу. Современная социокультурная среда по существу задает требования развития системы непрерывного образования, в которой самостоятельная работа (СР) становится не просто пожеланием, а достаточно очевидной необходимостью для обучающихся как в гражданских, так и в военных вузах. Проблему характеризует и следующий факт: если ранее отмечали, что объем знаний удваивается каждые 10–15 лет и знания выпускника устаревают за 4–5 лет, то в последнее десятилетие этот срок уменьшился до полутора лет, а по прогнозам к 2015 году он будет занимать всего 70 дней.

В свете этого анализ СР курсантов военных вузов позволил выявить сложившееся в ней противоречие. Суть его заключается в том, что, с одной стороны, самостоятельная учеба является одним из основных методов получения знаний, с другой же стороны, из-за трудностей самостоятельного добывания знаний курсанты больше тяготеют к аудиторным занятиям, где они получают готовые знания. Но при такой организации труда, когда отсутствует самостоятельный поиск и добывание знаний, информация, полученная из конспектов лекций, является «чистой теорией» оторванной от решения практических задач военно-профессиональной деятельности, и поэтому курсанты ее забывают почти сразу же после сдачи экзамена или зачета.

Командование, профессорско-преподавательский состав военных вузов в целом понимают необходимость разрешения данного противоречия. Но, к сожалению, предпринимаемые попытки повысить эффективность самостоятельной учебы курсантов, как правило, носят исторически сложившийся командно-административный характер и сводятся к стремлению обеспечить как можно больший процент присутствия курсантов на самоподготовке с минимально допустимой свободой в действиях и поступках и не имеют под собой достаточного психолого-педагогического обоснования.

Какой же выход из этого противоречия?

Отвечая на данный вопрос, мы обратились к психологической теории деятельности. В соответствии с данной теорией всякая деятельность имеет определенную психологическую структуру, которая включает в себя: мотивы, цели, средства и результат.

Самостоятельная работа курсанта, как составная часть учебной деятельности, с психологической точки зрения также будет характеризоваться целями (чего он лично хочет достичь), мотивами (во имя удовлетворения каких потребностей он ставит перед собой эти цели), средствами (с помощью чего он пытается достичь целей) и результатом (что в итоге достигнуто).

В психологической структуре деятельности ведущая роль отводится целям и мотивам, т.е. каковы мотивы деятельности таковы и ее результаты – в данном случае качество усвоения материала. Таким образом, эффективная реализация самостоятельной работы в значительной степени будет зависеть от заинтересованности курсантов в качественном усвоении учебного материала, т.е. от мотивации учебной деятельности.

В психологии существуют различные классификации мотивации учебной деятельности. Применительно к самостоятельной работе курсантов мы использовали классификацию, предложенную П.Я. Гальпериным. В соответствии с его теорией мотивацию учебной деятельности можно разделить на три типа.

Первый тип – деловая мотивация. Суть ее заключается в том, что в процессе обучения курсанта не интересуют военно-профессиональные зна-

ния, навыки и умения, так как он вообще не желает в будущем связывать свою жизнь с армией, а привлекает его нечто такое, чем бы он смог заниматься, закончив военный вуз. Деловая мотивация самостоятельной работы курсанта может быть очень разной. Выделяют узко утилитарную деловую мотивацию («Мне нужен только диплом о высшем образовании, поэтому мне достаточно и минимума знаний, позволяющего сдать зачет или экзамен»). Естественно, что курсант, имеющий подобную мотивацию, как правило, не утруждает себя самостоятельной учебой, углубленным овладением изучаемых учебных дисциплин. Деловая мотивация может иметь и вполне профессиональные устремления («Мне, как будущему инженеру связи, нужны только специальные знания»). В данном случае самостоятельная работа курсанта будет узко направленной, ограниченной приобретением лишь знаний, умений и навыков по специальности.

Второй тип мотивации – состязательная мотивация. Это промежуточный тип мотивации между деловой и подлинно познавательной. Суть данного типа мотивации заключается в стремлении курсанта быть первыми в учебной деятельности или, по крайней мере, не хуже других. В военном вузе данный тип мотивации проявляется в стремлении получить хорошие и отличные оценки, чтобы претендовать на диплом с отличием или, по крайней мере, на освобождение от сдачи зачета. Этот тип мотивации хотя и активизирует деятельность курсанта, но, как и предыдущий, не связан с содержанием познавательной деятельности. Конечно, курсант с данным типом мотивации желает, чтобы его оценивали выше, но в учебе для него более важны не глубина знаний и умение их творчески применять, а высокая оценка, похвала, награда. Отсюда можно сделать вывод, что на самостоятельной подготовке подобным образом мотивированный курсант скорее всего будет готовить шпаргалки, для того чтобы успешно сдать зачет, чем изучать литературу, рекомендованную преподавателем.

Третий тип мотивации – познавательная мотивация. Данный тип мотивации подразумевает наличие у курсанта интереса к самому процессу учения. Курсант, мотивированный подобным образом, обучается в военном вузе не для оценки, не для диплома, а для получения новых знаний, умений и навыков, которые в будущем позволят ему в совершенстве овладеть профессией офицера. Познавательная мотивация в основе своей основным мотивом имеет интерес к познанию и стимулирует курсанта к самостоятельному обучению.

Так от чего же зависит эффективность самостоятельной работы курсантов военных вузов? Во-первых, – от мотивации. А из всех типов мотивации самой действенной для самостоятельной учебы признается познавательная мотивация, в основе которой лежит интерес к самому процессу учения, а не к тому, что за него причитается (деловая мотивация), и не к оценкам (состязательная мотивация).

Во-вторых, эффективность самостоятельной работы во многом зависит от активности работы командования и профессорско-преподавательского состава военного вуза по формированию у курсантов этого познавательного интереса. Под формированием познавательного интереса в данном случае мы понимаем организацию учебных занятий, способствующую тому, чтобы курсанты при чтении учебной литературы, прослушивании лекций, участвуя в дискуссиях на семинарах или отработывая те или иные навыки на практических занятиях, постоянно задавались вопросами «отчего» и «почему», стараясь вникнуть в причины и генетические корни происхождения научных знаний. А для этого задания, которые разрабатывают для них преподаватели, должны носить проблемный характер, ориентировать мыслительные процессы курсантов на поиск научной истины, приносить радость познания и вызывать ощущение своего интеллектуального роста.

К ПРОБЛЕМЕ СТРЕССОГЕННОСТИ ПРОФЕССИИ УЧИТЕЛЯ

ЕВСЕЕВА А.Н.

г. Сыктывкар, КРИРО и ПК

В Уставе Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) указано, что здоровье – это «...состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не отсутствие болезней и физических дефектов...». В более общем виде можно сказать, что здоровье и самочувствие человека достигается способностью приспосабливаться к окружающей среде и своим собственным возможностям, противостоять внутренним и внешним противоречиям, сохранять себя, жить полноценной жизнью.

С точки зрения представителей гуманистической психологии, важнейшим фактором, влияющим на достижение здоровья, выступают особенности отношений человека и общества. В рассмотрении этих отношений акцентируется возможность как развивающего, так и сдерживающего, а иногда и прямо деструктивного влияния общества на человека. Именно в пространстве общественных отношений оказывается возможным достижение человеком здоровья через включение в определенную профессиональную деятельность, выполнение социальных ролей. Однако общество лишь в определенной степени способствует здоровью и развитию человека. По мнению Э. Фромма, механизм возможного негативного социального влияния в процессе социализации индивида заключается в том, что в ходе овладения достижениями общественно-исторического развития, интериоризации социальных ценностей и установок может происходить блокирование развития индивидуальности, при этом его поведение становится определяемым не сознательным решением, а

добровольным желанием делать то, что он должен делать. В результате человек может стать лишь воплощением социальных стереотипов. В ходе социальной адаптации возможна полная стандартизация человека, утрата им собственной индивидуальности.

В переходные времена, когда нестабильность всех сфер человеческого существования превращается в норму жизни, резко возрастают нагрузки на психику человека, который вынужден балансировать на грани нервного срыва. Нервные перегрузки, малоподвижный образ жизни, дефицит положительных эмоций – все это негативно сказывается на душевном состоянии человека, на психологическом самочувствии. Психика человека не выдерживает и начинает давать сбои.

По статистике Россия является одной из самых «дерганных» стран мира, особенно это подтверждается тем, что такого количества, а главное – темпов роста числа депрессий не знает ни одно другое государство. В России 80 % жителей страдают депрессиями (для сравнения: во Франции – 20 %), средняя продолжительность жизни мужчин составляет 53 года (в Японии – 80 лет), смертность превышает рождаемость. В первую очередь не выдерживает перегрузок психика: 60 % всех суицидов совершают больные депрессиями, причем чаще это мужчины, у которых депрессия обусловлена особенностями психологии; женщины же отличаются повышенной нервозностью, истеричностью, что приводит к наличию множества хронических заболеваний, имеющих психоэмоциональную природу. Однозначная ориентированность на успех у многих из них ведет к недооценке своих эмоций и постоянному их подавлению и, как результат, к депрессии – наиболее распространенной форме душевного расстройства. Как следствие, нарастает астения – слабость, обостряются чувствительность, обидчивость, мнительность, ухудшается самочувствие, накапливается усталость. В дальнейшем возникает ангедония – состояние, когда жизнь перестает быть в радость. Приступы тоски автоматически перерождаются в сердечные или астматические приступы, головные боли, раздражительность, нарушение сна, избыточный вес, аллергические реакции, нарушения артериального давления, приступы стенокардии и т.д., вплоть до возникновения злокачественных образований. Эти нарушения жизни человека, по мнению Ф. Кафки, есть «вышедшая из берегов душевная болезнь».

Состояние депрессии характерно для ряда общественных профессий, особое место среди которых занимает профессия педагога. Это вызвано наличием множества постоянных конфликтов, истоки которых лежат в самой природе педагогики. Такой психоэмоциональной нагрузки не знает ни одна другая профессия, обусловленная тем, что учитель ежедневно обязан устанавливать определенные отношения в системе: учитель – учитель, учитель – администрация, учитель – ученик, учитель – родитель. То есть само педагогическое «производство» имеет нервозную обстановку. Конфликт «учитель –

ученик» – основной межличностный барьер в профессиональной деятельности учителя, факт противостояния, взаимной любви или даже ненависти.

Классики детской психологии Д.П. Эльконин, А. В. Петровский показали в своих трудах, что взрыв конфликтов между учителем и учеником приходится на подростковый период, так как происходит дисбаланс между зрелостью детей и консервативностью требований учителей. Длительность конфликтов сохраняется, пока мораль послушания не сменяется моралью «равенства», т.е. перехода на диалогическое общение.

Природа конфликта (стрессовых ситуаций) в школе чрезвычайно разнообразна. Это конфликты дидактического характера, где «яблоко раздора» не в методике преподавания учителя, а в его поведении и тактике реакции на ситуации; конфликты этики самого учителя, конфликты дисциплины, конфликты по причине выставления оценок, конфликты по причине методики обучения, тактике взаимодействия «учитель – ученик», запредельно этические конфликты и т.д. При этом в каждой возрастной группе конфликт носит свой индивидуальный характер и требует своеобразной обратной связи. Конфликты опасны тем, что каждый из них является стрессогенным и несет негативные последствия как физические, так и моральные, причем обеим сторонам: и учителю, и ученику. По английской шкале стрессовости учитель имеет 6,5 баллов из десяти, что ставит его в один ряд с профессией шахтера, полицейского и журналиста. Это говорит о том, что работники этих профессий изначально являются потенциальными невротиками.

В современной медицинской и психологической литературе немало написано о разрушающей силе стрессов. В педагогической деятельности, где конфликты могут длиться годами, они порождают хронические заболевания. При этом многолетнее преподавание, однообразие в работе, скука автоматически порождают еще один стресс вплоть до патологии, т.е. ненависть к работе и, как результат, невроз – самое распространенное заболевание среди учителей. Профилактикой лечения неврозов является устранение причин стрессовых состояний, нормализация сна, отдыха, трудовых нагрузок, до чего обычно у учителей не «доходят руки».

В нормальных условиях бурные эмоции способствуют активной деятельности и достижению успеха. Невротические заболевания чаще возникают, когда люди сталкиваются с трудноразрешимыми конфликтами на работе или в семье. Сопrotивляемость невротическим заболеваниям зависит как от природных механизмов, так и от результатов тренировки психической сопротивляемости стрессогенным факторам. Главная причина неврозов – индивидуальное нарушение отношения личности к себе и действительности.

Не все стрессы вызывает невроз, мозг всегда сопротивляется лишней нагрузке. В мировой практике широко используются методики измерения предрасположенности людей к стрессовым переживаниям и силе стрессовых

потрясений. Стрессом в педагогической деятельности нужно управлять при наличии знаний его психологической трактовки.

Педагогические стрессы, повторяющиеся из года в год, приводят постепенно к угрожающим здоровью и жизни учителей факторам. Переход к патологическим формам неврозов означает, что вслед за физическими и психологическими областями на стыке нормальных стрессовых состояний и возникновения болезней стрессовых происхождений существует качественно другие психические состояния – «пограничные психические расстройства», которые выражают конфликт, адаптацию или неадаптацию к окружающим условиям. Огромную роль при этом играют условия труда, т.е. адаптация к условиям – особенностям учебного и трудового процесса, а также адаптация условий для благополучного функционирования организма. Среди приоритетных проблем «пограничных психических расстройств» выделяют три: 1) стрессоры, типичные для определенного рода деятельности в современных условиях; 2) систематика знаний о психических и психосоматических реакциях, вызываемых ими; 3) разработка мероприятий, направленных на устранение патогенных последствий действия стрессов.

Факты, изложенные выше, отражают в большей степени патологические последствия в педагогической деятельности, что ни в коей мере не умаляет самоотверженности учительского труда, его благородных целей и множества радостей в этой профессии. Таким образом, каждый педагог обязан: владеть навыками психогигиены, т.е. знать элементарные вещи о конфликтах и уметь управлять ими; выходить из конфликтов без потери здоровья и собственного достоинства; владеть инструментом определения своих личностно-значимых профессиональных качеств; владеть способами саморегуляции при отработке стрессовых ситуаций и конфликтов. Все эти знания и умения должны стать стандартами общепедагогического профессионализма.

Немецкие исследователи предлагают, например, некоторые практические рекомендации педагогам по преодолению стрессовых ситуаций. Одно из них – обязательный контроль своего состояния, уменьшение перегрузок, для чего в уроке необходимо планировать фазы самостоятельной работы, чтобы отдохнуть и расслабиться. От скуки и монотонности в работе помогут новые методики и формы уроков. При этом необходимо осознавать, что терпение – главное качество учителя, потому что образовательный процесс – дело чрезвычайно трудное и долгое. Но самое главное – это самосовершенствование в области межличностных отношений, позитивного общения, овладении умениями и навыками саморегуляции.

АДАПТАЦИОННОЕ ПОВЕДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ

КОТОВА Т.А.

г. Балашов, Саратовская область, Филиал Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского

В адаптационном поведении (особая форма ответа на изменение внешнего окружения, внутренней среды и взаимодействия человека с ними) раскрываются психологические особенности личности.

Поведение человека рассматривается в самом широком смысле как освоение мира, при котором на протяжении всего жизненного пути происходит преобразование самого человека и всего того, что его окружает. Вообще, в литературе, поведение описывается как совокупность различных действий, обусловленных всей психической организацией человека. Мы придерживаемся позиции, что поведение является функцией взаимодействия личности и среды. Адаптационное поведение предполагает реализацию возможностей личности в процессе активного взаимодействия с изменяющейся средой.

Формы адаптивного поведения личности многообразны. Еще З. Фрейд выделял два типа адаптационного поведения – поведение личности, направленное на изменение среды, и поведение личности, направленное на изменение самого себя. В настоящее время в литературе существует много классификаций, разработанных по различным принципам и основанных на различных критериях. В большинстве своем они имеют отношение к взаимодействию человека с различными условиями существования. Достаточно широкую классификацию, получившую название техник бытия, предложил Г. Томэ (H. Thomae). Она включает в себя действия, направленные на изменение ситуации, а также ряд форм приспособления к социальным нормам и общественным правилам, институциональным аспектам общества, к взаимоотношениям с людьми. В классификации содержатся 25 самых разнообразных типов поведения в стрессовой ситуации: от достижения успеха до жалоб на здоровье.

Особого внимания заслуживает классификация В.И. Медведева, который связал поведенческую адаптацию с внутренней структурой профессиональной деятельности. Данная классификация расширяет представления о возможных проявлениях адаптационного поведения личности и углубляет жизненный смысл адаптации. Адаптация во всех ее формах выполняет защитную функцию, которая необходима для дальнейшего взаимодействия с изменяющимися факторами среды. Защитная роль адаптационного поведения особенно остро ощущается при отказе личности от старых форм отношений со средой, а также при отсутствии новых форм поведения, необходимых в измененных условиях жизни. Тем не менее в классификации недостаточно

представлены социальные аспекты, а также отсутствуют четкие психологические критерии дифференциации классов адаптивного поведения.

Например, И.Б. Дерманова, предлагает рассматривать такие формы адаптивного поведения, как приспособление к среде, преобразование среды и изменение себя. Преобразование среды как форма личностного адаптивного поведения, с точки зрения И.Б. Дермановой, предполагает высокую активность, которая определяется мотивом утверждения превосходства личности над другими. Изменяя окружающую среду, личность стремится подчеркнуть недостаточность и несовершенство всего, что существует вокруг нее. Так или иначе для личности важна собственная реализация. При отказе от преобразования среды и от «вращения» в нее появляется еще одна форма адаптивного поведения – уход. Принято считать, что самый распространенный способ ухода от реального разрешения проблем – защитное поведение. Еще со времен З. Фрейда суть психологических защит сводилась к устранению душевного напряжения, сформированного под влиянием какой-либо установки, с помощью создания другой установки без устранения самой причины переживания. Сегодня в понимании адаптивной роли защитного поведения психологическая защита признается естественным элементом существования психически здоровой личности. Вообще, по сути своей защитные формы поведения адаптивны, они понижают значимость травмирующего влияния среды и препятствуют дезорганизации психической деятельности и поведения.

В последнее время защитное поведение все больше объясняет феномен адаптации личности. Так, с позиций адаптации рассматриваются юмор, ложь, лень и т.п. Л.Ф. Бурлачук и Е.Ю. Коржова описывают психологическую защиту как адаптивный механизм саморегуляции, снижающий эмоциональное напряжение, тревогу, дискомфорт и сохраняющий целостность, непротиворечивость Я-образа.

Большое внимание защитным механизмам уделял Ф.Б. Березин. Исследуя особенности психической адаптации, он пришел к выводу о том, что в основе адаптационного поведения лежат различные защитные реакции избегания от тревоги. Он установил четыре типа защит: отрицание и вытеснение, препятствующие полному осознанию факторов тревоги; фиксация тревоги как выражение фиксации сознания на определенных стимулах; обесценивание потребностей как способ снижения уровня побуждения; формирование устойчивых концепций устранения тревоги или модификация ее. Б.Г. Ананьев описывает психологическую защиту как особое звено в системе адаптационно-компенсаторных механизмов т.е. защитное поведение – это способ сохранения потенциала адаптивных способностей личности при взаимодействии с социальной реальностью. В любом случае поведение личности в процессе адаптации целиком и полностью зависит от социальной среды, которая влияет не непосредственно, а опосредованно – через социальную ситуацию.

УСЛОВИЯ КОНСТРУКТИВНОГО РАЗРЕШЕНИЯ ВНУТРИЛИЧНОСТНЫХ ПРОТИВОРЕЧИЙ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

КУЗНЕЦОВА Л.Б.

г. Белгород, Белгородский государственный университет

Теоретический анализ проблемы внутриличностных противоречий, а также данные эмпирических исследований показывают, что в ходе профессионального становления студента противоречия могут проявляться двояко. Так, потенциально являясь детерминирующим личностное развитие фактором, при определенных условиях они, напротив, могут тормозить развитие, генерируя отрицательные эмоции, вызывая «сужение сознания» на проблеме.

Можно выделить две основные группы факторов, определяющих «роль» противоречий в развитии личности: внешние и внутренние. К внешним факторам следует отнести, прежде всего, соответствующую организацию учебного процесса, в ходе которого создаются оптимальные условия для возникновения и конструктивного разрешения детерминирующих профессиональное развитие противоречий. В числе внутренних факторов конструктивного преодоления противоречий мы выделяем: а) субъективные (осознание противоречия, когнитивный анализ, выработка стратегии разрешения, целенаправленная активность по разрешению противоречия); б) объективные (особенности самого противоречия – уровень рассогласования в структуре противоречия, сфера рассогласования и др.) По нашему мнению, решающее значение в проявлении противоречия как движущей силы развития личности студента имеют внутренние субъективные факторы, поскольку способы разрешения противоречий «выражают качество развития личности». В связи с этим важнейшей предпосылкой оптимизации проявления внутриличностных противоречий в ходе профессионального становления студента является инициация внутренних ресурсов личности, способствующих их конструктивному разрешению. Одним из условий оптимизации проявления внутриличностных противоречий в ходе профессионального становления студента является, на наш взгляд, разработка и реализация соответствующей программы.

Психологическая программа оптимизации проявления внутриличностных противоречий в ходе профессионального становления студентов, разработанная нами на основе результатов исследования и анализа психолого-педагогической литературы, предполагает актуализацию ресурсов студентов их конструктивного преодоления в направлении личностного и профессионального роста. Цель программы «Активизация личностного потенциала конструктивного преодоления студентами собственных противоречий» – содействие личностному и профессиональному развитию студентов через повышение уровня осознания себя, осмысление своих внутриличностных противоре-

чий как движущей силы развития. Задачи программы: 1) способствовать расширению самосознания студентов; 2) актуализировать потребности студентов в самоанализе и саморазвитии; 3) содействовать проектированию собственной линии личностного и профессионального развития; 4) способствовать формированию конструктивного отношения к противоречиям, как движущей силе развития личности; 5) способствовать оптимальному разрешению студентом актуальных внутриличностных противоречий в направлении личностного и профессионального роста.

Данная программа включает три основных вида психолого-педагогических мероприятий: 1) психолого-педагогическое просвещение, составной частью которого является теоретический лекционный курс, и сопровождение (оказание ежедневной помощи, поддержки); 2) психологическая диагностика особенностей проявления внутриличностных противоречий в самосознании студента; 3) развивающая работа, направленная на осознание студентами собственных противоречий, их роли в личностном развитии, анализ путей их преодоления, выработку стратегии их разрешения и состоящая из групповых и индивидуальных тренингов.

Психолого-педагогическое просвещение реализуется в процессе теоретического лекционного курса, а также индивидуального сопровождения. Лекционные занятия направлены на расширение представлений студентов о внутриличностных противоречиях как особой психологической реальности. Теоретические знания, отражая существенные связи между процессами и явлениями профессионального и личностного становления, раскрывают их сущность и структуру, а также обеспечивают реализацию прогностической функции. Прикладные знания отражают условия, способы и приемы эффективного применения достижения конкретных целей личностного и профессионального развития. Располагая теоретическими знаниями о механизмах развития личности, студент формирует позитивное отношение к внутриличностным противоречиям как движущей силе развития собственной личности, что является основой инициации активности личности направленной на их целенаправленное конструктивное разрешение. Поэтому мы считаем особенно актуальной разработку специального теоретического курса.

Нами разработан и применяется теоретический лекционный курс, основными задачами которого являются следующие: 1) обзорно-информативное изложение существующих на сегодняшний день подходов к интерпретации проблемы внутриличностных противоречий; 2) знакомство с методами изучения и эмпирическое исследование рассогласования между различными подструктурами личности; 3) формирование у студентов интереса к познанию себя и других людей, как субъектов собственного личностного и профессионального развития; 4) активизация их личностного и профессионального роста студентов.

Психологическое сопровождение предполагает оказание ежедневной помощи, поддержки студентам, ответы на возникающие вопросы.

Психологическая диагностика внутриличностных противоречий студентов предполагает углубленный анализ когнитивного, эмоционального и поведенческого аспектов их проявления, направленный на выявление особенностей противоречий профессионального становления и развития личности в целом. Целью комплексной диагностики является выявление основных зон противоречий в ценностно-смысловой сфере личности, их механизмов, а также определение условий их оптимального разрешения. Реализации данной цели служит разработанная нами программа исследования внутриличностных противоречий студентов. Результаты нашей работы позволяют использовать данную программу для всесторонней диагностики различных аспектов проявления противоречий. Включенные в данную программу методы не только способствуют выявлению имеющихся противоречий, но и позволяют прогнозировать возможные пути их разрешения.

Развивающая работа, направленная на осознание студентами собственных противоречий, их роли в личностном развитии, на анализ путей их преодоления, выработку стратегии их разрешения, осуществляется посредством групповых и индивидуальных тренингов. Основной целью тренинговых занятий является формирование конструктивной позиции студентов в разрешении внутриличностных противоречий. В процессе тренинга реализуются следующие задачи: 1) выработать конструктивное отношение к противоречиям как движущей силе развития собственной личности; 2) способствовать актуализации процессов когнитивной проработки противоречий, в большей мере представленных на уровне эмоций; 3) познакомить с существующими в современной психологии технологиями разрешения внутриличностных противоречий; 4) способствовать формированию позитивного мышления, предполагающего видение положительных сторон ситуации внутриличностного противоречия; 5) способствовать расширению репертуара конструктивных способов разрешения внутриличностных противоречий.

В процессе тренинговых занятий используются различные методы: рефлексивный метод анализа конкретных ситуаций, групповая дискуссия, игровая метод, метод упражнений.

В рамках реализации программы «Активизация личностного потенциала конструктивного преодоления студентами собственных противоречий» нами разработан и проводится спецкурс «Механизмы развития личности», включающий в соответствии с основными ее направлениями три раздела: теоретический, информационно-диагностический, развивающий.

Осуществление данной программы способствует решению задач психолого-педагогической поддержки студентов, переживающих состояние внутриличностной дезинтеграции. Особенно эффективным, по нашему мнению,

является проведение данного спецкурса на этапах обучения, соответствующих, по результатам нашего исследования, обострению различных видов противоречий (второй и четвертый курсы обучения).

В заключение следует сказать, что создание оптимальных условий для осознания, осмысления студентом собственных внутриличностных противоречий, а также для выработки и реализации стратегии их разрешения является, на наш взгляд, актуальной задачей оптимизации процессов личностного и профессионального становления студентов.

СОЗДАНИЕ КУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ ПОСРЕДСТВОМ АДАПТИВНОЙ РЕЧИ УЧИТЕЛЯ

АПАРИНА Ю.И.

г. Москва, Московский городской педагогический университет

На современном этапе развития общества значение проблемы межкультурного общения на межкультурном уровне трудно переоценить. Вопросы взаимодействия людей, представителей разных культур приобретают все большую роль в различных сферах жизнедеятельности человека и государства. Общность культур, толерантное и уважительное отношение к культурным особенностям и различиям являются факторами успешного взаимодействия и взаимопонимания между носителями разных культур.

В современных условиях обучение в школе и вузе базируется на основе новых культурных ценностей и представляет собой мультикультурное образование, что отвечает принципу гуманизации образования.

Важную роль в реализации мультикультурного образования на принципах гуманизации занимает обучение иностранным языкам, которое может быть организовано как знакомство с культурными традициями других народов в рамках огромного межкультурного пространства. В этом случае происходит приобщение к культуре другого народа, знакомство с его традициями и ценностями, умение с пониманием и терпением относиться к тому, что кажется неестественным и противоречивым. Важно воспитывать в будущем гражданине нового общественного межкультурного пространства не только умение принять те или иные поведенческие особенности представителей иноязычной культуры, но и способность понять их сущность, причины возникновения, особенности и возможности проявления. Человек, владеющий иностранным языком, приобщается к культурным традициям другого народа, что в свою очередь способствует приобретению им мультикультурной компетенции, происходит процесс вторичной аккультурации личности, в котором культура, обучение и воспитание неразрывно связаны между собой.

Успех межкультурного обучения иностранным языкам и процесс создания мультикультурной компетенции, целью которого является формирование представителя нового общества, во многом определяется средой, в которой организуется и осуществляется процесс обучения, а также взаимодействием субъекта и среды. Целесообразным и оправданным в этом отношении является обращение к понятию культурной среды, в которой будет осуществляться становление и формирование нового субъекта мультикультурного пространства. Таким образом, культурная среда определяется спецификой содержания обучения иностранным языкам.

Культурная среда должна быть создана специально и целенаправленно в соответствии с конкретными условиями и целями обучения. Создание культурной среды обучения иностранным языкам представляет собой «объективирование» или условное «воссоздание» «чужого» культурного пространства с присущим ему культурным содержанием, культурными смыслами, предметами и символами, ценностными ориентирами, поведенческими и коммуникативными нормами.

Специфической чертой культурной среды обучения иностранным языкам является ее двойственность. Смыслообразующим началом этой среды являются двойственные оппозиции «я – другой», «свое – чужое». В процессе освоения чужого культурного пространства нельзя забывать и игнорировать «свое» культурное поле. Важно постоянно стимулировать сопоставление двух культурных пространств, это необходимо для выявления общего, что может сблизить и объединить представителей разных культур в процессе межкультурной коммуникации и что может блокировать этот процесс. Закрепленные стереотипы по отношению к «чужому» и «своему», недооценка чужого и гипертрофированная оценка значимости своего или наоборот делают понимание другого односторонним, упрощенным и, стало быть, неверным. Как показывают исследования, именно из-за неадекватного отношения человека к самому себе и к другому возникают ошибки в понимании другого.

Трудно переоценить роль учителя иностранного языка как проводника к пониманию особенностей межкультурной коммуникации, как демонстратора иноязычной культуры и речи, дающего возможность учащимся познакомиться с традициями другого народа, освоить его язык, а также провести сравнительный анализ с культурным наследием своей страны. Совершенно очевидным в этой связи является тот факт, что особые требования и внимание следует уделить профессиональной речи учителя, целью которой в данном контексте является облегчение проблем, связанных с психологическими, лингвистическими и дидактическими барьерами.

Прежде всего, необходимо выделить принцип аутентичности речи учителя иностранного языка. Этой проблеме уделялось немалое внимание в отечественной научной литературе (И.Л. Бим, С.Я. Ромашина, Е.А. Маслыко).

Преподаватель должен избегать «русицизмов» в своей профессиональной речи, его дидактические высказывания должны соответствовать речи носителя иностранного языка.

Следующий принцип профессиональной речи – адаптивность. Здесь мы имеем в виду, что учитель всегда должен четко представлять себе тот лингвистический уровень, на котором находятся его ученики, и речь его всегда должна соответствовать этому уровню. Нельзя пользоваться одними и теми же выражениями классного обихода во 2-м и 11-м классе, неправильным также является неиспользование широких возможностей синонимических рядов для выражения отношения к говорящему, происходящему в классе, позитивной или негативной оценки деятельности учеников. Педагог создает максимально комфортную обстановку для умственной деятельности учащихся, поддерживает операционную напряженность на уроке, при этом эмоциональное напряжение снижается, создаются ситуации при которых поощряется лингвистическая и дидактическая активность учащихся. Общаясь с учениками, преподаватель как бы соотносит свой педагогический опыт и талант с конкретным коллективом детей, давая ученикам возможность не только понять его, но и принять ту иноязычную культуру, «носителем» которой он в данный момент является. Но одновременно с этим опытный педагог выстраивает таким образом коммуникационное и лингвистическое пространство на занятии, что создается возможность для культурного роста и совершенствования учеников, они незаметно для себя переходят на качественно новый уровень понимания иностранного языка и активного овладения иноязычной лексикой.

Следует учитывать и принцип индивидуализации в процессе создания культурной языковой среды. Внимательный и опытный педагог всегда адекватно оценивает уровень и лингвистические способности каждого ребенка. У каждого ученика свой собственный, неповторимый дар к изучению и овладению иностранным языком, свой собственный жизненный опыт, в котором знания иностранного языка могут вообще никак не применяться, а могут быть его неотъемлемой составной частью, использоваться в повседневной жизни. Разумеется, процесс усвоения новых знаний и интериоризация навыков в первом случае будет замедленным, а во втором пойдет гораздо более активно и успешно. Учитывая все это, речь учителя будет более проста и доступна при обращении к более слабому ученику, чтобы он был постоянно вовлечен в учебный процесс, не чувствовал свою ущербность, ощущал себя частью единого работающего коллектива и неуклонно совершенствовался в соответствии со своими возможностями. Не менее сложная задача стоит перед учителем при адаптации своей профессиональной речи, если перед ним сильный ученик, легко усваивающий материал. Такой ученик должен постоянно прогрессировать, и помочь в этом может обращенная к нему речь учителя, наполненная более сложной дидактической лексикой. Таким образом, учиты-

вая индивидуальные особенности детей, педагог подбирает лексический эквивалент, который будет понятен конкретному ученику.

В заключение следует отметить, что при создании культурной среды учебно-воспитательного процесса в школе, целью которого является развитие личности ребенка, необходимо ориентироваться на индивидуальные особенности детей, положительно воздействовать на их личностно-эмоциональное состояние, обеспечивать возможность одновременного обращения к языку и культуре, что и формирует истинно интеллигентную личность.

ОТНОШЕНИЯ МЕЖДУ «СВОИМ» И «ЧУЖИМ» В ТРАДИЦИЯХ И ПОСЛОВИЦАХ КАЗАХСКОГО НАРОДА

ЕВДОКИМОВА О.Н.

г. Костанай, Республика Казахстан, КИНЭУ им. М. Дулатова

*Тому, кто причинял не раз тебе немало горя,
Ты отомсти, что дай сейчас отведать хлеба-соли.
(казахская пословица)*

В современном мире особенно ярко становятся различимы две ветви развития цивилизованного общества. Первая ветвь направлена на формирование глобального информационного общества на основе внедрения высоко развитых технологий, а вторая – на формирование духовного общества. Казалось бы, две ветви должны способствовать развитию толерантного, высокогуманного, цивилизованного человека, поскольку и духовные, и материальные ценности направлены на создание благоприятных условий жизни для человека и общества в целом. Однако общество сталкивается с рядом противоречивых проблем в различных сферах жизни. Как показывает практика, современное общество оказывается неготовым к тому, чтобы заявить о себе как о гуманном, толерантном и высококультурном образовании. Об этом свидетельствует увеличение роста преступности, террористических актов, распространение неформальных профашистских организаций, положение в Чечне, межрелигиозные и этнические конфликты, проблемы нищеты и беженцев, торговля людьми и многое другое. Понятие «толерантность» стало привычным буквально в последнее десятилетие, хотя оно встречается в словаре Даля, где «толерантность» означает терпеливость, рассудочность, великодушие.

Проблема толерантности получила развитие во многих работах отечественных и зарубежных исследователей. Исходя из их анализа, можно выделить основные признаки толерантности: 1) терпимое отношение к «другим», к их поведению, верованиям, образу жизни; 2) взаимоуважение между членами одного общества, позитивное отношение к своему этносу; 3) солидарность и

нахождение компромиссов, преодоление конфликтов, отказ от доминирования и насилия; 4) сохранение самобытности, культурных ценностей, традиций и моральных норм; 5) диалог культур как способ познания и уважения других, как путь к взаимному духовному обогащению; 6) признание различий и многообразия этнических образований.

Идеями толерантности проникнута вся культура казахского народа. На гостеприимной казахской земле давно уже стало доброй традицией в радости и в горе быть всегда вместе. Русские и казахи, украинцы и татары в трудную минуту протягивают руку помощи и подставляют крепкое, надежное плечо друг другу. Без уважения, терпимости к другим невозможны были бы ни дружеские контакты между народами, ни многочисленные заимствования, зафиксированные практически у всех этносов. Хотя на деле очень часто встречалось и резко негативное отношение к чему-то «другому», «чужому». И здесь мы имеем дело с нетерпимостью, причина которой кроится в стремлении к самосохранению. Настороженное и часто агрессивное отношение к «чужому» связано с зависимостью отдельного человека от общества «своих», невозможностью существования вне своего рода или общины.

Традиционная национальная культура Казахстана несет в себе мощный общечеловеческий и гражданский духовно-нравственный потенциал. Благодаря этой особенности на территории Казахстана мирно уживаются более ста национальностей. Так, большинство исследователей прошлых веков и современности отмечают гостеприимство и открытость казахской души. Обычай приписывает казаху в любое время года и время суток радушно принять гостя, предоставить ему кров, постель. Считалось, что в доме казах всегда должен быть накрыт дастархан: «Угощение гостей – возврат долга Всевышнему», «Когда приезжает хороший гость, овцы рожают близнецов».

Однако гость гостю рознь: бывают приглашаемые гости, а бывают «божьи гости». Приглашаемые гости – это родственники, близкие, сватья, дальние родственники, друзья-приятели. Для угощения их режут барана, жеребца, жирную яловую кобылицу. «Божьи гости» – это случайные незнакомые проезжие, безвестные путники, остановившиеся в доме по дороге куда-либо, каждый из них считается «Одним из сорока спутников Хизра» (добротного ангела), их угощают всем, что есть в доме, режут ягненка, барашка и также встречают с радушием. Есть и «гости-бродяги» – это односельчане-лодыри, в большинстве случаев соседи. Таких укоряют иронически: «Часто не навещаете, но блюдо не прозевааете». О приезжих гостях говорят иначе: «Гость в волнении, пока едет, когда гость приехал, хозяин в волнении», «Гость приедет – сварится мясо, не сварится мясо – сварятся щеки (т.е. покраснеют)».

Но гостей-путников очень много – принимать их нелегко. В ритуале гостеприимства есть слово «прийди», но нет слова «уйди», и каждый гость должен чувствовать себя свободно. Семья со скудным достатком не могла со-

держат и угощать приезжих. Вот почему народ и в шутку, и всерьез говорит: «Гость переночевал ночь – благо, переночевал две – разорение»; «Не задерживай друга – опоздает в путь, не задерживай врага – узнает тайну». Было немало «гостей», которые, злоупотребляя традиционным гостеприимством, кормились за счет единоплеменников, разъезжая по аулам. О гостях-хапугах и попрошайках народ также складывал пословицы: «Спаси аллах от тех, кто входит улыбаясь и уходит ругаясь»; «Спаси аллах от тех, кто выпил айран, порезал кошму»; «Берегись того, кто, съев угощение, пнул твою посуду».

Вопрос терпеливого отношения к «другому», «иному», «чужому» давно поднимался в казахских пословицах. Главное их назначение – дать народную оценку объективных явлений действительности, выражая тем самым мировоззрение. Во многих казахских пословицах раскрывается взаимосвязь между человеком и обществом, между отдельными сословиями и классами. Среди массива казахских пословиц в этом плане можно выделить три группы. К первой относятся пословицы, четко разграничивающие «свое» и «чужое», причем «свое» всегда хорошее, а «чужое» – плохое: «В родной долине лучше прахом быть, чем на чужбине падишахом быть», «Чужая лошадь потная, чужая одежда мокрая», «Пусть лучше опередит жеребенок своего аула, чем лошадь чужого аула», «Чем быть султаном в чужой стране, лучше быть подметкой в своей стране», «Лучше будь пастухом в своем роде, чем царем в чужом народе».

От «чужого» всегда можно ждать подвоха, с ним надо быть начеку: «С неродными людьми не ходи на охоту, они возьмут да и привяжут к седлу»; «С иноплеменным не охоться на зайцев: он помешает тебе стрелять, находясь у тебя под боком». Этими пословицами подчеркивался любой нехороший поступок со стороны человека из другого рода. Крайний случай «чужого» в этой группе пословиц – враг; понятие терпимости к нему неприменимо: «Если ты позволишь врагу мириться с тобою, то он сядет тебе на голову», «Будь страшен как лев для врага, с врагом будь хитер как лиса», «Пожалевший врага страдает сам», «Старый враг не станет другом», «Погибни, но не выдай тайну врагу», «В ожидании перекочевки не уничтожай все дрова. В ожидании врага не теряй ума». Встречается и иное мнение, когда враг показан как грамотный противник, достойный уважения: «Умный враг лучше глупого друга».

Народная мудрость учит не жалеть врага, строго наказывать виновного, но к ошибкам друзей быть снисходительными: «Не следует винить, если вернулся к своим». В таких пословицах «чужому» противопоставляются род, родичи, соседи, народ. Человек без помощи родичей не выживет, быть среди «своих», какими бы они ни были, благо для человека: «Если у рода одна стрела останется – не пропадет, если у одного колчан стрел останется – пропадет», «Родственники хоть и ссорятся, но не покидают друг друга».

Отношение терпимости – нетерпимости проявляются и в пословицах группы «Умный – глупый». Умного, уравновешенного человека казахи характеризуют одним словом «Жасы» (хороший), а глупого человека – жаман (плохой). Положительными чертами человека считались честность, вежливость, терпеливость; отрицательными – подлость, жестокость, грубость. Народ, сравнивая плохого и хорошего человека, всегда противопоставлял их друг другу: «Невыдержанность – тот изъян, которым отличается шайтан», «С хорошим дружить – хорошим стать, с плохим дружить – дураком стать», «С добрым человеком дружить – добра набираться, с дурным дружить – в дураках остаться». Хороший человек думает не только о себе, но и о близких, помогает нуждающимся: «Два умных сойдутся – до смерти дружат, два глупца сойдутся – до смерти враждуют». «В трудные времена раскрываются люди: добрый человек совершает добрые поступки, дурной пошутит – и угаснет».

Исследователи XIX века отмечали, что, как правило, по отношению к «своим», а также к постоянно проживающим в степи татарам и сартам казахи относятся иначе, чем к русским купцам и чиновникам. Обман и мошенничество по отношению к последним не считались преступлением и даже приветствовались. Похожие традиции существовали и в юридических установлениях казахов. Так, кун (плата за обиду), который надо было уплатить родственникам, был меньше, чем чужому человеку, и носил название карындас кун (родственный кун). Если кража была совершена в чужой волости, то наказание уменьшалось. В то же время мирные отношения всегда лучше вражды: «Чем лягаться вблизи, лучше ругаться издали».

Вторая группа объединяет пословицы, отражающие понимание особенностей «чужой» культуры,приятие «другого», несмотря на его непохожесть: «Бери у казаха то, на что он садится верхом (лошадь), а у сарта – одежду» (казах – знаток лошадей, сарт – одежды), «Когда богатеет сарт, строит новый дом, а когда богатеет казах, берет жену». Если же оказываешься среди «чужих», то надо приспособливаться к их законам, делая тем самым «чужое» «своим»: «На чьей земле живешь, того и песенку поешь», «Что дорожишь своим добром, нет ничего плохого. Логическим завершением толерантного восприятия культурных различий является утверждение, что все люди равны перед некоей высшей силой: «Лошадей из разных табунов может соединить недоуздук, а людей из разных родов может соединить Бог».

Наконец, существует третья группа пословиц, в которой утверждается, что добро и зло не зависят от этнической принадлежности, что судить о человеке надо по его личным качествам. Такие пословицы призывают относиться к «другому», как к себе: «Вонзи сначала нож в себя – если не больно, тогда уж в другого», «Не поджигай чужого дома, того гляди и сам сгоришь. Не надо яму рыть другому, сам в эту яму угодишь». Многие пословицы призывают к единению и согласию: «Стали аулом, будьте дружны», «Первое условие достатка

– согласие», «Народ, живущий в согласии, не портится», «Пока меж пальцев нет согласия, даже нитку не вденешь в игольное ушко». В пословицах можно также найти совет отвечать на зло добром: «Если кто тебя побьет камнем, ты его побей хлебом-солью».

При изучении пословиц казахского народа возникает соблазн построить эволюционный ряд постепенного нарастания терпимости в сознании и культуре традиционного общества: от полного неприятия чужого (период до Октябрьской революции) к выработке принципов толерантности вплоть до почти толстовского непротивления злу насилем (после Октябрьской революции). Пласты традиционного сознания, которые были отражены в приведенных выше пословицах, возникли в разные эпохи. Однако впоследствии они существовали одновременно, не вытесняя друг друга, и в реальной жизни традиционного казахского общества XIX–XX веков совмещались стереотипы поведения с разной степенью толерантности.

«ЭЛЕМЕНТАРНАЯ МУЗЫКА» КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ, АДАПТАЦИИ, РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СПОСОБНОСТЯМИ И ЕЕ РОЛЬ В РАЗВИТИИ ОСОБОГО РЕБЕНКА

МАРКЕВИЧ И.Д.

*г. Мурманск, Мурманский областной институт
повышения квалификации работников образования*

В наше время, в условиях социально-экономических реформ, резко увеличилось число детей с ограниченными возможностями здоровья в психофизическом развитии. У воспитанников коррекционных учреждений социальная изоляция и неприспособленность к самостоятельной жизни вызывают серьезные вторичные нарушения физического, психического и социального развития. Решение этой проблемы требует, прежде всего, определения причин сенсорной депривации, возникающей в результате недостатков зрительных, слуховых, осязательных и других стимулов. Исследования последних лет (В.С. Мухина, А.М. Прихожан, Е.А. Стребелева, Л.М. Щипицина и др.) показали, что если у ребенка не реализуется потребность во впечатлениях, то происходит резкое отставание и замедление всех сторон развития: своевременно не появляются движения, не формируется речь, отмечается задержка умственного развития.

Постоянно возрастающий интерес к проблеме помощи детям с отклонениями в развитии, включение их в систему специального образования дали толчок научным исследованиям в этой области, поиску новых организационных форм образования этих детей, созданию инновационных программ для

их обучения. Включение в систему специального образования детей с особыми образовательными потребностями закрепило за ними право на получение образования. Образование, которое «приводит к наиболее полному, по возможности, вовлечению ребенка в социальную жизнь и достижению развития его личности, включая культурное и духовное развитие ребенка» (статья 23, п.3 Конвенции о правах ребенка, ратифицированной РФ 15 сентября 1990 г.)» [1]. Значимость эстетического воспитания для становления личностных качеств ребенка с ограниченными возможностями здоровья в психофизическом развитии очень велика. Именно в процессе музыкальных, художественно-ритмических занятий и занятий изобразительным искусством ребенок может проявлять те индивидуальные возможности, которые не находят своего выражения во время других занятий в рамках коррекционно-развивающего обучения. Более того, под влиянием организующей и направляющей поддержки взрослого «особый» ребенок способен чувствовать и воспринимать в ряде случаев острее, чем его нормально развивающийся сверстник. Гуманистическая направленность специального образования заставляет искать такие средства образования и коррекции отклонений в развитии, которые давали бы положительный и достаточно быстрый эффект. Современная педагогика в поиске таких форм и средств все чаще обращается к различным видам искусства как к средству развития и коррекции.

Ребенок с нарушением слухового восприятия плохо воспринимает звуки обращенной речи, долго не усваивает новых слов. Но он не глух. Он слышит даже тихий шорох или изолированный звук. Музыка оказывает сенсильное влияние на развитие всей сенсорной сферы детей. Она повышает восприимчивость органов чувств к воздействиям, что побуждает ребенка к «исследовательским действиям». «Исследовательские действия», которые принимают форму музыкально-ритмических движений, имеют активный «слухомоторный характер» и отличаются своей собственной логикой. Они побуждаются внутренними противоречиями и их разрешениями» [2].

В музыкально-педагогической системе Карла Орфа подразумевается более широкое понимание слова «музыка», неограниченное узкими рамками понятия «классическая композиция». Элементарная музыка – это игра звуками детских музыкальных инструментов, человеческого тела, шумами предметного мира и природы. Разнообразие звуков, тембров и красок понимается как окружающий ребенка «звуковой космос», из которого и рождается музыка. Здесь же широко применяется термин «Звучащие жесты». Это звуки человеческого тела, которое является первым и естественным музыкальным инструментом, таящим в себе богатство тембров. «Звучащие жесты» являются не только носителями определенных тембров – их использование вносит движение в освоение детьми ритма. Существующий комплект инструментов Карла Орфа позволяет играть в ансамбле любым составом детей и взрослых, неза-

висимо от их дарований, так как каждый в нем может получить задачу, соответствующую его способностям. Инструментарий Орфа позволяет музицировать всем. Это его главное педагогическое достоинство.

Основу занятий составляет синтез слова, музыки и движения. Движения сочетаются с ритмической речью, пением, игрой на простых музыкальных инструментах. Благодаря двигательной экспрессии и максимальному упрощению требований к технике овладения игрой на инструментах, этот метод находит всестороннее применение. Его элементы введены в программы детских садов, музыкальных и общеобразовательных школ, они могут также применяться в специальных учреждениях для работы с детьми, требующими двигательной реабилитации. Главный принцип этой педагогики – «учимся, делая и творя» – позволяет детям, исполняя и создавая музыку вместе, познать ее в реальном, живом действии, в процессе музицирования, а не наукообразного теоретизирования. Основу концепции Орфа составляет импровизационное музицирование.

Применение системы Карла Орфа в лечебной педагогике, в музыкальной терапии вошло в практику в последующие 60–70-е гг. Отделением социальной и лечебной педагогики в институте Карла Орфа руководил Вильгельм Келлер, имеющий богатый опыт в этой области музыкального воспитания на грани педагогики и медицины. «Психические болезни детей и детские неврозы если не излечиваются полностью, то заметно облегчаются в своем течении при постоянном применении основных принципов музицирования по Шульверку. Удачный контакт с инструментом, «чудо звучания» создает у больного ребенка ощущение полного успеха, что создает возможность общения с неконтактными детьми. Атмосфера музицирования устанавливает в сознании детей четкие понятия «ты» и «мы». Включение в общий порядок при музицировании дает большой эффект в лечении патологически возбужденных детей агрессивных, моторно-импульсивных, с нарушенной способностью к концентрации (Thomas Cl, 1962). О.Т. Леонтьева» [3].

Даже чисто эмоциональное восприятие музыкального произведения может быть действенным, глубоким, если ребенок сосредоточенно слушает музыку, не отвлекаясь, адекватно эмоционально реагируя на ее характер. Часто детское исполнительство не несет в себе ценность для других людей, но оно необходимо самим детям. Через него дети передают свои мысли, чувства, переживания.

Литература

1. **Маллер, А.Р.** Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии / А.Р. Маллер. – М.: Аркти, 2002. – 176 с.
2. **Выготский, Л.С.** Проблемы дефектологии / Л.С. Выготский; Сост. Т.М. Лифанова, М.А. Степанова. – М.: Просвещение, 1995. – 524 с.

3. Леонтьева, О.Т. Карл Орф / О.Т. Леонтьева. – М.: Музыка, 1984. – 334 с.

РУССКИЙ НАРОДНЫЙ КОСТЮМ – ОБЪЕКТ ТВОРЧЕСТВА, СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

ЧЕРУШЕВА Н.В.

г. Челябинск, Челябинский государственный педагогический университет

Искусство, рожденное народом, всегда гениально, всегда сохраняет в себе огромную плодотворную и не умирающую энергию воздействия на индивидуальности и всегда является ей примером величия и силы подлинного художественного творчества.

В.С. Воронов

Народное искусство – это творчество, определяемое исторической памятью. Как родовая память, воплощенная в живых образах, оно связывает настоящее с культурным прошлым народа.

Костюм – явление культуры, тесно связанное с ее духовными, эстетическими, социальными особенностями. Поэтому через знакомство с костюмом ушедшей эпохи вполне возможно «материализовать» образ человека того времени и, сопоставив его с нами сегодняшними, выявить специфику иной системы мышления, иной картины мира. Ценность этой реконструкции заключается в том, что понимание прошлого через духовный мир человека поможет формированию мировой культуры в общем и отечественной в частности, формированию более целостного взгляда так необходимого сейчас образованию. Знание о костюме в культурологическом, этнографическом, историческом аспектах – мощный импульс к аналитической, исследовательской, творческой деятельности личности.

В недалеком прошлом костюм утверждал положение человека в обществе, его стоимость была отражением богатства человека. В наш век отношение к костюму в корне изменилось. Выразительный, образно решенный костюм способствует раскрытию внутреннего богатства человека, его индивидуальных достоинств, характеризует его отношение к окружающему миру.

Эстетический вкус личности проявляется не только в том, как человек одет, каковы его манеры, как он говорит, но и в том, как он осуществляет свою профессиональную деятельность, насколько полезен и интересен он обществу, в какой бы сфере ни протекала его деятельность.

Сегодня основная масса людей обладает достаточно развитым вкусом. По внешнему облику, пожалуй, невозможно отличить, кто он – инженер, уче-

ный или рабочий. Эстетическая роль костюма состоит в том, чтобы вместе с другими факторами внешней культуры выявить красоту и духовное богатство человека, помочь осуществить гармоничную связь образа с внешней средой.

Изучение образцов народного творчества в музейных коллекциях страны убеждает, насколько органично в народном костюме соединены утилитарные и эстетические качества. Искусство народа формировалось в течение длительной истории, сохраняло все самое ценное и оправданное жизнью, убирало все случайное.

Формы и конструкция народного костюма находятся в прямой зависимости от вида материала, его пластических свойств, рисунка, фактуры, цвета. Принципы композиционного построения народного костюма, четкость форм, линий, продуманная конструкция, подчинение декора покрою, соответствие материала и формы назначению костюма для современного специалиста являются примером дизайнерского подхода к созданию современных образцов. Покрой народной одежды прост и экономичен. Создавая одежду, народные мастера старались использовать материал полностью, целыми полотнищами, не резать его.

В вопросе эстетического решения костюма народ исходил из красоты материала, из формы и конструкции вещи. Так, народная одежда из холста или шерсти, сохраняя натуральный цвет волокон, являлась хорошим фоном для орнаментирования. Верхняя одежда из сукна (войлока) или овчины декорировались в основном аппликациями из цветной кожи, сукна или нашивками из шерстяных шнуров, кисти и т.п. Одежда из тонких тканей украшалась, как правило, вышивкой, которая располагалась по линиям швов, краям, соединяя отдельные части в единое целое, подчеркивая красоту формы костюма и тела человека. Наряду с сочетанием фактур тканей, составляющих костюм, имеет место фактурная проработка орнамента вышивкой и узорным ткачеством, цветными лентами и нашивками и т.п., что придает эмоциональный настрой костюму. Русский народный костюм отразил исторически сложившиеся представления народа о красоте и целесообразности, он является свидетелем неиссякаемой фантазии русских людей, их утонченного художественного вкуса, изобретательности и высокого мастерства.

Народный костюм по праву является неиссякаемым источником, способствующим обогащению личности.

Литература

1. **Мерцалова, М.Н.** История костюма / М.Н. Мерцалова. – М., 1972.
2. **Пармон, Ф.М.** Эстетика форм и конструкция костюма (в историческом аспекте) / Ф.М. Пармон. – М., 1982.
3. **Пармон, Ф.М.** Композиции костюма / Ф.М. Пармон. – М., 1997.
4. **Степанов, Н.К.** История русской одежды / Н.К. Степанов. – Пг., 1916.

РАЗДЕЛ 4

ФОРМИРОВАНИЕ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

РОЛЬ ДИСЦИПЛИНЫ «ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА» В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

ШАФРАНСКАЯ А.Н.

г. Москва, Московский педагогический государственный университет

Здоровье современного общества взаимосвязано с уровнем социально-экономического развития государства и экологическим состоянием среды обитания. Рост производства, урбанизация, более частое применение в различных отраслях промышленности химических веществ негативно воздействуют на биосферу, проявляясь в несвойственных природе физических, химических и биологических загрязнениях окружающей среды. Возникает противоречие: функции и возможности индивида не изменяются, а индустрия развивается по экспоненциальному закону.

Актуальность экологического образования в педагогических вузах не вызывает сомнения. Особенно это касается будущих педагогов по физической культуре. Специфика их профессиональной деятельности тесно взаимосвязана с природными факторами окружающей среды (водой, солнцем, воздухом и т.д.). Помимо этого экологизация физкультурно-педагогического образования основывается на потребности устойчивого развития в рамках взаимоотношения спорта и окружающей среды, которые определены Международным Олимпийским комитетом в документе Agenda 21, а также в целевой

программе совета ЮНЕСКО «L'annee internationale du sport et de l'education physique, 2005».

Таким образом, знание экологических основ физической культуры и спорта можно считать одним из необходимых составляющих диапазона профессиональных компетенций будущих специалистов, которые означают готовность и способность выпускников на основе полученных знаний и умений целесообразно, методически организовано и самостоятельно решать соответствующие профессиональные проблемы и задачи, а также оценивать результаты своей деятельности.

В 2005 году в учебный план факультета физической культуры Московского педагогического государственного университета включена новая учебная дисциплина «Экологические основы физической культуры и спорта» предназначенная для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности 033100. Общая трудоемкость рассчитана 60 академических часов, из которых 30 часов составляют аудиторные занятия и 30 часов – самостоятельная работа. Вид итогового контроля – зачет. Относится данный курс к дисциплинам предметной подготовки национально-регионального (вузовского) компонента ГОС ВПО.

Вышеназванная учебная дисциплина направлена на изучение проблемы экологического загрязнения физкультурно-спортивной среды.

Лекционный курс включает знания об основных понятиях, закономерностях, концепциях экологии; о различных взаимоотношениях занимающихся физической культурой и спортом с окружающей средой, касается вопросов адаптации к ней; анализирует правовые вопросы. Особое внимание уделяется рассмотрению возможностей создания систем экологической безопасности и международному сотрудничеству в сфере экологии физической культуры и спорта.

Семинарские занятия предназначены для овладения практическими навыками и умениями по определению различных параметров окружающей среды, планированию физкультурно-оздоровительных мероприятий, направленных на максимальное снижение влияния неблагоприятных факторов среды на организм человека и создание оптимальных экологических условий для рекреации, туризма, реабилитации, занятий физической культурой и спортом. Раскрывают потенциал оценки экологической обстановки на физкультурно-спортивных объектах такого большого агломерата, как город Москва.

Конечно, повсеместное использование физической культуры и спорта не является абсолютным средством для решения социально-экономических и экологических проблем нашего государства. Однако подготовка компетентных специалистов в данной отрасли может помочь в их решении.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ПРИНЯТИЮ ЭФФЕКТИВНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ

БЕЛЯКОВА Л.Ю.

г. Санкт-Петербург, Национальный открытый институт России

В настоящий момент значение непрерывного образования как ключевого фактора в управлении развитием организации общепризнано. Высокая мобильность мирового бизнеса привела к стремительному «старению» профессиональных знаний и навыков, радикальным изменениям условий практической деятельности специалистов. Осознание факта, что конкурентоспособными будут те, кто будет опережать по эффективности, породило первые программы по улучшению качества, которые нацелены на постоянное повышение качества выполнения сотрудниками своих задач с целью достижения «нулевого уровня дефектов» [3].

В условиях интеллектуальной конкуренции компетентность персонала становится одним из основных ресурсов – капиталом организации. Определение интеллектуального капитала, предложенное К.Э. Свейби [3], содержит три элемента: 1) компетенция сотрудников (человеческий капитал) – способности людей, которые создают внутреннюю и внешнюю структуру. Когда люди уходят из организации, на один день или навсегда, их компетенция уходит вместе с ними; 2) внутренняя структура (структурный или организационный капитал) включает деловую стратегию и концепцию, принадлежит и остается в организации при смене персонала; 3) внешняя структура (клиентский капитал или капитал отношений), рост которой происходит при устойчивой положительной репутации организации. П. Сенге в работе «Пятая дисциплина» предложил пять основных понятий, определяющих обучающуюся организацию: личное мастерство, создание общей концепции, командное обучение, когнитивные модели и системное мышление [3].

Образовательным учреждениям необходимо стать обучающимися организациями и создать капитал организации из специалистов инновационного типа, которым, на наш взгляд, присущи следующие черты и качества: 1) умение работать успешно в коллективе, объединенном значимыми педагогическими замыслами; 2) умение мыслить независимо, «взрывать» логику здравого смысла; 3) нестандартные, недогматические подходы к проблемам воспитания и обучения; 4) внутренняя свобода, ориентация на сотрудничество; 5) умение принимать эффективные решения; 6) умение действовать превентивно, не допуская кризисных ситуаций; 7) умение воспринимать и перерабатывать информацию.

Поскольку началом и конечным итогом педагогической деятельности является решение, то необходимость и актуальность исследования очевидна. Среди педагогов, выдвигающих на первый план социальные и профессиональные ценности профессии (ее общественную важность, гуманизм, возможность передать знания), свыше половины считают, что обоснованное педагогическое решение является отражением ценностных ориентаций педагога, сплавом чувственно-оценочных качеств, фундаментом культуры педагога.

Экспериментальные исследования убедили нас в том, что при подготовке педагогов к использованию концепции принятия эффективных педагогических решений особое внимание надо уделить осознанному переводу теоретических знаний на язык практических действий, моделированию процесса принятия решений, который представлен в виде комплексной программы.

Первый блок связан с теоретическим знанием о принципах, методах и закономерностях процесса принятия решения из понятийных систем различных наук. В случае рефлексии многообразные характеристики педагогического решения объединяются в соответствующее целостное концептуальное представление, которое оказывается как бы «рассыпанным» в сознании. Профессиональная деятельность педагогов осуществляется в форме волевых актов, связанных с ценностями и конкретной мотивацией, и механизмы рефлексии не действуют независимо от всего этого. Для усиления внутренней рефлексии приходится искать пути актуализации ценностей, мотивации и воли педагогов. Мы использовали методики педагогов-новаторов, в которых осознанно решение является инструментом регулирования отношений между педагогом и воспитанником.

Второй блок рассматривает эффективность методов и средств формирования готовности к принятию решений, которые основаны на положениях психологической теории состояний. Состояние готовности предусматривает анализ когнитивного, коммуникативного и регулятивного компонентов структуры состояний [2]. Ситуация выбора характеризуется субъективным компонентом предстартового состояния, которое выражается в априорной эмоциональной реакции на неопределенность. Разная индивидуальная и ситуационная интенсивность переживания варьируется в зависимости от значимости угрозы в диапазоне – опасение, страх, испуг, ужас. Все они влияют на деятельность, которая выполняется в этом состоянии. Фоновым уровнем переживания страха является диффузная тревожность. В состоянии страха перед ответственностью за принятое решение может произойти изменение мотивации и цели, что заставляет педагогов говорить и делать не то, что подсказывает педагогическая интуиция, а это приводит к педагогическому манипулированию – очень распространенному в педагогической среде явлению. Аффективное состояние страха переходит в поведенческую реакцию (агрессия, бегство), в крайней форме – в ступор. В реальной педагогической практике уси-

лилось стремление педагогов к конформизму. В желании соответствовать стандарту педагог уступает, подчиняется групповому влиянию, адаптируется к давлению, прячется за коллективное решение и, теряя индивидуальность, уходит от решения актуальных педагогических задач. Принципиально важными характеристиками педагога являются динамизм (способность к инициативному и гибкому взаимодействию с учащимися), эмоциональная устойчивость (владение собой) и имидж (привлекательный для учащихся образ педагога). Готовность к принятию эффективных педагогических решений представлена такими взаимозависимыми компонентами, как информированность; концептуальность мышления; автономность личности, способность к кооперации с коллегами, мотивация профессиональной деятельности и определенность профессиональных запросов; стремление к успешной карьере и т.д. [1].

Готовность педагога к принятию эффективных решений зависит от интеллектуально-эмоциональной активности, которая в педагогическом менеджменте определена тремя уровнями: 1) репродуктивный уровень характерен для педагогов, которые остаются в рамках привычного способа действия; 2) уровень эвристический характерен для тех, кто без стимулов извне находится в поиске новых методов, приемов педагогической деятельности; 3) высший уровень интеллектуальной активности – креативный. Открытие становится самостоятельной целью.

Подводя итог, следует сказать, что готовность педагога к принятию эффективных педагогических решений является необходимой составляющей высокого профессионализма и плодотворной деятельности педагогических работников в современных условиях.

Литература

1. **Абрамова, И.Г.** Управленческая компетентность / И.Г. Абрамова, Л.Ю. Белякова. – СПб: ИСПиП, 2002.
2. **Ломов, Б.Ф.** Человек и техника. Очерки инженерной психологии / Б.Ф. Ломов // Советское радио. – 1966.
3. **Румизен, М.К.** Управление знаниями / М.К. Румизен; Пер с англ. – М., 2004.

«СОВРЕМЕННАЯ КУЛЬТУРА И КУЛЬТУРА ПОВСЕДНЕВНОСТИ» – ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В МОДЕРНИЗАЦИИ И «КУЛЬТУРОЛОГИЗАЦИИ» СОДЕРЖАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ПУТИ СТАНОВЛЕНИЯ «КОМПЕТЕНТНОСТИ» ПЕДАГОГОВ И ОБУЧАЮЩИХСЯ

КУЗНЕЦОВА Е.С.

г. Кемерово,

Кемеровский государственный университет культуры и искусств

Многолетний опыт работы по специальности «Культуролог, преподаватель МХК», а также поступившее в 2004 г. предложение о сотрудничестве от руководителей курсов повышения квалификации Городского научно-методического центра выявили «заказ» от педагогов образовательной области искусства образовательных учреждений города, которые подтвердили наши предположения о необходимости научного моделирования и модернизации содержания, принципов и форм художественного образования.

Эти перемены должны проходить: во-первых, по пути пересмотра содержательного наполнения понятия «художественно-эстетическое воспитание и образование», а во-вторых, в направлении расширения понятий «мировая», «народная культура». Главное условие при этом – самореализация всех субъектов образования во всем многообразии проявлений ими «компетентностных» требований, эксплицировав и систематизировав которые, они окажутся способными реализовать основные элементы собственно «культурологического подхода» к общению, а также к пониманию культурных процессов, в особенности их современного состояния «в культуре в целом», в ее повседневных, а не только исторических, «высоких» и элитарных формах проявления, знакомству с которыми традиционно посвящены учебные программы.

Приоритетность направления модернизации художественного образования по пути «компетентностного подхода» состоит в том, что оно выдвигает на традиционным первое место не информированность ученика, а развитие его умений разрешать самостоятельно выявленные и сформулированные проблемы. Для этого система повышения квалификации педагогов ОО «Искусство» должна быть нацелена на оказание помощи практикам в овладении методиками и технологиями построения подобных «ситуации включения» обучающихся в поисково-исследовательский процесс общения с самыми многообразными формами культуры. В итоге именно такое обучение (понятия «обучение» и «образование» разводятся) будет выгодно отличаться от традиционного, где важно лишь «запомнить и ответить», где есть готовая формула, в которую необходимо только подставить значения.

С позиции же «культурологии художественного образования» перед обучающимся стоит задача мобилизовать весь свой личностный потенциал,

так как речь идет о проекте решения жизненно значимой лично для него проблемы. Отсюда и название рекомендуемого метода, обеспечивающего формирование качеств «компетентности», – «проектный», к владению которым культурологи-педагоги, к сожалению, на практике оказываются не готовы.

В то же время специфика «компетентностного» обучения в системе художественного образования состоит в том, что субъектом (и обучающимся, и педагогом, повышающим свою квалификацию) усваивается не «готовое знание» (искусствоведческое, например, о стилях, жанровом многообразии, школах и персоналиях и т.д.) (кем-то предложенное к усвоению), а индивидуально, либо в партнерском диалоге «прослеживаются условия происхождения данного знания» [3, с. 27]. Следовательно, вряд ли ученика можно «обучить компетентности» как ЗУНам, на которые рассчитаны традиционные программы курсов, выводящие последние в качестве критериев успешного освоения художественно-эстетических курсов. Однако при этом обучающиеся на практике, на бытовом уровне оказываются не способными в массе своей определить жанр понравившегося кино- и (или) телефильма, стиля популярной музыкальной композиции и т.д.

Следовательно, одна из определяющих приоритетных задач педагога ОО «Искусство» – постоянно создавать условия для становления навыков проявления «культуркомпетентностных» качеств обучающихся, поскольку ученики могут стать таковыми лишь самостоятельно обнаружив и апробировав различные «модели» – «сценарии» поведения в данной предметной области, выбрав из них те, которые в наибольшей степени соответствуют его стилю, притязаниям, эстетическому вкусу и нравственным ориентациям.

«Компетентность» «в области культуры», таким образом, предстает как сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта, выступающего в качестве конечной цели установки художественно-эстетического образования и проявляющегося в становлении проблемно-проектной системе мировоззренческих позиций. Данные критерии должны быть свойственны как педагогу, так и обучающимся.

Однако что мешает педагогам и учреждениям в сфере художественного образования (УХО) быть конкурентоспособными, о чем, в частности, свидетельствует резкое сокращение в Кемеровской области профильных классов данного направления с 2005 г.?

Любая «культурная модель» УХО может быть действительна только при условии ее «культуросообразности» самой жизни, а не концептуальным позициям авторов учебных программ, организаторов УХО. Современному художественному образованию необходимо стать действительно «культуросообразным», т.е. адекватным современной культуре [2]. Однако гораздо важнее – осознание педагогами и руководителями УХО, что их сверхзадача на сегодня – помочь состояться обучающимся и стать самим способными к социальному

проектированию и самоконструированию, т.е. стать «культуротворческими» субъектами образования, а не только традиционными трансляторами знания и нормы.

Так, предлагаемая нами для УХО в качестве «культуросообразной» модели художественного образования на культурологических основаниях под понятием «культурной модели образования» («проектно-компетентностной») рассматривает «способы организации поиска педагогическим сообществом наилучших принципов, ориентиров культивирования образцов «культурно-компетентностного» человека в обучающихся». Предлагаемый метод является своеобразным выражением надежды на то, что, реформировав содержание и качество художественного образования, ориентированного на взаимодействие субъектов образования на основе выявления характера, направленности, специфики проблематики современных культурных процессов и традиций, можно влиять на деятельность настоящего и будущего в качестве члена гражданского общества.

Неугасающие в наши дни тенденции возврата и к индустриальной «модели» «культурного специалиста», и к просветительской «модели» «классически образованного человека» – это явные, на первый взгляд, попытки найти нужные, оптимальные, с точки зрения культуры «компетентностные» критерии, в том числе и ЗУНы (иначе говоря, критерии того, чему учить субъекта культуры (в том числе «педагога как специалиста в области искусства и художественного творчества»), чтобы он был способен воспроизвести эту культуру завтра новым поколениям)? Время же диктует свои требования – знания обесценились, вернее, были аффективно выведены за пределы типичного бытия человека, в искусственные устройства в общедоступную (в ближайшей перспективе) мировую компьютерную память. В данном историко-культурном контексте, образовательные курсы и программы, такие, как «Мировая художественная культура», «Народная художественная культура», «Эстетика и практика повседневного бытия человека» и др., на наш взгляд, должны выполнять роль основополагающих, поскольку помогают человеку стать «современным», раскрывая перед ним возможности выявить преимущества «культуры мышления и чувствования», а не слепого и пассивного следования образцам «культуры знаний и групповых интересов». Яркий пример рудиментности последней – советские настроения инфантильности как мировоззренческая основа старшего поколения.

О необходимости немедленного перехода к новой культурной парадигме художественного образования свидетельствует и такой пример: «народная культура» в сознании современного выпускника школы более не должна быть синонимом лишь сельскохозяйственной обрядовой крестьянской культуры по преимуществу. Следовательно, выход видится в практическом повседневном включении молодого человека в процессы художественно-образовательной

деятельности, которые способствуют становлению у него чувства эмпатии в процессе образовательной деятельности и диалогового взаимодействия с художественной культурой, особенно – культурой желаний, ощущений, впечатлений, страхов и несбывшихся ожиданий, т.е. всего того, что и составляет понятие «повседневная культура» как неотъемлемый структурный компонент «современной культуры», без которого уже невозможно целостное осознание гармоничного духовного состояния.

Благодаря включению в содержание образовательных курсов данного содержания главное, что, окажутся способными сделать педагоги, – это подготовить детей к восприятию инаковости; настроить современного субъекта образования на переживание и сопереживание с другими. Именно понимающее образование открывает мир человеку, а человека миру; и именно образование должно учить ребенка понимать. Таким образом, чтобы состояться, ребенок должен в равной мере творить и слушать, смотреть, читать, чувствовать созданное. Данное явление служит объединяющим фактором для различных звеньев и учреждений системы образования, имеющих в основе преподавания принципы гуманизма [1].

Литература

1. Гадамер, Х.Г. Истина и метод / Х.Г. Гадамер. – М., 1988.
2. Корнеев, И.Н. Культурологическая парадигма образования и школьная география / И.Н. Корнеев // Стандарты и мониторинг. – 2004. – № 1. – С. 37–43.
3. Эльконин, Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения / Д.Эльконин // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. – Красноярск, 2002.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ОРГАНИЗАЦИИ ЭЛЕКТИВНОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ

ВОЙТКЕВИЧ Н.Н.

*г. Курган, Институт повышения квалификации
и переподготовки работников образования*

Элективная дифференциация является наименее изученной формой дифференциации обучения, но вместе с тем весьма распространенной в деятельности различных образовательных учреждений. Что же такое «элективная дифференциация»? Далеко не каждый педагог сразу ответит на этот вопрос. По результатам проведенного нами анкетирования, лишь 8 % опрошенных учителей знакомо это понятие. Одни определяют элективную дифферен-

циацию как дифференциацию по интересам учащихся, другие сводят ее к выбору курсов или предметов, третьи – к выбору профиля.

Таким образом, у большинства педагогов отсутствует четкое представление об элективной дифференциации как одной из форм дифференциации по интересам учеников, которая характеризуется предоставлением ученикам права выбора ряда курсов, направлений и видов деятельности. Вместе с тем элективной дифференциации отводится важная роль при организации профильного обучения учащихся с формированием индивидуальных учебных планов и построением индивидуального образовательного маршрута. Следовательно, возникает необходимость в формировании готовности учителей к организации элективной дифференциации обучения.

Полагаем, что готовность учителя к организации элективной дифференциации можно рассматривать как единство трех компонентов: мотивационной, теоретической и практической готовности, формировать которые возможно средствами системы повышения квалификации (ПК) работников образования. С этой целью нами была разработана программа повышения квалификации для учителей-предметников «Элективная дифференциация» (72 ч).

Цели и содержание методики формирования готовности учителей к организации элективной дифференциации осуществлялись путем применения комплекса современных организационных форм, методов и технологий обучения учителей в системе ПК в соответствии с андрагогическим характером образовательной деятельности; реализации педагогических условий, факторов и создания развивающей среды. Выявление условий и факторов позволяет управлять процессами развития учителей, проектировать то, что возможно и целесообразно осуществлять для такого развития. Активизация обучения в системе повышения квалификации осуществляется посредством организации взаимодействия, соуправления, совместной деятельности слушателей и преподавателей на основе технологий личностно ориентированного обучения.

В ходе реализации программы ПК «Элективная дифференциация» нами использовались различные организационные формы работы с учителями: лекции, семинары, практикумы, консультации, деловые игры, мастерские, посещение занятий и др.

Изучение теоретического материала и формирование теоретического компонента готовности осуществлялось в ходе современных лекций. Современная лекция начинается с раздачи лектором всем слушателям методических материалов (опорных текстов), на которых они делают по ходу лекции свои пометки, а в конце занятия им выдаются пособия для самообразования по теме лекции. Такая организация лекции позволяет включить слушателей в процесс активного усвоения учебного материала, поскольку снимается необходимость многократного повторения и диктовки учебной информации, а так-

же позволяет неоднократно просмотреть и осмыслить изучаемый материал после занятия. С целью организации современных лекций нами были разработаны методические пособия для учителя «Организация элективной дифференциации», «Организация научно-исследовательской деятельности учащихся», «Факультативы. Кружки. Элективные курсы». Кроме того, большая часть теоретических занятий сопровождалась демонстрацией слайд-фильмов (презентаций), что также положительно сказалось на уровне усвоения учителями учебной информации. Демонстрируемые слайд-фильмы педагоги могли получить на электронных носителях (дискетах или дисках). Получаемый учителем методический набор (3 методические пособия и слайд-фильмы (презентации)), а также опыт практической деятельности по разработке программ и занятий элективных курсов позволяют ему организовать повышение квалификации педагогов своего образовательного учреждения по организации элективной дифференциации в виде лекций, семинаров, практикумов, мастерских.

Особое место в формировании готовности учителей к осуществлению элективной дифференциации занимают практические занятия, так как для нас является важным не только усвоение информации, но и выработка профессионально значимых умений и навыков. Считаем, что практикумы способствуют наибольшему развитию практической и мотивационной готовности педагога к организации элективной дифференциации.

Основным видом деятельности учителей в ходе практических занятий было педагогическое проектирование того или иного образовательного продукта. Проблеме педагогического проектирования посвящено довольно большое количество исследований (работы И.А. Колесниковой, В.М. Монахова, Н.В. Немовой, Т.Г. Новиковой, В.А. Сластенина и др.). Проведенный анализ термина «педагогическое проектирование» показывает наличие общих подходов к его трактовке. Поскольку итоговым образовательным продуктом курсов ПК «Организация элективной дифференциации» является проект программы курса по выбору (элективного, факультативного, кружкового), мы придерживались формулировки, данной И.А. Колесниковой и М.П. Горчаковой-Сибирской: педагогическое проектирование – это практико-ориентированная деятельность, целью которой является разработка новых, не существующих в практике образовательных систем и видов практической деятельности.

В процессе повышения квалификации учителей по проблеме проектная деятельность не являлась самоцелью. Она была подчинена педагогическим целям и выступала в качестве средства их достижения. Можно сказать, что происходило обучение действием и в действии, так как важной отличительной особенностью педагогического проектирования является автодидактизм – способность параллельно с непосредственным результатом (созданием проекта) обеспечивать усвоение новых знаний, формирование новых представлений, появление новых смыслов, динамику ценностей. В ходе проектирова-

ния участники не только получают новую информацию, но и осваивают новые виды и способы деятельности. Проектная деятельность меняет позицию человека любого возраста, превращая ее в субъективную форму участия в создании образовательного продукта. На каждом этапе проектной деятельности помимо запланированного продукта формируются определенные личностные «приращения»: умения и навыки, которыми личность не обладала ранее. Проектная деятельность складывается из действий, являющихся фрагментами других видов деятельности, что создает возможность и необходимость освоения дополнительных видов и форм деятельности на каждом из этапов реализации проекта, а значит формирование новых умений и навыков.

Педагогическое проектирование, как практически и любая учебная деятельность, организуется в несколько этапов: 1) уяснение педагогической проблемы, потребностей в ее решении, определение целей педагогического проектирования; 2) изучение исходных параметров педагогической системы, влияющих на ее функционирование и развитие; анализ ее структуры и элементов; анализ нормативно- педагогической документации; формирование представления об исходном состоянии педагогического объекта; 3) определение цели как фиксирование контуров будущего состояния проектируемой системы и решение об осуществлении действий для достижения цели. Формулирование задач проектирования; 4) изучение тенденций и перспектив возможного развития проектируемой системы; моделирование ее состояний; 5) определение идей, замыслов развития объекта, оформление концептуальных положений; 6) моделирование будущего состояния педагогического объекта на основе выбранного замысла, определение его компонентов и структуры; 7) конструирование содержания компонентов педагогического объекта; 8) оформление проекта; презентация образовательного продукта.

Эти этапы педагогического проектирования были реализованы нами в ходе практических занятий в рамках курсов повышения квалификации по теме «Организация элективной дифференциации». На первом занятии учителя определяли тему будущей программы. Далее обучение организовывалось так, чтобы большая часть разработанных промежуточных образовательных продуктов являлась составными компонентами проектируемой программы. На итоговом занятии проводилась презентация образовательного продукта.

Таким образом, в ходе теоретических и практических занятий по программе ПК «Элективная дифференциация» нами формировались мотивационный, теоретический и практический компоненты готовности педагогов к осуществлению элективной дифференциации в средней общеобразовательной школе.

НЕОБХОДИМОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО РАБОТЕ С МОЛОДЕЖЬЮ

ГРИЩУК М.В.

*г. Челябинск, Управление по делам образования
и молодежной политики администрации Центрального района*

Проблема создания кадрового потенциала специалистов по работе с молодежью является одной из важнейших задач в деле реализации государственной молодежной политики. В условиях формирования гражданского общества, развитие инициатив молодых граждан, создание условий для реализации инициатив выступают факторами стабилизации общества в целом тем более актуально, когда нормативно, содержательно по форме происходит становление основ молодежной политики в российском государстве. От того, насколько мы сумеем включить в решение общегосударственных проблем молодежи саму молодежь, насколько созданные молодежной политикой условия будут способствовать реализации основополагающих прав и интересов молодежи в целом, зависит уровень готовности молодежи быть активной созидательной силой общества и государства.

Выполнить свою новаторскую функцию молодежь может лишь тогда, когда руководством, координацией, направляющей силой являются специалисты по работе с молодежью. Часто ответственными за столь значимое направление деятельности становятся педагоги, организаторы культурно-массовых мероприятий, специалисты смежных профессий. Однако молодежь, особенно старшего возраста, отличается несколько иное мировосприятие, жизненный опыт, образование. В этих условиях необходимы специалисты, интегрирующие в себе знания о системе целенаправленной, организационной, профессиональной работы с молодыми людьми, разумном построении отношении молодежи с окружающим миром на основе творческой активности и нравственной самоорганизации жизни.

В советском обществознании преобладала трактовка молодежи как монолитного целого. Тому были основания: в процессе строительства социалистического общества была создана система ценностно-политических и нравственных ориентиров, идеалов и стереотипов поведения людей. Естественно, что в исследованиях понятия «молодежи» акцент ставился на выявлении всеобщности целей различных групп молодого поколения.

Молодежи как социально-демографической группе, как отмечает В.Т. Лисовский, присущи две особенности, характерные только для нее: во-первых, молодежь, вступая во взрослую жизнь на рубеже смены поколений, растит в себе образ будущего, несет особую ответственность за самосознание и развитие общества, за преемственность истории и культуры, за жизнь

стариков и воспроизводство нации, в конечном итоге, определили выживание народа как культурно-исторической общности. Во вторых, среди объективных причин молодежь отличает несформированность ценностных, духовно-нравственных ориентиров, недостаток жизненного опыта, утрачивающие вероятность ошибочного выбора при принятии ответственных решений.

В связи с вышеперечисленным можно констатировать, что вести работу с молодежью необходимо и вести ее должны профессионалы.

В любой деятельности систематизируются, обобщаются различные навыки, способы деятельности. Анализируя опыт развития и становления современной системы кадрового обеспечения молодежной политики, можно заметить, что появилась она не на пустом месте. Предтечей современной системы кадрового обеспечения были комсомольские организации. На протяжении многих лет они выполняли функцию, которую сейчас выполняют специалисты по работе с молодежью.

В г. Челябинске существуют различные структуры, занимающиеся работой с молодежью: федеральные и муниципальные органы (областной комитет по делам молодежи, городское управление по делам молодежи, районные отделы по делам молодежи); профсоюзные комитеты вузов, заместители директоров по воспитательной работе вузов и профессиональных училищ; молодежные общественные организации, объединения, ассоциации и др.

Долгое время деятельность этих органов не носила системный характер. Связано это, прежде всего с отсутствием внятной молодежной политики со стороны, как федеральных властей, так и муниципальных органов власти.

Кроме того, кадровый состав работников, призванных реализовывать молодежную политику на местном уровне, состоял из людей, не имевших профильного образования, и, как следствие, слабо представлявших возможности, интересы современной молодежи.

В результате комплексная политика в молодежной среде была заменена одиночными акциями, развлекательными мероприятиями, затрагивающими небольшой процент молодежи, часто не нуждающийся в какой-либо помощи. Проблемные направления деятельности: преступность, наркомания, антисоциальное поведение оставались вне поля зрения.

Таким образом, в связи с усложнением деятельности различных органов и организаций профессиональное образование специалистов по работе с молодежью становится необходимым атрибутом работников как районных, так и городских органов по работе с молодежью.

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С СЕМЬЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА КАК ОДНО ИЗ ПРИОРИТЕТНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

ЖУКОВА К.И.

г. Челябинск, Челябинский государственный педагогический университет

В настоящее время существуют многочисленные исследования и статистические данные, раскрывающие негативные явления в состоянии здоровья детей, что актуализирует необходимость разностороннего разрешения проблемы и принятия необходимых мер, направленных на сохранение и укрепление здоровья учащихся. Особое значение эта проблема приобретает у ребенка младшего школьного возраста, так как в данный период развития личности закладываются основы ее дальнейшего отношения к процессу овладения знаниями, в том числе знаниями об особенностях организма и состоянии здоровья, что во многом будет определять интерес и стремление к сохранению и укреплению здоровья.

Семья играет большую роль в сохранении здоровья младшего школьника. По мнению Г.П. Соломенцевой, эта роль определяется тем, что человек получает в наследство состояние здоровья своих родителей (и косвенно – родственников других поколений), что это здоровье изменяется под влиянием материальных условий семьи (жилье, питание, величина дохода и пр.) и что, наконец, основной процесс формирования здоровья (поддержание определенных традиций, обучение навыкам заботы о здоровье и сохранение элементов санитарно-гигиенической культуры) происходит именно и прежде всего в семье [2].

Согласно результатам исследований, проведенных Институтом социологии РАН в различных городах России по единой программе «Ваше здоровье» (1985–1991 гг.), роль семьи в формировании отношения человека к здоровью, по ответам респондентов, мала. Наличие в семье традиций по заботе о здоровье отметили 57–62 %, их отсутствие – 10–15 %, 23–33 % не смогли дать определенного ответа [1].

В настоящее время существует множество исследований, выявляющих зависимость здорового образа жизни младших школьников от гигиенического поведения семьи. Мы опирались непосредственно на эти данные.

Для физического, и особенно психического благополучия ребенка важен психологический климат в семье, хорошие взаимоотношения между родителями. В последние годы в связи с увеличением числа разводов и соответственно конфликтов в семьях эта проблема обостряется.

Негативно влияет на здоровье детей курение матери. По результатам исследования, в 1998 г., у куривших во время беременности матерей к 6 ме-

сяцам здоровых детей было лишь 5 %, в то время как у не куривших – 23 %. Неблагоприятным фактором также выступает частое употребление родителями (особенно матерью) алкогольных напитков. К примеру, если матери употребляли алкоголь хотя бы один раз в неделю, все рожденные у них дети имели функциональные отклонения. При употреблении алкоголя отцами в таком же режиме 75 % новорожденных детей имели функциональные отклонения, а к 6 месяцам все дети в таких семьях были отнесены ко второй группе здоровья.

Средняя российская семья с 1990 г. с трудом обеспечивает удовлетворение насущных потребностей детей. Возросшие цены, нестабильность выплат заработной платы и денежных пособий, высокая плата в детских садах препятствуют дальнейшему улучшению материального благополучия семей. Тяжелое материальное положение семей, естественно, не способствует укреплению здоровья детей. Четко прослеживается тенденция ухудшения здоровья детей с возрастом при неполноценном питании. Полученные в ходе исследования результаты позволяют утверждать, что среди множества социально-экономических факторов, оказывающих влияние на формирование здоровья детей, основополагающим можно считать уровень жизни семьи, где закладываются основы здоровья. Условия эти различны и зависят от ряда причин.

В первую очередь от материального благосостояния семьи. Более всего материальный уровень жизни семьи сказывается на питании. Ухудшение питания обуславливает уменьшение массы тела детей, увеличение числа желудочно-кишечных заболеваний среди них.

Во-вторых, родители не уделяют должного внимания ребенку. К тому же они не только не могут уделить внимание, но под прессом проблем на работе либо между собой срывают на детях свое психоэмоциональное напряжение. Как следствие – дети находятся дома в постоянном напряжении, причем это характерно как для неблагополучных, так и для обеспеченных, с материальной точки зрения, семей. Результатом этого в большинстве случаев становится замкнутость, стрессы и другие негативные реакции вплоть до хулиганства и преступности.

В-третьих, несоблюдение детьми режима дня: чрезмерное сидение перед телевизором или компьютером, отсутствие двигательной активности, дефицит пребывания на свежем воздухе, недостаток времени сна. Помимо вреда от самого просмотра телевизора с физиологической точки зрения, телевидение сегодня, по мнению экспертов, готовит потребителей алкоголя и наркотиков. Разрушенная в последние годы досуговая сфера школьников (различные кружки, секции) возрождается сегодня, но уже на платной основе, что оказывается недоступным для значительной части семей. Поэтому наиболее

популярным видом досуга детей становится телевизор и компьютерные игры, которые не всегда носят развивающий характер.

В-четвертых, в условиях низкой культуры в санитарно-гигиеническом аспекте дети в семьях не получают необходимых навыков по заботе о здоровье, родители не формируют у детей чувства ответственности за свое здоровье, не ведут профилактику травматизма, несчастных случаев, не обучают закаливающим процедурам и т.п.

К сожалению, семья как социальный институт нуждается в поддержке государства и не получает ее. Разрушаются нравственные устои семьи, снижается ее ценность в глазах ребенка.

На основании изложенного мы пришли к выводу о том, что ориентация на здоровьесбережение требует изменений в содержании школьной программы, применения новых методик обучения и воспитания. Школа, имея большой потенциал в сфере здоровьесбережения, недостаточно использует имеющиеся возможности. В настоящее время в сфере образования ведется оздоровительная работа, построенная с учетом основополагающих принципов здоровьесбережения, что может привести к достаточно эффективным результатам. Эта работа включает в себя: внедрение авторских образовательных программ, направленных на охрану здоровья и построенных на профилактической идее; разработку гигиенических требований к организации учебных занятий и построению обучения с учетом психологических особенностей детей; проведение просветительской работы по профилактике потребления ПАВ, табакокурения; индивидуального подхода в физическом воспитании и др. Но, на наш взгляд, все усилия будут недостаточно эффективными, либо не принесут ожидаемого результата, если в этом не будут заинтересованы родители. Поэтому основным направлением деятельности учителя по сохранению и укреплению здоровья младших школьников должна стать работа с семьей младшего школьника. И именно это направление должно стать одним из приоритетных в профессиональном образовании при подготовке кадров.

Литература

1. **Кон, И.С.** Подростки и сексуальная революция / И.С. Кон // Планирование семьи. – 1998. – № 2. – С. 128–129.
2. **Соломенцева, Г.П.** Здоровье детского населения как фактор национальной безопасности России (Социологический аспект): Дис. ... канд. социол. наук / Г.П. Соломенцева. – Москва, 2003. – 185 с.

САМООБРАЗОВАНИЕ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

ЗАМЫСЛОВА А.И.

*г. Волгодонск, Ростовская область, Волгодонский филиал
Ростовского государственного педагогического университета*

Современная система образования характеризуется многочисленными изменениями, обусловленными социально-экономическими условиями развития современного общества. На современном этапе общество выдвигает требования к профессиональной подготовленности учителя, к уровню его профессиональной компетентности, а следовательно, и к процессу профессиональной подготовки будущих учителей в системе высшего педагогического образования. Цель подготовки будущего учителя в современных условиях – содействовать становлению профессиональной компетентности, которая выражается в его способности решать различные профессиональные задачи.

Важнейшей проблемой российского высшего образования является обеспечение высокого качества подготовки специалистов. Выход на новое качество подготовки будущих учителей, отвечающих современным требованиям, видится в переориентации учебных планов на широкое использование самостоятельной работы студентов, в повышении уровня профессиональной подготовки средствами самообразовательной деятельности.

Настоящий учитель – это не только знающий специалист, но и человек, организующий жизнь ребенка, способный к культурному саморазвитию и творческому сотрудничеству с детьми и взрослыми. Профессиональную подготовленность учителя следует рассматривать как развитость разнообразных способностей и качеств личности.

В развитии теории профессионального образования наиболее определенным является подход к исследованию профессиональной компетенции с позиции ключевых квалификаций и ключевых компетенций, предложенный Э.Ф. Зеером. Под ключевыми квалификациями приняты «общефессиональные знания, умения и навыки, а также способности личности, необходимые для выполнения работы по определенной группе профессий» [2].

Мы рассматриваем самообразование как условие, формирующее личностные и профессиональные качества. Осуществление студентами организации самообучения в процессе выполнения самостоятельных работ создает предпосылки для становления таких компетенций, как ответственность за качество своего образования и умение получать информацию различными технологиями. Самообразование ценно не как узкое «набирание» знаний, а как путь развития и интеллекта, и личности в целом, ее свободное движение в культуре, неформальное общение с ней [5].

Процесс подготовки будущего учителя в современных условиях становится все более ориентированным на способности и склонности студента, уровень его начальной подготовки, стремление самостоятельно собирать информацию, анализировать ее, соотносить с реальным миром. В этой связи значительно повышается роль самообразования и самовоспитания в процессе овладения педагогической профессией, студент может строить собственную модель своего саморазвития [1].

Задача высшей школы заключается в такой организации самостоятельной работы студентов в современном учебном процессе, чтобы они не только усваивали предусмотренную программой систему знаний, навыков и умений, но и развивали свои профессиональные творческие возможности, готовились к непрерывному самообразованию.

Самостоятельная работа формирует у студентов потребность в творческой познавательной деятельности, усиливает активизацию мысли, требует постоянного самообразования, которое сопровождает учителя всю его жизнь, и тем самым способствует выполнению триединой задачи: творческого обучения, воспитания и всестороннего развития личности, что в значительной мере определяет качество подготовки педагогических кадров. Творчество – это самостоятельная деятельность. Значит, необходимым условием развития творческих способностей студентов является организация их самостоятельной деятельности, в процессе которой воспитывается активность и самостоятельность как черты личности молодого специалиста, вырабатываются навыки и умения рационально приобретать полезную информацию.

В сфере педагогической деятельности очень многое зависит от умения человека реализовать себя через общение. Социально-коммуникативная компетентность – это знания и умения, связанные с осуществлением социальных и профессиональных контактов. Один из немаловажных компонентов профессиональной компетенции – личностно-индивидуальная компетенция, которая представлена совокупностью знаний и представлений человека о самом себе в контексте профессиональной роли [4].

Важную роль в формировании обозначенных компетенций также играет самообразовательная деятельность, так как активно развивает сознание и самосознание студентов. Личностное развитие учителя является стержневым фактором труда учителя, определяющим его профессиональную позицию в деятельности и педагогическом общении.

Психолого-педагогически компетентным является такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляются педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализация личностного развития учителя. При этом психолого-педагогическая компетентность учителя определяется также соотношением в его реальном труде и его психологических качеств, которые касаются как познавательной сферы учителя (его мышления, наблюда-

тельности, рефлексии и самооценки), так и мотивационной сферы (целеполагание, мотивационная направленность личности и др.).

Как отмечает И.Д. Лушников, целью непрерывного педагогического образования является профессионально-личностное развитие педагога. Такая цель ориентирована на становление педагогического профессионализма, на воспитание личности учителя, способного к быстрой адаптации в конкретных социокультурных условиях и к саморазвитию. К тому же глобальные проблемы мира заставляют обращать внимание на фундаментальность воспитания учителя, сочетающего общечеловеческие и профессиональные качества [3].

Сквозной идеей непрерывного педагогического образования выступает идея формирования направленности личности педагога на непрерывное профессионально-педагогическое самосовершенствование, преобразование себя для решения задач усложняющейся креативной педагогической деятельности. Такая направленность личности педагога на всех этапах ее развития представляет систему смысловых установок, формирующих план актуального сознания, регуляцию поведения, организацию познавательной и других профессионально значимых деятельностей, ценностное отношение к жизнедеятельности, к выбранной профессии определяет жизненную позицию, перспективу на всех этапах профессионального становления и развития.

Как отмечают В.А. Сластенин и Е.Н. Шиянов, «XXI век – век образования, ключевой фигурой которого является учитель... Сегодня становится все более очевидным, что только профессионалы, способные делать дело и отвечать за него, могут обеспечить выживание общества, его выход из глубокого кризиса, его возврат к национально-культурным традициям и полноценным контактам с другими странами и народами» [6].

Литература

1. **Журавлев, В.И.** Субъективно-ориентированное формирование профессионализма студентов педагогического университета / В.И. Журавлев // Педагогическое образование для XXI века: Материалы межд. науч.-практ. конф. – М., 1994. – С. 49–50.
2. **Зеер, Э.Ф.** Ключевые квалификации и компетентности в личностно-ориентированном профессиональном образовании / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2000. – № 3 (5). – С. 90–102.
3. **Лушников, И.Д.** Целостное развитие учителя в процессе непрерывного педагогического образования / И.Д. Лушников // Педагогическое образование для XXI века: Материалы Международной науч.-практ. конф.– М., 1994. – Вып. II. – С. 9–10.
4. **Розенова, М.** Профессиональная компетентность и гуманитарные дисциплины / М. Розенова // Высшее образование. – 2004. – № 11. – С. 169–170.

5. **Роботова, А.С.** Введение в педагогическую деятельность / А.С. Роботова, Т.В. Леонтьева, И.Г. Шапошникова. – М.: Академия, 2000. – 208 с.

6. **Сластенин, В.А.** Гуманистическая парадигма педагогического образования / В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов // Педагогическое образование для XXI века: Материалы межд. науч.-практ. конф. – М., 1994. – Вып. I. – С. 47–49.

ПРОФЕССИОНАЛИЗМ ПЕДАГОГА ПРИ ОСВОЕНИИ НОВОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

КАРПЕЕВА О.Ю.

п. Пойковский, Нефтеюганский район, Ханты-Мансийский автономный округ, Центр творческого развития и гуманитарного образования «Открытая гимназия»

Работа с деятельностью есть особая форма соорганизации и синтеза разных типов деятельности: проектно-конструкторской, исследовательской, педагогической, методической, диагностической, методологической, оргуправленческой, из которых складывается принципиально новая полидеятельностная структура, необходимая для решения практических проблем. В области образования экспериментирование с деятельностью имеет целью развитие образования и направлено на выращивание целостной практики нового образования и создание образовательных учреждений нового типа и нового устройства. Сама работа должна основываться на сложнейших комплексных полидисциплинарных научных исследованиях, внутри которых обязательно должны быть включены собственно научные эксперименты.

Однако понятно, что выращивание новой практики образования не может проходить повсеместно на территории всей страны. Во-первых, эта работа требует привлечения к ее выполнению значительных интеллектуальных сил и вложения в нее огромных средств, при официально принятом сегодня остаточном принципе кадрового обеспечения и финансирования системы народного образования и непрестижности педагогических профессий эта работа не может носить массовый характер. Во-вторых, выращивание новой практики в системе образования есть длительный поисковый процесс, связанный с высоким риском. Поэтому работа современной массовой школы не должна разрушаться из-за «навешивания» на нее не свойственной ей задачи проведения поисковых работ, направленных на выращивание новой практики образования. В-третьих, выращивание новой практики образования требует от участников этой работы очень высокого уровня квалификации и профессионализма и готовности работать в условиях непрерывного поиска и постоянной проблематизации каждого сделанного шага.

Сегодняшние способы подготовки кадров для системы народного образования таковы, что не только не обеспечивают педагогов средствами, позволяющими «видеть» деятельность и проектировать ближайший шаг ее развития, но и вообще не выводят на постановку проблемы развития образования. Поэтому выполнение работ, связанных с выращиванием новой практики образования, в современных условиях может и должно проводиться на специально для этой цели отведенных участках в системе народного образования, где, несмотря на локальность, тем не менее удастся воспроизвести реальное деятельностное устройство существующей практики образования и «нарастить» над ней новые деятельностные структуры, обеспечивающие за счет проектных, исследовательских, оргуправленческих ходов реальный шаг развития для исходной формы организации образовательной практики. Экспериментальная образовательная площадка и есть такая ограниченная зона, «вырезанная» из структур существующей практики образования, где созданы кадровые, юридические, организационные, технические и экономические условия для выращивания на базе традиционного образования новой практики образования.

Главной особенностью профессионализма сегодняшнего типичного педагога является его способность к постановке перед учеником конкретных заданий по запоминанию того или иного фрагмента предметного материала или алгоритма действий и проверке правильности выполнения этих заданий (через сопоставление ответа ученика с эталонным ответом). Такой тип работы педагога связан с заданиемой формой организации учебного процесса. Современная школьная программа ориентирована исключительно на данный тип педагогического профессионализма. Но это означает, что педагог, только заданиемо организующий свои занятия с учащимися, никогда не сможет овладеть новыми педагогическими технологиями, базирующимися на новом типе содержания. Это связано с тем, что данный тип содержания требует от педагога не только умения ставить задания перед учеником и контролировать его выполнение, но и умения демонстрировать образцы мышления, умения работать с пониманием и непониманием учащихся, умения осуществлять ситуативное педагогическое действие, не предусмотренное планом урока, и ряд других умений. Такой тип педагогической деятельности базируется на новой форме организации учебного процесса.

Освоение новой формы организации собственно и является ближайшим шагом развития педагогического профессионализма, позволяющим сегодняшним учителям и воспитателям не только овладеть новыми педагогическими технологиями, но и активно участвовать в их разработке и апробации. Новая форма организации образовательного процесса, становясь стандартом педагогической деятельности, потребует от педагога умений: 1) работать с пониманием учеником противоречий в собственных знаниях; 2) моделировать

идеальные объекты; 3) проектировать принципиальные способы действия в ситуации; 4) организовывать рефлекссию расхождений между замыслом и его реализацией.

Кроме того, новое содержание образования и новая педагогическая технология предполагают и особый способ этапирования самого учебного процесса, в основе которого лежат соответствующие категориальные представления, определяющие переходы с этапа на этап.

Таблица 1

Этапирование учебного процесса

Этап	Главная педагогическая задача, решаемая на данном этапе	Категориальная структура
1	Организация понимания детьми учебной задачи	От реального переход к идеальному
2	Организация построения моделей (дотраивания, обнаружения границ употребления)	
3	Организация построения общего способа действия исходя из данной модели для выполнения конкретного задания	От объекта переход к деятельности
4	Организация проверки способа на дееспособность (реализация общего способа действия при выполнении конкретного задания и получение практического результата)	От замысла переход к реализации

Всё это требует от современного педагога принципиальной смены стиля своей педагогической деятельности и развития своего педагогического профессионализма.

Повышение профессиональной квалификации педагога не возможно без учета одной из основных особенностей процесса образования. Он возникает и развертывается только на базе другого процесса, с которым образование неразрывно связано, а именно: на базе процесса решения определенной практической проблемы. Это означает, что образование появляется в таких условиях, когда люди включены в нестандартную поисковую работу, для выполнения которой нет готовых решений, и когда они, понимая проблемный характер своей ситуации, начинают проблематизировать собственные основания, искать ограничения имеющихся средств деятельности и формулировать цели, связанные с формированием у себя новых способностей для выполнения начатой работы. Только в этом случае образование выступает как единственный источник и механизм решения практических социокультурных проблем.

Из такого понимания образования следует, что образование не может быть принудительным, а всегда является самообразованием (т.е. процесс образования запускается только тогда, когда индивид сам начинает понимать ограниченность своих средств деятельности и сам начинает осуществлять определённые действия по приобретению новых средств). В силу этого обра-

зование для каждого человека является уникальным, а не унифицированным процессом, который предполагает разворачивание индивидуальных траекторий. С другой стороны, образование не может рассматриваться как направленный в одну сторону процесс (по типу процесса трансляции информации), поскольку требует постановки самообразовательных целей от всех участников процесса решения практической проблемы, т.е. не только от детей (учеников), но и от взрослых (учителей, управленцев, методистов).

ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В НЕГОСУДАРСТВЕННОМ ВУЗЕ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

ЛЕОНОВА Н.В.

*г. Казань, Академия социального образования
(Казанский социально-юридический институт)*

Высшее образование – это важнейшее условие культурного, научного и технического развития современного мира и современной России, без которого человеческая цивилизация лишается своего будущего.

Негосударственные вузы, понимая ответственность, которую несут высшие учебные заведения за свою деятельность перед личностью, обществом и государством, значение научных исследований и образовательных программ для преодоления опасностей для жизни на Земле, порожденных в эпоху глобализации, считают главным долгом системы образования передачу накопленного человечеством знания новым поколениям, воспитание и подготовку молодежи к жизни в условиях динамично изменяющегося общества, исходя из новых задач, которые призвана решать Россия в области высшего образования после подписания Болонской декларации.

Инновационная деятельность в негосударственном вузе, предполагающая целенаправленную, системную работу на всех уровнях, выражающуюся в преобразовании содержания образования, организационно-методических основ образовательного процесса, его осуществления, являясь одним из условий обновления образования, отличается ярко выраженной спецификой. В связи с этим особо остро ставится вопрос о комплексном, всестороннем не только учебно-методическом, но и научно-методическом обеспечении педагогического процесса.

Чтобы вычленил то главное, что делает связь педагогической науки и практики очевидной, следует привести высказывание академика РАО Г.В. Мухаметзяновой о том, что «учебно-методическое обеспечение должно основываться только на научно обоснованных, проверенных компонентах, доказав-

ших свою действенность и эффективность. Многоплановая научная работа педагогов-ученых должна напрямую воплощаться в методической работе конкретных учебных заведений» [1].

Научно-методическая работа в негосударственном вузе является одним из условий повышения качества подготовки специалиста, которое представляет собой ряд взаимосвязанных компонентов, создающих фундаментальную основу современного высшего профессионального образования, включающую: систему знаний, которая обеспечивает методическую основу познавательной и практической трудовой деятельности выпускников, систему общих интеллектуальных и практических умений и навыков, позволяющих решать задачи профессиональной деятельности, систему мировоззренческих и поведенческих качеств специалиста.

В современных требованиях и подходах к качеству подготовки специалиста отмечается, что необходим новый уровень научно-методической работы в вузе, отличающийся наукоемкостью и практикоориентированностью.

В основе деятельности научно-методической работы в Академии социального образования (КСЮИ) лежит системный подход, составными элементами которого являются организация, содержание и формы. Основным системообразующим элементом научно-методической работы является кафедра.

Деятельность кафедры педагогики и педагогической психологии направлена как на преподавателей, так и на студентов, что делает ее системой. Главной целью в деятельности кафедры является создание условий для студента по овладению им содержанием ГОС ВПО, а также удовлетворение запросов преподавателей на создание комфортной пространственной и образовательной среды. Кафедра педагогики и педагогической психологии осуществляют свою деятельность по таким направлениям, как: научно-исследовательские работы, методическая работа, самообразование преподавателей, издательская деятельность, СНО, воспитание личности будущего специалиста.

Научно-методическая работа кафедры обеспечивает разработку и реализацию модели выпускника (портрет, диагностические методики), осуществляет выявление, подбор и адаптацию педагогического инструментария для контроля за эффективностью учебно-воспитательной практики.

Для преподавателей кафедры созданы условия для качественного повышения уровня научно-исследовательской и научно-методической работы. Научно-исследовательская работа преподавателя заключается в разработке авторских программ и осуществлении экспериментальных проверок, внедрении новых педагогических технологий, так как уровень преподавания прямо связан с его научно-исследовательской работой. Зав. кафедрой, сориентированный на преподавателя, оказывает сотрудникам помощь и мотивирует их

деятельность на всех этапах, использует контроль в качестве стимулирующего средства, проводит анализ и систематизирует информацию.

Говоря об организации научно-методической работы в негосударственном вузе, следует отметить, что она будет результативной тогда, когда существующая связь между самообразованием преподавателя и коллективным творческим поиском осуществлена. Самообразование преподавателей будет эффективным и для студента, если вся система НМР негосударственного вуза обеспечит полный цикл: от формирования проблемного сознания к поиску решения проблемы и как следствие, формированию положительного опыта.

В основе управления научно-методической работы лежит планово-прогностическая деятельность. Планирование НМР кафедры педагогики и педагогической психологии осуществляется на диагностической основе и позволяет реализовать личностный практико-ориентированный подход к преподавателю, имеет как долгосрочную, так и краткосрочную перспективу. Организация научно-методической работы, осуществляемая зав. кафедрой, подразумевает передачу части функций преподавателям, что делает их непосредственными участниками и повышает степень ответственности за конечный результат. Но основным требованием при этом остается наличие определенного уровня компетенции преподавателей.

Современный педагог-воспитатель должен быть интереснее тех подделок, которые предлагают сегодня телевидение, СМИ. И хотя это чрезвычайно трудно при неразвитых духовных запросах и вкусах, следует постоянно стремиться к тому, чтобы развивать их. В таких условиях педагогу необходимо проявить готовность и умение работать со взрослыми: с родителями, с людьми, которые призваны заниматься воспитанием детей в семье. Поэтому современный педагог должен быть яркой личностью, неповторимой, готовой к осуществлению не только педагогических, но и социально-психологических задач.

В нашем вузе будущие педагоги-психологи получают хорошую теоретическую базу в процессе изучения дисциплин психолого-педагогического и специальных циклов. Неудивительно, что к учебной работе выпускники иногда подготовлены лучше, нежели к практической воспитательной деятельности. Учебная работа моделируется на лекционных, практических и семинарских занятиях, особенно на занятиях по методике преподавания учебных дисциплин, когда преподавателями ставятся специальные задачи, создаются и решаются проблемные ситуации.

Внеаудиторная работа по сравнению с аудиторными занятиями строится на ином материале, проводится в иных организационных формах и в значительной степени основывается на самостоятельности студентов. Именно через такую деятельность будущий педагог-психолог может получить первый опыт непосредственной воспитательной работы. Поэтому еще в студен-

ческие годы необходимо почувствовать всю важность воспитательно-педагогической составляющей учительского труда. Совершенствование такой работы, создание системы организационно-обучающих мероприятий способны усилить это звено в общей системе профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов.

Учебная педагогическая практика является серьезным испытанием для каждого студента. У многих практикантов это событие вызывает страх, панику, стрессовое состояние. Причина зачастую кроется в неготовности вести работу с аудиторией, в отсутствии опыта работы с коллективом, в неумении организовывать и проводить конкретную работу. При этом каждому практиканту-педагогу необходимо проявить себя в качестве классного руководителя, воспитателя.

В «Положении о классном руководителе РТ» четко определены функции и содержание работы, где одно из центральных мест отведено организации воспитывающей деятельности в классном коллективе в соответствии с возрастными интересами детей, национальными традициями, организации совместной деятельности школьников и их родителей. В связи с этим положением становится очевидной необходимость решения проблемы адаптации молодых специалистов в педагогическом коллективе, чтобы с первых дней они могли эффективно включиться не только в учебную, но и полноценную воспитательную деятельность, направленную на работу с отдельными учащимися, с ученическим коллективом, с родителями. Молодые специалисты, не прошедшие подобную школу, отмечают, что наряду с некоторыми другими аспектами профессиональной подготовки следует усилить ее практическую направленность.

Научно-методическая работа на кафедре педагогики и педагогической психологии является ведущим средством в совершенствовании педагогического мастерства преподавателей и качества подготовки будущих специалистов, так как требования к личности педагога, педагога-психолога, педагога-воспитателя всегда были высокими.

Литература

1. **Мухаметзянова, Г.В.** Научно-методическое обеспечение педагогических инноваций в области профессионального образования / Г.В. Мухаметзянова // Социальное партнерство как условие управления качеством подготовки специалистов в образовательном комплексе «Сельская школа – колледж – село». – Казань – Чайковский, 2005.

ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ МВД КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

ПЛЮТА С.В.

г. Челябинск, Челябинский государственный педагогический университет

Современные социальные, экономические, политические, правовые и духовные преобразования, становление демократии в конечном счете привели к обострению социальной напряженности. Это повлекло за собой радикальное изменение криминогенной обстановки, резкий рост преступности, правонарушений, упадок духовности среди значительной части граждан, возрастание проявлений правового и нравственного нигилизма, неуважения к законам. Возросла масштабность, организованность и профессионализм преступной среды. Все это выдвигает перед правоохранительными органами новые задачи, порождающие в свою очередь необходимость выбора иных приоритетных направлений как в служебно-оперативной деятельности, так и в подготовке кадров, обеспечения готовности к принятию нестандартных решений. В частности, это относится и к проблеме повышения нравственных качеств и культурного уровня сотрудников МВД, которые в современных условиях становятся важнейшими элементами их профессиональной культуры.

Деятельность сотрудников МВД всегда находилась под пристальным вниманием общества, поскольку она в той или иной мере затрагивает интересы всех его членов и ее результаты самым непосредственным образом сказываются на обеспечении безопасности личности, общества и государства, реализации их законных интересов. Г.В. Дубов отмечает, что предоставление обществом сотрудникам правоохранительных органов не только правовой, но и моральной санкции на проведение соответствующей деятельности по охране и защите прав граждан с использованием властных полномочий налагает на этих сотрудников «высокую ответственность за строгое и точное соблюдение законности, с одной стороны, и, с другой стороны – границ допустимости действий, связанных с выполнением служебных обязанностей» [2, с. 4]. И в том, и в другом случае речь идет о нравственных требованиях к поведению сотрудников МВД, иначе говоря, о профессиональной культуре.

Для правоохранительных органов России эта проблема приобрела в последние годы особое значение. Возникли вопросы: Как на фоне сложных процессов, происходящих в обществе, добиться осознания каждым борцом за правопорядок своего профессионального и гражданского долга? Каким должно быть обучение в вузе, чтобы будущие сотрудники МВД в условиях роста преступности могли сохранить и повышать свой нравственный потенциал?

Анализ философской, социологической, педагогической, юридической литературы свидетельствует о том, что в настоящий период недостаточно ис-

следований, раскрывающих признаки, содержание понятия «профессиональная культура будущего сотрудника МВД». К сожалению, имеющиеся научно-педагогические исследования, позитивный педагогический опыт приводят лишь к частичным усовершенствованиям процесса формирования профессиональной культуры, в своей принципиальной основе она остается неизменной. Объясняется это, на наш взгляд, недостаточным осознанием и теоретической неразработанностью самой сути профессиональной культуры личности будущего сотрудника МВД, недооценкой преобразований в содержании, технологии и результатах учебно-воспитательного процесса в вузе. Однако характерные для современного общества изменения во всех сферах жизни и деятельности человека, активное освоение культурных ценностей объективно требуют превращения высшей школы в институт воспроизводства и создания профессиональной культуры. В общей и профессиональной культуре проявляется социокультурный, интеллектуальный, нравственный потенциал субъектов образования. Профессиональная культура создается людьми, профессионально занятыми данной сферой деятельности и, как правило, прошедшими специальную подготовку к ней. Принадлежность результатов их деятельности тому или иному автору строго фиксирована и юридически защищена авторским правом от любых позднейших изменений и модификаций кем-либо другим.

Высшее профессиональное образование является важнейшим социально-государственным институтом, выполняющим функцию подготовки молодого поколения к решению профессиональных задач в определенной области деятельности, предполагающей достаточно высокий уровень сформированности различных умений и навыков, а так же способности непрерывно их совершенствовать [1].

В процессе теоретической подготовки факторами формирования профессиональной культуры студентов вуза будущих сотрудников можно считать следующие: содержание учебных дисциплин; формы организации учебных занятий; участие студентов в деятельности, характер которой меняется от учебно-познавательной через учебно-научную к учебно-профессиональной; актуализацию витагенного опыта студентов; личность преподавателя. Проверкой усвоенных студентами теоретических знаний и усвоенных ими первоначальных профессиональных умений служит практика. С одной стороны, практика дает возможность студентам ощутить себя сотрудником МВД, проявить и закрепить приобретенные теоретические знания, профессиональные умения и способности, почувствовать интерес к избранной профессии, удовлетворение от деятельности в правоохранительных органах. С другой стороны, непосредственное участие в профессиональной деятельности может разочаровать, привести к осознанию ошибочности выбора профессии и необходимости ее смены. Для того чтобы практика являлась фактором профессио-

нального роста студентов, способствовала развитию и закреплению любви к профессии, стимулировала стремление к изучению специальных дисциплин и совершенствованию своих способностей, необходимо обеспечить, по мнению В.А. Слостенина, научный уровень ее организации и содержания. Практика должна носить непрерывный характер, изучение теории должно предварять, сопровождать и завершать ее.

Необходимо включать студентов в повседневную работу с правонарушителями, начиная с первых дней их пребывания в вузе. Если уже с первого курса для студентов создается возможность через общественную практику, к примеру, отряды дружинников, проявить свои способности в работе с мелкими правонарушителями, то на 2 и 3 курсах у них формируется готовность к самостоятельной работе. Поскольку осознание отношений личности к окружающей действительности является основой формирования профессиональной культуры, сознательное отношение студентов к будущей профессиональной деятельности направляет их внимание, ум и волю на овладение учебным материалом. Решив посвятить себя деятельности в правоохранительных органах, они ясно представляют себе трудности в работе и готовы к их преодолению.

Практика выявляет сильные и слабые стороны в первоначальной профессиональной подготовке студентов будущих сотрудников МВД. Анкетирование студентов второго курса юридического факультета показало, что наибольшие затруднения они испытывали при выборе оптимальной линии своего поведения в возникающих ситуациях. Выявленные трудности актуализируют необходимость внесения корректив в организацию образовательного процесса в юридическом вузе. Целесообразным является включение в учебный план таких спецкурсов, как «Культура профессионального общения», «Конфликты: пути их предупреждения и решения», внедрение в процесс профессиональной подготовки будущих сотрудников МВД новых форм организации практических занятий, активных методов обучения.

Таким образом, процесс формирования профессиональной культуры студентов вуза будущих сотрудников МВД сложен и многомерен. На различных этапах образовательного процесса в вузе специфический характер требований и видов учебно-профессиональной деятельности определяют различные факторы формирования профессиональной культуры. Ведущая роль в этом процессе принадлежит изучению специальных, психологических дисциплин и частных методик, практике, научно-исследовательской работе студентов будущих сотрудников МВД.

Литература

1. **Зеер, Э.Ф.** Личностно-ориентированные технологии профессионального развития специалиста: науч.-метод. пособие / Э.Ф. Зеер, О.Н. Шахматова. – Екатеринбург, 1999. – 130 с.
2. Этика сотрудников правоохранительных органов. – М.: Издательство «Щит-М», 2002. – 524 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ

СКОРОХОДОВА О.А.

г. Челябинск, Челябинская государственная академия культуры и искусств

Подготовка личности к решению профессиональных задач представляется особенно важной в контексте современных тенденций изменения высшей школы, их гуманизации и демократизации в условиях изменения социокультурной ситуации. Одной из проблем, требующей сфокусированного внимания на данном этапе, является проблема развития коммуникативной компетентности студентов в процессе обучения в вузе. Успех в коммуникативной деятельности прямо зависит (при прочих равных условиях) от личностных особенностей личности. И, принимая во внимание фундаментальное положение психологии, согласно которому внешние воздействия всегда действуют лишь опосредованно, через внутренние условия (С.Л. Рубинштейн), преломляясь через жизненный опыт человека, его личность, выделим среди всех объективных факторов, влияющих на развитие коммуникативной компетентности, только те, которые могут быть восприняты студентами, воздействовать на них через складывающиеся субъективные факторы.

Е.В. Анищук, Р. Бернс, Л.М. Митина, А.А. Реан в своих работах отмечают, что знание личностных особенностей собеседника зависит от знания личности самой себя. Лишь на основе адекватной самооценки можно контролировать свое поведение, выбирать такие способы воздействия на собеседника, которые соответствуют личностным особенностям последнего.

Для установления и поддержания продуктивных контактов с собеседником необходимо принимать его. Под принятием имеется в виду положительное отношение одного человека к другому при адекватном восприятии его достоинств и недостатков. Принятие зависит в первую очередь от степени принятия себя, определяемой самоотношением. Здесь необходимо отметить несколько факторов.

Первый фактор – «самоуважение» – по содержанию определяется следующими шкалами: саморуководство, самоуверенность, закрытость, отра-

женное самоотношение. Этот обобщенное измерение самоотношения близко по содержанию к тому аспекту глобальной самооценки, который в литературе принято обозначать как чувство компетентности, инструментальности «Я». Самоуважение предполагает процесс оценки себя в соответствии с некоторыми социально-значимыми критериями, нормами, эталонами – представлениями о благополучном и эффективном индивиде, заложенном в идеальный образ «Я» субъекта. Второй обобщенный фактор – «аутосимпатия» – составляют такие шкалы, как самопринятие, самопривязанность, самооценочность. В данном факторе фиксируется то содержание, которое ряд авторов называют самоотношением на основе эмоционального чувства привязанности и расположенности к себе. Третий обобщенный фактор «самоуничтожение» представлен двумя шкалами: «самообвинение» и «внутренняя конфликтность», которые отражают негативное отношение к себе.

Первая и вторая тенденции характерны для людей, компенсирующих низкую самооценку комплексом превосходства. Поэтому мы считаем необходимым осуществление стимулирования адекватного позитивного самоотношения личности как условия развития коммуникативной компетентности. Данное условие реализуется через коррекцию собственной активности студентов в сторону самоуважения и принятия на основе получения позитивной обратной связи, создания ситуаций успеха, одобрения, поддержки, доброжелательности, стимулирования осознания собственного успеха или неуспеха в моделирующих ситуациях, снятия страха ошибок, коррекции самооценки в соответствии с оценкой группы.

Основная сложность при формировании коммуникативной компетентности – это сложность переноса освоенных установок и навыков на реальные жизненные ситуации. Поэтому для повышения эффективности развития коммуникативной компетентности, обучение общению, с одной стороны, должно содержать компонент личностного роста, а с другой – должно быть связано с поведением студентов в их профессиональной роли. По нашему мнению, данная задача будет решена, если использовать технологию обучения диалогическому общению.

Технология обучения диалогическому общению основывается на следующих концептуальных положениях: бытие каждого человека, обладая самоценной и безусловной реальностью, является высшей общечеловеческой ценностью; вся совокупность его жизненного опыта, субъективная значимость в осмысленности его решений, переживаний и поступков – основа для профессионального взаимодействия с ним преподавателя; обеспечить такое взаимодействие может только его диалогическая направленность, предполагающая искренность и открытость преподавателя и обучающихся; главная профессиональная задача – раскрыть творческий и духовный потенциал человека, способствовать его самосознанию, саморазвитию, удовлетворению и

его душевных и духовных потребностей, пониманию им своей уникальности, свободы и ответственности, собственного предназначения.

Для создания образовательной среды, рассматриваемой как средство развития личности, необходимо соблюдать ряд специфических принципов. Дадим им характеристику:

1. Принцип диалогизации взаимодействия, т.е. равноправного, полноценного межличностного общения, основанного на уважении к чужому мнению, на доверии, на освобождении студентов от взаимных подозрений, неискренности, страха.

2. Принцип материализации изучаемых психолого-педагогических феноменов, основанный на понимании того, что невозможно научить общению, показать значимость межличностного взаимодействия, развить сензитивность вне чувственно-практического опыта студентов.

3. Принцип исследовательской творческой позиции предполагает конструирование и организацию таких ситуаций, которые давали бы возможность студентам осознать, апробировать и тренировать новые способы поведения, экспериментировать с ними. В процессе обучения создается креативная среда, основными характеристиками которой являются проблемность, неопределенность, принятие, безоценочность.

4. Принцип постоянной, позитивной обратной связи, т.е. непрерывное получение участником информации от других членов группы о результатах его действий в ходе обучения. При этом обратная связь дается только в позитивном ключе.

Решение задачи формирования коммуникативной компетентности у студентов возможно при условии последовательной реализации принципа единства практического овладения умениями общения и глубокого освоения теории этого вопроса в процессе учебно-познавательной деятельности студентов и в процессе учебно-профессиональной деятельности, осуществляемой в ходе практики.

Таким образом, формирование индивидуального стиля общения с социально ценными целями деятельности, исключающее подражание и копирование какого-либо образца, способствует развитию коммуникативной компетентности.

РАЗДЕЛ 5

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

К ВОПРОСУ О ПРИНЦИПАХ ОРГАНИЗАЦИИ КОЛЛЕКТИВНОГО НАУЧНОГО ТВОРЧЕСТВА СТУДЕНТОВ

ЛЮТКИН Н.И.

*г. Владикавказ, Северо-Осетинский государственный университет
им. К.Л. Хетагурова*

Поскольку основной формой функционирования педагогического процесса является коллектив, то профессионально-ориентированная технология организации коллективного научного творчества студентов может рассматриваться в контексте общей технологии организации коллективной творческой деятельности. Современная научная деятельность осуществляется исследовательскими коллективами лабораторий, кафедр, факультетов, институтов, университетов. Знакомство будущих специалистов с организацией научно-исследовательской деятельности в таких творческих коллективах является важным условием формирования готовности выпускников вузов к сотрудничеству и сотворчеству.

Появление Молодежного центра в Северо-Осетинском государственном университете обусловлено всем ходом развития, богатыми традициями воспитательной системы вуза и пониманием того, что поддержание высокого уровня подготовки современных специалистов невозможно без привлечения к воспитательному, творческому процессу самих студентов [1, с. 79].

Организация целостного педагогического процесса в вузе путем использования комплекса современных профессионально-ориентированных технологий, ведущим требованием которых является принцип «Обучать исследуя, исследовать обучая», осуществляется на основе учебных и комплексных планов. Условием успешности творческих дел является прохожде-

ние тесно взаимосвязанных и взаимодополняющих друг друга стадий.

В технологии организации коллективного научного творчества студентов совместные действия профессорско-преподавательского состава и студентов реализуются в таких мероприятиях, как Дни науки, смотры-конкурсы, предметные олимпиады, летние школы, круглые столы, встречи с известными учеными, научные конференции, защиты курсовых и дипломных работ и т.д.

Ретроспективный анализ собственного опыта участия в исследовательской деятельности и руководстве НИРС, а также передового опыта коллег [2, с. 31–33] позволил сформулировать следующие принципы организации коллективной научной деятельности на кафедре:

1. Принцип регулируемого эволюционирования НИРС и создания благоприятных для этого предпосылок. К их числу относятся: наличие на кафедре плодотворных исследований по научному направлению, соответствующему профилю подготовки специалистов; увязка в единое целое госбюджетной и хоздоговорной тематики с темами исследований аспирантов и студентов. Такая постановка научной работы на кафедре позволяет локализовать круг рассматриваемых вопросов и развивать их вглубь, что повышает эрудицию студентов, так как они имеют возможность советоваться не только со своими руководителями, но и друг с другом при обсуждении научных работ и сообщений своих товарищей, посвященным более или менее близким темам. В ходе выполнения исследований предоставляется возможность рационально использовать экспериментальные установки для работы студентов.

2. Обеспечение единства научной и учебной деятельности студентов. На кафедре ответственный за организацию НИРС играет ведущую роль в ее постановке и реализации данного принципа. На наш взгляд, им должен быть профессор или доцент, имеющий опыт научной, организаторской и воспитательной работы. Его творческая инициатива, личный пример – необходимое условие успешного развития исследовательской деятельности студентов.

3. Профессиональная направленность НИРС. Актуальная и единая тема научной работы студента на весь период обучения на выпускающей кафедре должна иметь профессиональную направленность. Работа над сквозной темой предполагает последовательность и преемственность форм и методов ее выполнения с постоянно возрастающей сложностью, а также периодическую отчетность о проделанной работе. Выполняя сквозную перспективную тему, студент имеет возможность представить научную работу на конкурс, написать статью, подготовить доклад, послать заявку на предполагаемое изобретение, а порой и внедрить свою разработку.

4. Организация систематической работы студента. Необходимые условия для ее обеспечения – дозирование заданий, определение конкретного объема работы на каждый отрезок времени и систематический контроль ее выполнения. Небольшие по объему, но выполняемые каждую неделю на про-

тяжении двух-трех лет задания позволяют создать определенный ритм работы студента, а еженедельно получаемый результат дает толчок к продолжению работы. Контролировать систематичность выполнения студентом исследований целесообразно по его рабочему плану, в котором содержатся выписки из литературных источников, библиография по теме, схемы установок, характеристики применяемых приборов, расчетные схемы, расчеты, результаты опытов, собственные соображения и выводы студента и т.д. В журнале следует проставлять даты записей. Его ведение – одно из условий рациональной организации НИР – позволяет устранить потери информации, приучает начинающего исследователя к аккуратности и методичности в работе. Материал, накопленный в рабочем журнале, является хорошим подспорьем при подготовке курсовой и дипломной работы.

5. Привлечение к руководству НИРС всего научно-педагогического коллектива кафедры и аспирантов. Для успешного решения задач НИРС необходимо создавать творческие кружки, состоящие из руководителя и пяти-шести студентов. Желательно, чтобы в эту работу включались аспиранты, соискатели и сотрудники НИСа. В ходе индивидуальной работы с членами кружка (микрогруппы) преподаватель учит отделять главное от второстепенного, вести критический анализ результатов работы. Студенты же впитывают в себя убежденность руководителя, его отношение к труду, научную эрудицию. Совместный творческий труд организует и дисциплинирует членов микрогруппы. Они учатся работать для коллектива, чувствуют свою ответственность за доведение дела до конца. Это формирует сознательность, профессиональную компетентность будущего специалиста. Формирование профессионализма, воспитание творческих способностей в процессе НИРС является одним из важных направлений всей воспитательной работы кафедры.

6. Планирование, учет и контроль работы студентов и руководителей НИРС. Планирование работы каждого руководителя осуществляется с учетом его индивидуальных поручений и творческих возможностей в соответствии с действующими инструктивными материалами. Основное внимание уделяется конечному результату. Но в то же время важно осуществлять и текущий контроль за ходом выполнения плана научных работ, что обеспечивает оперативное управление НИРС, учитывает все виды учебно-воспитательной деятельности. Широкая гласность при определении личного вклада каждого руководителя в итоговые показатели кафедральной научно-исследовательской работы студентов, систематическое обсуждение ее состояния на заседаниях кафедры лежат в основе рассматриваемого принципа.

7. Стимулирование работы студентов и руководителей. Необходимо разъяснять студентам, что активное участие в НИР является их долгом перед собой и служит подготовке к профессиональной инновационной деятельности. Успешную творческую научную деятельность следует поощрять. Для этого

нужно использовать моральные и материальные стимулы. Освещение достижений передовых студентов и преподавателей в стенной и многотиражной печати, оформление стенда «Лучшие участники НИРС кафедры» – одна из форм стимулирования научного творчества.

8. Содействие развитию научного творчества, популяризация и обобщение передового опыта. Широкое ознакомление студентов с выполненными их старшими товарищами научными работами и полученными результатами – важный рычаг активизации молодых исследователей. Для этой цели используются учебные занятия, многотиражная и стенная печать, витрины достижений, выставки и стенды текущей информации НИРС кафедры. В частности, на лекциях перед студентом раскрываются широкие горизонты науки, ставятся проблемы, обрисовываются направления их решения. Хороший лектор дает возможность своим слушателям не только многое узнать, но и пережить особую эмоцию соприкосновения с научной деятельностью как с творческим процессом. Это уже само по себе позволяет студентам почувствовать, какое великое удовлетворение приносит творчество, которое заряжает их энтузиазмом.

9. Преемственность идей, научных традиций и поколений. Это характерная черта НИРС. Старшекурсники проводят исследования совместно со своими младшими товарищами, помогают им и тем самым приобретают некоторые навыки руководства небольшими коллективами. У нас стало правилом, что исследование, начатое одним, развивается и продолжается другим.

Дальнейшее развитие и совершенствование изложенных принципов организации коллективной НИР будет способствовать, по нашему мнению, широкому привлечению студентов к активной научной работе, формированию специалистов с повышенным творческим потенциалом.

Литература

1. Региональный университет в поликультурном пространстве (интервью с ректором Северо-Осетинского университета, профессором А.А. Магометовым) // Высшее образование в России. – 2005. – № 3. – С. 78–88.

2. **Штокман, И.Г.** НИРС на кафедре / И.Г. Штокман, А.Я. Грудачёв // Вестник высшей школы. – 1983. – № 2. – С. 31–32.

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

ИНКИНА Ю.М.

г. Астрахань,

Астраханский областной институт усовершенствования учителей

Процесс глубоких перемен, происходящих в современном обществе, выдвигает в качестве приоритетной проблему инновационного поиска путей совершенствования системы образования. Очень интенсивно развивается творческая деятельность как отдельных учителей, так и целых педагогических коллективов в этом направлении. Соединение «стихийного» инновационного движения с целенаправленным, управляемым потребовало изменения функций и характера деятельности института усовершенствования учителей.

В настоящее время в ИУУ Астраханской области успешно идет работа по организации и управлению инновационной, экспериментальной деятельности учителей, объединившая многие образовательные учреждения региона. Являясь основным научно-методическим центром организации и управления инновационными процессами, ИУУ выполняет следующие функции:

- инициация и поддержка инновационных процессов;
- оказание всесторонней научно-методической помощи и поддержки новаторам и экспериментаторам (учебно-методическое оснащение, рецензирование и коррекция методических материалов, разрабатываемых экспериментальными учреждениями, консультации и т.д.);
- научно-методическое руководство работой экспериментирующих учителей и учебных заведений (разработка планов, поэтапный анализ, контроль и экспертиза результатов исследований);
- участие в инновациях и экспериментах, идущих от руководящих инстанций Министерства образования и науки РФ, научных учреждений;
- информационно-издательская поддержка инновационных процессов в образовательных учреждениях;
- распространение передового опыта и положительных результатов педагогических экспериментов;
- подготовка и переподготовка кадров по технологиям исследовательской и экспериментальной работы.

Исследование, которое мы провели в процессе руководства и консультирования экспериментирующих учителей начальных классов ряда общеобразовательных учреждений (лицей № 1, лицей № 3, гимназия № 3, СОШ № 21 и др.), позволило выявить условия, при которых инновационная деятельность становится не только фактором внешнего, статусного роста педагога, но и роста внутреннего, профессионально-личностного.

Многочисленные наблюдения и исследования показывают, что инновационный потенциал учителя зависит от его творческого потенциала, развитости механизмов креативности. Учеными выделяются следующие уровни педагогического творчества: 1) репродуктивный (работа «по методичке», по шаблону, по опыту других педагогов); 2) оптимизации деятельности (умелый выбор и сочетание содержания, методов, форм обучения, разработанных другими педагогами); 3) эвристический (поиск нового, обогащение усвоенного опыта своими находками); 4) личностно-самостоятельный (создание своей собственной оригинальной концепции и методики обучения и воспитания) [2].

В условиях экспериментальной работы инновационная деятельность учителя выходит на наиболее высокие уровни творчества: эвристический и личностно-самостоятельный. Следовательно, инновационный потенциал педагога определяется степенью его готовности к исследовательской работе, которая зависит не только от креативности, но и от уровня сформированности других компонентов: 1) мотивационного (потребности к инновационной деятельности); 2) методологического (владения теоретическими основами исследовательской деятельности, ориентации в современных подходах к решению проблем, наличия собственной позиции); 3) технологического (умения выбирать проблему и тему исследования, составлять программу экспериментальной работы, владения способами введения инноваций в педагогический процесс, диагностикой и методикой отслеживания результатов работы); 4) рефлексивного (способностью к самоанализу своей деятельности) [2].

Исследовательская деятельность выявляет готовность учителя к профессионально-личностному развитию и сама формирует такую готовность при определенных условиях ее организации. Такими условиями являются:

- гуманистическая направленность исследований;
- этапный характер инновационной деятельности, предполагающий постепенный переход к ней учреждения образования на основе саморазвития и самоопределения педагогического коллектива, осознания потребности педагогов в обновлении своей деятельности;
- организация постоянной образовательной деятельности, направленной на развитие личности учителя и становление культуры профессионального самоопределения;
- рефлексивная самоорганизация педагогического сообщества на всех этапах инновационной деятельности.

Подготовительный этап инновационной деятельности можно рассматривать как этап самоопределения в педагогической культуре и реалиях педагогической действительности, в своих собственных профессиональных проблемах, включающий в себя: погружение в идеи гуманистической педагогики; обретение концептуальных оснований инновационной деятельности; организацию рефлексивной деятельности, направленной на осознание основных

проблем, противоречий в реализации данных идей. Формами организации образовательной и рефлексивной деятельности становятся лекции, семинары, организационно-деятельностные, проблемно-деловые игры. Результаты этого этапа: ценностно-смысловое и методологическое самоопределение педагогов, обеспечивающие принятие ими педагогических идей и формирование внутренней потребности в инновациях; совместное определение исследуемой проблемы и формулирование темы исследования.

Второй этап связан с проектированием инноваций, созданием программы экспериментальной работы, с определением роли каждого педагога в работе, разработкой индивидуальных исследовательских программ, созданием различных творческих групп. Продолжается образовательная и самообразовательная деятельность учителей в разнообразных формах. Акцент делается на практических занятиях – тренингах, практикумах. Рефлексивная деятельность (организационно-деятельностные, проблемно-деловые игры) направлена на разработку программ, определение возможных путей решения исследуемой проблемы.

Образовательная и рефлексивная работа ведется и на всех последующих этапах инновационной деятельности (разработка инноваций и их апробация, оформление, внедрение, определение новых направлений исследования) [1].

Участие в инновационной деятельности оказывает существенное влияние на культуру профессионально-личностного самоопределения учителей-экспериментаторов. Все педагоги осознают и отмечают появление новых оценок, взглядов на жизнь и свою профессию, новых профессиональных целей и планов, личностный и профессиональный рост, связанный с повышением педагогического мастерства и компетентности, обогащением новым опытом, с появлением мотивации и обретением смысла деятельности, с изменениями в профессиональном статусе и т.д. Высоко оцениваются возможности самообразования, самопознания и саморазвития.

Литература

1. Инновационный вестник № 3. Периодическое издание НИЛ развития инновационных процессов Ульяновского ИПК ПРО для руководителей экспериментальных учреждений образования и педагогов-исследователей / Под ред. В.Н. Вершинина. – Ульяновск, 2002.

2. **Сластенин, В.А.** Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М.: «Магистр», 1997. – 224 с.

В ПОИСКЕ НОВОГО ВЕРНУТЬСЯ К ИСТОКУ

КАРЯКИН Ю.В.

г. Томск, Томский политехнический университет

Почему мы, ощущая себя в ситуации перестроечных поисков, говорим о реформах в образовании? Почему именно «реформирование» употребляется чаще, чем «управление» или «изменение»? Потому что наша система образования «приучена» изменяться исключительно, подчиняясь управлению сверху, из центра. Такая направленность изменений есть противопоставление другой, естественной форме изменчивости – эволюционированию. Вряд ли кто станет порицать или, того сильнее, отрицать реформирование как способ поиска организации образования, соответствующей уровню зрелости общества, но не пытаться сопрячь и гармонизировать реформирование с эволюционированием значит искать, задавшись одним направлением.

Здесь будет обозначена позиция, направляющая поиск подхода к организации образования, ориентированного на осознание и раскрытие внутренних механизмов, определяющих естественное развитие культурно-социального явления, имя которому – учебный процесс. Понимая учебный процесс в высшей школе как сложное явление, включающее физические, биологические, информационные и духовные компоненты взаимодействия в системе троичной структурой предмет – учащийся – преподаватель, мы интересуемся, как происходит это взаимодействие [1].

В качестве фундаментальной модели, на которой выстраивается архитектура учебных взаимодействий, мы используем сантьягскую теорию познания [2]. Сантьягская модель обосновывает и постулирует познание как необходимое проявление живой системы (в нашем случае – учащегося), контактирующей с внешней средой. Внешняя среда для учащегося – это то, что мы называем информационно-образовательной средой, той средой, которую в основном формирует преподаватель в рамках своей учебной дисциплины. В ситуации, когда эта среда проявлена для учащегося соответствующим образом, он, учащийся, не может не контактировать с ее элементами, не может не познавать. Каждый акт взаимодействия учащегося с каким-либо фактором внешней среды оставляет, точнее сказать, образует в структуре живой системы (в сознании учащегося) новые связи, изменяя, таким образом, саму систему, ее организацию. Каждое новое понятие, «вычерпываемое» сознанием из внешней среды, вырачивает в сознании учащегося паттерн, как совокупность отношений, порождаемых восприятием образа, относящегося к избранному во внешней среде объекту. Сантьягская модель подчеркивает как неустрашимый признак познания добровольность выбора живой системой того объекта во внешней среде, который подвергается восприятию.

Привлекательность сантьягской модели проявляется тотчас, как только мы начинаем сопоставлять ее положения с фактами из практики обучения. Кому, например, неизвестно, что нежелающего учиться научить не удастся, или, что всяк интересующийся научится непременно? Знакомство с сантьягской теорией познания порождает надежду на то, что практика образования, питаемая методологией, выращиваемой на основе этой теории, создаст, наконец, условия для экологически благополучной среды обучения и воспитания подрастающего поколения.

В роли шагов, направленных на выращивание такой методологии, можно видеть апробацию принципов организации учебного процесса, изложенных в [3; 4]. Вопрос о том, как превратить тот наработанный веками дидактический фонд по различным учебным дисциплинам в среду, отвечающую представлениям в свете сантьягской модели, является главным и определяющим в излагаемой инновации. В качестве инструмента, с помощью которого можно совершать такие превращения, предложен метод онтогенетического описания предмета учебной дисциплины [5; 6].

В целом излагаемая инновация ориентирует тех, кто не научился мыслить естественным способом, т.е. самостоятельно, на поиск такого подхода к организации учебного процесса в образовательном учреждении, который обладает свойством минимизировать и постепенно устранять из практики образования противоестественные, агуманные механизмы воздействия на подрастающее поколение, порожденные педагогической моделью учебного процесса.

Литература

1. **Карякин, Ю.В.** Внутренние взаимодействия – основа самоорганизации учебного процесса / Ю.В. Карякин // Инновационный университет и инновационное образование: модели, опыт, перспективы. Труды Международного симпозиума. – Томск: Изд-во ТПУ, 2003. – 112 с.

2. **Капра Фритьоф.** Скрытые связи / Фритьоф Капра: Пер. с англ. – М.: ООО Издательский дом «София», 2004. – 336 с.

3. **Карякин, Ю.В.** Учебный процесс в высшей школе. Системный взгляд / Ю.В. Карякин // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров: Межвуз. сб. науч. тр.; Под ред. Д.Ф. Ильясова. – Челябинск, 2004. – Вып. 5. – С. 165–176.

4. Онтогенетический метод проектирования учебного курса в приложении к открытому образованию / Ю.В. Карякин, Л.А. Беломестных, Н.Ф. Пестова и др. // Информационные технологии в управлении и учебном процессе вуза: Материалы 3-й Всерос. очно-заоч. науч.-практ. конф. – Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2003. – 220 с.

5. **Карякин, Ю.В.** Алгоритм экспертного моделирования предмета деятельности / Ю.В. Карякин // Внутривузовские системы обеспечения качества подготовки специалистов: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Красноярск, 2003. – С. 73–75.

МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СЛУШАТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ ПОСЛЕВУЗОВСКОГО И ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КИСЛОВА Г.И., ЦАТУРОВ В.Н., ЩЕЛИКОВ О.Д.

г. Махачкала, Дагестанский государственный университет

В русле новых подходов к рассмотрению образовательных технологий выделяется широкий комплекс показателей измерения и оценивания эффективности инновационных технологий, связанных с вектором научно-технического прогресса человечества. Внедрение современных технологий зависит от готовности субъектов образовательного процесса к инновациям, формирования новаторского педагогического мышления, перестройки менталитета участников обучения.

В отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе определена группа жестких критериев инновационных образовательных технологий, их психолого-педагогическая «чистота», личностно-экологическая безопасность, оптимальная адаптивность, научная рационализация, индивидуальная и общественная экономичность. Эффективность инновационных технологий в образовательном процессе диагностируется с помощью следующих методов контроля: тестирование, выведение рейтинговых и ранговых оценок. Многие инновационные технологии образования одновременно являются диагностическими, обеспечивают контроль знаний и умений в ходе занятия, что позволяет сэкономить время работы.

Нами разработан и много лет реализуется тренинг инновационных образовательных технологий на курсах по педагогике и психологии высшей школы на факультете повышения квалификации преподавателей при Дагестанском государственном университете. Для повышения успешности освоения инновационных технологий на первом занятии новым участникам тренинга предлагается заполнить «Анкету слушателя курсов повышения квалификации». В ней содержатся вопросы, разбитые на три блока. В первом из них выясняется педагогический опыт и прохождение ими курсов ФПК ранее по педагогике и психологии высшей школы. Ответы на вопросы второго блока помогают прояснить уровень представлений слушателей о современных инновационных образовательных технологиях по десяти основным направлениям. А

в третьем блоке вопросов слушателям предлагается сформулировать свой индивидуальный профессиональный запрос по изучению психолого-педагогических проблем профессиональной деятельности. Обработка и анализ полученных ответов позволяет скорректировать рабочую программу с учетом реально сформированной группы, ее профессионально-методического уровня и интересов. Знакомство слушателей с общей программой курсов повышения квалификации, информация о формах и методах занятий по педагогике и психологии высшей школы для преподавателей вузов стимулирует осознание личностно-профессиональных целей слушателей факультета повышения квалификации.

Перед началом тренинга осуществляется система диагностики готовности к усвоению инновационных образовательных технологий с помощью методик «Деловой флюгер», «Инновационный компас». Первый тест разработан на основе тестов Юнга-Койсри и выявляет готовность к инновациям как групповой, так и индивидуальной. Другой тест является модификацией теста МАСТАК – метода активного социологического тестового анализа и контроля, разработанного под руководством Р.Ф. Жукова, предназначенного для работы в режиме самооценки.

Реальной технологией измерения успешности новых образовательных технологий становится разработанная нами рейтинг-таблица, которая позволяет слушателям планировать самообразование и индивидуально-групповые консультации (Табл. 1).

Таблица 1

Рейтинг-таблица учебно-познавательной активности слушателя ФПКП при ДГУ

Предмет педагогика и психология высшей школы

ФИО слушателя _____ дата _____

№ п/п	Вид активности	До 50 баллов	51–70 баллов	71–90 баллов	91–100 баллов	Сред. балл
1	Общая посещаемость занятий	30 б. До 50 %	50 б. 51–70 %	80 б. 71–90 %	100 б. 91–100 %	
2	Познавательная активность на занятии	Присутствие 30 б.	Слабое участие 50 б.	Среднее участие 80 б.	Высокое участие 100 б.	
3	Круглый стол «Знакомство. Вы и проблемы образования»	Присутствие 30 б.	Слабое участие 50 б.	Среднее участие 80 б.	Высокое участие 100 б.	
4	Тренинг «Профессионально-педагогическое общение»	Присутствие 30 б.	Слабое участие 50 б.	Среднее участие 80 б.	Высокое участие 100 б.	

5	Тренинг профессиональной наблюдательности	Присутствие 30 б.	Слабое участие 50 б.	Среднее участие 80 б.	Высокое участие 100 б.	
6	Реферативный обзор по психолого-педагогическим проблемам высшей школы	–	50 б. удовлетворительно	80 б. хорошо	100 б. отлично	
7	Пресс-конференция «Современные психологические проблемы профессионального образования»	Присутствие 30 б.	Слабое участие 50 б.	Участие в дискуссии 80 б.	Выступление с темой 100 б.	
8	План-конспект открытого занятия	–	50 б. удовлетворительно	80 б. хорошо	100 б. отлично	
9	Ролевая игра «Эстафета новаторского опыта»	Присутствие 30 б.	Общая дискуссия 50 б.	Роль эксперта 80 б.	Микропреподавание 100 б.	
10	Ролевая игра «Ковер решений»	Присутствие 30 б.	Слабое участие 50 б.	Участие в дискуссии 80 б.	Выступление с темой 100 б.	
11	Ролевая игра «Нобелевский лауреат»	Присутствие 30 б.	Слабое участие 50 б.	Участие в дискуссии 80 б.	Выступление с темой открытия 100 б.	
12	Деловая игра «Карусель»	30 б. Неудовлетворительно	50 б. удовлетворительно	80 б. хорошо	100 б. отлично	

Общая оценка: Подпись:

Интерпретация. Разовая оценка кумулятивная, т.е. она не суммирует предыдущие, а интегрирует их в себе:

До 50 баллов – неудовлетворительно.

От 51 до 70 баллов – удовлетворительно.

От 71 до 90 баллов – хорошо.

От 91 до 100 баллов – отлично.

Итоговая оценка:

До 599 б. – неудовлетворительно.

От 600 до 799 б. – удовлетворительно.

От 800 до 999 б. – хорошо.

От 1000 до 1200 б. – отлично.

Рост эффективности курсов по деловой психологии, по педагогике и психологии высшей школы достигается благодаря переходу от информационного обучения к активным информационно-деятельностным играм, рефлексиям на тренингах, взаимобмену и обобщению своего педагогического опыта. Благоприятствует посещаемости занятий заранее объявленная итоговая анкета слушателя ФПК, в которой они будут вынуждены оценить проведенные занятия и выявить самых творчески активных слушателей группы, высказать замечания в адрес ведущих педагогов, слушателей, деканата ФПК, своей кафедры или подразделения.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

МУНЧИНОВА Л.Д.

*г. Элиста, Калмыцкий республиканский институт
повышения квалификации работников образования*

Подготовка, адаптация взрослого человека к новым социально-экономическим условиям страны, региона, повышение квалификации и переподготовка специалистов является основой развития общества в новом тысячелетии. Объективно необходимым условием развития системы образования и выступает дополнительное профессиональное (педагогическое) образование, реализуемое в системе повышения квалификации.

Цель данной статьи – теоретически обосновать и дать описание одной из эффективных моделей курсовой подготовки педагогов и управленцев Республики Калмыкия в области педагогического эксперимента, поскольку все большее значение приобретают инновационные, поисковые и экспериментальные процессы. Термин «подготовка» подчеркивает качественное изменение специалиста, которое происходит в обучении, акцентирует внимание не только и не столько на самом процессе, а на итоговой задаче, в центре которой находится человек. В системе подготовки педагога-исследователя большое значение приобретает изменение его индивидуального стиля работы. При этом технология обучения носит ярко выраженный личностно-ориентированный характер.

В связи с этим в 2000 г. на базе Калмыцкого РИПКРО под руководством И.Д. Чечель, д.п.н., профессора, проректора по НИР АПК и ПРО, А.С. Сиденко, д.п.н., профессора АПК и ПРО, была открыта Школа педагога-исследователя по подготовке управленцев-исследователей, педагогов-исследователей. В 2002 г. состоялся первый выпуск ШПИ, вручены сертификаты о повышении квалификации. Кроме того, с участием профессорско-

преподавательского состава АПК и ПРО педагоги республики сдали кандидатские экзамены по философии и иностранному языку.

В настоящее время Школа педагога-исследователя функционирует под руководством Л.Д. Мунчиновой, к.п.н., ректора РИПКРО, Заслуженного учителя РФ. Разработана программа «Педагогический эксперимент: теория и практика» (240 ч)

ШПИ оказывает помощь образовательной системе РК в решении таких актуальных задач, как: 1) оказание научно-методической помощи педагогам-исследователям по определению целей и задач экспериментальной деятельности; 2) разработка дидактического обеспечения курсовой подготовки согласно программе ШПИ; 3) ознакомление педагогов республики с современными образовательными технологиями; 4) научное руководство опытно-экспериментальной и научно-исследовательской деятельностью в образовательных учреждениях.

Таким образом, обучение в ШПИ происходит в процессе курсовой подготовки сессионно (3 сессии). Содержательная, мотивационная, деятельностная преемственность между сессиями позволяет повлиять на: 1) рост степени осознания себя педагогом-исследователем, управленцем-исследователем; 2) развитие профессиональных педагогических умений эмпатического, коммуникативного, аналитического и проектировочного характера; 3) развитие умений проводить педагогический эксперимент, управлять им в индивидуальном и коллективном статусе, осуществлять его рефлексивность.

Первая сессия ориентирована на помощь педагогам-исследователям: 1) готовым к профессиональному осуществлению экспериментальной педагогической деятельности; 2) способным к разработке программ эксперимента; к критическому анализу, адаптации к конкретным условиям инновационных разработок, апробации их в экспериментальной деятельности; к оформлению и социализации результатов педагогического эксперимента.

Вторая сессия – помощь руководителям региональных и муниципальных экспериментальных площадок: 1) расширение теоретических знаний; 2) развитие умений применять методологические средства анализа и технологического оформления экспериментальной деятельности; 3) обогащение умения работать с педагогическими коллективами, находящимися в режиме эксперимента.

Третья сессия – помощь руководителям образовательных учреждений, педагогам-исследователям: 1) подготовка работников к проведению научного исследования; 2) развитие умения разрабатывать проект и программу исследования; 3) владеть методами и методиками проведения научного исследования.

В учебном плане курсовой подготовки предусмотрено обучение по очно-заочной системе в течение 240 ч, из них: лекционных – 50 ч, семинарских и

практических – 60 ч, групповых и индивидуальных консультаций – 30 ч, интерактивных форм работы – 30 ч, тренингов – 20 ч, ролевых и деловых игр – 20 ч, проектирование и защиты групповых и индивидуальных проектов – 30 ч.

Кроме того, программа курсовых мероприятий предусматривает рассмотрение следующих вопросов: 1) условия эффективности осуществления экспериментальной деятельности; 2) разработка программы эксперимента и основы ее построения; 3) индивидуальное проектирование и защита проектов педагогического эксперимента; 4) новая парадигма образования, новый социальный заказ к образованию; 5) методология исследовательской деятельности; 6) психологические аспекты проведения исследовательской деятельности; 7) обоснование направления диссертационного исследования.

Важно, что обучение в ШПИ дает возможность каждому слушателю после самодиагностики определить цель собственной работы, разработать индивидуальный план – программу деятельности с учетом профессиональных и творческих возможностей, подготовиться к сдаче кандидатских экзаменов и определиться в выборе темы диссертационного исследования.

Таким образом, в процессе повышения квалификации и переподготовки руководителей и специалистов образовательных учреждений различных типов и видов обучение слушателей в ШПИ представляет собой реализацию лично – ориентированных технологий. Не будет преувеличением утверждать, что учреждения системы повышения квалификации обеспечивают образовательную стратегию XXI века – непрерывное образование личности.

КОНКУРС ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИНИЦИАТИВ КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ НОВОГО КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

КАЦАЙ И.И.

г. Челябинск, Региональный координационный центр

В рамках проекта «Информатизация системы образования» (ИСО) предполагается поддержка педагогических инициатив, связанных с активным использованием ИКТ педагогами и учащимися в образовательном процессе, внеурочной деятельности, дополнительном образовании учащихся и др., как в рамках образовательного учреждения, так и в рамках образовательных учреждений одного или нескольких муниципальных образований Челябинской области.

В процессе реализации проекта ИСО результаты развития педагогических инициатив можно использовать для решения задач достижения нового качества образования и обеспечения доступности качественного образования на основе его информатизации. В этой связи целесообразно не только стиму-

лизовать разработку инновационных образовательных проектов по приоритетным направлениям, непосредственно касающимся процесса информатизации образования, но и поддерживать образовательные проекты, которые уже реализуются в инновационной практике образовательных учреждений в рамках экспериментальной деятельности, определенной концепцией модернизации российского образования до 2010 года.

Для выполнения указанных выше условий был проведен анализ существующих направлений инициативной и опытно-экспериментальной деятельности образовательных учреждений за 2004–2005 годы в области информатизации образования в Челябинской области.

Направления инициативной и опытно-экспериментальной деятельности различаются глубиной и масштабом решаемых проблем: от построения новой модели учебно-воспитательной работы на основе ИКТ до разработки информационных ресурсов по отдельным темам учебных предметов. Тематику проектов можно распределить по следующим направлениям информатизации образования:

- создание открытой информационной среды;
- решение дидактических и методических задач средствами информационных технологий (учебные предметы, электронные уроки или учебники);
- решение ключевых педагогических задач на основе использования информационно-коммуникационных технологий (например, поддержка самоопределения и развитие опыта выбора учащихся, формирование информационно-коммуникативной компетентности, информационной культуры, сопровождение индивидуальных учебных планов, новые подходы к оценке образовательных результатов);
- решение задач доступности образования, например темы по разделам «Профильное обучение», «Информационное пространство школы», «Подготовка к единому государственному экзамену».

Накопленный в регионе опыт может свидетельствовать о высоком уровне применения ИКТ в большинстве образовательных учреждениях.

Вместе с тем определенную трудность вызывают вопросы диссеминации продуктов и результатов реализации проектов в практику образования, так как большинство проектов требует специально организованной процедуры повышения квалификации работников образования по вопросам применения новых средств в собственной профессиональной деятельности, их сопровождения, консультирования, методической поддержки, требующие организационного, финансового, кадрового ресурсов. При проведении конкурса педагогических инициатив этот аспект будет учитываться, и одной из задач конкурса является диссеминация проекта.

Тематика инициативной и опытно-экспериментальной деятельности образовательных учреждений за последний год в области информатизации

образования в Челябинской области являются основанием для проведения в регионе конкурса «Лучшие педагогические инициативы в регионе» по направлению деятельности «Поддержка процессов информатизации общего и начального профессионального образования в регионе, районе, школе». Для успешной реализации проекта ИСО в Челябинской области необходимо организовать широкое обсуждение с педагогической общественностью вопросов эффективной реализации задач информатизации, что делает необходимым включить в список лотов «Разработку содержания и сопровождения Интернет-форума для методической поддержки инновационной деятельности педагогов в Челябинской области». Деятельность данного направления является важным условием проведения конкурса по педагогическим инициативам в целом, так как содержанием виртуального общения становятся материалы инновационных проектов и вопросы их эффективного внедрения, а также проблемы, встречающиеся на пути информатизации. Уровень развития информатизации и глубина инновационных программ отдельных образовательных учреждений дает основание полагать, что в регионе есть кадровый потенциал для формирования и поддержки среды виртуального общения, сетевого взаимодействия педагогического сообщества Челябинской области.

Сообщим о некоторых результатах конкурса.

Конкурс педагогических инициатив проводился в Челябинской области в рамках реализации проекта ИСО с 14.11.05 по 23.12.05 по двум лотам:

Лот 1. Разработка содержания и сопровождение Интернет-форума для методической поддержки инновационной деятельности педагогов в Челябинской области.

Лот 2. Реализация лучших образовательных проектов по использованию средств ИКТ в районе и/или образовательном учреждении: «ИКТ как средство реализации образовательного проекта: учебная и воспитательная деятельность, взаимодействие с родителями и социальными партнерами».

Всего на конкурс поступило 49 заявок, из них 3 заявки на лот 1 и 47 заявок на лот 2. По решению экспертной и конкурсной комиссии две работы были перенесены из лота № 2 на лот № 1, так как цели и задачи, которые ставят заявители, в большей степени соответствует целям и задачам лота № 1. Четыре работы не набрали минимального допустимого количества баллов. Десять работ рекомендованы экспертами для участия в последующих конкурсах.

Представленные заявки во многом отражают цели и задачи проекта ИСО, претенденты в качестве главной цели своих проектов указывают продвижение инновационного опыта своего образовательного учреждения. Все конкурсанты имеют достаточный опыт методической работы в области ИКТ, нацеленной на решение задач модернизации системы образования. Во мно-

гих проектах были представлены письма поддержки со стороны местной власти, представителей других образовательных учреждений.

Вместе с тем были выявлены замечания и даны рекомендации для участников конкурса: 1) недостаточно четко сформулированы и конкретизированы цели, задачи и ожидаемые результаты; 2) часть проектов не предполагает максимального использования мощности средств ИКТ; 3) некорректное заполнение статей бюджета, не расписано постатейное финансирование и софинансирование бюджета; 4) недостаточные объемы софинансирования некоторых проектов; 5) в части проектов нет описания перспектив продолжения проекта после завершения финансирования.

По результатам работы экспертной и конкурсной комиссий были определены три победителя в первом лоте и пять – во втором лоте. Все проекты, представленные победителями, соответствуют задачам программы направления, заявленного в конкурсе:

1. Коллектив имеет достаточный опыт и методический потенциал для реализации проекта и диссеминации результатов инициативного проекта, в том числе в образовательных учреждениях регионов проекта.

2. Актуальность и новизна инициативного проекта способствуют распространению и поддержки новых педагогических технологий, что находит свое отражение в программах информатизации различного уровня.

3. Инициативные проекты имеют образцы организации инновационной и экспериментальной работы, на основе которых можно определить круг задач повышения квалификации педагогов для широкого использования этого опыта и в Челябинской области, и в других регионах проекта.

4. Методическое обеспечение инициативного проекта способствует решению задач модернизации образования и отражает направления опытно-экспериментальной работы учреждений общего и начального профессионального образования.

5. Инициативные проекты поддерживаются родителями, местными органами власти, спонсорами. Проекты имеют перспективы продолжения после завершения финансирования из средств проекта ИСО.

Литература

1. Межшкольные методические центры. Организация работ. Информационно-методическое пособие / К.Б. Васильев, С.К. Коваленко, Д.Ю. Столяров и др.; Ответственный редактор М.С. Цветкова – М.: Локус-Пресс, 2005. – 136 с.

2. Сборник информационно-методических материалов о проекте «Информатизация системы образования» / Под ред. С.А. Полякова – М.: Локус-Пресс, 2005. – 52 с.

ТЕХНОЛОГИЯ ПОСТРОЕНИЯ УРОКА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЯ*

НОСОВА Л.С.

г. Челябинск, Челябинский государственный педагогический университет

Все изменения, происходящие в сфере образования, объективно способствуют формированию инновационных подходов к отбору содержания, разработке адекватных моделей и технологий обучения в средней школе, направленных на повышение его эффективности и оптимизацию.

Все решения, разработки и реализация возлагаются на учителя, педагога-практика. В компетенцию учителя входит составление образовательных программ, выбор и совершенствование педагогических технологий, оптимизация условий обучения. Ограничение накладывают рамки единых государственных стандартов и цензов, но и в данном случае учитель углубляет и расширяет уровни образования за счет регионального и (или) школьного компонентов.

Таким образом, учителю необходимо постоянно повышать уровень своей профессиональной деятельности. От учителя требуется способность к самостоятельному конструированию системы предметного обучения (в своей школе), гибкой дифференцированной разработке методики преподавания (в каждом классе) в соответствии с познавательными возможностями своих учеников. Поэтому необходим иной уровень методической подготовки педагога, ориентированный на овладение им общими подходами к самостоятельному проектированию и осуществлению процесса обучения. Для рассмотрения возьмем не весь процесс обучения, а одну из дидактических задач – построение урока. Решением в данном случае выступает овладение педагогом технологией построения урока, а в рамках информатизации – информационной технологией, позволяющей автоматизировать этот процесс.

Нами рассмотрены некоторые подходы к построению уроков, предлагаемых учителям современной школы различными педагогическими технологиями обучения. Как правило, все способы имеют общие принципы построения. Можно выделить следующие: 1. Выбор конкретной учебной программы. 2. Составление тематического планирования. 3. Анализ содержания образования темы в учебнике или дополнительном материале. 4. Отбор необходимых и имеющихся средств и методов обучения. 5. Разработка методической модели темы (учебных ситуаций). 6. Определение структуры отдельного урока (его макроструктура). 7. Наполнение урока конкретным содержанием в за-

* Работа выполнена при финансовой поддержке гранта ЧГПУ 2005 г, проект №УГ-31/05/А

зависимости от психологических и педагогических особенностей класса (его микроструктура).

Данные этапы легли в основу технологии построения урока. Нами создан программный продукт – экспертная система (ЭС), функционирующая на основе данной технологии и автоматизирующая его. По классификации информационных технологий наш программный продукт можно условно отнести к интеллектуальным обучающим учителей системам – это сложная программа, манипулирующая специальными, экспертными знаниями в предметной области «педагогика», решающая задачу построения урока, используя логику, правила, умеющая пополнять свои знания. Программа моделирует подготовку учителя к процессу обучения, использует динамически расширяющуюся базу знаний, автоматизирует подбор рациональной стратегии выбора инструментов (типов уроков, методов, форм, средств, целей обучения и др.), автоматически учитывает новую информацию.

Программа функционирует на базе электронного учебника [1, с. 111]. Учебник служит главным средством фиксации содержания образования и вместе с тем проектом учебного процесса, выступает лишь сценарием или тактической моделью реального учебного процесса. А сценарий, поскольку учитель вносит свои изменения в зависимости от ситуаций, своего понимания и умений. Проблему эффективности урока и оптимизации времени подготовки к нему можно рассматривать как ведущую при разработке технологии конструирования урока, которая должна гарантировать максимальное соответствие результатов обучения целям, поставленным на уроке.

Наш программный продукт позволяет учителю пройти все этапы конструирования урока и на выходе получить готовый конспект урока, который можно распечатать. ЭС можно использовать как при овладении учителем технологии построения урока, так и при повседневной подготовке к нему.

Таким образом, овладение программой, несомненно, будет способствовать повышению профессиональной и информационной компетентности педагогического работника, с одной стороны, а с другой – учитель, пользуясь программой и экономя время на самом процессе подготовки, поиска материала, методов обучения и т.д., может уделить больше времени оптимальной его организации, что, с нашей точки зрения, позволит повысить эффективность обучения.

Настоящий урок – творческое произведение педагога. Наша программа ни в коем случае не отнимает у педагогов свободу творчества. Авторская идея, замысел и индивидуальный стиль учителя реализуется выбором целей, методов, форм, средств обучения, при создании учебных ситуаций, конспекта урока и наполнение его содержанием.

В перспективе нами планируется написание дополнительного блока программы, позволяющего осуществлять самоанализ проведенных уроков,

учет ошибок, и их устранение, что позволит установить обратную связь и логически закончить технологию конструирования системы уроков.

Литература

1. **Матрос, Д.Ш.** Электронная модель учебника / Д.Ш. Матрос // Информатизация общего среднего образования: Научно-методическое пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2004.

КОСМИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА ВЕНТЦЕЛЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ

ПУШКИНА И.М.

г. Архангельск, Архангельский государственный технический университет

Космическая педагогика К.Н. Вентцеля – интегративное учение, объединяющее идею космического воспитания с основными идеями русского космизма (единства, взаимосвязи и целостности Человека, Человечества, Природы и Космоса; коэволюции Человека и Природы), а также с ценными идеями его теории свободного воспитания (раскрытие и развитие творческих сил Человека, воспитание свободной, независимой, самобытной, нравственной личности).

Главная цель космического воспитания – развитие космического сознания, основанного на чувстве единения и общности Человека с Человечеством, Природой, Космосом. Космическое сознание – осознание Человеком своей взаимосвязи с Космосом, потребность научного осмысления своего места и роли в общей эволюции Вселенной, целостный подход к пониманию Мира, экологический и этический подходы в изучении и освоении Космоса. Космическое сознание – осознание ответственности за возможные последствия своей деятельности на планете и в Космосе. Космическое сознание – это система мышления и образ жизни Человека, который вырабатывает привычку жить согласно Космическим законам.

Идея космического воспитания выступает у педагога как один из возможных путей в таком преобразовании общества, которое приведет к гармонии Человека и Мира. У Человека с космическим сознанием, согласно Вентцелю, происходит освобождение от всего мелкого и ограниченного, его душа наполняется свободой и беспредельно широкой творческой любовью к Жизни, Человечеству, Миру. В результате происходит духовно-нравственное преобразование Человека.

Итак, ведущая идея космической педагогики К.Н. Вентцеля – изменение человеческих качеств жителей планеты через развитие космического сознания.

ния. Так как Человек, обладающий космическим сознанием, способен уже адекватно посмотреть на дела земные с космической высоты. Поэтому, в первую очередь необходимо интенсивно развивать у ребенка такие аспекты сознания, как: аксиологический (выработка нравственных установок), онтологический (формирование представлений об окружающем Мире) и рефлексивный (осознание себя и своего места в Мире).

Разрабатывая космическую педагогику, Константин Николаевич считал необходимым изменить характер деятельности учителя, подчеркивал, что знание должно быть представлено детям как целое и единое, и таким образом, чтобы они самостоятельно приходили к выводам о связи между явлениями во всем Мире. Поэтому, если мы хотим преобразовать сознание ребенка, то должны знакомить его с основами Мироздания как можно раньше. Познание Человеком окружающего Мира происходит по различным направлениям, дополняющим и обогащающим друг друга, – через науку и философию, искусство и религию. Для развития и поднятия сознания на более высокий уровень требуется интеграция знаний, объединение естественных и гуманитарных наук, т.е. при изучении Человека, Природы и Космоса должен соблюдаться принцип целостности и системности.

Целостная информация о сегодняшнем Мире поможет ребенку создать представление о будущем и о том, как должен вести себя Человек, каким он должен быть, чтобы обеспечить безопасное, непрерывающееся развитие Человечества, Природы, Космоса. Главное состоит в становлении такого сознания, которое изменило бы общественное бытие, ориентировало его на коэволюцию (совместную эволюцию) человеческой цивилизации, Природы, Космоса.

Школа всех типов должна формировать целостное представление о Человеке и Мире, так как новое сознание и целостное мировоззрение не совместимо с агрессивным и потребительским отношением к Человеку, Природе и Космосу, имеющим место в современном обществе. С целью развития целостного миропонимания необходимо создавать и изучать интегративные дисциплины, например, такие как Мировидение и Космография. Необходимо вернуть статус астрономии, которую ученые-космисты (К.Э. Циолковский, Н.Ф. Федоров, А.Л. Чижевский, В.И. Вернадский и др.), а также Вентцель считали предметом номер один, изучать ее не только в школе, но и в вузах, так как она представляет собой метапредмет, включающий в себя физику, химию, географию, биологию, математику, философию, религию, историю, космологию и космогонию. Преподавание большинства предметов должно быть ориентировано на осмысление эволюционных процессов Макрокосмоса и Микрокосмоса, перспективы развития Человечества.

Овладевая научным пониманием Мира, растущий Человек, по Вентцелю, должен все больше осознавать себя как существо, связанное в своем бы-

тии с Космосом, а поэтому понимающее необходимость заботы о том, что его окружает. Поэтому образование XXI века должно развивать такие качества Человека, которые соотносятся с ноосферным мировоззрением и в будущем будут интегрированы в космическое чувство – чувство единения со всем Человечеством как носителем космической жизни, чувство любви и ответственности к Природе и Космосу, бережное отношение к ним.

В космической педагогике К.Н. Вентцеля заложена идея коэволюции Человека и Человечества в единстве со всем Мирозданием, диктуемая законами космического развития. Так как выживание Человечества невозможно без соблюдения Универсальных (Космических) законов, необходимо вводить их в содержание образования XXI века. Современное образование должно освободиться от догм, штампов и клише, а программы и учебники должны включать альтернативные теории, концепции и идеи. Знакомясь с плюралистическим знанием, растущий Человек научится вырабатывать не только критическое, но и новое, космическое мышление, которое представляет собой способность Человека воспринимать себя во взаимосвязи с окружающим Миром, осознание приоритета общечеловеческих ценностей, а поэтому приближит его к решению проблемы выживания человеческого рода.

Важнейшая психолого-педагогическая задача современного образования состоит в развитии таких качеств мышления, которые будут способствовать становлению нового, космического мышления, необходимого при решении глобальных проблем и сложных ситуаций. Развитие целостного миропонимания, овладение космическим мышлением требуют сократического, проблемного метода обучения, позволяющего организовать познавательную деятельность учащихся на творческо-продуктивном уровне. При этом важно, чтобы в диалоговой и дискуссионной формах рассматривались все нерешенные проблемы XX века. Образование также должно выступать средством приобщения учащихся к изучению непознанных явлений окружающего Мира. Для развития космического сознания необходимо расширение содержания образования за счет введения иррационального. Необходимость его введения продиктована идеей целостного миропонимания.

Творчество и самосовершенствование являются главной целью существования и развития Человека, которое происходит в процессе познания окружающего Мира и расширения сознания. Чем шире мировоззрение ребенка, тем более полно и творчески он разовьется как Человек. Поэтому ориентация мышления ребенка на космическое начало, развитие у него космического сознания должны учитываться в образовании XXI века.

Количество информации стремительно нарастает, полностью охватить даже одну область знания становится реально недостижимым. Поэтому Человек XXI века должен учиться глобально и мыслить не отдельными категориями, а системами этих категорий. В таком случае знания обращаются в ма-

териал, на операциях с которым у Человека отрабатывается лишь способ мышления. Изучение всех дисциплин должно быть только средством достижения цели – создание развитого ума (развитие творческого мышления). Необходимо в целом отказаться от репродуктивных методов обучения, несоответствующих потребностям нового общества и природе учащихся. Обучение должно быть не по предметам, а по проблемам. Это позволит реально изменить сущность и назначение образования, по-новому решать «вечные» вопросы.

Идея единства, взаимосвязи и целостности Человека, Человечества, Природы и Космоса, предложенная русскими космистами (Н.А. Бердяев, В.С. Соловьев, Н.Г. Холодный, К.Э. Циолковский, А.Л. Чижевский и др.) в философии и Вентцелем в педагогике, может способствовать расширению и изменению сознания Человека, в результате – подготовить его к принятию новых научных парадигм и открытий. Эта идея, заложенная в сознании детей, будет существенным образом определять направление и ход дальнейшего общественного развития, прогресс Человечества в целом.

Многогранность общей картины Мира, ее изменения во времени должны находить свое отражение в содержании образования XXI века. При этом встает вопрос о философской основе образования, которая может быть разной в зависимости от решения проблемы взаимоотношений Человека и окружающего его Мира. На наш взгляд, на современном этапе в философско-методологическом плане продуктивен русский космизм.

УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЦЕССА В МОУ

РАТАНОВА Н.Я.

*г. Челябинск, Муниципальное образовательное учреждение
начальная школа – детский сад № 440*

Современная образовательная практика отличается все более широким распространением инновационных процессов не только в содержании образования, но и в процессы обеспечения развития этих инновационных тенденций. На сегодняшний день мы вправе говорить не только об управленческом содействии педагогам в осуществлении ими инновационных процессов, но и о психологическом сопровождении данных процессов. В чем же заключается психологическое сопровождение процесса инноваций? Во-первых, в программном обеспечении. Вопросы психологического просвещения, психологической поддержки включаются основными пунктами не только в Программу развития образовательного учреждения на период до 2010 года, в Программу

психологического сопровождения образования, но и в программу повышения профессиональной компетентности педагогов.

В процессе инновации возникает острая потребность в высококвалифицированных специалистах, способных гибко реагировать на происходящие перемены, перспективно мыслящих, готовых принять на себя ответственность за возможные последствия инноваций, в специалистах, готовых осуществлять инновационную деятельность. В связи с этим необходима целенаправленная работа по оказанию специально организованного психологического сопровождения инновационного процесса.

Говоря о психологическом сопровождении инновационного процесса, мы выделяем несколько условий повышения его эффективности.

Во-первых, это методическая поддержка педагогов, осуществляющих инновационную деятельность. Но тут необходимо уточнить, что понимается под методической поддержкой инноваций. Это повышение уровня психологической образованности педагогов через изучение запроса педагогов, определение круга вопросов, в которых у педагогов возникают проблемы и затруднения; помощь в проектировании содержания инновации в соответствии с приоритетами образовательного учреждения и интересами самого педагога; изучение влияния инноваций на психологическое здоровье детей и консультирование педагогов по выявленным проблемам по этому влиянию.

Во-вторых, это психологическое сопровождение самообразовательной деятельности педагогов: определение темы самообразования, оказание помощи в освоении педагогом психологических терминов и понятий, повышение уровня их психологической грамотности, содействие в использовании педагогами результатов психологической диагностики уровня развития ребенка и готовности его к школьному обучению.

В-третьих, это обеспечение процесса самореализации педагога в профессиональной деятельности: поддержка при подготовке к аттестации, участию в различного уровня конкурсах профессионального мастерства.

Основным, на наш взгляд, в повышении эффективности психологического сопровождения инновационных процессов является обучение педагогов проектировать инновацию, т.е. отбирать соответствующее возрасту детей содержание инновации, которое бы отражало приоритеты развития городской и муниципальной образовательной системы; предвидеть возможный уровень повышения образованности детей и повышение качества образования; видеть перспективу развития каждого ребенка и планировать траекторию этого развития; отбирать для осуществления инновации здоровьесберегающие технологии и определять критерии оценивания уровня образованности детей в условиях инновации. Для этого в МОУ № 440 создана и внедряется в практику система инновационной методической работы, в реализацию которой включен и педагог-психолог. Проводятся теоретические семинары для педа-

гогов по вопросам современных исследований в психолого-педагогической науке, круглые столы по обсуждению позитивного психолого-педагогического опыта, осуществляется работа в «Школе воспитателей подготовительных групп» для обеспечения наиболее качественной подготовки старших дошкольников к школьному обучению. Для овладения педагогами проектировочными навыками для создания инновационной методической продукции (авторских программ, методических разработок, практических пособий по приоритетным направлениям развития образования в МОУ) организуются проблемно-проектные семинары, мастер-классы, педагогические гостиные, педагогические мастерские. Такая система работы доказала свою действенность и эффективность. В образовательном учреждении все более увеличивается процент педагогов с высшей квалификационной категорией, позитивный педагогический опыт учреждения тиражируется в научно-методических сборниках разного уровня. В стенах образовательного учреждения созданы методические пособия, востребованные широкой педагогической практикой: «Организация инновационной методической работы в дошкольном образовательном учреждении», «Условия организации самообразования педагогов инновационного ДОУ», «Управленческое содействие педагогам в осуществлении инновационной деятельности», «Региональные особенности реализации программы «Разговор о правильном питании» в работе с детьми дошкольного возраста», «Формирование безопасного поведения на дороге у детей дошкольного возраста», «Использование метода проектов в экологическом образовании детей дошкольного возраста» и др.

Таким образом, повышение эффективности психологического сопровождения инновационного процесса в МОУ напрямую зависит от таких условий, как методическая поддержка педагогов, осуществляющих инновации, психологическое сопровождение самообразовательной деятельности педагогов, обеспечение процесса самореализации педагога в профессиональной деятельности.

ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫЙ КОМПЛЕКС ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ ИСПЫТАНИЙ НА РАСТЯЖЕНИЕ

РЕКОВ А.М., ЧЕРНОГУБОВ Д.Е.

г. Первоуральск, Свердловская область,

Филиал Уральского государственного технического университета – УПИ

Сотрудниками лаборатории сопротивления материалов филиала УГТУ-УПИ в г. Первоуральске разработано устройство, позволяющее получать, в режиме реального времени, первичные диаграммы деформирования образ-

цов в координатах «нагрузка-удлинение» на экране дисплея персонального компьютера. Студенты выполняют на нем работу по построению диаграмм деформирования образцов из низкоуглеродистых марок сталей. В комплект оборудования входят: стандартная испытательная машина на растяжение УММ-5 и персональный компьютер Celeron 800/128 с принтером LQ100 (возможно использование ранних моделей персональных ЭВМ, например, IBM 386).

В качестве датчиков нагрузки и удлинения применены оптико-механические преобразователи манипулятора «Мышь». Манипулятор закреплен на корпусе испытательной машины УММ5 винтами. Нагрузка на образец определяется по перемещению маятникового силоизмерителя. Это перемещение вызывает вращение валика мыши. Удлинение образца определяется по перемещению активного захвата испытательной машины, связанного гибкой нитью с валиком второго датчика мыши.

Для целей лабораторного практикума разработана программа для снятия показаний с датчиков мышки и построения диаграммы растяжения материалов. Программа представляет собой Windows приложение, разработанное в среде Delphi 7.

Снятие показаний производится с помощью подпрограммы-таймера, которая опрашивает датчики через заданный интервал времени. Интервал срабатывания таймера задается в параметрах программы в миллисекундах. По полученным данным диаграмма деформирования выводится на экран компьютера. Одновременно производится запись координат точек диаграммы в текстовом формате, что позволяет осуществлять дальнейшую обработку данных, например, в табличном процессоре Excel. После проведения опыта (до момента разрушения образца) диаграмма для дальнейшей ее обработки студентами распечатывается на принтере.

Перед началом работы проводится настройка параметров рабочего поля и проводится калибровка устройств и программы. Параметры рабочего поля зависят от вида материала и геометрических размеров образца. При калибровке устанавливается связь между пикселями экрана и нагрузкой на образец (деформацией образца). Все заданные параметры сохраняются в системном реестре Windows и не требуют корректировки при испытании однотипных образцов. Ввод команд управления (старт, сохранить график, печать и т.д.) проводится с помощью второго манипулятора «мышь», подключенного через COM порт компьютера.

Анализ работы устройства показал, что растяжение образцов на испытательной машине УММ-5 происходит со скоростью 10 мм/мин, чувствительность датчиков манипулятора «Мышь» составляет 0,125 мм, следовательно, интервал срабатывания таймера должен быть 750 мс, при установке меньшего значения точность показаний не изменится.

Предлагаемое устройство при проведении лабораторных занятий позволяет повысить их информативность, существенно сократить время на непродуктивную, ручную обработку первичных диаграмм деформирования образцов. Устройство успешно применяется при проведении лабораторных занятий по курсам сопротивление материалов и механика на Первоуральском филиале УГТУ-УПИ.

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПРОГРАММНЫХ СРЕДСТВ ПРИ ПОСТРОЕНИИ ЭВОЛЬВЕНТНОГО ЗУБЧАТОГО ЗАЦЕПЛЕНИЯ

РЕКОВ А.М., КОРНИЕНКО В.Т.

г. Первоуральск, Свердловская область,

Филиал Уральского государственного технического университета –УПИ

Курсовое проектирование в курсе теории механизмов и машин является одним из самых важных этапов в формировании профессиональных навыков и умений инженеров-механиков. Программа выполнения любого проекта, в соответствии с действующими образовательными стандартами, предусматривает большой объем графических работ. Это обуславливает большие затраты времени и сил студентов при выполнении проекта. Уменьшение объема графических работ в проекте нецелесообразно – теряется наглядность и физический смысл изучаемого предмета или явления. Кроме того, для специалистов, проходящих переподготовку, важно освоить методику применения современных аппаратных средств и пакетов прикладных программ, предназначенных для выполнения чертежей и проведения расчетов.

Преподавателями кафедры деталей машин и Первоуральского филиала УГТУ-УПИ разработана методика и применен комплекс средств вычислительной техники для выполнения студентами-механиками листа графической части проекта по курсу ТММ – «Синтез эвольвентного зубчатого зацепления» [1].

Проектирование зубчатого зацепления заключается в определении его основных параметров, которые оптимально удовлетворяют предъявляемым к зацеплению кинематическим и геометрическим параметрам [2]. Кинематическое исследование механизма сводится к определению передаточного числа и к построению двух графиков коэффициентов удельных скольжений профилей зубьев. Геометрический расчет сводится к определению основных размеров зубчатых колес и профилей зубьев (радиусов окружностей впадин, выступов, делительной, начальной, толщин зубьев, шага зацепления и т.п.).

Основную трудность при графическом построении зубчатого зацепления представляет для студентов построение боковых профилей зубьев зубча-

тых колес, представляющие собой отрезки кривых второго порядка – эвольвенты. Поэтому была разработана программа на языке Autolisp для вычерчивания контуров зубчатых колес с применением пакета прикладных программ AutoCAD [3]. Студент при выполнении чертежа на ЭВМ вводит предусмотренные проектом исходные данные (модуль зацепления, количество зубьев зубчатых колес, коэффициенты смещения исходного контура, формат чертежа). Выполненный чертеж дорабатывается студентом с использованием системы AutoCAD и распечатывается на плоттере формата А3. В процессе выполнения и доработки чертежа проводятся все окружности зацепления и проставляются их размеры, определяется положение теоретической линии зацепления и строятся графики удельных скольжений, вычерчивается таблица параметров зацепления и т.д.

В расчетно-пояснительной записке по данному разделу студент приводит все необходимые расчеты и пояснения. Студентам рекомендуется при расчетах использовать пакет прикладных программ Excel.

Достоинства данной методики заключаются в том, что: 1) предлагаемая методика выполнения чертежа зубчатого зацепления позволяет существенно снизить трудоемкость и затраты времени на выполнения проекта; 2) выше точность построения профиля зуба, что дает возможность студенту получить правильные представления об особенностях конструкции зацепления; 3) создается преемственность в изучении различных дисциплин; на младших курсах студенты знакомятся с машинной графикой, а в данном проекте используют и закрепляют, полученные ранее навыки; 4) повышается квалификация инженера-механика.

Литература

1. Теория машин и механизмов: методические указания к курсовому проекту / А.М. Реков, А.Г. Черненко, В.Т. Корниенко. – Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2003. – 20 с.
2. Справочник по геометрическому расчету эвольвентных зубчатых передач / Под ред. И.А. Болотовского, 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Машиностроение, 1989. – 486 с.
3. **Корниенко, В.Т.** AutoCAD в упражнениях. Учеб. пособие по курсу «Машинная графика» / В.Т. Корниенко, Э.О. Корниенко. – Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2000. – 81 с.

ОБ ИССЛЕДОВАНИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ В ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ

РУБЦОВА Л.В.

*г. Челябинск, Муниципальное образовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 30*

Средняя общеобразовательная школа была и остается одной из основных экспериментальных площадок для проведения научного педагогического исследования. Научное исследование понимается нами как процесс выработки знаний в области педагогической науки и один из способов познания вообще. Данное утверждение имеет место, поскольку главный этап воспитательного процесса ребенка осуществляется именно на базе этого образовательного учреждения. Кроме того, именно будучи школьником, ребенок находится как раз в том возрасте, когда на него можно оказывать воспитательное воздействие, и это будет довольно эффективно.

Можно утверждать, что школа дает простор для апробации влияния различных педагогических условий на тот или иной процесс и простор для экспериментальной работы в целом. Именно поэтому вопрос о том, с помощью чего можно осуществить эту работу, является не только довольно интересным, но и необходимым для рассмотрения.

Для того чтобы дать более определенную характеристику заявленной в теме статьи проблемы, остановимся на конкретном педагогическом исследовании и рассмотрим методическое обеспечение экспериментальной работы в ходе изучения формирования ценностных ориентаций подростков в досуговой деятельности.

На первом этапе для того, чтобы окончательно определиться с формулировкой заинтересовавшей исследователя проблемы и целью исследования, необходимо применить ряд теоретических научных методов: анализ психолого-педагогической литературы и категориального аппарата по проблеме. В данном случае следует рассмотреть методологические подходы к проблеме досуговой деятельности ребенка и к проблеме формирования ценностных ориентаций школьников (исторический аспект). Основными понятиями здесь будут являться «досуговая деятельность» и «ценностные ориентации». Не избежать также рассмотрения сопутствующих терминов: собственно «среда», «социокультурная среда», «формирование», «ценность», «воспитание» и т.д.

На данном этапе также может быть использован неременный спутник анализа – метод синтеза, который предполагает объединение разных подходов к указанной проблеме или разных сторон одного явления для проведения дальнейшего обобщения. Но и для обобщения изученного материала необхо-

димо совершить некоторые мыслительные операции, которые станут возможны лишь при использовании индуктивного или дедуктивного метода либо их сочетания при необходимости.

После этого происходит поиск ниши для исследователя, и ею, как правило, становится либо недостаточная изученность проблемы, либо отсутствие результатов исследования влияния именно интересующего вас фактора на изучаемый предмет или явление. Теоретически обосновав необходимость проведения эксперимента, исследователь может выдвигать какое-либо предположение, т.е. формулировать гипотезу, определять задачи и этапы исследования, а также критерии и способы проведения экспериментальной работы.

В данном случае может быть даже создана модель процесса формирования ценностных ориентаций в ходе досуговой деятельности. Причем модель здесь понимается нами как идеализированное представление о реальном педагогическом процессе или об отдельных его сторонах. Таким образом, на первоначальном этапе исследования может быть также применен метод моделирования.

Здесь же должны быть непременно изучены индивидуальные возрастные (биологические и психологические) особенности исследуемой категории детей, что возможно сделать с помощью уже упоминавшегося анализа психолого-педагогической литературы и дальнейшего обобщения данных. Очень удобен также в этой ситуации метод обобщения независимых характеристик, когда исследователь обрабатывает информацию об интересующем его человеке, поступившую из различных источников (учителя, родители, одноклассники). При наличии определенных усилий исследователя возможно также применение так называемого метода педагогического консилиума, который предполагает коллективное оценивание тех или иных качеств исследуемой личности. Изученные особенности определенной категории детей должны быть приняты в учет в ходе проведения эксперимента и особенно на последнем его этапе, когда будут подводиться итоги. Должна быть, впрочем, учтена и специфика учреждения, которая служит экспериментальной площадкой исследования.

На втором этапе проводится непосредственно сама экспериментальная работа. В данном конкретном случае она может представлять собой следующее. Все участники эксперимента (предположим, что это ученики параллели восьмых классов) разделяются на две группы: контрольную и экспериментальную (по два класса в каждой).

Для выявления уровня сформированности ценностных ориентаций, а также для выявления направленности личности ребенка используются разнообразные опросные методики. Ими может послужить анкетирование, тестирование, интервью или просто беседа. Однако же, предпочтительнее первые два, так как количество респондентов довольно велико. Хотя и в использова-

нии этих методов есть недостатки: существует возможность, что исследуемый не ответит на некоторые вопросы. Результаты этой диагностики могут быть обработаны с помощью ряда математических методов. Особенно удобно ранжирование (расстановка определенных характеристик в порядке возрастания или убывания по усмотрению исследуемого) или регистрация (выявление наличия определенного качества или качеств у респондента).

Затем необходимо поместить экспериментальную группу в условия, которые способствуют выявлению влияния досуговой деятельности на формирование ценностных ориентаций ребенка. Например, можно составить план посещения социально-досуговых учреждений и учреждений культуры, организовать вовлечение учеников в сферу дополнительного образования, а также другие формы приобщения школьников к эффективным и полезным способам проведения свободного времени.

Длительность проведения эксперимента может составлять два-три года. Этого времени, на наш взгляд, вполне достаточно, чтобы наглядно увидеть результаты. И к тому же к этому сроку (скорее всего, это будет год окончания школы) практически оформится более или менее устойчивая система ценностных ориентаций подростка.

На протяжении указанного промежутка времени необходимо периодически проводить диагностико-аналитические срезы, для обработки которых опять-таки возможно применение математических методов, в частности шкалирования (присвоение исследуемыми некоторому явлению или предмету определенного места на предложенной балльной шкале). Эти цифры могут быть представлены в виде графиков, циклограмм, диаграмм и т.д. Возможно также на данном этапе применение такого метода, как наблюдение, если исследователь имеет возможность самому работать с экспериментальной группой как педагог. Это поможет изучить явление или предмет в естественных условиях, но это очень трудоемкий процесс. К тому же в ситуации наблюдения очень трудно избежать субъективизма.

На третьем заключительном аналитико-корректирующем этапе экспериментальной работы необходимо применение всего комплекса эмпирических, теоретических и математических методов: последний срез в экспериментальной группе с использованием любого вида опросных методик, анализ полученных экспериментальных данных (в данном случае наиболее удобным будет ранжирование, но возможно применение и другого способа статистической обработки полученных данных) и сравнение с результатами первоначального среза; проведение при необходимости корректировки условий эксперимента и снова проведение анализа. Финальным аккордом будет осмысление, обобщение и аналитическое изложение полученных результатов.

Следовательно, методическое обеспечение экспериментальной работы в системе общего среднего образования довольно разнообразно и вклю-

чает в себя целый комплекс педагогических методов исследования: теоретических (анализ, синтез, индукция, дедукция, обобщение, моделирование и др.), математических (ранжирование, шкалирование, регистрация и др.) и эмпирических (наблюдение, анкетирование, интервью, тестирование, беседа, собственно эксперимент и т.д.).

Все это позволяет довольно значительно расширить поле деятельности исследователя, поскольку на базе общеобразовательной школы возможно апробировать огромное количество различных педагогических условий и изучить степени их влияния на различные аспекты личности ребенка и учебно-воспитательный процесс в целом.

ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ УСПЕХА НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ

СОВЦОВ В.И.

г. Санкт-Петербург, Национальный открытый институт России

Ситуация успеха – это специально создаваемое преподавателями средство, при котором личность испытывает состояние радости, удовлетворение от того, что результаты деятельности либо совпали с ожидаемыми, либо превзошли их. В ситуации успеха содержатся и внутренние основы, так как она порождает психическое состояние радости и внешние основы, потому что ситуация успеха – это целенаправленное средство методического воздействия, создающее возможность достижения значительных результатов в деятельности как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом. Следовательно, ситуация успеха является перспективным средством формирования интереса в воспитательной деятельности с интегративных психолого-педагогических позиций, применяемых в высшем учебном заведении.

Предлагаются приемы для создания ситуации успеха, которые, на наш взгляд, обеспечивают наибольшую эффективность для формирования интереса к познавательной деятельности у обучаемых. При обосновании указанных приемов, ориентируясь на цели и задачи развития личности, на ее подготовку к активной самостоятельности, были выбраны ситуации успеха интеллектуально-познавательного характера.

1. Создание ситуации успеха «Сбывшаяся радость» обеспечивается использованием в учебном процессе позиционно-коммуникативных приемов обучения, способствующих становлению обучаемого субъектом учебной деятельности, личность которого развивается в процессе обучения, присваивая изучаемый предмет, что делает успешным сам процесс обучения. Эти приемы включают позиции, направленные на освоение трех слоев любого предметного знания: нормативного, символического и диалектического, позво-

ляющие снять отчужденность между предметом и обучаемым. К таким предметам отнесем следующие позиции: «Тезис», «Понятие», «Схема», «Критик», «Апологет», «Символ», «Театр», «Рефлексия», «Эксперт», «Вопрос», «Практика», «Диалектика». Стабильная успешная образовательная деятельность будущих специалистов реализует оптимальное соотношение между ожиданиями окружающих, личности и результатами ее деятельности, веру личности в себя, что формирует новые, более высокие уровни мотивации, в том числе и интерес к познавательной деятельности, повышает уровень самооценки и самоуважения личности.

2. Создание ситуации «Неожиданная радость» обеспечивается реализацией в учебном процессе автодидактических приемов поиска информации, помогающих обучаемым усваивать новые понятия путем их выведения или построения по строго заданной программе, рассчитанной на успех, и активизирующих учебный процесс. Эти приемы позволяют ориентироваться в учении на самостоятельное выполнение предварительно отобранных интеллектуальных операций, что способствует достижению ими наибольшего успеха в учении, так как ни один образ (материализованный или абстрактный) не формируется у человека без самостоятельных познавательных действий. К таким приемам мы относим следующие: по изучению теории предмета, по анализу форм учебной работы, по выбору форм внеучебных занятий по учебным предметам.

Благодаря включению в процесс автодидактических приемов поиска информации результаты образовательной деятельности оказываются выше ожидаемых и не зависят от ограничения обучаемым своих возможностей, уровня требований данного преподавателя, от предпочтений обучаемого быть средним в учении. Успешная самостоятельная деятельность повышает уровень притязаний, а также самооценку и самоуважение личности обучаемого, стимулирует веру в себя и развитие высокого уровня воспитанности, интереса к освоению будущей профессиональной деятельности, раскрывая новые способности и возможности обучаемого.

3. Созданию ситуации «Радость познания» способствуют проблемно-поисковые приемы организации обучения, позволяющие повышать активность самостоятельного мышления, углубляя проблемное обучение и успешно решать различные проблемы профессионально-педагогической деятельности. Указанные приемы включают следующие формы организации обучения: круглый стол, диспут и деловую игру. Развитие самостоятельного мышления у обучаемого способствует воспитанию творческой личности, способной на движение от незнания к знанию, на постоянное стремление к поиску новых путей в образовательной деятельности, не считаясь с трудностями и стимулирует формирование творческого профессионального интереса.

4. Создание ситуации «Общая радость» достигается использованием приемов постановки эмоционально-оптимистической перспективы по развитию креативности, основанной на возбуждении интереса к познавательным процессам, обеспечивающим становление творческой профессионально-педагогической деятельности. Это такие приемы, как: поощрение, добровольность, позитивное отношение к творческим удачам, импровизация, сниженная критичность, принятие, эмпатическое понимание, свобода оценок. Указанные приемы предусматривают различные виды творческих работ обучаемых: ведение педагогического словаря, включающие собственные толкования различных педагогических понятий, написание докладов, рефератов и тезисов статей, творческих проектов.

Таким образом, ситуация успеха в достаточной мере способна активизировать познавательную деятельность, сам процесс познания, стимулировать развитие личности, ее творческое начало, способствуя тем самым становлению высокого уровня интереса к воспитательной деятельности у будущих специалистов.

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗОВ

ФИЛИПОВА О.А.

г. Тольятти, Тольяттинская государственная академия сервиса

В настоящее время на первое место среди многоплановых проблем отношений высших учебных заведений (вузов) и общества выдвинулась проблема отношения вуза с глобальным рынком. Новая социально-экономическая внешняя среда вынуждает вузы трансформироваться в сторону организационной модели, дающей преподавателям дополнительные свободы. Это, прежде всего, свобода активной деятельности, направленной на удовлетворение современных запросов рынка образования и науки, целью которой является экономическое развитие университета и университетского сообщества.

Задачи высшей школы на современном этапе заключаются в поиске такой новой формы существования, которая, сохраняя основные функции и главные традиции университетов, позволяет интегрировать в себя новое рыночное измерение свободы вузовской деятельности, а также в способности «держаться на плаву» в вопросах самофинансирования своей деятельности.

Становится очевидным, что только внебюджетная деятельность в условиях рыночной экономики позволяет государственным вузам достойно выполнять свою образовательную и научную миссию в обществе. Активная внебюджетная деятельность государственного вуза, с одной стороны, диверси-

фиксирует источники его содержания и развития, обеспечивая финансовую устойчивость, а с другой – является способом адаптации вуза к условиям рыночной экономики [3].

В настоящее время, когда говорят об инновациях в организации деятельности вузов, в первую очередь имеют в виду новые организационные формы науки, т.е. технологические парки, инкубаторы технологий и инновационные центры, а также другие организационно-управленческие аспекты коммерциализации науки. В меньшей степени говорят об изменении организации работы вуза в целом и использовании всех возможных каналов дополнительного финансирования.

В России ведущие университеты являются федеральными государственными образовательными учреждениями, имущество и финансы которых принадлежат государству. В России также существует институциональная автономия высшей школы. Это касается и государственных, и негосударственных высших учебных заведений. Автономия университетов выражается в том, что вуз самостоятельно подбирает кадры, осуществляет образовательную, научную, финансовую, хозяйственную деятельность в пределах, определенных законами России и уставом вуза. Экономический аспект автономии состоит в том, что университет без согласования с государством: формирует внутреннюю структуру управления, создает структурные подразделения (кроме филиалов); реализует различные виды деятельности, в том числе предпринимательской; распоряжается доходами, полученными от осуществления самостоятельной деятельности; арендует и сдает в аренду имущество, в том числе переданное ему учредителем; привлекает для обеспечения своей деятельности различные финансовые источники; реализует производимую продукцию, результаты работы, оказывает услуги [1].

Логика развития крупного предпринимательского университета, расширяющего свою деятельность на удаленные территории и повсеместно ищущего клиентов в виде производственных предприятий, государственных, муниципальных и общественных институтов любого типа, неизбежно приводит его к необходимости институционализации отношений с организациями – постоянными партнерами [1].

Бартон Кларк (Burton Clark) на основе изучения практики работы пяти европейских инновационных университетов: Warwick University (Великобритания), University of Twente (Нидерланды), University of Strathclyde (Великобритания), Chalmers University (Швеция) и University of Joensuu (Финляндия) – сформулировал концепцию «предпринимательского университета».

Кларк рассматривает термин «предпринимательский» как характеристику общественной системы, т.е. университета в целом и его подразделений, исследовательских центров, факультетов и школ. Использование этого термина ассоциируется с термином «предприятие», что является сознательным

намеком на институциональное строительство, требующее особой энергии и деятельности. Институциональное предпринимательство является и процессом, и результатом.

Кларк указывает следующие направления трансформации нынешней университетской структуры к предпринимательскому университету [4]: а) усиление управленческого ядра университета; б) расширение служащей развитию университета периферии; в) диверсификация источников финансирования; г) стимулирование основного профессорско-преподавательского состава; д) развитие всеобъемлющей предпринимательской культуры.

В связи с необходимостью решения задач коммерциализации технологий в современном университете появляется еще одно измерение деятельности – научно-производственное. Общие методы организации коммерческого трансфера технологий к настоящему времени достаточно изучены и применяются на практике. Коммерциализация технологий в целом остается отраслью, требующей крупных инвестиций, особенно в России.

Одним из уже стандартизированных способов взаимодействия вузов с организациями является создание технологического парка. Современный исследовательский университет, испытывающий недостаток средств на развитие научных исследований, включается в различные формы деятельности по коммерциализации технологий. Приемом является вступление в «кооператив» по строительству на территории, принадлежащей университету, технологического парка. Многие западные университеты, не ожидая значительных доходов собственно от трансфера технологий, рассматривают свое участие в создании технопарка в первую очередь как средство коммерциализации земельных участков, принадлежащих вузу [1].

Технопарки создаются как независимые от вуза юридические лица с разными формами коммерческих отношений с вузом. Одна из распространенных и наиболее удобных форм, когда вуз владеет пакетом акций технопарка. Технопарки, образуемые рядом с вузами, но независимые от них, с одной стороны, обеспечивают коммерциализацию научных разработок, дают дополнительный заработок преподавателям, аспирантам и студентам, а с другой – создавая околотовузовские структуры коммерческой деятельности, препятствуют чрезмерной коммерциализации работы самих вузов [2].

Сотрудники вуза наравне с любыми другими людьми и организациями могут арендовать площади технопарка для размещения собственных предприятий малого бизнеса в области высоких технологий. Состав участников этих малых предприятий диктуется производственной необходимостью и включает как сотрудников университета, так и специально нанятых работников. С организационной точки зрения этот способ формирования коллективов из сотрудников университета является принципиально новым. Здесь создаются связи с внешним окружением вуза.

Кроме того, в такое сотрудничество можно вовлекать студентов старших курсов, которые уже имеют основную базу знаний и должны приобретать практические навыки, причем выпускники вузов уже с первых дней работы на предприятиях будут в состоянии активно включиться в производственный процесс и не нуждаются в переучивании.

Главная задача предприятий и организаций как потребителей продукции вуза – получить специалистов, имеющих необходимые профессиональные знания, позитивное отношение к своей профессии, которые с минимальными для предприятия материальными и временными издержками смогли бы включиться в производственный процесс. При этом работодатель часто готов взаимодействовать с вузом, возмещая затраты на подготовку специалистов, одновременно требуя расширения границ стандартных образовательных программ за счет включения в учебный процесс предпринимательской компоненты. Это обусловлено еще и тем, что работодатели не имеют материальных и организационных возможностей активно развивать внутрифирменную профессиональную подготовку и переподготовку специалистов, особенно если этот процесс можно отследить при взаимодействии с вузами – поставщиками специалистов. Отсутствует также практика инвестирования высшей школы со стороны реального сектора экономики. В то же время требования к выпускникам по различным группам специальностей становятся все более жесткими.

Выпускникам при этом гарантируется трудоустройство по избранной специальности с ясной перспективой карьерного роста и возможность собственного заработка в процессе обучения; если даже место работы сразу же не предоставлено, то специалист, имеющий как практическую, так и теоретическую базу, сможет организовать свое дело. Кроме того, совмещение обучения и реальной работы потребует от студентов не только высокой самодисциплины, физической и психологической устойчивости, но и предоставит возможность общения со специалистами-профессионалами, перенимая их опыт, осваивать особенности различных видов производства и услуг, приобретать навыки производственного взаимодействия.

Также на базе технопарков можно проводить курсы повышения квалификации для различных работников в соответствии с направлением вуза. Заказчик услуг (предприятие) получает возможность на базе университетского образования готовить высококвалифицированные кадры, по уровню и профилю наиболее подходящие его запросам.

Литература

1. **Грудзинский, А.О.** Проектно-ориентированный университет. Профессиональная предпринимательская организация вуза: Монография / А.О. Грудзинский. – Н.Новгород: Изд-во ННГУ, 2004.

2. **Журавлев, В.А.** Классический исследовательский университет: концепция, признаки, региональная миссия / В.А. Журавлев // Университетское управление: практика и анализ. – 2000. – № 2(13).

3. **Полянсков, Ю.В.** Инновационный механизм управления государственным вузом / Ю.В. Полянсков, Е.М. Белый, И.Б. Романова. – М.: Экономика, 2004.

4. **Clark, B.R.** Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation. Issues in Higher Education / B.R. Clark. – Paris: IAU Press, Pergamon, Elsevier Science, 1998.

ТЕСТИРОВАНИЕ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ШЕХВАТОВА А.Н.

г. Санкт-Петербург, Национальный открытый институт России

В свете процессов, происходящих в Европе с целью установления европейской зоны высшего образования, предполагающей принятие системы понятных и сравнимых научных степеней, установление единой системы зачетных единиц, облегчение подвижности для студентов и преподавателей и другие аспекты образовательного процесса, немалая роль отводится разработке и внедрению в сферу высшего профессионального образования инновационных технологий. После подписания Францией, Италией, Великобританией и Германией в Париже в 1998 году Сорбонской декларации, направленной на создание в Европе открытой системы высшего образования, процесс кардинального изменения философии высшего образования затронул и Россию. В августе 2003 года Россия была принята в состав стран-участниц Болонской декларации, принятой совместным заявлением европейских министров образования в 1999 году, и сразу же начались изменения в Российской системе высшего профессионального образования, которые в немалой степени обусловили интенсификацию учебного процесса с использованием новых технических возможностей.

В соответствии с планом мероприятий по реализации Болонской декларации в системе высшего профессионального образования РФ на 2005–2010 годы, утвержденным Минобрнауки России от 15 февраля 2005 года, предполагается изучение и введение системы зачетных единиц (второй пункт плана мероприятий), в ходе которых запланирован переход российской системы высшего профессионального образования на систему зачетных единиц (запланированный срок реализации – 2008 год). Он включает подготовку информационных материалов для высших учебных заведений по практике применения зачетных единиц. Необходимость трансформации существующей

системы обучения и контроля знаний способствовала, в частности, стремительному развитию системы тестирования. Особое место занимает тестирование в рамках инновационной деятельности по внедрению дистанционного и открытого образования. В последние годы система открытого образования, продвигаемая Российским государственным институтом открытого образования (РГИОО), активно развивается. Значительные результаты достигнуты в сфере виртуальных высших учебных заведений (например, Омский виртуальный университет – ОВУ), возникающих в структуре информационно-образовательной среды открытого образования РФ. В рамках федеральной целевой программы (ФЦП) «Развитие единой образовательной информационной среды (2001–2005 годы)» совместно с Российским государственным институтом открытого образования, НП «Открытый университет» и другими образовательными учреждениями был организован федеральный образовательный портал «Российский портал открытого образования» (www.openet.ru), проводится масштабная программа повышения квалификации преподавателей вузов и средне-специальных учебных заведений, учителей школ (Письмо Рособразования от 31.01.2005 №77/12-14 «О Российском портале открытого образования»). Столь масштабная трансформация системы образования вызвала необходимость разработки учебно-методической документации, включающей в себя помимо обязательных рабочих программ, курсов лекций также и банки тестовых заданий.

Очевидно, что тестирование является одной из наиболее перспективных форм оценки уровня знаний учащихся на разных этапах их обучения и гармонично вписывается в Европейскую систему зачетного перевода – ECTS (European Credit Transfer System). Однако также очевидно наличие большого количества методических и технических трудностей внедрения системы тестирования в образовательный процесс. Наряду с проблемой соответствия итогов теста и реальных знаний учащегося, существует проблема грамотного и профессионального составления тестов, сосуществования и взаимного дополнения тестовой системы контроля знаний и традиционной формы устной или письменной диагностики знаний (устный экзамен, письменный ответ на вопрос и т.д.). В ходе устного экзамена, предполагающего личный контакт студента и преподавателя, возможность адекватной оценки степени овладения материалом оказывается более высокой, возможно, по причине несовершенства существующих тестов. Соответственно, при их составлении должна учитываться и эта проблема. Так, наиболее важные темы, знание которых можно на устном экзамене проверить более досконально при помощи «наводящих» вопросов, должны быть отражены в тесте в виде основных вопросов и дополнительных. Очевидно, что тестовые задания должны быть корректными, точными, однозначными и соответствовать изучаемой программе, но этим не ограничиваются требования, предъявляемые к тестам. Достаточно

сложным оказывается и процентный состав тестовых заданий, который в полной мере должен отражать программу,

Немало споров вызывает продуктивность использования тестов в сфере гуманитарных предметов, которые предполагают не только глубокое и качественное усвоение материала, но и умение самостоятельно сопоставлять различные факты, формулировать собственное, зачастую неординарное, мнение, аргументировать свою точку зрения. На сегодняшний день сложно представить экзамен, например, по литературе XIX века, без декламации учащимся стихотворений, хотя при помощи тестов не представляет труда проверить знание текстов. Представляется наиболее продуктивным в таких случаях использовать комплексную систему контроля знаний, совмещающую тестовые задания с классической формой проведения устного экзамена.

Существенную роль в распространении и освоении системы тестирования играет практика проведения Единого Государственного экзамена. Использование тестовой системы в средней и высшей школе обеспечивает определенную преемственность учебного процесса и положительно влияет на адаптацию студентов первого курса. Однако даже при наличии определенного опыта прохождения тестовых экзаменов в рабочую программу должна быть включена подготовка к тестированиям, в том числе и компьютерным, поскольку не все обучающиеся в силу своих индивидуальных познаний и особенностей (например, принадлежности к экстравертному или интравертному типу личности) в равной степени психологически и информативно готовы к подобному способу контроля знаний. Немаловажную роль играет и самостоятельная подготовка учащихся к выполнению тестовых заданий, с этой точки зрения продуктивно включение в учебники и пособия примерных тестов (не соответствующих тестам, выносимым на экзамен), отражающих материал, представленный в учебнике, с ключами, по которым студенты могут самостоятельно проанализировать выполнение теста. Подобный подход представлен, например, в учебнике «Культурология» для студентов технических вузов, под редакцией проф. Н.Г. Багдасарьян (М., 2004).

Утвердившаяся тенденция к масштабному внедрению системы тестирования на различных уровнях образования порождает немало актуальных проблем: составления тестов – промежуточных, итоговых и т.д.; оценки и проведения тестирования; разработки методологии теста. В решении этих задач существенную роль играет привлечение зарубежной практики тестирования, которая достигла значительных успехов. Однако нельзя без изменения заимствовать зарубежные теорию и систему тестирования, которые не учитывают существенных особенностей российской системы образования. Не менее актуальной является проблема переподготовки преподавателей высших и средних специальных учебных заведений, учителей школ. Успешная адаптация преподавательского состава к инновационным внедрениям и овладение

современными информационными технологиями являются важным условием интенсификации процесса реформирования системы отечественного образования.

СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ РЕЧИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

ИРКАБАЕВА М.В.

г. Уфа, Башкирский институт развития образования

Одним из наиболее эффективных способов изучения лексики любого языка является метод семантического поля. В русском языке сосуществует огромное количество семантических полей, одним из самых обширных и широкоупотребительных является семантическое поле речи.

Как отмечает Н.К. Дмитриев, цикл глаголов речи представляет собой важнейшее звено в общей системе семантики глаголов. Во всех языках мира этот глагольный цикл выделяется своей значимостью и своим частым употреблением в связной речи. Благодаря своему частому употреблению и эмоциональной насыщенности глаголы речи, по выражению Ж. Вандриеса, «быстро изнашиваются», и создается необходимость их постоянной замены. Происходит непрерывное пополнение этого разряда.

Тематический разряд глаголов речи в русском языке представляет собой обширную по объему и разнообразную по семантике группу. В отношении частоты употребления этих глаголов показательны такие статистические данные: «на общее количество словесных знаков не менее чем 200 тысяч приходится более 10 тысяч глаголов речи» [1, с. 16]. Среди этих глаголов имеются такие, у которых значение речи является единственным и первичным, и глаголы, которые относились первоначально к другим разрядам. По своему лексическому значению эти глаголы неоднородны. Некоторые из них обозначают собственно процесс речи, другие обозначают процессы, связанные с другими сторонами деятельности человека – мышлением, знаниями, чувствами, волеизъявлением и прочими.

Вышесказанное обуславливает существование различных классификаций этого тематического разряда, причем количество выделяемых субполей колеблется у разных исследователей. Так, существуют типологии, состоящие из двух-трех разрядов, а также классификации, насчитывающие около 10 групп. Это происходит в первую очередь из-за крайней неоднородности этого поля, так как его составляющие могут обозначать непосредственно процесс речи, другие же несут дополнительные значения – актуализируются передаваемые при помощи речи эмоции человека: желания, чувства; волеизъявление, что накладывает определенный отпечаток на значение глаголов речи.

Кроме того, среди этих глаголов имеются такие, у которых значение речи является единственным и первичным, и глаголы, которые относились первоначально к другим разрядам, а также те предикаты, которые могут приобретать речевое значение в контексте. В свете указанных причин становится понятным и такое разнообразие предлагаемых классификаций

Одной из первых классификаций стала классификация глаголов речи, предложенная В.П. Бахтиной. Бахтина выделяет три большие группы в составе макрополя речи: 1) глаголы, обозначающие собственно процесс говорения; 2) глаголы, обозначающие различные процессы речи; 3) глаголы, обозначающие процессы речевого акта, связанные с другими сторонами жизни

И.П. Бондарь выделяет только две лексико-семантические группы глаголов речи: глаголы, обозначающие собственно процесс речи, и глаголы, обозначающие какое-либо другое действие, которое может быть реализовано в процессе речи. Пожалуй, эта типология является самой абстрактной, при таком широком понимании глаголов речи в это поле могут входить такие глаголы, как «сигнализировать», «оценивать», «ехидничать» и др., вплоть до тех глаголов, которые приобретают значение речи только в контексте.

Еще одна представляющая интерес классификация глаголов речи принадлежит Ю.С. Маслову. Ю.С. Маслов, выделяя группу глаголов «непосредственного эффекта», относил к речевым действиям такие глаголы речи: говорить–сказать, просить–попросить, требовать–потребовать, обещать–пообещать, хвалить–похвалить. Их особенностью является то, что они – независимо от вида глагола – не могут мыслиться как оставшиеся «безуспешными», «неэффективными»: можно делать, но не сделать работу, но нельзя делать, но не сделать замечание.

В чем же источник их результативности? Представляется, что глаголы распадаются на две группы. Первая включает глаголы, допускающие перформативное употребление, равносильное выполнению действия, обозначаемого этим глаголом: прошу, обещаю, приглашаю. Такие действия не могут быть реализованы частично, поскольку просьбы или обещания вступают в силу в тот момент, когда они сформулированы, что служит внутренним пределом их действий. Достигнутость предела сохраняется и в общефактическом употреблении таких перформативов (меня приглашали).

Другую группу составляют глаголы говорить, хвалить, ругать, обозначающие акт сообщения как действие, не имеющее внутреннего предела. При их употреблении в совершенном виде они допускают только внешнее ограничение: количество сообщаемой информации «либо определенная мера порицания или одобрения, которая считается достаточной для проявления этих действий как таковых».

Не менее важным основанием для дифференциального подхода к этому классу является различие в целях речевого действия. Целью глаголов со-

общения является передача знания, целью глаголов, выражающих просьбы, приказания, обещания, предупреждения, является, помимо прочего, и указание на возможность или необходимость выполнения или невыполнения каких-либо действий.

Наибольшей полнотой отличается классификация глаголов речи Л.М. Васильева. Поле речи обладает достаточно сложной структурой. Ученый выделяет 7 компонентов, из которых состоит экстралингвистическая ситуация речи: 1) говорящего (или говорящих); 2) слушающего, собеседника (или слушающих, собеседников); 3) процесс произношения (или написания); 4) процесс выражения мысли (а также чувства и воли); 5) процесс сообщения мысли и в связи с этим обращение к слушающему, речевой контакт; 6) объект (содержание) речи; 7) характеристику процесса или объекта речи.

Учитывая сказанное, можно выделить следующие наиболее общие классы глаголов речи: 1) глаголы, характеризующие внешнюю (акустико-физиологическую и графическую) сторону речи; 2) глаголы, характеризующие содержание мысли, выражаемой с помощью устной или письменной речи; 3) глаголы, характеризующие коммуникативную сторону устной и письменной речи; 4) глаголы со значением речевого взаимодействия и контакта; 5) глаголы со значением побуждения, выражаемого устной или письменной речью; 6) глаголы со значением эмоциональной отношения и оценки, выражаемой посредством устной или письменной речи. Каждый из этих классов акцентирует тот или иной аспект говорения – коммуникативный, императивный, акустический и т.д.

Инвариантным значением «выражать посредством устной или письменной речи какие-либо мысли с целью их сообщения кому-либо» обладает доминантный глагол этого поля – говорить. Перечисленные выше аспекты так или иначе отражены в его семантике. Среди них обычно выделяют следующие: 1) «владеть устной речью» (безотносительно к конкретному языку); 2) «владеть тем или иным языком в живом его произношении»; 3) «произносить, выговаривать какие-либо единицы речи (звуки, слоги, слова, фразы и т.д.); 4) «выражать с помощью речи какие-либо мысли»; 5) «сообщать, рассказывать о чем-либо»; 6) «разговаривать, вести беседу». Все эти значения так или иначе связаны между собой, например, любое речевое действие сопровождается произношением каких-либо единиц речи, всегда эти речевые акты связаны или с сообщением какой-либо информации, или с выражением тех или иных мыслей. Но, несмотря на такие семантические связи, в каждом из таких значений главной, ядерной семой является только одна, которая и раскрывает тот или иной аспект говорения.

Для ядерного глагола «говорить» можно подобрать синонимический ряд, компоненты которого, включая и базовый глагол, составляют ядро семантического поля речи. В основном, это собственно глаголы речи – глаголы

говорения. Глаголы со значением обращения, контакта, побуждения, эмоциональной оценки находятся на периферии этого поля.

Первые четыре класса занимают центральное положение в семантическом поле речи, а последние два – периферийное. Впрочем, и в первых четырех классах есть значения, слабо связанные с данным полем. В антонимических отношениях к названным классам находится класс глаголов молчания, он тоже рассматривается как особый класс. Глаголы письменной речи в особый класс не выделяются, так как в большинстве своих значений глаголы устной и письменной речи нейтральны к оппозиции «устно–письменно».

Таким образом, очевидно, что семантическое поле речи обширно, занимает одно из центральных мест в языковой картине мира, и это обуславливает факт огромного наличия различных классификаций, основные из которых были рассмотрены в данной статье.

Литература

1. **Антонова, С.М.** Лексико-грамматическая сочетаемость глаголов говорения в литературном языке и в диалекте (способ представления лексико-грамматической группы) / С.М. Антонова. – Томск, 1989.

2. **Васильев, Л.М.** Семантические классы глаголов чувства, мысли и речи / Л.М. Васильев // Очерки по семантике русского глагола. – Уфа, 1971.

3. **Гловинская, М.Я.** Глаголы со значением передачи информации / М.Я. Головинская // Язык о языке; Под ред. Н.Д. Арутюновой. – М., 2000.

4. **Кобозева, И.М.** О границах и внутренней стратификации семантического поля глаголов речи / И.М. Кобозева // Русский язык. – 1985. – № 6.

5. **Кронгауз, М.А.** Приставки и глаголы в русском языке. Семантическая грамматика / М.А. Кронгауз. – М., 1998.

6. Толковый словарь русских глаголов. Идеографическое описание / Под ред. проф. Л.Г. Бабенко. – М., 1999.

7. **Уфимцева, А.А.** Теории «семантического поля» и возможности их применения при изучении словарного состава языка / А.А. Уфимцева // Вопросы теории языка в современной зарубежной лингвистике. – М., 1961.

РАЗДЕЛ 6

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ И НОВЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

ИЛЬИНА С.П.

*г. Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена*

Одним из эффективных механизмов функционирования современной системы повышения квалификации педагогических кадров можно рассматривать внедрение телекоммуникационных технологий, которые позволят создать дополнительные и расширить имеющиеся условия для повышения доступности, качества и эффективности данной системы, а также будут содействовать развитию профессиональной компетентности и конкурентоспособности профессионала, способного успешно позиционировать себя в том или ином социальном пространстве, осуществлять культурную и деловую коммуникацию, определять и реализовывать различные направления информационного поиска.

В этой связи в рамках учебной программы повышения квалификации работников образования по проблемам организации профильного обучения на старшей ступени школы, наряду с традиционными лекционно-семинарскими занятиями, активно использовались телекоммуникационные технологии в организации самостоятельной деятельности и консультирования слушателей курсов.

Самостоятельная работа слушателей предполагала подготовку к лекциям и семинарам, круглым столам; выполнение заданий, способствующих решению учебных задач; подготовку презентаций; самостоятельное изучение

отдельных аспектов содержания программы, выполнение творческих заданий, в том числе с помощью информационных и телекоммуникационных технологий. Например, поиск информации в сети Интернет по различным аспектам профильного обучения, составление информационного банка данных или собственного каталога ссылок на Интернет-ресурсы по проблемам профильного обучения; создание слушателями тематических веб-страниц индивидуально и в минигруппах, на которых слушатели размещают результаты своей деятельности по реализации различных аспектов профильного обучения.

Одной из возможных форм представления итогов самостоятельной деятельности слушателей курсов может стать организация и проведение телеконференции по электронной почте в режиме моделируемого списка рассылки и с помощью чата в реальном времени. Например, телеконференция может быть посвящена защите участниками проектных творческих работ по решению проблем профильного обучения, которые они выполнили в ходе освоения курса.

Консультирование в процессе повышения квалификации педагогических кадров по проблемам профильного обучения осуществлялось как очно во время проведения аудиторных занятий, так и заочно с помощью использования телекоммуникационных технологий.

Задачи консультирования заключались в оказании помощи слушателям по освоению отдельных тем или разделов курса; ориентации слушателей в информационном поле проблем профильного обучения; углубленном изучении интересующих слушателя вопросов; рекомендациях по использованию полученной информации и учебно-методических материалов в практической деятельности образовательного учреждения; оказании помощи слушателям при подготовке к итоговой аттестации.

Консультации были индивидуальными и групповыми (но не более 5–7 человек одновременно). Они проводились как в реальном (чат, телефон, ICQ, факс), так и отложенном (электронная почта, форум) времени.

Опыт использования телекоммуникационных технологий в осуществлении консультирования слушателей курсов повышения квалификации показал, что организация консультаций с помощью этих технологий требует включения нескольких субъектов: слушатель или группа слушателей, преподаватель-консультант или тьютор, технический инструктор, координатор или администратор дистанционного обучения, локальный (местный) координатор, авторы-разработчики программы курса и его учебно-методического обеспечения. Перечисленные функциональные роли могут совмещать одни и те же специалисты, например, преподаватель-консультант может быть одновременно разработчиком курса. Консультации могут быть организованы синхронно (чат, ICQ), когда дается общая консультация для слушателей с общим стартовым началом; асинхронно (электронная почта, форум), когда слушате-

ли консультируются не одновременно, а в разное время в течение дня, недели. Для участия в консультациях с помощью телекоммуникационных технологий необходимо подключение персонального компьютера или локальной вычислительной сети к Интернет.

Рассмотрим возможности основных средств телекоммуникаций в организации дистанционных консультаций в процессе повышения квалификации работников образования по проблемам профильного обучения.

Наиболее распространенным является использование для данной цели электронной почты. Электронная почта – служба в сети Интернет, позволяющая обмениваться документами в электронном виде. Необходимо отметить, что электронная почта – это технология взаимодействия в режиме оффлайн. Слушатель посылает вопрос консультанту, а консультант отвечает на него в любое удобное время в течение трех дней.

Списки рассылки организуются пользователем электронной почты с помощью имеющихся у него почтовых программ и дают возможность организовывать общение многих со многими. Одно письмо, направляемое на один электронный адрес, дублируется сервером и рассылается всем пользователям, подписавшимся на этот ссылки, т.е. включившим свой электронный адрес в список рассылки. В процессе повышения квалификации списки рассылки могут быть организованы как преподавателем-тьютором, так и слушателем курсов.

Электронные доски объявлений используются главным образом для оповещения всех пользователей какой-либо важной или срочной информацией в форме объявлений. В отличие от электронной почты или списков рассылки информация рассылается не в принудительном порядке, а представляется на всеобщее обозрение.

Например, для слушателей были созданы электронные доски для «групп по интересам»: руководителей, методистов, учителей-предметников (филологов, математиков, естественников и т.д.), на которых размещалась адресная оперативная информация по вопросам профильного обучения.

Еще одной распространенной и эффективной формой проведения дистанционного консультирования выступает организация форума. Форум – электронная конференция, организованная в режиме отложенного времени. Асинхронное взаимодействие позволяет работать со слушателями из разных часовых поясов. Слушатель посылает вопрос консультанту, а консультант отвечает на него в любое удобное время в течение трех дней. В режиме электронной конференции вопрос и ответ консультанта видят все слушатели, участвующие в форуме. Переписка попадает на экран к каждому слушателю.

Для организации продуктивной работы форума можно заранее написать приветственное письмо, обращенное ко всем участникам обучения, повторить цели и задачи курса, пригласить всех к обсуждению той или иной

проблемы. Хорошим решением будет также заранее открыть дискуссии (отдельные форумы, папки) для каждого модуля (изучаемой темы) курса. В этом случае и слушателям, и преподавателям будет проще отслеживать размещение новых материалов и не терять нить обсуждения. Наличие заранее опубликованных материалов в форуме также поможет слушателям проявить активность и выступить (первым быть всегда сложнее).

ICQ (I Seek You), или Интернет-пейджер может использоваться для организации оперативных консультаций. Любой желающий может бесплатно зарегистрироваться в этой системе, получить свой идентификационный номер, после чего получает возможность общаться посредством клавиатурного набора сообщений с любым абонентом ICQ в реальном масштабе времени. Для организации ICQ-консультации необходимо составить их расписание и разместить его на форуме. Например, каждую среду с 15.00 до 17.00 проводится ICQ-консультация по вопросам нормативно-правового обеспечения профильного обучения. Результатом ICQ-консультации может являться отбор возникших вопросов, фиксация ведущих проблем по теме для дальнейшего их обсуждения на форуме.

Использование телекоммуникационных технологий в повышении квалификации педагогических кадров по проблемам профильного обучения позволили получить результаты, связанные не только с развитием представлений слушателей об общих механизмах и условиях реализации профильного обучения на старшей ступени школы, но и приобретением ими навыков организации учебной деятельности в виртуальной среде (индивидуальной и групповой); освоением слушателями новых форм деловой коммуникации и видов деятельности в информационно-образовательной среде, что в целом содействует развитию ИКТ-компетенций современных учителей.

ИНФОРМАЦИОННАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

ХАРИН А.З., МУТЫЛИНА И.Н.

г. Владивосток, Дальневосточный государственный технический университет (ДВГИ имени В.В. Куйбышева)

Создание инновационной образовательной среды в системе повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров является многоэтапным и многокомпонентным процессом, в реализации которого принимает участие большой коллектив исполнителей, в своей деятельности опирающихся на действующие стандарты, в первую очередь образовательные.

При разработке и создании информационной составляющей образовательной среды института повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров (ИППК), входящего в состав Дальневосточного государственного технического университета (ДВГТУ), решались следующие задачи: рассмотрение вопроса о технологии создания базы данных ИППК; оценка инструментальных средств создания электронных учебно-методических материалов и организация учебного процесса с учетом объективного контроля знаний.

Поскольку формализовать этапы разработки весьма сложно, при разработке и создании информационной составляющей образовательной среды института учитывались рекомендации поэтапной разработки образовательных сред [4-6; 8-9]: 1) разработка концепции образовательной среды, методологии представления информации, сценария использования, методов тестирования и контроля знаний; 2) разработка электронных учебно-методических материалов; подготовка материалов для размещения на сервере института; 3) формирование и пополнение образовательной среды; 4) тестирование сервера и его компонентов; 5) опытная эксплуатация образовательного сервера; 6) эксплуатация и обновление образовательного сервера.

В процессе разработки информационной составляющей образовательной среды ИППК учитывалось, что основу создания инновационной образовательной среды, представленной техническим, информационным и учебно-методическим обеспечением, должны быть положены принципы доступности, оперативности, объективности и открытости [1; 7].

Техническое обеспечение информационной составляющей образовательной среды института представлено персональными компьютерами с выходом во всемирную сеть и современной оргтехникой компьютерных классов и кафедр. Информационное обеспечение среды включает данные, необходимые для организации учебного процесса (учебные планы, расписание занятий, загрузка аудиторий, результаты аттестации и т.д.). Учебно-методическое обеспечение содержит материалы, рекомендуемые для изучения при освоении теоретического материала курса, выполнения практических и выпускных работ (описание курсов, задания и контрольные вопросы, методические материалы для выполнения практических и выпускных работ).

Для создания учебно-методических материалов в институте применяют общедоступные инструментальные средства, ориентированные на Web-технологии и не использующие дорогостоящих специальных средств, и инструментальные средства, специально ориентированные на разработку сетевых курсов (например, редакторы HTML текстов, графические редакторы, средства создания аудио- и видеофрагментов).

Необходимость эффективного использования техники на каждом из этапов создания инновационной образовательной среды требует, в первую очередь, высокой квалификации кадров. Требуемый профессиональный уро-

вень может быть достигнут лишь путем последовательной и систематической работы по переподготовке и повышению квалификации педагогических и руководящих кадров. Поэтому одной из первоочередных задач при создании информационной составляющей образовательной среды является необходимость обучения преподавателей и сотрудников института навыкам работы с информационными технологиями и ресурсами и мотивирования их на использование информационных технологий в учебном процессе. Для этого на базе ИППК ДВГТУ проводятся семинары, на которых рассматриваются следующие вопросы: понятие об инновационных технологиях, применение информационных и телекоммуникационных технологий в высшем образовании, возможности применения компьютерных и телекоммуникационных технологий в учебно-воспитательном процессе, образовательные ресурсы Internet и программное обеспечение из Федерального комплекта учебных программ. В институте издаются сборники, в которых отражаются вопросы как теоретического характера (общие проблемы учебного процесса), так и вопросы прикладного характера (опыт использования инновационных технологий в учебном процессе университета).

На начальном этапе работы над созданием инновационной образовательной среды ИППК имеющиеся аппаратные средства использовали с целью управления образовательным процессом. В этот период институт получил собственный компьютерный класс и современное программное обеспечение, как для учебной, так и для самообразовательной деятельности обучаемых. Далее было организовано подключение к сети Интернет для доступа к информационным образовательным ресурсам. Благодаря информационным технологиям и Интернету, был получен доступ к информационным банкам не только ДВГТУ и университетской библиотеке, но и к другим источникам в стране и за рубежом. Был организован документооборот в электронной форме, появилась возможность применения компьютерной техники в целях повышения эффективности управления образовательным процессом. Уже на этом этапе к организации учебного процесса при повышении квалификации и переподготовке педагогических кадров предъявлялись следующие требования [3]: модульность – достижение наибольшей эффективности обучения на каждом из этапов путем рационального подбора содержания обучения для различных групп специалистов; вариативность – организация обучения с учетом обстоятельств деятельности обучаемых; многоэтапность – осуществление обучения «порциями» с тем, чтобы полученные знания и навыки были востребованы в работе; непрерывность и преемственность – реализация обучения в рамках единой концепции с постепенным нарастанием его сложности и уровня.

Следующим этапом стало создание структуры инновационной образовательной среды. Информационная составляющая образовательной среды

института имеет многоуровневую иерархическую структуру, включающую информационно-образовательные среды факультетов и кафедр, входящих в состав института. На низшем уровне иерархии расположены предметные среды, содержащие учебные планы и рабочие программы дисциплин, задания для самостоятельной индивидуальной работы, тесты и задания для контроля и самоконтроля, справочники, глоссарии и т.п.

Создаваемая инновационная образовательная среда института будет задействована для реализации дистанционного повышения квалификации, при этом основными целями будут являться: развитие технологий обучения с использованием телекоммуникационных и компьютерных средств, видео- и телематериалов; использование сети Интернет; разработка оптимальной учебной компьютерной среды для дистанционного обучения.

Информационная составляющая инновационной образовательной среды в системе повышения квалификации педагогических кадров предоставляет уникальные возможности для получения знаний и навыков, как самостоятельно, так и при участии преподавателя, а также способствует развитию информационной культуры преподавателя и современного специалиста [2].

Создание информационно-образовательной среды института будет способствовать организации сетевого взаимодействия институтов повышения квалификации и переподготовки педагогических и руководящих кадров Дальневосточного региона.

Литература

1. The Open University, UK, <http://www.open.ac.uk>.
2. **Дебердеева, Т.Х.** Новые ценности образования в условиях информационного общества / Т.Х. Дебердеева // Инновации в образовании. – 2005. – № 3.
3. Концепция создания и развития информационно-образовательной среды Открытого Образования системы образования РФ. <http://domino.distera.ru>.
4. **Лобачев, С.Л.** Универсальная инструментальная информационно-образовательная среда системы открытого образования РФ / С.Л. Лобачев, А.А. Поляков // Информационные технологии в управлении качеством образования и развития образовательного пространства: Сб. материалов Всерос. конф. – М., 2001.
5. **Мощенко, А.В.** Электронный учебник как компьютерный учебно-методический комплекс / А.В. Мощенко // Телекоммуникация и информатизация образования. – 2005. – № 3.
6. **Норенков, И.П.** Технологии разделяемых единиц контента для создания и сопровождения информационно-образовательных сред / И.П. Норенков // Информационные технологии. – 2003. – № 8.

7. Открытое образование: предпосылки, проблемы, тенденции развития / Под ред. В.П. Тихомирова. – М.: Изд-во МЭСИ, 2000.

8. Путилов, Г.П. Подготовка учебных материалов для включения в состав информационно-образовательной среды / Г.П. Путилов, Л.Н. Кечиев, С.Р. Тумковский. – М.: МГИЭМ, 1999.

9. Путилов, Г.П. Концепция построения информационно-образовательной среды технического вуза / Г.П. Путилов. – М.: МГИЭМ, 1999.

ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫЕ «ТУРБО» ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ШПИНЬКО Э.А.

г. Унеча, Брянская область, Филиал Московского государственного университета технологий и управления

Широкомасштабная информатизация процесса обучения стала одной из важнейших тенденций в системе дополнительного профессионального образования [3]. В ходе информатизации в процесс обучения внедряются новые педагогические, информационные и различные телекоммуникационные технологии.

Телекоммуникационные технологии и создаваемые на их базе телекоммуникационные сети (ТКС), представляет собой совокупность систем и средств приема и передачи данных по различным линиям и каналам связи. Для функционирования таких ТКС задействуется множество информационных ресурсов, протоколов взаимодействия, программно-аппаратных комплексов, радиоэлектронного оборудования и различных программных средств.

Каждый вуз, имеющий сеть региональных подразделений (филиалов и представительств) и удаленных на сотни (тысячи) километров, вынужден самостоятельно выбирать необходимые ТКС. Выбранные ТКС должны обладать приемлемой пропускной способностью, высокой помехозащищенностью и иметь небольшую эксплуатационную стоимость.

Опыт практического задействования [2] доступных для вуза телекоммуникационных сетей свидетельствует о том, что их выбор представляет собой сложную задачу. Трудность при решении указанной задачи состоит в том, что большинство вузов арендуют ТКС у ведомственных и коммерческих структур. И лишь появление в последние годы мобильных ТКС, базирующихся на спутниковых Интернет системах передачи данных значительно упростило эту задачу. Этот класс ТКС в некоторых источниках [1] называют спутниковым Интернет-доступом, «спутниковым Интернетом», «Турбо» Интернет-технологиями и т.д.

«Турбо» Интернет-технологии имеют ряд особенностей, связанных со способами функционирования линий спутниковой [1] связи (глобальность охвата территории, высокая пропускная способность, низкая себестоимость оборудования, высокая помехозащищенность, мобильность и быстрота развертывания программно-аппаратных комплексов и др.).

Главное преимущество «Турбо» Интернет-технологий состоит в том, что они обладают большой пропускной способностью и их быстрое развертывание и настройку (2–3 часа) может осуществить любой вуз (филиал, представительство), не прибегая к помощи сторонних организаций. Поэтому, внедряя «Турбо» Интернет, любое учебное заведение в сжатые сроки может создать свою собственную телекоммуникационную базу, обеспечивающую требуемый уровень решения учебных задач.

Реализация «Турбо» Интернета осуществляется по двум основным технологиям: двухстороннего (ДСД) и одностороннего (ОСД) доступа, которые принципиально различаются между собой, способами организации передачи данных, составом программно-аппаратных комплексов, возможностями и стоимостными характеристиками. Существует несколько разновидностей ОСД, в частности, асимметричный доступ, особенности которого рассмотрены ниже. Технология ДСД более сложная и дорогостоящая, и для ее развертывания требуется получение специального разрешения служб радиоконтроля. Однако, несмотря на цену (себестоимость технологии порядка 4000 евро), «Турбо» Интернет, развернутый по технологии ДСД, не требует никаких других каналов связи и по основным параметрам не уступает ТКС с выделенными линиями [1]. Особенность технологии ДСД состоит в том, что передача данных в ней происходит только через искусственные спутники земли (ИСЗ) – ретрансляторы. Никакие другие наземные виды и системы связи практически при реализации этой технологии не задействуются.

Технология ДСД является транспортабельной и кроме стационара может развертываться на любых мобильных и удаленных объектах (самолеты, океанские лайнеры, корабли, мелкие морские суда, ж/д поезда, автофургоны, дрейфующие экспедиции, геологоразведочные партии и т.д.). Единственным условием, которое должно выполняться для нормального функционирования этой технологии, является попадание диаграммы направленности приемопередающей антенны программно-аппаратного комплекса (ПАК) в зону радиолуча ИСЗ – ретранслятора. Диаметр радиолуча ИСЗ может управляться провайдером и сканировать по территории земли за счет применения на ретрансляторах фазированных антенных решеток.

«Турбо» Интернет, реализуемый по технологии ДСД, предназначен для обеспечения нужд солидных пользователей, которым необходим двухсторонний доступ на ИСЗ-ретранслятор в реальном масштабе времени. В качестве таких пользователей могут быть банки, большие фирмы, вузы и их крупные

филиалы. Для образовательных целей можно создать корпоративную систему «Турбо» Интернет с технологией ДСД. Корпоративная система «Турбо» Интернет с технологией ДСД позволит нескольким вузам (их филиалам) одновременно организовать передачу данных для различных систем обучения, как основных, так и дополнительных.

Технология ОСД является гораздо экономичнее варианта с технологией ДСД и не требует ни дорогостоящего передающего оборудования, ни разрешения служб радиоконтроля. Она обеспечивает передачу данных с требуемым качеством, хотя и в меньших, чем ДСД объемах. Главное отличие этого варианта состоит в необходимости развертывания обратного канала передачи данных. Технология одностороннего доступа предназначена для обеспечения задач мелких организаций, вузов, кафедр, лабораторий, студентов, частных пользователей и т.д. При технологии ОСД входные данные (прямой канал) принимаются через спутниковую антенну ПАК, а исходящие данные (обратный канал) передаются по выделенному или по обычному модемному телефонному каналу.

Для передачи данных в обратном канале технологии ОСД могут задействоваться любые ТКС, однако необходимо помнить, что доступ на ИСЗ-ретранслятор односторонний. Поэтому использовать дорогостоящие ТКС в обратном канале необходимо в случае, когда соотношение пропускных способностей каналов ограничивается условием [4]:

$$P_{1п} \leq P_{1о}, \quad (1)$$

где $P_{1п}$ – пропускная способность (Мб/с) прямого канала;

$P_{1о}$ – пропускная способность (Мб/с) обратного канала.

Условие (1) возникает, когда к одному ПАК, развернутому по технологии ОСД, подключается несколько десятков компьютеров. Это может быть и локальная сеть вуза (предприятия) и корпоративная компьютерная сеть и т.д. В этом случае объем исходящих данных в обратном канале резко возрастает. Поскольку компьютеры, подключенные к ПАК, активно работают независимо друг от друга, то ширина полосы пропускания обратного канала значительно расширяется. Следовательно, для обеспечения нормальной работы большого количества компьютеров (компьютерных сетей) через один ПАК, необходимо в обратном канале развертывать выделенную линию.

Стоимость ПАК при реализации технологии ОСД составляет всего 160 евро. Затраты на развертывание «Турбо» Интернета по технологии ОСД примерно в 20 раз ниже, чем по ДСД. Кроме того, абонентская плата за обслуживание «Турбо» Интернета по технологии ОСД – не более 30 евро (по технологии ДСД плата составляет около 350 евро). Такая большая разница в ценах вызвана, в первую очередь, необходимостью установки для технологии ДСД дорогостоящего оборудования (передающая спутниковая антенна и передающая РСІ-карта).

Системы «Турбо» Интернета базирующиеся на технологии ОСД с прямым высокоскоростным спутниковым и обратным, мобильным GPRS каналом, для которых выполняется условие [4]:

$$P_{1п} \gg P_{1о}, \quad (2)$$

называют ассиметричными системами одностороннего доступа (АОСД).

Условие (2) свидетельствует о значительной априорной асимметрии в соотношении пропускных способностей прямого и обратного каналов. Следовательно, при развертывании обратного канала с технологией АОСД технически могут задействоваться недорогие, общедоступные низкоскоростные ТКС и в частности мобильные телефонные сети с функцией с GPRS.

Для приема данных «Турбо» Интернета по технологии АОСД достаточно иметь небольшой ПАК, состоящий из приемной спутниковой антенны, конвертора, приемника данных, программного обеспечения, устанавливаемого на компьютер и мобильный телефон с активизированной функцией GPRS.

Вузы, имеющие «Турбо» Интернет-технологии, могут практически расширить сферу образовательных услуг на категории лиц: проживающих в регионах с неразвитой телекоммуникационной сетью и удаленных от вузов; желающих получить второе высшее образование, пройти переподготовку или повышение квалификации; управленческого звена; из ближнего зарубежья; находящихся в различных командировках и экспедициях.

Таким образом, применение «Турбо» Интернет-технологий для обеспечения дополнительного профессионального образования позволит: передавать большие объемы учебных данных в сжатые сроки; представлять образовательные услуги обучаемым непосредственно на местах их работы, отдыха, командировок; сократить средства при выборе ТКС, вузов (филиалов); развертывать современные системы дистанционного обучения.

Литература

1. **Кузьменков, А.** Спутниковый Интернет / А. Кузьменков // Мир ПК. – 2004. – № 12.
2. Средства дистанционного обучения / Под ред. З.О. Джалишвили. – СПб.: БХВ-Петербург, 2003.
3. **Шпинько, Э.А.** Направления внедрения информационных технологий при повышении квалификации кадров / Э.А. Шпинько // Материалы 5-й Всерос. науч.-практ. конф. – Челябинск, 2004. – Ч. 2.
4. **Шпинько, Э.А.** Применение мобильных телекоммуникационных сетей при информатизации обучения / Э.А. Шпинько // Материалы 12-й Межд. науч.-метод. конф. – М.: МГУТУ, 2006.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ВИРТУАЛЬНЫХ ТРЕНАЖЕРОВ ДЛЯ НАУЧНЫХ И ПРОИЗВОДСТВЕННЫХ ЦЕЛЕЙ

АЛЕКСЕЕВ Г.В., ГОЛОВАЦКИЙ В.А., БРИДЕНКО И.И., КРАСНОВ И.В.

г. Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский государственный университет низкотемпературных и пищевых технологий

Одним из важнейших условий разработки конкурентоспособных образцов и эффективного функционирования технологического оборудования на любом предприятии, в том числе пищевой и перерабатывающей отраслей, является наличие квалифицированного персонала. Качество разработки такого оборудования в значительной степени зависит от умения разработчиков пользоваться современными информационными технологиями.

Не менее, а, быть может, даже более важным является правильная научная разработка и эксплуатация современного технологического оборудования. Решение этой задачи требует периодической переподготовки персонала и его тренинга, в том числе и в условиях нестандартных ситуаций, что часто связано с существенными затратами на дополнительное экспериментальное оборудование и непроизводительное расходование разнообразных ресурсов.

Тренинг значительно упрощается, если, используя современные компьютерные технологии, смоделировать необходимый технологический процесс или технологическое оборудование и работать с «виртуальным образом» такого объекта. Возможности реализации виртуального тренинга могут быть обеспечены при использовании пакета прикладных программ Flash MX.

С внедрением компьютерных технологий в образовательный процесс возникли различные направления по разработке систем моделирования и виртуального воспроизведения изучаемых физических процессов, в частности с целью замены, дублирования или синтеза новых экспериментальных стендов. Особое место среди таких объектов заняли те, создание и обслуживание которых требует значительных финансовых и трудовых затрат. На сегодняшний день существует множество подобных программных комплексов, представляющих собой виртуальные лаборатории, в основном специализирующиеся на определенных направлениях отдельных дисциплин.

Современный пакет «Flash MX 2004» корпорации Macromedia – это мощное средство для создания и программного управления векторными изображениями любых графических объектов, анимационного воспроизведения физических и иных процессов, а также реализующих их аппаратов, в том числе оснащенных соответствующими измерительными приборами и средствами управления ими.

Анимационных возможностей программы вполне хватает для визуализации любого динамического процесса, а встроенная среда объектно-

ориентированного программирования «ActionScript 2.0» позволяет при этом обеспечить достаточную точность воспроизведения физических параметров объектов и реализовать самую взыскательную интерактивность общения пользователя с виртуальной лабораторной установкой. Имеющаяся возможность просматривать фрагменты flash-ролика в увеличенном масштабе без ухудшения качества изображения позволяет повышать точность регистрации показаний измерительных приборов, что является дополнительным достоинством воспроизведения лабораторных процессов в описываемой среде.

К числу безусловных достоинств пакета относится то, что Flash-ролики виртуальных лабораторных работ с расширением «swf» имеют малый вес. Это обстоятельство позволяет с успехом использовать их как в рамках кейс-вариантов для тренинга персонала непосредственно на производстве, так и в условиях значительного удаления обучаемых, т.е. рамках сетевых технологий дистанционного обучения [1].

Безопасность общения, с точки зрения получения недостоверных результатов измерений из-за нарушения алгоритма выполнения работы, может быть обеспечена тщательно продуманной очередностью выполнения определенных операций и инструментом приведения лабораторной установки в исходное состояние, воспользоваться которым можно в любой момент.

Важным является и тот факт, что файлы «swf», в отличие, например, от исполняемых файлов «exe» достаточно трудно разрушить или взломать.

При реализации тренингового практикума на базе Flash MX есть несколько путей преодоления ситуации возможного негативного влияния пользователя на процесс воспроизведения. Во-первых, с помощью определенных тегов HTML можно запрещать вывод контекстного меню плеера, что нужно делать, однако, не всегда. Во-вторых, программа Flash MX концептуально позволяет спроектировать и изготовить ролик с виртуальным тренингом так, что он будет состоять из одного единственного кадра и тогда команды плеера не смогут нарушить ни порядок воспроизведения, ни целостность самого ролика. В таком случае соответствующие команды контекстного меню плеера оказываются вообще недоступными. Поэтому разработанный виртуальный тренинг, тестирующие программы к нему и теоретическое сопровождение целесообразно собирать в одном (первом) кадре главной временной шкалы соответствующего ролика. Необходимая анимация и интерактивность ролика обеспечиваются при этом за счет использования внедренных объектов и управлением их характеристиками и поведением при помощи методов объектно-ориентированного программирования «ActionScript».

Изложенное выше позволяет разработать комплекс виртуальных тренингов для изучения практически любых процессов протекающих в пищевой и перерабатывающей промышленности, в частности, транспортировки жидкости

и газов в условиях производств пищевого профиля с моделированием некоторых нестандартных ситуаций.

Программа Flash MX создавалась для художников-мультипликаторов и WEB дизайнеров и предназначалась для создания анимации на страницах Интернета. Flash MX использует, в основном, векторный принцип построения изображений, что реально обеспечивает малый вес анимационных роликов и возможность увеличения изображения без ухудшения качества. Кроме того, от версии к версии, уделяя все больше внимания повышению интерактивности создаваемых приложений, разработчики программы постепенно встроили в нее скриптовый язык объектно-ориентированного программирования ActionScript. Сегодня это уже полноценный язык программирования ActionScript 2.0, не менее сложный, чем такие универсальные языки, как Java и C++. Он позволяет воплощать в жизнь весьма объемные проекты. Вместе с тем он интуитивно понятен и прост в применении, даже для начинающих флешеров. Простота работы с ним обеспечивается специальным редактором в составе программы, который сам вписывает в листинг (по Вашему выбору) те или другие команды языка, с учетом его синтаксиса.

Процесс виртуального интерактивного обучения можно отнести к ролевым компьютерным играм и для его реализации программа Flash MX имеет все необходимые средства.

Для владения основами программирования на языке сценариев ActionScript 2.0 необходимо владеть процессами создания и редактирования изображений, клипов, кнопок, а также внедрения их друг в друга.

Однако для успешного освоения процесса программирования все-таки необходимо быть психологически готовым окунуться в непривычную среду смеси синтаксических, математических и логических терминов и понятий. Нужно постараться постепенно и вдумчиво разобраться в их назначении и правилах использования при написании кода программ, ибо малейшая неточность, отсутствие какого-либо знака препинания, нарушение порядка их расположения ведет к полной неработоспособности новой программы.

Имеющийся опыт использования реализации виртуального тренинга поднимает проблему «интеллектуально-образовательной экономики»: как обеспечить визуализацию гидроаэромеханических процессов, не теряя качества получаемых знаний. Выполнив виртуальный тренинг, можно получить определенные представления о процессах, происходящих, например, в сопле Лаваля, или, например, о задаче обтекания профиля произвольной формы, не имея в своем распоряжении «маленькой» аэродинамической трубы.

Резюмируя изложенное, следует сделать вывод о том, что любые подходы к использованию моделирования для визуализации изучаемого процесса должны быть строго согласованы с научной корректностью его представления.

Литература

1. **Лапин, П.** Анимация и язык Action Script / П. Лапин. – СПб.: Питер, 2002.

КОМПЬЮТЕРНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА И ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ДИСЦИПЛИНАМ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ И АСПИРАНТОВ

ВОЛОКОБИНСКИЙ М.Ю.

г. Санкт-Петербург, Национальный открытый институт России

Изучение, исследование и моделирование дисциплин экономического профиля целесообразно, а в настоящее время необходимо проводить с применением персональных компьютеров.

В учебной работе компьютерное сопровождение дисциплин позволяет последовательно выполнить все пункты задания, провести необходимые расчеты, проанализировать происходящие процессы. Традиционными составляющими при этом являются справочные системы, системы верификации, расчета, статистической обработки данных и моделирования.

Необходимость применения ПЭВМ при изучении дисциплин «Экономическая теория», «Экономика отрасли», «Исследование систем управления», «Информационные технологии в управлении», «Управление затратами», «Логистика», «Организация и нормирование оплаты труда на предприятии» и им сопутствующих («Теоретические основы прогрессивных технологий», «Инженерная графика», «Информатика», «Защита информации», «Концепции современного естествознания») обусловлена сложностью процессов, их многомерностью, нестационарным и неравновесным характером, необходимостью использования большого количества входных данных, стандартов качества, контроля степени завершенности задания.

В институте имеется программное (программы написаны на языках высокого уровня: C/C++, Delphi, Pascal) и техническое обеспечение, необходимое для проведения работ на вычислительном центре. Компьютерная сеть дает возможность пользоваться поисковыми системами, применяя базовые протоколы обмена информацией, и разрабатывать документы для публикации в Интернете студентам и аспирантам. Работающие с вычислительной техникой могут применять программы шифрования и дешифрования служебных текстов.

Применение методики функционального анализа позволяет создавать единое информационное пространство, разрабатывать функциональную систему управления, осуществлять модернизацию и развитие систем, произво-

дить актуализацию документации в электронном виде, описывать информационно-управляющие системы.

КОМПЬЮТЕРНАЯ ОБУЧАЮЩАЯ СИСТЕМА ЧЕРТЕЖЕЙ

КОРНИЕНКО В.Т., КОРНИЕНКО Э.О.

г. Первоуральск, Свердловская область, Филиал Уральского государственного технического университета – УПИ

Среди различных дисциплин, изучаемых в технических вузах, важное место занимает курс «Инженерная графика», предназначенный для развития у студентов умения правильно читать и выполнять графические работы, в частности чертежи машиностроительных деталей. Традиционная методика освоения этого курса основана на изучении соответствующих государственных стандартов единой системы конструкторской документации (ЕСКД) по литературе (сборники ГОСТов, справочники и др.). Более эффективным в этом плане, как показала практика, является изучение правил выполнения чертежей на конкретных примерах с использованием компьютерных технологий. Для автоматизированного обучения студентов (пользователей) основным правилам выполнения машиностроительных чертежей (3-я группа стандартов ЕСКД) была создана компьютерная обучающая система чертежей (сокращенно КОСЧ). Основной режим работы системы – графический диалог пользователя с компьютером. Эксплуатация КОСЧ не требует специальной подготовки пользователя в области программирования и вычислительной техники.

КОСЧ функционирует в операционной системе Windows в среде AutoCAD 2004 с использованием языка программирования AutoLisp. Система включает 4 вида файлов:

dwg – чертежи машиностроительных деталей, выполненные с умышленно допущенными ошибками; dat – файлы данных по указанным ошибкам; sld – слайды описания характера ошибок и выдержки из ГОСТов ЕСКД; lsp – программное обеспечение системы.

КОСЧ используется для изучения студентами двух наиболее важных тем машиностроительного черчения:

Тема 1. Изображения – виды, разрезы, сечения (ГОСТ 2.305-68).

Тема 2. Нанесение размеров и обозначение шероховатости поверхностей (ГОСТ 2.307-68 и 2.309-73).

Все чертежи по указанным темам содержат умышленно допущенные (по смыслу данной темы) ошибки. Это либо элементы чертежа, выполненные с отклонением от требований ГОСТа, либо необходимые на чертеже, но от-

сутствующие (пропущенные) элементы. При этом после вызова на экран дисплея выбранного пользователем чертежа можно работать с ним по схеме: а) пользователь самостоятельно отмечает ошибки чертежа; б) ошибки отмечает компьютер.

И в том, и другом случае по каждой ошибке в конце работы с чертежом можно вызвать на экран слайд, на котором дается либо выдержка из ГОСТа, разъясняющая смысл данной ошибки, либо толкование ошибки.

Работа с компьютерной обучающей системой чертежей позволяет более глубоко изучить требования ГОСТов ЕСКД, а также способствует развитию навыков восприятия графической информации.

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ И ИХ РОЛЬ В ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ (СЛУШАТЕЛЕЙ)

ЛИВАНДОВСКАЯ А.Д., ГЛОТОВА Е.А.

г. Владивосток,

Тихоокеанский государственный экономический университет

Как известно, знания, навыки и умения нельзя передать, каждый овладевает ими путем самостоятельного познавательного труда, т.е. индивидуально. С этих позиций самостоятельная и индивидуальная работы идентичны. Каждый студент (слушатель), вступая в процесс обучения, имеет свои личностно-мотивационные основы. Если их не учитывать при организации учебного процесса, то они будут напоминать игру в «выбывание». В связи с этим возникает необходимость отказа в обучении от «валового» массового подхода, рассчитанного на среднего студента (слушателя), и перехода к индивидуальному обучению. При таком подходе центр тяжести в учебном процессе перемещается с аудиторной, групповой работы на самостоятельную, индивидуальную по руководством преподавателя.

В этих условиях существенно возрастает нагрузка как на студента, так и на преподавателя. Эффективность индивидуальной работы зависит от многих факторов: уровня организации, методического обеспечения, форм и методов контроля и учета индивидуальных особенностей обучаемых. В современных условиях, когда процесс обновления знаний идет довольно интенсивно, обеспечить эффективность индивидуальной работы слушателя, ориентируясь лишь на традиционную технологию обучения, практически невозможно. Большую роль в решении этой задачи, на наш взгляд, играет компьютерная технология обучения.

В отличие от традиционной в компьютерной технологии обучения часть функций преподавателя берет на себя компьютер. Это в основном функции, связанные с выполнением рутинной работы, требующие больших затрат времени: передача информации и организация ее поиска, выдача заданий с учетом индивидуальных особенностей обучаемых, их определение, контроль. Компьютерные технологии по своим дидактическим свойствам ориентированы на индивидуальную работу обучаемых.

В компьютерной технологии обучения преподаватель получает надежного помощника – компьютер, дающего ему возможность более эффективно управлять индивидуальной работой студентов. Меняется и роль преподавателя: из транслятора информации, контролера степени ее усвоения он превращается в стратега, проектировщика, организатора познавательной деятельности студентов с учетом их способностей, личностно-мотивационного аспекта. При компьютерной технологии обучения взаимодействие преподавателя и студента приобретает форму сотрудничества.

Использование компьютерных технологий значительно интенсифицирует индивидуальную работу слушателя. Во-первых, за счет предоставления интегрированной и структурированной информации (базы знаний, обучающие программы), усвоение которой требует меньших затрат времени. Во-вторых, за счет сокращения затрат времени на поиск информации, получение консультационной помощи (банки данных, базы знаний). В-третьих, за счет постоянного самоконтроля, что позволяет обучаемому оперативно корректировать свои действия в процессе обучения. В-четвертых, за счет сокращения затрат времени на проведение различного рода вычислений при выполнении индивидуальных заданий по решению различного рода задач, хозяйственных ситуаций, курсовых и выпускных квалификационных работ (учетно-вычислительные, моделирующие программы). По оценкам зарубежных специалистов применение компьютерных технологий обучения сокращает время на 1/3 на обучение без потери качества.

Существенно возрастает результативность индивидуальной работы, усиливается интерес студентов и слушателей к процессу обучения, снижаются затраты времени на контроль со стороны преподавателя.

Для управления познавательным процессом в учебной деятельности необходимо создавать автоматизированные обучающие системы, компьютерные учебно-методические комплексы АОК, ориентированные на различные типы компьютеров, предназначенные для интегрированной обработки информации с обеспечением непосредственного взаимодействия пользователя с ПК, при котором активизируются его функции в определенной сфере деятельности. Задача АОК в учебном процессе сводится к формированию знаний и умений обучаемых, а также их контроля с помощью персонального

компьютера. Задача преподавателя – вести электронный журнал, следить за работой студентов, при необходимости направлять ее, консультировать.

База знаний в АОК содержит автоматизированные учебные курсы, каждый из которых представляет собой комплекс взаимодействующих обучающих программ по определенной дисциплине. Таким образом, элементом АОК является обучающая программа.

В зависимости от назначения программы в АОК подразделяются: обучающие программы, содержащие фрагменты информации, вопросно-ответные фрагменты, комментарии и т.д.; контролирующие программы, содержащие контролирующие вопросы и вопросы с элементами обучения; информационные программы (демонстрационные), включающие фрагменты информации, иллюстрации; справочники, предоставляющие пользователю справочный материал; программы, моделирующие определенные явления, процессы, работу систем, установок (это дает возможность проигрывать варианты управленческих решений); учетно-вычислительные программы, обеспечивающие учет и проведение различного рода вычислений; экспертные программы, дающие возможность сориентироваться в той или иной области действий; тесты, оценивающие характеристики обучаемых; программы-тренаж, позволяющие довести знания, умения и навыки обучаемого до стойкого состояния; деловые игры, дающие возможность проверить знания, навыки и умения в действии.

В настоящее время разрабатываются и программы смешанного типа: обучающе-контролирующие, контролирующе-обучающе-вычислительные, информационно-контролирующе-обучающие, тесто-обучающие и др. На наш взгляд, для индивидуальной работы студентов наиболее эффективны программы смешанного типа, тренажные, справочники, деловые игры. По каждой дисциплине с учетом ее специфики должен быть разработан комплекс программ, охватывающих как информационный, так и деятельностный слой, они могут быть объединены в блоки: справочно-информационный, обучающий, самоконтроля (тренажный), контроля, тестирования.

Конструирование программы зависит от назначения, функций, вида обучающей программы. Вместе с тем можно выделить ряд общих этапов конструирования обучающей программы. Разработка любой программы включает следующие этапы: анализ решаемой проблемы, проектирование процесса обучения, реализация, внедрение в эксплуатацию. Каждый этап разработки программы завершается оценкой.

Анализ решаемой проблемы необходим для определения места проектируемой программы в учебном процессе, определения ее цели, особенностей, структуры, области применения.

На стадии проектирования, прежде всего, определяется стратегия обучения, т.е. способ достижения цели программы и разрабатывается тактика

обучения (сценарий программы), определяются формы контроля, разрабатываются тесты для промежуточного и итогового контроля, рейтинговая система оценки знаний, навыков и умений, желательно наличие психологических поддержек и разрядок. Программа может строиться с учетом интеллектуальных способностей среднего студента, тогда она содержит одну ветвь обучения и основывается на бихевиаристском подходе: порция материала – контроль степени его усвоения, оценка знаний. Для индивидуализации самостоятельной работы студентов программа должна быть рассчитана на студентов с высоким, средним и низким интеллектом и содержать 3 ветви обучения, предоставлять студенту возможность делать самооценку и выбирать одну из ветвей обучения. Такие обучающие программы более сложные и строятся на принципах когнитивного подхода.

Одним из наиболее совершенных механизмов конструирования обучающих программ является рефлексия – способность поставить себя на место обучаемого и мысленно разрешить за него сложившуюся ситуацию. Для того чтобы эффективно управлять индивидуальной работой студентов на основе компьютерных программ, необходимо знать психологию познания, психологические характеристики и типажности обучаемых. Программа должна быть построена так, чтобы всех обучаемых, независимо от их индивидуальных способностей, обучить на должном уровне.

При создании компьютерных программ, прежде всего, необходимо учитывать свойства памяти; формировать тексты и обеспечивать их предъявление обучаемому в том объеме, форме, последовательности и темпе, который обеспечивает эффективность восприятия визуальной информации.

Эффективность обучающих программ зависит во многом от выбранной модели диалога. Наибольшая эффективность обеспечивается теми программами, в которых модель диалога имитирует обучение «преподаватель – обучаемый» и через обратную связь «обучаемый – преподаватель».

В процессе обучения одним из важнейших элементов достижения поставленной цели является психологическая поддержка: одобрительные и поощрительные реплики, психологические паузы, позволяющие снять напряжение, возникающие при работе с программой, продуманные советы, рекомендации, дополнительные вопросы, позволяющие лучше усвоить предлагаемый материал, проанализировать и оценить обучаемому свои действия. Наибольшая результативность индивидуальной работы достигается в том случае, если стратегия обучения рассчитана не на среднего студента, а строятся индивидуально с учетом типа личности и особенности мыслительного процесса. Как уже отмечалось выше, с этой целью для каждого типа личности в программе должна быть предусмотрена своя ветвь, на которую он выводится автоматически с учетом его особенностей.

Обучающая программа должна предусматривать совокупность операций, выполнение которых обеспечивает формирование знаний, навыков и умений в определенной области. Процесс проектирования обучающей программы – это процесс разработки дидактического сценария реализации стратегии обучения. Он может отражать четыре вида деятельности:

- Первый уровень «знакомства». Усвоение на этом уровне ограничено общими представлениями об объекте изучения, наиболее общими чертами его облика (информационная программа);

- Второй уровень «репродукции». На этом уровне предполагается овладение основными понятиями предметной области настолько, что обучаемый может осуществлять словесное описание действий с объектом изучения, анализировать различные действия и их возможные исходы;

- Третий уровень «умений», т.е. степень овладения умениями применять полученную информацию в практической сфере;

- Четвертый уровень «трансформации». На этом уровне деятельность носит поисковый характер.

В зависимости от назначения и цели программы ее сценарий может отражать один или несколько видов деятельности. Наиболее эффективны программы для индивидуальной работы, отражающие несколько видов деятельности. Сценарий разрабатывается в следующей последовательности: 1) определяются и конкретизируются цели программы; 2) определяется последовательность действий обучаемого для достижения поставленной цели; 3) формируются тексты; 4) подготавливаются вопросы, задания, отвечающие целям обучения; 5) подбираются ожидаемые ответы на вопросы, реплики, рекомендации и советы; 6) определяется последовательность понятий, входящих в тему и устанавливаются связи с междисциплинарными понятиями.

Разработка программных продуктов для самостоятельной работы должна предусматривать и подготовку методических указаний преподавателю и студенту по работе с ними. Обучающие и тестирующие программы обязательно должны содержать электронный журнал, в котором отражаются все действия обучаемого, его рейтинг. Доступ к электронному журналу должен быть только у преподавателя. Разработка компьютерных технологий обучения требует от преподавателя высокого уровня профессионализма не только в своей области, но и в области психологии, педагогики, конструирования сценариев, а также больших затрат времени. Такие программы, на наш взгляд, по дисциплинам федерального компонента должны разрабатываться на конкурсной основе, ведущими вузами России по грантам Министерства образования и науки РФ.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

НЕСТЕРЕНКО Т.Г., ПЛОТНИКОВА И.В.

г. Томск, Томский политехнический университет

Необходимость применения новых информационных технологий при изучении студентами специальных дисциплин в высшем учебном заведении прежде всего связана с тем, что изменились условия труда и требования промышленности к техническим специалистам. В условиях рыночной экономики конкурентоспособными оказываются только те технические специалисты, которые хорошо ориентируются в научно-технических достижениях различных отраслей промышленности, умеют самостоятельно решать технические задачи и имеют квалифицированную графическую подготовку.

Однако в настоящее время в высшем образовании имеется устойчивая тенденция к сокращению аудиторных занятий. Причем особенно существенно сокращаются часы аудиторных занятий именно дисциплин профессиональной подготовки по специальности. Все это вызывает необходимость изменения форм и методов изучения специальных дисциплин в техническом вузе.

В докладе рассматриваются особенности построения интерактивного учебного курса по дисциплине, которая относится к профессиональной подготовке. Данная учебная дисциплина включает в себя лекционные, лабораторные занятия, а также выполнение курсового проекта, в то же время практические занятия не предусмотрены.

Наибольшие трудности при изучении данного курса возникают у студентов при выполнении ими курсового проекта, в котором реализуется их самостоятельная деятельность в решении технических вопросов.

Одним из путей снятия указанных противоречий является разработка интерактивного учебного курса (ИУК) по специальной дисциплине и реализация его в виде электронного учебника. При этом студент и преподаватель оказываются интегрированы в единую образовательную среду.

В интерактивном курсе сформирована профессиональная процедура, которая показывает в формализованном виде совокупность умений, навыков, знаний, которые должен освоить студент. Интерактивный курс имеет модульную структуру. Каждый модуль включает в себя теоретическую часть с тестами, флэш-моделями и практическую часть, которая содержит задачи, разделы проекта или весь проект в целом. Теоретическая часть также включает в себя справочные материалы из других дисциплин, которые необходимы для выполнения проекта.

Особенностью ИУК является большая наглядность, что обусловлено использованием мультимедийных технологий. Текстовая часть значительно

сокращена по сравнению с печатными изданиями, так как большой объём информации несут на себе иллюстрации, анимации, звук.

Изучение материала дисциплины каждый студент может осуществлять по индивидуальной траектории: 1) от теории – к решению практических задач, из которых складывается проект в целом; 2) от практических задач – к теории; 3) от простых задач к более сложным, одновременно изучая необходимый теоретический материал. Вид траектории изучения дисциплины зависит от уровня знаний обучающегося и целей, которых он хочет достичь.

Выполнение проекта основано на теоретических знаниях по данной дисциплине. В то же время эти знания можно получать и накапливать при решении практических задач. Все задания имеют интерактивный и обучающий режимы. Алгоритм решения задачи, раздела проекта или проекта в целом указывается в обучающем режиме. Принцип действия обучающего алгоритма основан на разбиении решения на ряд последовательных шагов. При неверном шаге в интерактивном режиме работы дается объяснение ошибки и подсказка о том, что необходимо изучить для совершения правильного действия. В интерактивном режиме возможно неограниченное количество попыток решения задачи до тех пор, пока не будет достигнут правильный результат.

Преимущество данного алгоритма состоит в возможности реализации индивидуального подхода к обучению, при котором каждый обучающийся самостоятельно выбирает степень подробности изучения материала, которая зависит от уровня его подготовки.

Изучение дисциплины носит диалоговый характер, на занятиях хорошо сочетаются индивидуальная и групповая формы работы.

В интерактивном курсе реализуется метод проектов – перспективная образовательная технология самостоятельной работы студентов по выбранной теме изучаемого курса. При этом знания и умения студенты приобретают в процессе планирования и выполнения проекта.

Актуальность данного подхода к изучению специальной дисциплины заключается в том, что он ориентирован на индивидуальные интересы студента. Учебный процесс становится более управляемым, экономится время, необходимое студентам для поиска материала из других курсов, пройденных ранее. Использование новых информационных технологий позволяет реализовать личностно ориентированное обучение.

Интерактивно построенный учебный курс помогает студенту применять накопленные знания, стимулирует творческое мышление, обучает достижению конкретных результатов через постановку, решение задач и проблем, развивает умение обучаться на собственном и чужом опыте.

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ АДАПТИВНОЙ СИСТЕМЫ ТЕСТИРОВАНИЯ

ЧЕРНЯЕВА Т.Н., МЕДВЕДЕВА И.П.

г. Иркутск, Иркутский государственный университет путей сообщения

Адаптивная система тестирования (АСТ) удовлетворяет всем требованиям Министерства образования РФ, предъявляемым к технологиям компьютерного тестирования. Процесс тестирования обеспечивает:

- дружелюбность интерфейса к испытуемому (даже возможность получения подсказки по способу введения ответа);
- возможность инициирования диалога со стороны выпускника, самостоятельного регулирования темпа процесса тестирования (при средней продолжительности ответа на тестовое задание в течение 1 минуты испытуемый имеет возможность ускорения или замедления темпа ответа в зависимости от формы тестового задания и его сложности, удерживаясь во временных рамках примерно 60 тестовых заданий за 60 минут);
- возможность пропуска тестовых заданий и возможность возврата к ранее пропущенным тестовым заданиям;
- регистрацию результатов, ведение унифицированного, понятного всем протокола заключений испытуемых с возможностью предъявления различных ведомостей для студента, преподавателя, в деканат, в министерство, в зависимости от цели проведения тестирования;
- возможность получения среза знаний групп испытуемых по темам, по качеству подготовки (дающая преподавателю оценку процесса обучения, возможность его корректировки, углубления или расширения);
- оценку достижений выпускника по результатам тестирования, наличие гибкой шкалы оценивания и автоматическое вычисление результата тестирования (с возможностью выставления бинарной оценки «зачет – незачет», оценки по пятибалльной шкале или процентальной оценки).

Среда АСТ предусматривает возможность обновления содержания тестовых заданий, накопление их в банк тестовых заданий по дисциплинам, темам, разделам, автоматическую распечатку результатов тестовых проверок, возможность формирования тестов с учетом ГОС к уровню обученности выпускников и возможность адаптации системы к этому уровню обученности выпускников.

Адаптивная среда постепенно подстраивается под уровень обученности испытуемого, не через 5–10 заданий, как, возможно, хотелось бы, а примерно через 60, поэтому тест должен содержать не менее 80, а еще лучше 100 тестовых заданий. Таким образом, уйдем от количественной оценки к качественной, как более объективной оценке.

Внедрение системы лучше проводить на небольшой группе – 200–300 испытуемых, выделив из них классы «отличников», «хорошистов», «посредственно успевающих» с тем, чтобы лучше оценить уровень сложности создаваемых тестовых заданий (каждый испытуемый из одного класса должен затратить в среднем 1 минуту при ответе на трудное, среднее и легкое тестовое задание соответственно для класса «отличников», «хорошистов», «посредственно успевающих»).

Система также позволяет возможность проведения процесса тестирования в два этапа, когда на 1 этапе (самотестирования) происходит адаптивная классификация испытуемого с предъявлением ему тестовых заданий различного уровня сложности и с соотнесением его к одному из классов (с возможностью проведения нескольких попыток тестирования за определенный промежуток времени с целью изменения класса обученности), а на втором этапе происходит собственно аттестация (экзамен) в присутствии администратора или тьютора с целью идентификации испытуемого. На этом этапе испытуемому предъявляются уже тестовые задания его уровня сложности (одной меры сложности) на «удовлетворительно», «хорошо», «отлично» с появлением различий в оценке (12-балльная шкала: 12, 11, 10 баллов – отлично; 9, 8, 7 – хорошо; 6, 5, 4 – удовлетворительно; 3, 2, 1 – неудовлетворительно). На втором этапе испытуемый «бьется» за свою оценку в своем классе.

Система позволяет проводить глобальные итоговые учебные проверки (например, при аттестации, лицензировании и аккредитации учебного заведения) и локальные (нескольких видов). Нам, как высшее учебное заведение, в процессе обучения интересуют локальные, но в то же время необходимо четко представлять себе процесс глобальных проверок, от которых не может уйти ни одно учебное заведение. Локальные проверки могут быть начальными (перед началом изучения учебной дисциплины изучаются знания, необходимые для ее успешного освоения), тематическими (из банка тестовых заданий выделяются отдельные темы для проведения тестирования с целью получения разреза по этим темам), текущими (в ходе которых производится проверка усвоения выделенных пройденных разделов с возможностью выставления рейтинговой оценки).

Все эти проверки позволяют изменять организацию обучения на ходу (и что особенно ценно для преподавателя – организация обратной связи с учащаемыми происходит с применением компьютерных технологий без его непосредственного участия). Кроме того, система позволяет проводить конкурсные проверки: отбор испытуемых (когда нужно отобрать сильных и тестовые задания должны быть трудными), отсев испытуемых (когда есть возможность взять почти всех и тестовые задания должны быть легкими). Также система позволяет проводить репетиционное тестирование (что особенно ценно для проведения предварительных экзаменов, например, для будущих абитуриен-

тов вуза) с возможностью получения испытуемым в процессе тестирования вывода на экран на каждое тестовое задание «верно – неверно» и с выдачей испытуемому по окончании процесса тестирования распечатки с исправлением неправильно отвеченных заданий.

Любое тестовое задание, заносимое в банк тестовых заданий, должно удовлетворять основным требованиям:

- однозначности (должно позволять дать однозначное заключение на него; например, в математике – это ответ);

- краткости (тело тестового задания, например, в математике – это условие, должно содержать не более 10–12 слов, но оно должно быть понятным испытуемому и требовать на ответ, в среднем, 1,5 минуты);

- наглядности (должно быть представлено в свернутой форме и не должно содержать лишних элементов).

При конструировании тестовых заданий необходимо применять четыре формы их представления, а также графические компоненты с целью рационального предъявления содержания учебного материала. Студенты заранее знакомятся с типовыми формами тестовых заданий через плакаты и созданные демонстрационные тесты (которые должны быть небольшими, содержащими не более чем по два задания различных форм и способов заключений, встречающихся в аттестационном тесте). Содержание демонстрационного теста должно быть отвлеченным, простым и понятным тестируемому.

Обязательно соблюдение единого стиля оформления заданий, входящих в один тест. На экране во время предъявления заданий из теста не должно присутствовать никаких графических и мультимедийных элементов, не имеющих прямого отношения к пониманию содержания тестового задания. Тестовые задания предъявляются в одной из следующих стандартизированных форм: 1) открытой; 2) закрытой (с выбором одного или нескольких ответов); 3) на установление правильного порядка; 4) на установление соответствия. Выбор формы тестового задания определяется мерой его трудности и содержанием учебного материала.

Система тестирования позволяет ориентацию на высокие технологии тестирования реализовать путем создания качественного механизма оценки, введения режима адаптивного тестирования и применения Интернет-технологий. Самым сложным при внедрении системы АСТ в образовательный процесс оказывается переломить сознание преподавателя, привыкшего к созданию тестов произвольной формы и вынужденного теперь соблюдать определенные требования при создании тестовых заданий в новых условиях, расширить представление преподавателя об областях применения системы тестирования, ее возможностях и нового уровня качества тестирования.

РАЗДЕЛ 7

РОЛЬ И ФУНКЦИИ МЕТОДИЧЕСКИХ СЛУЖБ В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ В МЕЖКУРСОВОЙ ПЕРИОД

НАУЧНАЯ ЛАБОРАТОРИЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ АКТИВИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

БЫКОВА О.В.

*г. Комсомольск-на-Амуре, Комсомольский-на-Амуре
государственный педагогический университет*

«Ни один воспитатель, как бы ни успешна была его деятельность, не может руководить всей душевной деятельностью даже немногих воспитанников, поэтому он должен окружить их такой атмосферой, в которой они легко могли бы сами найти себе деятельность». Эти слова К.Д. Ушинского, сказанные полтора века назад, являются необыкновенно актуальными и сегодня. Великий педагог точно передал суть неформального образования детей, которое называется дополнительным.

Сегодня деятельность дополнительного образования детей как открытой социальной системы направлена на решение следующих задач:

- создание условий для личностного развития детей, их адаптации к жизни в обществе;
- развитие мотивации учащихся к познанию и творчеству;
- профессиональное самоопределение детей;
- активное усвоение содержания образования и развитие способностей к постоянному самообразованию, применение полученных знаний в различных ситуациях;
- оказание психолого-педагогической помощи детям;

– организация содержательного досуга и занятости.

Решение этих задач происходит на высоком уровне, если деятельность педагога и ребенка носит культуротворческий характер. Но если воспитанник только учится этой деятельности, то педагогу необходимо уметь и организовать такую деятельность среди детей и самому быть готовым к созданию и преобразованию педагогической среды. Культурная насыщенность образовательной среды учреждения зависит от современного состояния общества, педагогического наследия и личностно-профессионального потенциала каждого педагога.

Педагог дополнительного образования – это такая личность, которая должна легко адаптироваться в меняющемся социокультурном пространстве, находить источники полноценного развития себя и ребенка, способы взаимодействия с ним, определять в соответствии с индивидуальными особенностями детей и требованиями государства и общества содержание образования, технологии его реализации, а также направлять свою деятельность и деятельность воспитанника на постижение и творение культуры, обогащая внутренний мир каждого. Данная миссия достаточно сложная, и не каждый педагог дополнительного образования справляется с нею. Чтобы быть способным к осуществлению такой деятельности, педагогу необходим не только богатый жизненный опыт, но и высокая специальная профессиональная подготовка. Такую подготовку педагогу могут предложить средние профессиональные учебные заведения, обучающие по специальности «Педагогика дополнительного образования». Однако на сегодняшний день сложилась такая ситуация, что, например, на Дальнем Востоке ни одно учебное заведение высшего профессионального образования не ведет подготовку по указанной выше специальности.

Изучив состояние системы образования и требования к профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования, мы выявили следующие противоречия:

– между социальными потребностями общества в гармоничном развитии современного человека и недостаточно эффективной системой подготовки педагогов дополнительного образования;

– между высоким уровнем развития современного педагогического знания и недостаточной степенью теоретической сформированности научно-методической базы учреждений дополнительного образования;

– между современными высокими профессиональными требованиями к работе педагогов в целом и педагогов дополнительного образования в частности и недостаточным их личностно-культурным потенциалом, обеспечивающим реализацию эффективной деятельности.

Анализ данных противоречий приводит к необходимости совершенствования культурно-педагогических условий, обеспечивающих активизацию

лично-профессионального саморазвития педагогов дополнительного образования. При этом под лично-профессиональным саморазвитием педагога мы понимаем процесс формирования личности, ориентированный на высокие профессиональные достижения, осуществляемый в самообразовании, профессиональной деятельности и профессиональных взаимодействиях.

В целях обеспечения непрерывного лично-профессионального саморазвития педагога дополнительного образования необходимо совершенствование содержания педагогической среды. В качестве базы исследования мы выбрали учреждения дополнительного образования Солнечного района – Станцию юных натуралистов, Центр детского и юношеского творчества.

Для этого нами были определены ведущие направления педагогической деятельности, в которых наиболее четко можно проследить изменения критериев профессионального развития личности педагога. Среди них: 1. Информационная деятельность. 2. Коммуникативная деятельность. 3. Профессионально-творческая деятельность. 4. Ценностно-ориентационная деятельность. 5. Диагностическая деятельность. Эти направления были положены в основу содержания программы научной лаборатории, цель которой состоит в обеспечении научно-педагогической поддержки лично-профессионального развития и саморазвития педагогов дополнительного образования.

Такая деятельность позволяет актуализировать культурологические составляющие образовательной среды учреждения дополнительного образования, что придает учебно-воспитательному процессу культурно-творческий характер, расширяет культурно-позитивный опыт педагога, дает толчок развитию культурных компонентов личности учителя и ученика, создает позитивные духовно обогащающие отношения к себе и другим.

АКТИВИЗАЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ К САМООБРАЗОВАНИЮ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ДШИ

МОВА Л.П.

г. Челябинск, Муниципальное учреждение дополнительного образования детей детская школа искусств № 3

В условиях лично-ориентированного обучения необходимо стимулировать качественный рост профессионализма преподавателей, в чем администрация, безусловно, заинтересована.

Естественный путь профессионального совершенства – самообразование. Но хаотичное, бессистемное чтение методической литературы и посещение курсов повышения квалификации не дает преподавателю ориентиров, а

руководство со стороны администрации без методической основы только мешает опытному преподавателю и ничем не помогает начинающему.

Формирование активной мыслительной деятельности (активизация) предполагает несколько этапов: мониторинг учебного процесса; определение уровня мотивации педагогического коллектива; определение уровня владения преподавателями педагогическими технологиями; завершающий этап.

Для администрации образовательного учреждения, и особенно для зам. директора по учебной работе, очень важно иметь оперативную, точную и объективную информацию о текущем состоянии учебного процесса. При необходимости это позволит ему своевременно осуществить методическую поддержку и внести требуемые коррективы. Такую информацию могут предоставить регулярно проводимые мониторинговые исследования, которые являются хорошим инструментом анализа различных сторон учебного процесса. Они позволяют получить реальную картину результативности нововведений, направлений плана развития учебного заведения, качества знаний учащихся и многое другое.

Очень важен уровень мотивации педагогического коллектива. Психологи считают, что мотивы, являясь самой устойчивой основой поведения человека, выполняют несколько функций: побуждение и направление к чему-либо; целеобразование и смыслообразование. В теории мотиватизации, разработанной американскими и немецкими учеными Д. Макклеландом, А. Аткинсоном, Х. Хекхаузенем, отмечается наличие у человека двух мотивов, направленных на достижение успеха: собственно само стремление к удаче; желание избежать провала. В любом коллективе найдутся представители и того, и другого состояния души. У первых преобладает целеустремленность, ожидание успеха. Они предпочитают действовать, работа вызывает у них положительные эмоции. При неудачах они могут «держать удар», мобилизуются.

Совершенно иначе ведут себя люди, ориентированные на избежание неудач. Неуверенные в себе, они боятся критики, тяготятся своей деятельностью. Самооценка неадекватна: занижена или завышена. Свой неуспех они объясняют внешними обстоятельствами и факторами.

Роль администрации в формировании педагогического коллектива, ориентированного на успех, велика. Мотивацию коллектива на успех можно определить, используя метод анкетирования преподавателей школы, получив информацию обратной связи по итогам мониторинга образовательной деятельности и уровня мотивации коллектива на успех. Можно качественно управлять самообразованием преподавателей, планировать методическую работу школы в целом, а затем разработать индивидуальные рекомендации преподавателям по их самообразованию.

Важно также сначала определить уровень компетентности и наличие возможностей профессионального роста педагогического коллектива в целом

и каждого преподавателя в отдельности (анкетирование). На основании полученных данных, определяется проблематика исследовательских работ, как коллективных, так и индивидуальных, с условием: выдать по итогам данной работы завершённый «продукт» – статью, адаптированную или авторскую программу, дидактическое пособие либо презентацию своего опыта. Можно предложить следующие формы методических работ: методические разработки по темам углубленного содержания; пособия для учащихся; комплексы дидактических материалов по курсу или темам предмета; комплекты дидактических материалов, разработанные совместно с учащимися; издание логически связанного комплекта творческих работ учащихся; методические рекомендации по определенным формам работы с учащимися; формирование видео-, аудиотеки по предметам с методическими рекомендациями; формирование хрестоматий для инструменталистов с методическими рекомендациями; формирование сборников авторских сочинений, аранжировок и переложений; авторские программы и методическое обеспечение к ним; авторские учебно-методические пособия.

Административное руководство данным процессом заключается в следующем: назначении научного руководителя-консультанта (особенно для начинающих); составлении плана научно-методической работы; организации консультативной помощи; организации методического сопровождения; взаимоконтроле, который является активной формой повышения уровня самообразования; организации итоговых форм контроля (тематических педагогических советов; конференций различных уровней; конкурсов); финансировании и участии преподавателей в заочных научно-практических конференциях материалы, которых выходят в виде сборников; совместных проектах преподавателя и учащихся (участие в научном обществе учащихся; участие в творческих конкурсах; создание сборников сочинений; совместные творческие проекты: сценарии, сборники сочинений и т.д.).

Таким образом, руководитель, вставший на путь активизации преподавателей к самообразованию, создания условий возвращивания компетентности своих преподавателей, должен в первую очередь сам компетентно владеть технологиями научно-исследовательской работы, запастись терпением, научиться гасить свое раздражение к неумелым на первых порах действиям преподавателей, к отсутствию у них нужных навыков.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ НА МУНИЦИПАЛЬНОМ УРОВНЕ

ПРЕКИНА Е.Г.

г. Гурьевск, Кемеровская область, Информационно-методический центр

Педагог занимает ключевую позицию в образовательном процессе: от его квалификации, личностных качеств и профессионализма зависит решение многих проблем. Поэтому задача состоит в создании таких условий, в которых педагоги могли бы реализовать свой потенциал. Реальными возможностями для решения этой задачи в системе образования обладает методическая служба, вносящая вклад в деятельность учреждений, системы образования в целом.

Муниципальная методическая служба – один из уровней государственной системы повышения квалификации работников образования, связывающий деятельность педагога и педагогического коллектива с государственной системой образования, психолого-педагогической наукой, опытом. Современные условия таковы, что никогда еще методическая служба не была столь востребована педагогами, как сейчас. Обновление структуры и содержания образования, использование новых форм и методов обучения, новых педагогических развивающих технологий – все это ставит педагогов в сложное положение. Задача методической службы – не оставлять учителей и руководителей один на один с этими трудностями.

В настоящее время методическая служба представляет сервисные услуги, осуществляет управление методической работой. И уже не возможно не развиваться, не обновлять свою деятельность в новых социокультурных условиях.

Развитие системы образования, освоение новых педагогических технологий в огромной степени зависят от уровня профессионализма методических кадров, поэтому особую актуальность сегодня приобретает эффективное кадровое сопровождение, повышение мотивации методических работников к результативному и творческому труду. Сегодня очень важно формирование механизма адекватного и оперативного реагирования муниципальной методической службы на изменение потребностей педагогических работников в соответствии с задачами модернизации.

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года указывается на необходимость построения и организации деятельности муниципальной методической службы на принципах сетевой организации и маркетинга.

Сегодня, как никогда, успех в образовании зависит от грамотного подхода к организации методической деятельности. Важно, чтобы в ситуации из-

менившихся условий в системе образования структура и содержание деятельности методической службы на муниципальном уровне носили конкретный, открытый, гибкий, мобильный, рефлексивный характер.

В научной литературе, в частности у П.Г. Щедровицкого, сформулировано четыре организационных подхода к системе повышения квалификации.

Первый организационный подход заключается в том, что система повышения квалификации ориентирована на положение дел в сфере образования и отвечает за своевременное и бесперебойное обеспечение этой деятельности кадрами. Такой подход опирается на штатное расписание учреждений и организаций, на профессионально-квалификационную структуру. В его рамках не ставится вопрос об опережающей подготовке специалиста, тем более вопрос о проектировании самого развития мышления и деятельности.

В основе второго организационного подхода лежит ориентация на опережающую подготовку кадров, учитывающую зону ближайшего развития и тенденцию изменения общественных систем. Данный подход ориентируется на привлечение учителей-практиков для передачи «слушателям» опыта решения организационно-управленческих и собственно образовательных задач, привлечение представителей вузов для того, чтобы «слушатели» были в курсе новейших достижений науки и техники.

Третий организационный подход обеспечивает развитие отдельных людей за счет включения их в систему непрерывного образования. Система повышения квалификации осуществляется в центрах непрерывного образования и развития личности. Здесь существует единый неформальный коллектив, где все учатся у всех, где ведущими являются правила клубных отношений и взаимодействия, где на передний план выходит стратегия и тактика антропоники – т.е. «выращивание» современных компетенций у взрослых людей.

Точка зрения четвертого организационного подхода в том, что систему повышения квалификации надо осуществлять в соответствии с анализом и проектированием развития общественных систем, что предполагает ответственность участников за проектирование, программирование, исследование и сценирование развития общественных систем.

Значимым для организации методической работы является третий организационный подход. Здесь мы осуществляем программно-целевое управление; проектируем деятельность «выращивания» современных компетенций, организуем сетевое взаимодействие со всеми структурами, которые отвечают за профессиональное мастерство учителя.

Основаниями, определяющими рамки содержания и организации деятельности ИМЦ, являются: в психологии – психологическая теория деятельности; в педагогике – теория обучения и образования взрослых (теория непрерывного образования, андрагогика); в методологии – повышение квалифи-

кации рассматривается как рефлексивная деятельность, связанная с контролем и способами перестройки собственных действий в соответствии с предлагаемыми условиями.

Приоритетными принципами в деятельности муниципальной методической службе являются: 1) принцип сотрудничества, преемственности, совместной деятельности всех структур повышения квалификации; 2) принцип «выращивания» способностей; 3) принцип рефлексии как методологической основы работы с педагогом; 4) принцип сетевой организации.

Именно этот подход определяет содержание методической работы. Так, за основу содержания методической деятельности информационно-методического центра г. Гурьевска мы взяли восемь уровней подготовки учителя по М. Поташнику и определили профессиональные качества, которые необходимо «выращивать» у педагога, в частности методологическую, информационную, исследовательскую, рефлексивную культуру.

Мы определили долю ответственности между субъектами, которые отвечают за повышение квалификации педагогических кадров. Организацию психолого-физиологической подготовки учителя мы делегируем центру психолого-педагогической коррекции и развития. Этическую подготовку, частно-методическую подготовку, дидактическую подготовку, общекультурную подготовку делегируем заместителям директоров по методической работе образовательных учреждений, руководителям городских методических объединений, методистам дошкольных образовательных учреждений и учреждениям дополнительного образования. Воспитательная подготовка педагогических кадров, техническая подготовка, исследовательская культура, формационная культура – содержание работы методистов ИМЦ. Методологическая культура и рефлексивная культура – содержание взаимодействия нашей методической службы с Кузбасским региональным институтом повышения квалификации и переподготовки работников образования (КРИПКиПРО).

В муниципальной методической службе сложилась следующие уровни методической работы: личностно-индивидуальный уровень, уровень образовательного учреждения; муниципальный уровень и региональный (областной).

Согласно П.Г. Щедровицкому, повышение квалификации мы рассматриваем как рефлексивную надстройку над деятельностью. Механизм рефлексии выступает профессионально значимой характеристикой квалификации педагога, соответственно, формирование рефлексивной культуры должно стать одной из целей повышения квалификации.

Формирование рефлексивной культуры представлено в теоретических трудах, практической деятельности в центрах непрерывного образования и развития личности, однако на методическом уровне для муниципальной методической службы не проработано и технологически недостаточно реализо-

вано. Действительно, при тщательном рассмотрении выясняется, что подходы к формированию у педагогов рефлексивной культуры в процессе педагогической деятельности в системе повышения квалификации разработаны недостаточно, методическая технология формирования рефлексивной культуры не раскрыта.

Существует много методов, направленных на развитие и актуализацию рефлексии, которые разработаны в рамках различных методологических ориентаций. Сегодня одной из распространенных типов рефлексивной практики являются организационно-деятельностные игры (ОДИ), разработанные на основе системомыследеятельностной методологии (Г.П. Щедровицкий).

Еще одним основным условием развития рефлексивной культуры и рефлексивной компетентности является построение рефлексивной среды, что создаёт благоприятный психологический микроклимат, позволяющий каждому педагогу раскрыться и сделать максимальное приращение к своему творческому потенциалу, а также актуализация рефлексивной способности и способности «видеть» целостную картину педагогической деятельности (С.Ю. Степанов, П.Ф. Похмелкина).

ИМЦ видит свою задачу в том, чтобы обобщить разработанные в культуре способы и методы «выращивания» способностей, описать методику и технологию формирования рефлексивной культуры у педагога на муниципальном уровне.

Литература

1. **Степанов, С.Ю.** Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности / С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 32–43.
2. **Степанов, С.Ю.** Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций / С.Ю. Степанов. – М: Наука, 2000.
3. **Растянников, А.В.** Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве / А.В. Растянников, С.Ю. Степанов, Д.В. Ушаков. – М: ПЕРСЭ, 2002.
4. **Щедровицкий, Г.П.** Принцип и общая схема методологической организации системно-структурных исследований и разработок / Г.П. Щедровицкий // Системное исследование. – М.: Наука, 1981. – С. 193–227.

СОЗДАНИЕ МЕТОДИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ПЕДА- СТЕРСТВА И ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГОВ В МОУ МУК

АГАДЖАНОВА Р.Н.

г. Челябинск, Межшкольный учебный комбинат

Включение в 2003 году Межшкольного учебного комбината г. Челябинска в федеральный эксперимент по профильному обучению потребовало новых подходов к деятельности методической службы. Перед нами встала задача создания условий для саморазвивающейся педагогики, повышения уровня педагогического мастерства и творческого потенциала всех педагогов, развития интереса к исследовательской работе и осуществления опытно-экспериментальной деятельности.

Особенность методической работы проявляется в тесной связи с повседневной педагогической деятельностью учителей и оперативным решением выдвигаемых программой эксперимента проблем, что способствует поиску и внедрению в образовательную систему межшкольного комбината нового содержания, форм и методов работы с педагогическим коллективом.

Содержание методической работы определено в комплексе направлений:

1. Общекультурная подготовка педагогов на семинарах-практикумах для повышения профессионального мастерства.

2. Дидактическая подготовка, направленная на изучение концепций личностно-ориентированного и развивающего обучения. Создан банк методов, приемов, способов, активизирующих познавательную деятельность ученика.

3. Социально-психологическая подготовка в повышении знаний в области психологии подростка; создание пакета тестов и методик, позволяющих глубже изучить способности и профессиональные склонности обучающихся.

4. Этическая и правовая подготовка.

5. Воспитательная подготовка (наставничество, конкурсы).

6. Управленческая подготовка (плановая и аналитическая деятельность, участие в работе методических объединений, обучение осуществлению управленческих функций преподавателей в рамках компетенций заведующего кабинетом, куратора ОУ).

7. Программно-методическая подготовка (проведение теоретических и научно-практических конференций, педагогический фестиваль, организация просмотров открытых занятий, воспитательных мероприятий в рамках методических недель, обсуждение опыта по внедрению педагогической технологии портфолио с участием обучающихся и рекомендации по его использованию. Разнообразные выставки (пособий, дидактических материалов, продуктов

ученического творчества), отчеты по самообразованию, «Мастер-классы». Целью этого раздела работы является совершенствование педагогического мастерства, формирование педагогом своего авторского стиля, повышение деловой квалификации.

Изменилась структура управления МОУ МУК, в нее введены новые структурные подразделения: Совет по управлению экспериментом, Совет руководителей МО, консилиум учителей, где рассматриваются вопросы развития индивидуальной образовательной траектории ученика.

Взаимосвязь между Советом по управлению экспериментом и учителями осуществляется через методические объединения. Именно этим структурам в режиме экспериментальной работы определена ведущая роль в оперативном и целенаправленном руководстве творческой деятельностью педагогов и создании необходимых условий для развития их инициативы и творчества.

Благодаря слаженной работе методобъединений в ограниченные и довольно сжатые сроки эксперимента педагоги разработали и апробировали:

1) экспериментальные учебные программы для 9-х, 10–11 классов, экспериментальные элективные курсы. Создана циклограмма курса каждым участком. Разработан пакет итоговых тестов для 9-х классов;

2) информационную брошюру Образовательной карты возможных путей продолжения образования по каждому профилю в соответствии с профессией;

3) мониторинговые карты изучения профессиональных склонностей и интересов учащихся в соответствии с профессиональными требованиями каждого профиля. Сформирован банк диагностического инструментария на каждом участке;

4) карту индивидуальных творческих достижений учащихся 9-х классов с критериями оценивания, являющуюся основой для заполнения портфолио на каждом профиле.

Стимулировать эту деятельность помогли технологии методической мотивации кадров: разработка примерных схем, опорных таблиц, матриц и проектов, которые педагоги использовали в качестве основы. На заседаниях методического объединения обсуждались алгоритмы и варианты их реализации, уточнялись спорные позиции, разрабатывались механизмы организации творческой деятельности педагогов.

Активизация методической деятельности способствовала появлению в МОУ МУК новых традиций: ежегодное проведение научно-практических конференций, фестиваля педагогических идей, где педагоги представляют свои профессиональные достижения за учебный год в рамках целей эксперимента и методической темы года. Педагоги МОУ МУК делились своим опытом на районных мероприятиях – круглом столе для руководителей ОУ района, ме-

тодическом совещании для завучей, координационном совещании ОУ и учреждений НПО Ленинского района, районной научно-практической конференции учителей, VI Всероссийской научно-практической конференции, региональной конференции (при ИДПОПР). Наши педагоги являются победителями и лауреатами областных конкурсов учебных образовательных и трудовых программ, элективных курсов, районных конкурсов учебных кабинетов, методических объединений.

Управление методической работой в межшкольном комбинате ориентировано на применение косвенных, коллегиальных методов, как при организации действий, так и при их оценке, что позволяет демократизировать стиль внутриколлективных отношений, повысить роль каждого в принятии решений, ответственность исполнителей за их выполнение и оценку, установить партнерские отношения между участниками экспериментального процесса. Постановка целей и задач, планирование и анализ текущего и итогового уровня работы осуществляется при помощи определенных технологий коллективного целеполагания, применение которых позволяет педагогам вместе с администрацией выявлять возникшие проблемы и находить пути их ликвидации. Ответственность за выполнение поставленных целей отслеживается на совещаниях при директоре, где педагоги и руководители подразделений отчитываются за определенный период. Коллегиальный стиль управления реализует демократические формы контроля: открытая защита элективных курсов, конкурсы, смотры, взаимоконтроль, отчетные методические недели. Изменены подходы к проведению Педагогических советов за счет расширения прав преподавателей на основе активного педагогического сотрудничества в выработке, принятии и практической реализации решений.

Работа в режиме саморазвития предоставила педагогам возможность самостоятельного выбора средств к достижению поставленных ими целей и определению конечного результата. Управление предоставляет каждому члену педагогического коллектива право решения основных вопросов, связанных с его профессиональной деятельностью в рамках нормативных документов по регламентации деятельности коллектива: Положения о экспериментальной площадке, Совете по управлению экспериментом, педсовете, текущем контроле, итоговой аттестации девятиклассников, режиме работы, отчетно-методических неделях, об организации мониторинга, общем собрании.

Повышению уровня педагогической квалификации способствует обеспечение интеллектуального единства преподавателей посредством овладения достижениями педагогической науки, стимулирование самообразования, развитие интереса к исследовательской деятельности, выявление и распространение педагогического опыта, поддержка творческой инициативы педагогического коллектива.

Для активизации творческой деятельности преподавателей используется метод проектов, в результате использования которого раскрываются личностные качества каждого участника, повышается степень ответственности за общий результат. Этот метод позволил нам создать сборники материалов конференций, фестиваля педагогических идей, рабочих программ элективных курсов, информационные брошюры Образовательных карт, интегрированные курсы с использованием ИТ.

Благодаря созданию новых условий осуществления методической работы в коллективе улучшился психологический климат, повысилась самооценка педагогов. Исследования по выявлению психологического климата показали, что факторов, способствующих разобщению коллектива, не выявлено. Результаты тестирования показали среднюю степень благоприятности социально-психологического климата (+12,3). Диагностика удовлетворенности педагогов МОУ МУК инновационной деятельностью показывает, что взаимоотношениями с коллегами в творческой деятельности удовлетворены 88,3 % учителей, творческой атмосферой в коллективе – 82,3 %, согласованностью и единством действий педагогов в инновационных поисках – 70,6 %.

РАЗДЕЛ 8

МЕТОДИЧЕСКОЕ И ДИДАКТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНТРОЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ДЕТЕЙ ОТ 1 ГОДА ДО 7 ЛЕТ

ТАРАСОВА Т.А.

*г. Челябинск, Институт дополнительного
профессионально-педагогического образования*

Под педагогическим контролем в физическом воспитании обычно понимают систему показателей, дающих объективную информацию об изменениях, происходящих в физическом развитии, физической подготовленности, физической работоспособности и состоянии здоровья детей в процессе их жизнедеятельности. Только систематический педагогический контроль поможет выявить изменение показателей физических параметров детей, определить перспективы роста и развития.

Их динамика может быть получена в результате осуществления трех видов контроля: этапного, текущего, оперативного. Результаты педагогического контроля оцениваются качественно и количественно. Критерии оценки зависят от возраста детей, и, как правило, подлежат переводу (особенно качественные результаты) в определенную систему очков или баллов. Так, в раннем детстве ребенок не может быть оценен по количественным результатам теста, так как эти результаты не выражены количественными характеристиками (например, секундами, метрами, количеством раз выполненного упражнения и т.д.). Однако тесты, которые ребенок этого возраста выполняет, позволяют качественно оценить его физическую подготовленность посредством сравнения того, что уже умеет делать и что должен делать к этому периоду жизни. Более простая оценка может быть дана в виде понятий «умеет» и «не

умеет». Однако такой упрощенный вариант оценки вряд ли кого-либо устроит, поскольку качественная сторона полностью не оценивается. Между полярными оценками «умеет» – «не умеет» можно ввести еще два-три показателя, например: «умеет частично», «умеет плохо», «умеет хорошо» и т.д. Этот вариант выглядит предпочтительнее первого, однако и он не позволяет с достаточной достоверностью оценить и сравнить результаты теста. В таком случае наиболее эффективным может быть перевод результатов теста в баллы.

Таким образом, схема оценки тестов детей первой, второй групп раннего возраста и первой младшей группы будет выглядеть следующим образом: тест выполнен на «отлично» – все элементы теста выполнены в полном соответствии с его моделью (5 баллов); «хорошо» – при выполнении теста допущена одна ошибка, существенно не влияющая на конечный результат (4 балла); «удовлетворительно» – тест выполнен с большим трудом, имеются значительные ошибки, отступления от указанной модели (3 балла); «неудовлетворительно» – тест практически не выполнен, однако ребенок делает попытки, где 1–2 элемента, не имеющих существенного значения, все же выполняются (2 балла); «плохо» – ребенок не делает попыток выполнить тест, физически не в состоянии выполнить ни одного элемента теста (0 баллов). Результаты тестирования в баллах вносятся в протокол тестирования.

Структура предлагаемых для детей 3–7 лет тестов позволяет получить количественные характеристики. В педагогическом контроле за детьми от полугода до 3-х лет определение их физической готовности осуществлялось опосредованным путем, через соответствующие возрасту умения и навыки. При тестировании детей от 3 до 7 лет появляется возможность оценить физическую подготовленность детей через показатели развития физических качеств: силы, выносливости, быстроты, гибкости, ловкости. Однако сами по себе показатели еще не могут ответить на вопрос, хороши они или нет. Их надо сравнить. Сравнить можно со средними показателями, характерными для этого возрастного периода, так называемыми стандартными, полученными на большом фактическом материале.

Вместе с тем этот подход к оценке физической подготовленности не отражает потенциальных возможностей каждого ребенка в его физическом развитии. В этой связи наиболее эффективным методом оценки физической подготовленности детей дошкольного возраста от 3 до 7 лет может служить прирост показателей физических качеств за период подготовки в течение всего учебного года, который дает определенное представление об изменениях в физической подготовленности детей под влиянием проводимых физкультурно-оздоровительных мероприятий (по методике Бриля, В.И. Усакова).

Результаты, полученные в процессе педагогического контроля, несут в себе объективную и специфическую информацию. В каждом отдельно взятом тесте результат будет значительным, если он будет систематизирован нарав-

не с другими. После систематизации результатов приступают к их анализу, на основании которого делаются выводы. Получить оценку объективного состояния изучаемого объекта, характера изменений этого состояния можно с помощью количественного анализа явлений. Для этой цели используется метод математической статистики. На первом этапе обработки результатов педагогического контроля, где всю работу ведут практические работники детских садов, использовать весь арсенал приемов математической статистики не представляется возможным. В этой связи достаточными следует признать расчеты двух показателей: средней арифметической величины, процента прироста результатов по формуле.

Контроль за умениями в двигательной сфере ребенка осуществляется по пятибалльной шкале. Групповая оценка может быть получена при сведении баллов в таблицу (Табл. 1).

Таблица 1

Сводная таблица оценки двигательных умений и навыков (техники движений) детей младшей группы ДОУ № _____ г. _____ в 200__ г.

№ п/п	Ф.И. ребенка	Номер теста и его оценка в баллах							Ср. балл
		1	2	3	4	5	6	7	
1	Потапов Костя	4	4	3	4	3	5	–	3,8
2	Петров Женя	5	4	3	4	5	5	–	4,3
3	Иванов Витя	2	3	4	3	3	2	–	2,8
Ср. балл теста		3,6	3,6	3,3	3,6	3,6	4	–	3,6

Как видим, заполненная таблица дает достаточно четкое представление о развитии двигательных умений и навыков детей (техники выполнения основных движений). Причем обобщенная оценка ребенка выводится на основе выполненных и оцененных отдельно конкретных тестов. В то же время наглядно видно и отставание в развитии отдельных навыков. После обработки протокола его итоговые данные по каждому ребенку заносятся в сводные таблицы группы. Эту работу выполняет воспитатель группы, инструктор физической культуры, проводящие непосредственное тестирование. Таким образом, мы получаем не только индивидуальную, но и групповую оценку двигательных умений и навыков детей.

На следующем этапе средние результаты тестирования детей заносятся в сводный протокол детского дошкольного учреждения. Эту работу выполняет методист. К нему поступают все групповые таблицы, из которых он выбирает лишь средние показатели.

Индивидуальные данные детей, внесенные в сводную таблицу, доводятся до сведения родителей. Сводный протокол детского учреждения вывешивается в методическом кабинете и подлежит анализу на педагогическом

совете. Как правило, в схему анализа включаются не только полученные среднестатистические данные, но и их улучшение или ухудшение за период учебного года, выявленные тенденции, лучшие и худшие результаты различных детей, неравномерность развития у них различных двигательных качеств, показатели прироста и другие факторы, дающие объективную информацию о физической подготовленности детей.

В педагогическом контроле дошкольников можно использовать два подхода: нормативный, и выявление темпов прироста показателей физических качеств. В первом случае индивидуальные результаты тестирования каждого ребенка сопоставляются со стандартами, определенными для этой возрастной группы детей. Во втором случае для оценки физической подготовленности используются индивидуальные темпы прироста показателей каждого ребенка по каждому тесту.

Результаты тестирования физических качеств заносят в протокол. Таблица темпов прироста физических качеств детей по каждой группе заполняется на основании протоколов тестирования в начале и конце года. Методист детского сада в конце года анализирует результаты по каждой группе и выносит их на обсуждение педагогического совета.

Индивидуальные результаты каждого теста сравниваются с нормативами. Вместе с тем их можно преобразовать в баллы. На основе баллов по всему комплексу тестов, выводится итоговая оценка. Для этого, определив сумму баллов по всем тестам, ее делят на число последних. В результате получается средний балл, показывающий уровень физической подготовленности ребенка.

Баллирование показателей физических качеств: низкий уровень – 1 балл; ниже среднего – 2 балла; средний уровень – 3 балла; выше среднего – 4 балла; высокий уровень – 5 баллов; Границы баллов, определяющие уровень физической подготовленности: низкий уровень – до 1,5 баллов; ниже среднего – 1,6–2,5 балла; средний уровень – 2,6–3,5 балла; выше среднего – 3,6–4,5 балла; высокий уровень – 4,6–5 баллов.

На основании показателей среднего балла педагоги дошкольного учреждения распределяют детей по уровням физической подготовленности, комплектуя подгруппы для физкультурных занятий, индивидуальной работы с целью осуществления индивидуально-дифференцированного подхода в физическом воспитании.

Итак, оценка результатов педагогического контроля физической подготовленности зависит от возраста детей, от подходов к обработке полученных показателей.

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

ДУБРОВИНА Н.И.

*г. Мурманск, Мурманский областной институт
повышения квалификации работников образования*

На современном этапе вопросы психолого-педагогической диагностики в детском саду рассматриваются достаточно широко. Актуальность данной темы обусловлена многими причинами.

Первая из них заключается в осуществлении в ДОО личностно-ориентированного подхода в воспитании и обучении детей. Согласно Концепции содержания непрерывного образования «...особенно важны: бережное отношение к индивидуальности каждого ребенка; адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки детей» [5].

Кроме того, многообразие развивающих программ для ДОО позволяет педагогам использовать их как отдельно, так и в комплексе. Однако не всегда в таких случаях учитываются индивидуальные и возрастные возможности детей.

Помимо этого, тарифно-квалификационные требования по должностям работников учреждений образования определяют, что педагоги второй, первой и высшей квалификационных категорий должны владеть и применять в практической деятельности методы и средства педагогической диагностики [3].

Профилактика эмоционального неблагополучия и негативных тенденций в развитии дошкольников – еще одна причина использования психолого-педагогической диагностики в ДОО. В данном случае задача педагога – осуществлять диспетчерскую функцию, т.е. вовремя заметить назревающие проблемы в развитии личности, эмоционально-волевой сфере, интеллектуальной сфере ребенка и направить родителей на консультацию к соответствующему специалисту (психологу, невропатологу, логопеду и др.) для последующего углубленного изучения.

Наконец, причиной является и необходимость проведения анализа эффективности педагогической деятельности, осуществляемого самим педагогом ДОО.

Обобщение, накопление и систематизация личного опыта возможны тогда, когда есть возможность представить результаты труда. Результат деятельности воспитателя – это воспитание и развитие дошкольника. Динамика этих показателей позволяет педагогу наглядно представить свой опыт, определить эффективность выбранных форм, методов, приемов, средств, усло-

вий, чтобы осуществить прежде всего качественный анализ педагогической деятельности.

Педагогическая диагностика отличается от собственно психологической диагностики, хотя четких критериев разграничения этих понятий, по-видимому, нет. Отличие состоит в том, что педагогическая оценка направлена прежде всего на изучение тех качеств и свойств личности, навыков или умений, которые непосредственно формирует и воспитывает педагог у ребенка (например, навыков и умений игровой, трудовой деятельности, нравственных качеств личности и т.п.). Психолог исследует те психические функции и процессы, которые развиваются в результате обучения и воспитания.

Кроме того, психологическая диагностика направлена на углубленное изучение эмоционально-волевого и личностного развития ребенка. Многие психологические методики стандартизированы, имеют ограничения сферы их действия (например, возраст ребенка), могут осуществляться в специально созданных условиях (проведение эксперимента).

Педагогическая оценка осуществляется в привычной для ребенка обстановке, во время обычных для него видов деятельности или процедур. Основными методами в данном случае являются: 1) систематическое и структурированное наблюдение; 2) беседа с ребенком; 3) беседа с родителями и обследование условий жизни ребенка в семье; 4) беседа с другими специалистами, работающими в ДООУ; 5) анализ продуктов детской деятельности.

Выбор методик для педагогической диагностики должен быть обоснован. Бесцельное, бессистемное исследование не дает хороших результатов, а только лишь нагружает рабочий день педагога, мешает эффективному выполнению своих непосредственных обязанностей. По нашему мнению, основными критериями выбора диагностических методик являются: 1) приоритет возрастных задач развития ребенка (например, в раннем возрасте – особенности восприятия, предметно-манипулятивной деятельности, уровень адаптации ребенка к детскому саду; в среднем дошкольном возрасте – диагностика уровня сформированности игровых навыков и т.п.); 2) результаты предшествующей диагностики; 3) цели работы ДООУ, отмеченные в годовом плане; 4) методическая тема, разрабатываемая педагогом.

Таким образом, целесообразная, систематическая и комплексная организация психолого-педагогической диагностики в дошкольных образовательных учреждениях позволяет не только осуществить индивидуальный подход к детям, содействовать их адекватному познавательному развитию и эмоциональному благополучию, но и дает возможность педагогу решать вопрос профессиональной компетентности, осуществлять мониторинг воспитательно-образовательного процесса.

Литература

1. **Афонькина, Ю.А.** Детская практическая психология в схемах и таблицах. (Методические разработки) / Ю.А. Афонькина. – Мурманск: МГПИ, 2001. – Ч. 2: Младенческий и ранний возраст.
2. **Афонькина, Ю.А.** Детская практическая психология в схемах и таблицах. (Методические разработки) / Ю.А. Афонькина. – Мурманск: МГПУ, 2003. – Ч. 3: Дошкольный возраст.
3. Диагностика в детском саду. Содержание и организация диагностической работы в дошкольном образовательном учреждении. Методическое пособие / Под ред. Е.А. Ничипорюк, Г.Д. Посевинной. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004.
4. **Калинина, Р.Р.** Психолого-педагогическая диагностика в детском саду / Р.Р. Калинина. – СПб.: Речь, 2003.
5. Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) // Обруч. – 2004. – № 3. – С. 1–6.
6. **Урунтаева, Г.А.** Практикум по дошкольной психологии / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – М.: Академия, 1998.
7. **Юдина, Е.Г.** Педагогическая диагностика в детском саду / Е.Г. Юдина, Г.Б. Степанова, Е.Н. Денисова. – М.: Просвещение, 2002.

ПРОБЛЕМА ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ПЕРИОД МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

МИРОШНИЧЕНКО О.Н.

*г. Челябинск, Муниципальное образовательное учреждение
начальная школа – детский сад № 440*

Есть в нашей жизни ценности неизмеримые,
которые ни с чем не возможно ни сопоставить, ни сравнить.
Это Родина, Отечество, преданность той земле,
где ты родился и осмыслил сам себя.
В.А. Сухомлинский

Чувство Родины... Бесспорно, что его воспитание начинается в детские годы. Ведь именно в детстве формируются основные качества человека: сочувствие и отзывчивость, смелость и справедливость, ответственность и чувство собственного достоинства. В это благодатное время возможно напитать восприимчивую душу ребенка возвышенными человеческими ценностями, такими, как: любовь и привязанность к семье, родному дому, ощущение своей неразрывности с родным краем и гордость за свою Родину.

И неслучайно сейчас, в период переоценки ценностей и смены идеалов, коллективы многих дошкольных образовательных учреждений ищут ответы на многочисленные вопросы, касающиеся патриотического воспитания и гражданского образования детей:

– Как воспитывать у ребенка любовь к родному дому, к родной улице, если его дом беден, а на улице грязь и мусор?

– Как рассказывать детям о трудной, но почетной обязанности защищать Родину, если матери боятся отпускать сыновей на службу в Российскую армию?

– Как обсуждать с детьми права, данные им государством, если все кружки и секции платные, а для поступления в школу нужно пройти многочисленные тесты?

– Не покривим ли душой мы – взрослые, если будем рассказывать детям о том, что Россия – большая, сильная и богатая страна?

– Нужна ли система гражданского образования детскому саду в том объеме, в котором была представлена раньше, когда детей знакомили с государственными символами великой страны, когда патриотизм воспитывался на примере жизни В.И. Ленина?

Ответы на эти вопросы волнуют и педагогов нашего образовательного учреждения. Гражданское образование является для сотрудников Муниципального образовательного учреждения для детей дошкольного и младшего школьного возраста начальная школа – детский сад компенсирующего вида № 440 одним из приоритетных направлений развития воспитательной системы. В течение нескольких лет специалисты дошкольного отделения разрабатывают и внедряют в образовательную практику собственный методический комплекс по данному направлению.

Методический комплекс по гражданскому образованию включает в себя:

1. Знакомство детей старшего дошкольного возраста с декоративно-прикладным искусством Урала – «Пою тебе, мой край родной»: опыт работы воспитателя по ИЗО деятельности В.Н. Худяевой;

2. Знакомство с фольклором, музыкальными праздниками и традициями Урала – «Гражданское воспитание средствами музыки»: опыт работы музыкального руководителя Е.С. Яковлевой;

3. Знакомство с традиционной уральской кухней, способами приготовления несложных блюд, бытовавших и бытующих на Урале, особенностями питания и кухонной утварью: опыт работы по реализации программы М.М. Безруких и Т.А. Филипповой «Разговор о правильном питании» ст. воспитателя О.Н. Мирошниченко.

Проанализировав опыт работы данных педагогов, мы подошли к пониманию главной, по нашему мнению, задачи патриотического воспитания детей

дошкольного возраста. Важно не просто знакомить малышей с традициями, обычаями, декоративно-прикладным искусством, фольклором России, а, учитывая психологические и возрастные особенности дошкольников, рассказывать им правду о жизни страны и населяющих ее людях. Нужно стремиться к тому, чтобы негативные стороны нашей жизни (мусор на улицах города, сломанные качели во дворе, голодные, брошенные людьми животные), вызывали у ребят желание исправить ситуацию. Главное – воспитать в детях такие нравственные качества, как равнодушие, недопустимость пренебрежительного отношения к окружающему, ответственность, готовность добросовестно выполнять любое дело и умение реализовать себя в нем.

Но, чтобы сформировать у ребенка нравственные идеалы, диктуемые современным обществом, мало использовать в образовательном процессе традиционные средства и методы ознакомления детей с окружающей жизнью (беседы, экскурсии, художественное слово и т.д.). Чтобы воспитать будущего гражданина своей страны специалистам детского сада наряду с традиционными методами нами используются в практике работы современные педагогические технологии, основанные на личностно ориентированном обучении.

Истинно педагогической технологией, обеспечивающей не только интеллектуальное, но и нравственное развитие детей, мы считаем метод проектов, реализуемый в МОУ воспитателями дошкольных групп по нескольким направлениям, в том числе и по гражданскому образованию.

В 2005–2006 учебном году было разработано содержание следующих долгосрочных проектов по гражданскому образованию дошкольников:

- II младшая группа – проект «Мой любимый детский сад»;
- средняя группа – проект «Улица, на которой я живу»;
- старшая группа – проект «Челябинск – мой город родной»;
- подготовительная группа – проект «Мы – россияне!».

На наш взгляд, именно через проектную деятельность возможно решение актуальных задач гражданского образования: обогащение и расширение представлений детей о детском саду, родном городе, стране; введение детей в проблемные жизненные ситуации и активизация у них желания искать пути разрешения этих ситуаций.

Таким образом, система гражданского образования детей в условиях фундаментальных социальных, идеологических и экономических изменений, происходящих в России, несомненно, должна измениться. И в первую очередь должны измениться содержание знаний по ознакомлению детей с явлениями общественной жизни и арсенал инновационных педагогических технологий.

О СИСТЕМЕ РАБОТЫ ПО ВВЕДЕНИЮ ПРЕДПРОФИЛЬНОГО И ПРОФИЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СИМОНЯН Р.Я.

г. Челябинск, Институт дополнительного профессионально-педагогического образования

Подготовка учителей физики к управлению учебно-познавательной деятельностью учащихся требует учета трех взаимообусловленных компонентов, составляющих ее суть: социально-экономического; научно-теоретического; профессионально-практического. Учитывая эти компоненты, В.И. Тесленко, Н.А. Эверт и др. предлагают создавать профессиограмму учителя вообще и учителя физики в частности.

Согласно профессиограмме, результаты деятельности учителя оцениваются по следующим основным критериям: обученность и воспитанность школьников. С учетом выделенных критериев результативность управляющей деятельности учителя описывается с помощью показателей уровней обученности и воспитанности: познавательная активность; реальные учебные возможности; уровень базовой программы (учебной дисциплины); режим посещения занятий, определенных образовательной программой; восприимчивость целесообразных требований [2].

По мнению В.И. Тесленко, профессиограмма может включать три модели деятельности учителя, позволяющие выделить систему их профессионально-методических знаний, умений и навыков. Использование этих моделей позволяет разработать программу управления профессионально-методической подготовкой учителей физики в период обучения на курсах повышения квалификации при Челябинском институте дополнительного профессионально-педагогического образования и в послекурсовой период. Эта программа, раскрывающая систему подготовки учителей, должна быть достаточно гибкой, чтобы учитывать особенности профессиональной среды и деятельность учителя физики в ней. Качественная обратная связь в такой системе позволяет вносить определенные коррективы в базовую подготовку учителей. Эта система должна быть не только многокомпонентной, но и самоуправляемой.

Выделенные критерии эффективной деятельности учителя физики по управлению учебно-познавательной деятельностью учащихся могут являться и критериями эффективности модели управления профессионально-методической подготовкой учителей физики в период обучения их на курсах повышения квалификации и в послекурсовой период тоже. Разработанная нами модель управления профессиональной подготовкой учителей физики может быть представлена в виде образовательной программы, включающей

несколько управленческих модулей и отвечающей требованиям, указанным выше. Тогда мы можем рассматривать образовательную программу повышения квалификации учителей физики как средство, повышающее качество обратной связи между субъектами педагогической системы: методистом-координатором образовательной программы, учителем физики общеобразовательной школы и учеником.

И.Л. Беленок, исследуя творческую, исследовательскую деятельность учителя физики, отмечает специфичность этой деятельности [1]. Определив виды деятельности учителя физики, она выделяет необходимые знания и умения, соответствующие конкретному виду. Но при этом отмечает, что «...специфичность профессионального творчества учителя физики... требует добавить в группу субъективных условий его творчества профессиональную компетентность, эрудированность, осознанность выбора средств деятельности...» [1, с. 119].

Используя описанные В.И. Тесленко и И.Л. Беленок представления о профессиональной среде, определим требования к учителю физики, его профессиональным знаниям и умениям. Так, модель профессиональной среды является системой, а модель личности учителя – подсистемным компонентом, отражающим требования системы. Действительно, мы можем констатировать, что параметры модели личности учителя задаются параметрами модели профессиональной среды. Следовательно, мы можем выделить из данной системной структуры те элементы, которые отвечают принципам и подходам нашего исследования, а именно современные требования к личностным характеристикам учителя физики.

Эффективное управление учебно-познавательной деятельностью учащихся основной школы в системе предпрофильного обучения является важной задачей современного учителя физики, так как позволяет реализовать главную цель современного образования: научить ребенка жить в быстро меняющемся постиндустриальном обществе. Необходимым условием для выполнения этой задачи служит развитие личностных качеств учителя физики, повышающих его профессионализм и компетентность. Учитывая предложенную нами модель личности учителя, выделим некоторые параметры, которые в нашем исследовании являются основными: демократический стиль педагогического взаимодействия; кооперативные способы и средства управления (установка на коллегиальность в принятии решений); способность к вариативному (творческому) типу деятельности; высокий уровень психолого-педагогической подготовки учителя; способность к аналитической деятельности, высокий уровень саморефлексии и самоанализа; владение технологическими компетенциями; владение средствами и методами коммуникации; направленность на профессию учителя; умение разрешать собственные конфликты; наличие квалификационной категории и специализации; наличие мо-

тивации качественного выполнения профессиональных обязанностей. Осознание и принятие этих параметров как профессионально востребованных характеристик личности является важным компонентом образовательных программ повышения квалификации учителя физики.

Важным представляется также уточнение понятия психолого-педагогической поддержки учащихся 9-х классов общеобразовательных школ в проектировании вариантов продолжения обучения, так как это понятие можно считать ключевым относительно «профильной ориентации». Мы хотели бы ввести определение этого понятия на уровне первичного восприятия и с надеждой на обсуждение. «Психолого-педагогическая поддержка процесса выбора профиля учащимися 9-х классов общеобразовательных учреждений – это комплекс психологических и педагогических воздействий со стороны педагогических работников, направленных на создание условий для реализации возможностей и способностей учащихся к самоопределению, а также для успешной (эффективной) реализации образовательных программ предпрофильной и профильной подготовки». Принимая это определение в первичной редакции, выделим условия, которые способствуют эффективности психологических и педагогических воздействий со стороны педагогических работников. Это, например, условия для реализации возможностей и способностей учащихся к самоопределению:

- наличие эффективного инструментария для психологической диагностики личностных качеств обучающихся, необходимых для развития способностей к самоопределению;
- применение деятельностных форм обучения на элективных курсах предпрофильной подготовки;
- возможность открытого доступа к полной информации об образовательной сети территории;
- создание ситуации «пробы выбора»;
- обучение способам выбора;
- обучение самооценке, саморефлексии.

Условия для успешной (эффективной) реализации образовательных программ предпрофильной и профильной подготовки:

- оптимизация ресурсов образовательной сети территории и общеобразовательных учреждений;
- возможность открытого доступа к полной информации об условиях комплектования профильных и непрофильных классов, условиях приема и обучения в образовательных учреждениях профессиональной подготовки;
- государственная экспертиза образовательных программ предпрофильной и профильной подготовки;
- наличие дидактического и методического сопровождения образовательных программ предпрофильной и профильной подготовки;

– возможность открытого доступа к полной информации о возможностях образовательной сети; правах и обязанностях структурных подразделений сети; участников образования.

Реализация содержания, форм и методов предпрофильной подготовки, а также создание условий, о которых говорилось выше, – практическая задача педагогических работников, учителей, педагогов-психологов и других работников образования. Хотелось бы подчеркнуть важность проектирования и планирования деятельности участников предпрофильной подготовки учащихся 9-х классов, так как эти способы управления учебно-познавательной деятельностью учащихся являются целеполагающими.

Выделяя функциональную направленность деятельности субъектов образовательного процесса предпрофильной подготовки, можно констатировать, что педагогическая функция не превалирует над функцией психологической. Из этого факта следует увеличение психологической составляющей образовательной деятельности как учителей, так и школы в целом в условиях модернизации образования. Значимость психологической службы общеобразовательного учреждения возрастает и расширяется в новых условиях, и поэтому обновляются цели деятельности.

Литература

1. **Беленок, И.Л.** Теоретические основы методической подготовки учителя физики к профессиональной деятельности как к творческой в условиях педвуза: Дис. ... докт. пед. наук / И.Л. Беленок. – Челябинск, 1996. – 389 с.
2. **Тесленко, В.И.** Психолого-педагогические основы диагностики и прогнозирования профессионально-педагогической подготовки учителя в педвузе / В.И. Тесленко. – Красноярск: КГПУ, 1996. – 140 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЛИЯНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ КЛАССА НА СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ

АМАНОВА Л.М.

г. Челябинск, Челябинский государственный педагогический университет

Российская педагогическая энциклопедия определяет влияние в воспитании, с одной стороны, как деятельность воспитателя в едином процессе социального взаимодействия, приводящую к изменению каких-либо аспектов индивидуальности воспитуемого, его поведения и сознания, с другой стороны, как форму осуществления функций педагога. Кроме этого, дается характеристика основных способов влияния (убеждение, внушение, заражение, подражание) и основных приемов педагогического влияния – требования и оценки.

На наш взгляд, данное определение рассматривает педагогическое взаимодействие в плоскости «педагог – воспитанник» и не охватывает других видов педагогического взаимодействия в образовательной среде.

В педагогике взаимодействие участников образовательного процесса (педагогов, учащихся, родителей) рассматривается как «педагогическое взаимодействие» (Г.И. Щукина, З.И. Васильева), «продуктивное учебное взаимодействие» (В.Я. Ляудис, Х.И. Лийметс, В.Н. Дьяченко), «воспитательное взаимодействие» (Т.Е. Конникова, А.Т. Куракин, Л.И. Новикова). Взаимодействие рассматривается в различных плоскостях. Взаимодействие «учитель – ученик» в учебно-познавательном процессе изучалось Т.Е. Конниковой, Я.Л. Коломинским, З.И. Васильевой, Т.Н. Мальковской, Н.В. Седовой. Взаимодействие «личность – коллектив» проработано А.С. Макаренко, С.Т. Шацким, В.А. Сухомлинским, Л.И. Новиковой, В.А. Караковским, М.Г. Казакиной, Б.З. Вульффовым и др. Взаимодействие «учитель – родители» изучалось Р.Г. Гуровой, Т.В. Волковой, Е.И. Наседкиной, Г.М. Рогозиной, В.А. Седовым и др.

Общая характеристика педагогического взаимодействия состоит в том, что взаимодействие определяет положение педагога и ребенка в учебно-воспитательном процессе; во взаимодействии формируется все многообразие связей и отношений учащихся с окружающей действительностью; от него в конечном итоге зависит успешность самообразования, самовоспитания и самореализации школьника; развитие многообразия связей школьника опосредуется учителем, его подготовленностью к осуществлению учебно-воспитательного взаимодействия; в свою очередь, эффективность деятельности учителя как одного из субъектов педагогического взаимодействия определяется учащимися, их достижениями, поведением, активностью; учителю принадлежит ведущая роль во взаимодействии, в определении его цели, содержания, форм, методов, приемов; действия и поведение педагога призваны быть для детей примером, моделью; во взаимодействии проявляется взаимная оценка действий и поведения субъектов, их согласие или несогласие друг с другом, выражение эмоций, убеждений и т.д.

Эта характеристика во многом применима и к взаимодействию родителей с детьми, т.к. оно является разновидностью педагогического взаимодействия. Внутрисемейные взаимодействия изучались К.А. Абульхановой-Славской, Е.В. Журавлевым, Б.Ф. Ломовым, М.С. Мацковским. К количественным характеристикам взаимодействия родителей и детей относятся интенсивность, частота, объем, продолжительность взаимодействия, к качественным – характер и стиль взаимодействия.

Многие исследования посвящены изучению влияния внутрисемейного взаимодействия как на личность ребенка в целом, так и на отдельные ее качества: на общественную активность (В.И. Сикорова), на мотивационно-потребностную сферу (В.А. Горчинов), на отклоняющееся и противоправное

поведение (В.И. Кормщиков, Г.М. Миньковский, Л.М. Ситдикова), на самооценку личности (М.Т. Козак), на коммуникативные качества (Р.А. Максимов), на нравственную культуру (Б.А. Даргевичене).

Критериями успешности взаимодействия родителей и детей В.А. Седов считает: а) ценностно-ориентировочный критерий, включающий в себя единство ценностей; наличие общих взглядов, убеждений и интересов родителей и детей; стремление к сближению и поддержке; уважение мнения друг друга, терпимость; способность к эмпатии, пониманию и учету эмоционального состояния ребенка (родителя); ориентацию на признание положительных качеств, сильных сторон, значимости другого; б) содержательно-процессуальный критерий: содержание тем (проблем) общения, совместных дел и забот родителей и детей; умение мотивировать друг друга на совместную деятельность и достижения в ней; сформированность у родителей и детей конкретных умений, необходимых для продуктивного взаимодействия; в) оценочно-рефлексивный критерий: позитивная «Я-концепция» родителей и детей; осознание ценности и успешности ребенка и родителей; адекватное оценивание друг друга и внешних условий взаимодействия, результатов совместного дела; определение перспектив совершенствования взаимодействия в различных видах деятельности и ситуациях.

Таким образом, все многообразие педагогических взаимодействий, в которые вовлечен ребенок в результате своей жизнедеятельности, можно свести к двум группам взаимодействий: взаимодействие ребенка с субъектами педагогического взаимодействия (родителями, учителями, сверстниками) и взаимодействие с социальными группами (учебным классом) или социальным организмом (воспитательной системой образовательного учреждения).

При этом взаимодействие с конкретными субъектами предполагает непосредственное влияние на ребенка ценностных ориентаций, установок, норм общения и поведения данных субъектов, а при взаимодействии с социальными группами ребенок ощущает опосредованное влияние норм, ценностей, традиций, принятых в данной социальной группе. Исследования психологов свидетельствуют о том, что опосредованное воздействие при воспитании наиболее эффективно, чем непосредственное. Примером организации опосредованного влияния на ребенка с целью изменения каких-либо индивидуальных качеств воспитуемого является организация взаимодействия воспитательной системы класса с семьями учащихся.

Создание гуманистической воспитательной системы класса – это уже организация влияния на учащегося через систему ценностей, традиций, норм жизнедеятельности коллектива класса, построенных на принципах сотрудничества и уважения личности каждого ребенка. Воспитательная система класса создается при активном участии всех учащихся класса. Характер взаимоотношений между членами семьи определяется родителями, чей культурный и

образовательный уровень и определяет психологический климат в воспитательной системе семьи. Для того чтобы вовремя скорректировать недостатки семейного воспитания, распространить положительный опыт в создании воспитательной системы семьи у некоторых учащихся, приобщить родителей к процессу воспитания детей в школе и т.д., необходимо организовать взаимодействие воспитательной системы класса с семьями учащихся. Формой взаимодействия может быть совместная деятельность (досуговая, учебная, трудовая и т.д.) или общение.

При создании воспитательной системы (ВС) в 4 «а» классе Байрамгуловской средней школы Аргаяшского района Челябинской области системообразующим компонентом была определена краеведческая деятельность как наиболее близкая и интересная для большинства школьников класса, а также знакомая для классного руководителя. Формой взаимодействия ВС класса с семьями учащихся также была определена краеведческая деятельность. Рассмотрим содержание компонентов ВС класса с учетом данной системообразующей деятельности.

Под ВС класса мы понимаем целостный социальный организм, объединяющий группу лиц на основе ценностной лично значимой деятельности, которая отвечает потребности личности в развитии и самореализации и предполагает существование гуманистических взаимоотношений между всеми членами группы. При создании ВС класса необходимо исходить из того, что стремление ребенка к сообществу мотивируется следующими потребностями: в опоре и чувстве защищенности; в среде для пробы сил и самоутверждения; в приобретении опыта общения и отношений.

Учитывая эти потребности, мы выделили следующие признаки коллектива как воспитывающей среды: преобладание ценностных ориентаций в жизнедеятельности и взаимоотношениях; обеспечение каждому члену коллектива возможности для полноценного развития и самореализации через организацию совместной и индивидуальной деятельности; признание индивидуальной ценности каждой личности; определение активности как динамической характеристики жизнедеятельности коллектива, процесса его развития; определение сплоченности коллектива как относительно устойчивой характеристики единства связей и отношений; создание благоприятного эмоционально-психологического климата (состояние коллектива, отражающееся в эмоциональных переживаниях детей, их отношениях ко всем значимым для коллектива явлениям); признание устойчивости коллективных традиций и норм совместной жизни; связь с другими коллективами – общешкольным, педагогическим, других учебных заведений, трудовыми и т.д.

На основе выделенных признаков коллектива как воспитывающей среды для самореализующейся личности нами были выделены следующие структурные компоненты модели, совокупность которых делает коллектив

«инструментом прикосновения к личности» (А.С. Макаренко), позволяет каждому развить свои потенциальные возможности, максимально самореализоваться.

1. Значимая цель. Близкой целью системы было выбрано оказание помощи слабоуспевающим учащимся класса, чтобы они могли закончить первую четверть на положительные оценки, а в каникулы всем классом могли бы пойти в однодневный поход. Средняя цель – сохранить целостность класса и повысить качественную успеваемость. Дальняя цель – подготовка к большому однодневному походу летом на побережье Аргазинского водохранилища. Важно учитывать, что любая цель деятельности, исходя от педагога, может быть принята детьми в том случае, если она перерастает во внутренний мотив деятельности самих детей. А.С. Макаренко связывал развитие коллектива с реализацией усложняющихся перспектив, а также с постепенным превращением части их в традиции коллектива.

2. Деятельность, имеющая личностную и общественную значимость. Межличностное общение детей и начинается, и развивается, и существует как фактор развития в разнообразных видах деятельности, так как именно в деятельности формируется отношение детей к окружающему миру, друг к другу, к различным ценностям. В деятельности происходит самореализация человека. Потребность в деятельности и потребность в самореализации являются единым для личности. Поэтому очевидно, что только совместная личностно значимая ценностная деятельность может создавать коллектив, сплотить детей в нем, предоставив широкие возможности для активизации и реализации заложенных в личности потенциалов. Такой деятельностью стала краеведческая деятельность для воспитательной системы класса.

3. Идентификация ребенка в коллективе, с одной стороны, и обособление в нем – с другой. Иными словами, это может быть выражено так: «быть со всеми» и «оставаться самим собой». Было решено, что в классе будут проводиться мероприятия лишь те, в которых принимает участие каждый школьник. Важным условием является творческое участие каждого. Для реализации данного решения на столе классного руководителя появилась планшетка тематических классных часов на год. Учащиеся не просто стали знакомы с тематикой, но и определились, кто будет участвовать в качестве лидеров на данных мероприятиях. При обсуждении тематики классных часов бала выявлена связь между классными часами и перспективным большим праздником в классе в конце учебного года.

4. Гуманистические межличностные отношения. Учащиеся класса познакомились на классном часе с понятием толерантности и решили, что это качество действительно сегодня самое необходимое как в обществе, так и в классе; нужно это качество вырабатывать у себя. В классном уголке появились критерии сформированности этого качества.

5. Ученическое самоуправление. Ученическое самоуправление – форма организации жизнедеятельности коллектива учащихся, обеспечивающая развитие их самостоятельности в принятии и реализации решения для достижения общественно значимых целей. На первом этапе учащиеся решили создавать актив каждого коллективного творческого дела, в котором принимали бы участие желающие. Одновременно решили посещать учебу актива в школе и определяться с индивидуальной ответственностью за порученное дело.

6. Коллективные традиции и нормы совместной жизни. Обогащение коллективной жизни традиционными делами и нормами отношений – один из путей сплочения и развития ученического коллектива. Было решено формировать традиции совместных праздников в классе с семьями учащихся. Ближайшим праздником стал праздник «Моя родословная». Дети знакомили одноклассников с географией расселения близких и дальних родственников, рассказывали о трудовых и других успехах родственников, объясняли, почему хочется быть похожим на того или другого родственника. Данный праздник стал отправной точкой в организации взаимодействия классного коллектива с семьями учащихся. Родители в последствии успешно применяли сведения с данного праздника при воспитании своих детей. Совместные праздники с семьями учащихся стали частым явлением.

Важным воспитательным моментом любой деятельности, в том числе деятельности по созданию коллективных традиций и норм совместной жизни, является тот факт, что целью деятельности должны стать возникающие гуманистические отношения как между детьми, так и между детьми и взрослыми. Если деятельность организуется ради деятельности, то она не может являться системообразующим фактором воспитательной системы, не будет иметь воспитательного потенциала.

Созданная воспитательная система класса позволила осуществлять опосредованное влияние на семейное воспитание учащихся данного класса.

КУЛЬТУРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СТАРШЕЙ ШКОЛЫ

ГАТИЛОВА З.Н.

г. Северск, Томская область, Муниципальное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 86

Содержание образования на всех ступенях обучения в проекте, который разрабатывает школа, под общим названием «Школа гуманитарной культуры», обогащается программами, реализующими принципы развития субъектности ребенка в процессе обучения и воспитания. В начальной школе – это развивающее обучение Эльконина-Давыдова, в среднем звене – программы

«Математика. Психология. Интеллект» Э.Г. Гельфман, автора учебного курса и научного руководителя школы. В старшей школе – это новое видение культуры образовательного пространства, а именно – использование современных гуманитарных технологий, таких, как технология развития критического мышления, дебатов, технология проектной деятельности, технология выстраивания целей овладения знаниями, умениями и компетентностями.

Работа учителя, осуществляющего образовательный процесс в старшей школе, направлена на развитие у учащихся не только знаний и предметных навыков, но и компетентностей в трех направлениях образовательной деятельности: культурной, социальной, интеллектуальной (мыследеятельностной).

Особое внимание уделяется развитию способностей к саморегуляции и рефлексии, для этого осуществляется педагогическая деятельность, помогающая принимать цели произвольной учебной деятельности на уроке, моделировать условия этой деятельности, составлять программу действий, формировать систему критериев собственной успешности, извлекать информацию о реально достигнутых результатах, принимать решение о коррекции хода выполнения задания или проекта – все это позволяет выстраивать в классе такое образовательное пространство, в котором бы старшеклассники могли ответить на вопросы: Где применимо знание, которое я получаю на уроках? Чему учит мой новый учебный опыт? Что я не знаю, не умею? В чем может (должен) быть мой следующий шаг? Идеология Школы гуманитарной культуры, т.е. система ценностей, в которых осознается и оценивается педагогическим сообществом школьная практика, находит свое воплощение в образовательном поле класса. Здесь реализуется принцип педагогики сотрудничества и педагогической поддержки, что существенно отличает взаимодействие с учащимися от педагогики воздействия. Образовательное пространство класса Школы гуманитарной культуры выстраивается на взаимодействии ребенка и взрослого в общении. Общение складывается из диалога с ребенком, проявления заботы о нем, сопереживания и любви к нему.

В Школе гуманитарной культуры акт общения учителя и ученика каждый раз создает новую атмосферу образования личности, появления новых качеств и новых изменений в мироощущении ребенка. С чем учитель идет к ребенку, то и получает. Педагогическая практика сводится к понятию «содействие», в процессе которого осуществляется взаимное развитие учителя и ученика. Выстраивая образовательную культуру обучения, мы придерживаемся тезиса, что современное образование должно быть не просто личностно-ориентированным, а должно в полной мере стать индивидуальным.

Стартовая мысль, лежащая в основе образовательного поля, состоит в том, что ученик должен прежде быть всего научен учиться сам. Молодой человек приобретает способность саморазвиваться и адаптироваться к окру-

жающей среде при условии овладения общеинтеллектуальными навыками (анализа, выстраивания цепи суждений, обобщения и т.д.). Информация, знания сами по себе не развивают необходимого понимания предмета, ни навыков, ни интеллектуальных особенностей. Применяя систему целей Блума, учитель организует мыслительную деятельность учащихся на совместную постановку целей урока или любого другого занятия, происходит процесс погружения в учебное проектирование, анализируются элементы учебного материала, с которым предстоит работать на уроке. Формируется не только чувство ответственности за приобретение знаний, но и многообразные компетентности, обеспечивающие свободное операциональное владение блоками учебного материала. Новое образовательное пространство должно простраиваться в соответствии с определенными принципами: продуктивности, самостоятельности, систематического контроля за уровнем учебных достижений. С каждым учащимся организуется учебное диалоговое взаимодействие, направленное на выполнение выбранного проекта по теме, творческого исследования и других работ индивидуального или группового характера.

В учебный процесс вводится такая форма реализации индивидуально-го подхода, как эссе смоделированной темы в рамках изученного раздела. Эссе – это еще и рефлексия собственного понимания изучаемого явления, события, темы и т.д. Эссе выполняется с периодичностью в соответствии с замыслом учителя и создает навык практического применения полученных знаний. Кроме того, в данном виде учебной деятельности формируется мощный начальный навык аналитической работы. Развитие навыка самостоятельности является важнейшим фактором изменения содержания образования. Многообразие творческих работ, основанных на самостоятельном выборе, формирует глубокую мотивацию на самостоятельную деятельность, самообучение, самостоятельную организацию и принятие значительного потока информации. Систематический контроль включает: периодичность, этапность, планирование ожидаемых итоговых результатов, создание условий к успешному достижению ожидаемых результатов, фиксирование продвижения учащихся к достижению поставленной цели.

Новое понимание образовательного пространства требует нового адекватного оценивания результатов образовательной деятельности учащихся. Основанием для оценки знаний и компетентностей учащихся является та цель, которая проясняется в совместной с учителем учебно-познавательно-организационной деятельности. Академические успехи в обучении оцениваются через понятие «знание и понимание» фактического учебного материала. Однако требования, предъявляемые на наличие и степень сформированности компетентностей, т.е. умения принимать эффективные решения на основе комплексного знания, должны и по-другому оцениваться.

В школе гуманитарной культуры складывается и уточняется оценочный аппарат знаний и компетентностей учащихся. На базовом уровне применяются традиционные формы оценивания – это пятибалльная оценка, зачет, тематическая оценка. Но уже на этом уровне вводится рейтинговая стабильная оценка знаний, которая учитывает следующие умения: работать с текстом, строить устное сообщение, выстраивать письменное сообщение. Рассматриваются способы сворачивания информации, формулирование вопроса, лексическое наполнение речи, владение глоссарием темы, умение выразить изученную тему в эссе и т.д.

Проводится мониторинг освоения учащимися общеинтеллектуальных умений и навыков. Для того чтобы эта деятельность была осознаваема учащимися и работала на их успех, была проведена большая работа по усвоению самих понятий «анализ», «синтез», «сравнение», «обобщение», «прогнозирование», «умозаключение» и т.д. Учащиеся составляют оценочные листы, где записывается их самооценка, согласованная с оценкой учителя: «могу» – «надо подучиться» – «не могу». Такая работа расширяет интеллектуальные возможности учащихся и позволяет решать большой объем образовательных задач на уровне применения вновь сформированных компетентностей в сферах человеческого общения.

Совершенно новой формой оценки образовательных результатов являются проекты и научно-практические исследования учащихся. В школе создана инновационная образовательная среда, где каждый ребенок испытывает себя на «интеллектуальную прочность» через презентацию своих проектов, литературно-художественных артефактов своей образовательной деятельности в событии года «Река времени». Ребенок проектирует свою образовательную траекторию на целый учебный год со своим учителем, который осуществляет педагогическое сопровождение в течение всего учебного года. «Река времени» – образовательный проект, который разворачивается в логике определенной исторической эпохи, работы учащихся направлены на исследование и научно-художественное осмысление времени.

Процесс включенности в событие начинается в сентябре в самом начале учебного года – это первый этап. Второй этап – декабрьские сессии. На этом этапе учащиеся защищают проектную идею, представляют реферативные материалы, встречаются с учеными, знакомятся с исследовательскими работами студентов, являющихся гостями декабрьских сессий. Каждый участник получает Сертификат с экспертной оценкой. Третий этап – оформление исследовательской деятельности и участие в компетентностной олимпиаде совместно со своими родителями. Олимпиада получила название «Игры разума». Все это является подготовкой к проведению итоговой научно-практической конференции, которая проходит в стенах высшего учебного заведения, где экспертами являются студенты и преподаватели.

Образовательная траектория каждого ученика развивается динамично и имеет определенный продукт на каждом этапе школьного проекта, этот продукт пополняет индивидуальный «Портфолио», родители не просто наблюдатели интеллектуального развития и воспитания ребенка, но и активные участники процесса.

Урок старшей школы также имеет другое, новое технологическое решение. Применяются технологии, основанные на сотрудничестве и деятельностном подходе в обучении. Для формирования нового и эффективного образовательного пространства необходим отказ от традиционных способов обучения, основанных на командном стиле отношений с учащимися. В этой связи учитель стоит перед необходимостью глубокого переосмысления своих личностных качеств, переоценки ценностей и одновременно глубокой оценки всесторонних возможностей детей по применению современных технологий. Управление образовательным процессом направлено на то, чтобы создать условия перевода обучения из формата «teaching» в формат «learning». С этой целью используются и разрабатываются в образовательном процессе гуманитарные технологии.

– Технология развития критического мышления через чтение и письмо: основана на культурном взаимодействии педагога и ребенка, которое реализуется в сотрудничестве. Основной задачей учебной деятельности на уроке является формирование критического отношения к знанию, не запоминание материала, а постановка проблем и поиск их разрешения. Весь процесс приобретения знания распределяется по трем этапам: вызов – осмысление – рефлексия. На первом этапе применяются различные приемы: мозговой штурм, выдвижение версий и т.д. На основе имеющихся знаний учащиеся строят свои прогнозы, ставят цели дальнейшей деятельности. На втором этапе организуется основная работа с текстом в широком понимании этого слова. Третий этап – это осмысление, формирование личного отношения к материалу, написание эссе, сочинений.

– Технология коллективной учебной деятельности: основным методическим посылом является организация работы в учебной группе. Простраивается цель работы с блоком учебного материала, причем целеполагание проводят сами учащиеся, они имеют навыки общеинтеллектуальных умений, поскольку на предметном материале организуется деятельность, развивающая подобные способности. Технология работы в группе имеет ряд особенностей, связанной с внутригрупповым разделением ролей – это прежде всего лидер группы. Именно он держит линию цели выполнения задания или исследования. Есть здесь и учащийся, в задачи которого входит постановка наводящих вопросов, альтернативных суждений, способствующих детализации и глубине разбираемого вопроса. Наконец, есть учащийся, который способен подвести

итог всей работе. Итоги групповой деятельности – это продукт, который презентуется публично и становится предметом обсуждения всего класса.

– Технология дебатов: может использоваться практически на любом уроке, так как развивает качества личности, декларируемые в миссии школы гуманитарной культуры, а именно: освоение способов работы с информацией, овладение мастерством устной речи, умение слушать и понимать, умение аргументировать свои выводы и многое другое, что является общеинтеллектуальным фоном личности. Технология дебатов вооружает участников процесса навыкам толерантного поведения. Дебаты – это командная технология, работают две команды, судьи, тренеры и человек, который следит за соблюдением регламента и правил игры. Основными элементами дебатов являются: тема, утверждающая сторона, отрицающая сторона, аргументы, поддержка и доказательства, перекрестные вопросы, решение судей. Технология дебатов строится на таких принципах, как уважение, честность, проигравших нет.

– Технология проектной деятельности. Образовательный проект – это продукт от замысла до реализации. Процесс включения учащихся в проектную деятельность начинается с инициации проектного события, где происходит выбор темы и идеи дальнейшего исследования. Прорабатывается концепция конечного результата и выход на уровень применения или другие возможности актуализации проекта, осмысливаются этапы деятельности, формируется ресурсная база, в которую входят: содержание образовательной области, авторы проекта, педагогическое сопровождение, рецензирование и сертифицирование.

О СИСТЕМЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБЩЕГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

МУСТАЕВ В.Л.

*г. Ленинск-Кузнецкий, Кемеровская область,
Кузбасский областной педагогический институт*

В нашей стране ежегодно в систему общего начального образования приходит около двадцати тысяч первоклассников [3]. По сути, это новое поколение. В Национальной доктрине образования Российской Федерации [4] среди основных задач совершенствования современного образования имеются и такие: непрерывности образования в течение жизни; воспитание привычки ведения здорового образа жизни. Эти две задачи тесно взаимосвязаны, поскольку здоровый образ жизни предусматривает выполнение физических упражнений в течение всей жизни. Реализация этих требований возможна лишь

при условии качественного физкультурного образования подрастающего поколения.

Безусловно, формирование здорового образа жизни начинается с момента рождения в условиях семейного и дошкольного воспитания. Однако основой фундамента физкультурного образования, в том числе и здорового образа жизни, формируется в условиях первых четырех лет обучения, т.е. в системе начального общего образования.

В целом эффективность обучения и воспитания, в том числе и физического воспитания определяется: 1) педагогическими кадрами; 2) материально-техническим обеспечением; 3) программно-методическим обеспечением. Рассмотрим вышеуказанные составляющие в контексте физического воспитания начального общего образования.

Двадцать тысяч первоклассников обучают основам знаний и умений, в том числе и физической культуре, примерно шесть с половиной тысяч учителей. Чаще всего это учителя с высшим педагогическим образованием. Однако если рассматривать физическое воспитание как «Совершенный инструмент формирования не просто здорового человека, но и культурного человека, а физическую культуру как структурно-сложное полиморфное построение, функциональным назначением которого является совершенствование психофизическое совершенствование человека» [2], то вполне естественно надеяться, что учителя начальной школы обладают и специальным высшим физкультурным образованием. Увы, количество специалистов с высшим специальным физкультурным образованием, работающих в системе начального образования, очень незначительно – примерно 1–2 % от общего числа учителей начальных классов. На наш взгляд, причина такого состояния не в том, что заработная плата учителя в начальной школе меньше, чем у учителей в средней и старшей школе. Причина кроется в недооценке значимости физического воспитания для развития и становления личности учащихся. И поэтому физическая культура как образовательная область и составная часть общего образования находится на периферии учебного процесса.

В Концепции развития физической культуры и спорта в Российской Федерации в главе три, где прописаны основные направления деятельности в развитии физической культуры и спорта, имеется подпункт: создание при образовательных учреждениях комплексных физкультурно-спортивных центров с типовым набором спортивного инвентаря и оборудования, позволяющих обеспечить двигательную активность дошкольников и учащихся [1]. На сегодняшний день не только физкультурно-спортивные центры, но и один типовой спортивный зал имеется не в каждой школе. А физкультурные занятия в системе начальной школы и вовсе могут проводиться в коридоре, в лучшем случае в приспособленных для этих целей помещениях. Кроме этого, необходимо считаться и с психофизиологическими особенностями младшего школьно-

го возраста. Логично предположить, что и инвентарь, и спортивное оборудование должно быть иным, нежели в средних, а тем более в старших классах. Должна быть государственная индустрия детского инвентаря и спортивного оборудования. К сожалению, наши первоклассники выполняют физические упражнения со спортивным инвентарем, предназначенным для взрослых людей. К тому же как-то ушли в небытие многие народные и подвижные игры и забавы: «Городки», «Бабки», «Волчѣк» др., а вместе ними и простой, и полезный инвентарь. Научно-технический прогресс внедрил в нашу жизнь массу нового электронного оборудования, но оно редко используется в системе начального общего образования и практически не используется в системе физического воспитания младшего школьного возраста.

Третья составляющая эффективности педагогического процесса – программно-методическое обеспечение – выглядит более оптимистично, о чем убедительно свидетельствует хотя бы содержание перечня-каталога учебно-методических изданий на 2002–2003 учебный год [5]. В нем содержится 21 наименование учебно-методической литературы. Это существенно. Однако подавляющее большинство предложенной литературы – это программы и пособия для учителя. Безусловно, это позволяет признать, что движение в сторону улучшения программно-методического сопровождения учебно-воспитательного процесса образовательной области «Физическая культура» имеет место быть. Вместе с тем стоит отметить тот факт, что программно-методическое сопровождение, особенно в системе начального общего образования, уже давно реализуется в форме учебного комплекта, состоящего из учебного пособия с печатной основой для учащихся и методическим пособием для учителя. Именно таких учебно-методических комплектов для учащихся начальной школы для реализации педагогического процесса образовательной области «Физическая культура» в представленном каталоге не имеется.

Таким образом, надежда на качественное физкультурное образование подрастающего поколения сводится к минимуму, что подтверждается как неудовлетворительным состоянием здоровья учащихся начальной школы, так и уровнем их физической подготовленности, равно как и слабым знанием теоретических основ физической культуры.

Литература

1. Концепция развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2005 года от 29 октября 2002 г. № 1507-р.

2. **Менхин, Ю.В.** Физическое воспитание: теория, методика, практика / Ю.В. Менхин. – М.: СпортАкадемПресс, 2003. – 303 с.

3. Настольная книга учителя физической культуры: Справ.-метод. пособие / Сост. Б.И. Мишин. – М.: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Издательство Астрель», 2003. – 526 с.

4. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751.

5. Перечень-каталог учебно-методических изданий для общеобразовательных учреждений на 2002–2003 учебный год. Утвержден приказами Министерства образования России от 12 марта 2002 г. № 788, от 17 января 2003 г. № 104.

НОВЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ

ОНДРИНА Г.А.

г. Калининград,

Муниципальное общеобразовательное учреждение лицей № 18

Основным методом в развивающем обучении является метод постановки и решения учебной задачи, в процессе осуществления которого учащиеся включаются в деятельность, которая имитирует путь ученых к открытию, к определению закономерности, к созданию теории. Познавая многочисленные явления природы, подростки устанавливают причинно-следственные зависимости, открывают биологические законы, уже имеющиеся в науке. Поэтому учебная деятельность такого рода принято называть квазиисследовательской.

Организуя квазиисследование, мы стараемся учить школьников формулировать проблему, ставить цель, определять задачи для достижения цели, планировать собственные действия, осуществлять контроль над их протеканием и оценивать результаты. Эти компоненты деятельности становятся привычными для каждого ребенка, и он постепенно овладевает «инструментом» познания природы. Кроме того, ученик приобретает еще одно важное умение: оформлять результаты своей деятельности, представлять и защищать их перед аудиторией. Как правило, такую работу учащиеся проводят в малых или больших группах, что позволяет им побывать в различных социальных позициях – от организатора до исполнителя.

Например, в шестом классе при изучении темы «Обмен веществ между внутренней и внешней средой» учащиеся должны определить свойства границы клетки. Для этого предлагается провести мысленный эксперимент. На доске рисуется модель гипотетического живого существа в скафандре. Скафандр абсолютно непроницаем и защищает это живое существо. Учебная задача возникает, когда шестиклассники пытаются решить проблему: «Что

нужно подвести к скафандру или отвести от него, чтобы обеспечить жизнеспособность существа?». Жизненный опыт позволяет ребятам правильно определить, что для жизнеспособности необходим воздух, питание, удаление отходов жизнедеятельности. Так, возникает интеллектуальное противоречие: с одной стороны, граница должна обособлять и изолировать, а с другой – пропускать, обменивать внутреннее на внешнее.

Затем формулируется проблема более высокого уровня: «Как должна быть устроена граница, которая способна выполнять одновременно обе функции?». Работая в группах, ребята высказывают свои гипотезы, создают предметные модели границы клетки из пластилина, ткани, бумаги, полиэтилена. Результаты своей деятельности они фиксируют в таблице. Обсуждая полученные данные, приходят к выводу о том, что вещества могут проникать в клетку через специальные дырочки. Последнее суждение становится гипотезой, которую необходимо подтвердить или опровергнуть очередным экспериментом. В ходе этого эксперимента учащиеся получают зримые представления о процессах диффузии через разные (проницаемые и полупроницаемые) границы, научатся анализировать эти процессы с точки зрения молекулярной гипотезы (рисовать объяснительные схемы). Само название «полупроницаемая» возникает у ребят в ходе анализа опытов,

Прежде чем перейти к опытам с полупроницаемыми материалами, стараемся выяснить, какие представления о строении вещества ребята уже получили на уроках физики. Договариваемся о том, что частицы разных веществ будем обозначать отдельными условными значками. И снова проводим опыты. Наносим каплю йода в стакан с водой и в стакан с клейстером. Наблюдаем изменение окраски клейстера. Ищем объяснение происходящему. Среди множества высказываний школьников их внимание фиксируется на словах «превращение» и «соединение». Здесь важно обратить их внимание на новое качество частицы. Это не смешивание, не диффузия, а превращение. Итак, ребята познакомились с тремя важными понятиями: диффузия, превращение и качественная реакция йода на крахмал.

Для дальнейшего опыта мы изготовили три мешочка из марли (модель проницаемой границы), из полиэтилена (модель непроницаемой границы), из целлофана (модель полупроницаемой границы). Наполняем все мешочки клейстером и опускаем их в стаканы 1, 2, 3 с водным раствором йода. Наблюдая за результатами опытов, учащиеся делают вывод о том, что граница клетки не может быть проницаемой, так как она не удерживает внутреннее содержимое клетки (в стакане 1, где моделью границы служила марлевая ткань, произошло синее окрашивание всего содержимого). Мы нашли модель непроницаемой границы клетки (в стакане 2 нет изменений). В стакане 3 произошло синее окрашивание клейстера внутри целлофанового мешочка, что указывает на то, что частицы йода проникали через границу во внутрь мешочка

ка, а клейстер из мешочка в стакан проникнуть не мог пока по неизвестным нам причинам. Возникает новый проблемный вопрос: «Почему частицы раствора йода проникали через целлофан в клейстер, а клейстер в стакан не проник?» Поиск ответа идет непросто, но все же ребята самостоятельно приходят к выводу о том, что частицы крахмала больше частиц йода и поэтому они не проникали через маленькие поры целлофана. Учащиеся предполагают, что такая граница называется полупроницаемой. Затем ребята фиксируют в моделях результаты заранее условленными символами. Представляют и защищают свои работы у доски.

Наступил этап изложения сложного теоретического материала о клеточной мембране. Они читают специально подобранные тексты, знакомятся с процессами фагоцитоза и пиноцитоза, с активным и пассивным транспортом веществ, узнают, что физическое явление диффузии характерно для живых существ, что в переносе веществ через мембрану участвуют специальные белки – переносчики. В качестве домашней работы дети получают заранее разработанные трехуровневые задания: 1) простые задания, соответствующие необходимому минимуму; 2) задания, требующие размышления; 3) работы, требующие постановки опыта и чтения дополнительной литературы.

Весьма действенным методом активизации учебной деятельности школьников является имитационная игра. Это особая деятельность школьников в рамках заданной воображаемой ситуации, участвуя в которой ребята берут на себя определенную роль (функцию) биологической системы или ее дискретной части. Каждое воображаемое изменение ситуации требует развертывания деятельности школьников. В ходе имитационной игры происходит усвоение самых разнообразных знаний о функциях биологических объектов. Ценность игры состоит в том, что она направлена на выделение и поиск решения конкретных проблем учебной задачи.

Например, когда в седьмом классе изучается «Транспорт веществ в многоклеточном организме», при помощи разворачивания динамической модели транспортной системы ребята исследуют условия эффективного транспорта веществ. Игра строится в следующей логике. Сначала – небольшое квазиисследование. Ребята выясняют, как доставляется кислород к клеткам в многоклеточном организме. В ходе поисковой беседы учащиеся предполагают, что эту работу могут выполнять специальные клетки – переносчики. Подтверждая их мысль, сообщаем, что эти клетки называются эритроцитами. Затем ребята воочию знакомятся с эритроцитами, рассматривая в микроскопе микропрепарат крови лягушки, и зарисовывают его в рабочей тетради. Далее выявляем способы доставки кислорода и питательных веществ. Вот тут и наступает момент имитационной игры. Ребятам предлагается вообразить, что классная комната – «многоклеточный организм». Устанавливаем замещающие элементы граница класса – это «клетки-защитники», группа учащихся

выходят к доске по желанию – это «клетки-переносчики», группа других учащихся, оставшихся за партами – это «неподвижные клетки внутри организма». Каждый ученик на одной карточке записывает только одну функцию своей клетки. Таким образом, если клетка выполняет несколько функций, то и карточек может быть несколько. Обсуждаем содержание карточек, дополняем и исправляем, если в этом есть необходимость. Учащиеся, в роли «клеток-переносчиков» на одной карточке обозначили кислород, а на другой – питательные вещества. Другие ребята в роли «внутренних неподвижных клеток» обозначили на карточке дыхание (окисление). Вводим пока первое правило игры: если «неподвижные внутренние клетки» долго не получают «кислорода и питательных веществ», то сигнализируют о своей смерти поднятием руки.

Начинаем игру. «Клетки-переносчики» передвигаются в междурядьях беспорядочно, часто сталкиваются, «кислород и питательные вещества» раздают одноклассникам по симпатиям. «Неподвижные внутренние клетки», не получающие карточек сигналижат о своей смерти. Когда «погибла» большая часть «клеток», игру останавливаем, выясняем, почему так случилось, и выработываем новые правила игры: 1) передвижение «клеток-переносчиков» возможно только в одном направлении и с одинаковой скоростью; 2) все «неподвижные клетки» должны получать «кислород и питательные вещества».

Карточки с кислородом быстро заканчиваются. Вводим новый персонаж игры – «легкие». Их основная функция – снабжать кислородом «клетки-переносчики». Выясняется, что «во внутренних клетках» накапливаются карточки с углекислым газом и водой, которые образовались в результате процесса «дыхания», и если их не выводить, то эти клетки погибнут. У «клеток-переносчиков» появляется еще одна функция: забирать карточки с обозначением продуктов распада. Начинаем игру заново с учетом новых правил, введенных детьми. «Клетки-переносчики» движутся к легким, получают карточки с кислородом, доставляют их «неподвижным клеткам». Неподвижные клетки «производят окисление (дыхание)» и отдают «подвижным клеткам» карточки с обозначением углекислого газа и воды. Эти карточки накапливаются в руках передвигающихся, мешают и назревает новый вопрос: что делать с ними?

Останавливаем игру и разрешаем новую проблемную ситуацию. Ребята предлагают ввести дополнительные органы, которые будут очищать «переносчиков» от продуктов распада и выводить их из организма. Вводим новый персонаж игры – «почки», наделяем их функцией – забирать карточки с водой. Но что же делать с карточками, на которых обозначен углекислый газ. Жизненный опыт подсказывает ребятам, что их надо отдавать «легким».

Играем в новой ситуации. «Клетки-переносчики» движутся в одном направлении упорядоченно. «Внутренние клетки» равномерно получают карточки с кислородом и питательными веществами, производят окисление (дыхание), отдают карточки с обозначенными углекислым газом и водой «перенос-

чикам». Те, в свою очередь, выносят их к «легким и почкам». Организм, смоделированный нами, живет и функционирует. В заключение подводим итоги. Ребята оживленно перечисляют, что они узнали о транспорте веществ в многоклеточном организме. А учитель предлагает им прочитать тексты о строении кровеносных систем, о типах кровеносных систем, о двух кругах кровообращения. Здесь же ребята знакомятся с понятиями «гемолимфа», «кровь», «лимфа». Анализируем прочитанное, выполняем схемы, рисунки, рассматриваем модели сердец, отвечаем на вопросы в конце текстов. И опять на дом учащиеся получают листы со специально разработанными заданиями трех уровней.

Педагогический контроль показывает, что учащиеся хорошо усваивают материал, применяют полученные знания в новой ситуации, у большинства из них возникает стойкий мотив, побуждающий самостоятельно добывать новые знания в рамках пройденного.

Литература

1. **Давыдов, В.В.** Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М., 1996.
2. Естественно-математическое образование в подростковой школе (сборник статей). – М., 2004.

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ К ВЫПОЛНЕНИЮ ПИСЬМЕННОЙ ЧАСТИ ЕГЭ ПО ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ

ТИХОНОВА А.Л.

г. Челябинск, Челябинский государственный педагогический университет

В данной статье приводятся данные анализа письменных работ учащихся города Челябинска и Челябинской области, полученные в ходе проведения Единого государственного экзамена весной-летом 2005 г., и указываются возможные пути повышения эффективности подготовки школьников к выполнению заданий четвертой части ЕГЭ по французскому языку.

Как известно, с 2005 года часть 4 ЕГЭ (Письмо) включает два задания: 1) написание письма личного характера и 2) написание сочинения с элементами рассуждения. Оба вида заданий относятся к высокому уровню сложности (тип С).

В формулировке заданий четко оговаривается содержание: в письме необходимо принять или отклонить приглашение, сообщить данные о себе, запросить информацию о планах на будущее у друга по переписке и т.д., в задании по написанию сочинения в двух-трех фразах формулируется про-

блема и представлен план, которому рекомендуется следовать в работе. Для каждого задания специально оговаривается объем в словах. Таким образом, проверяемые умения сводятся к следующим:

Задание С1 «Написание личного письма»:

- а) умение использовать неофициальный стиль переписки (употребление принятых начальных и завершающих речевых формул);
- б) умение написать связное сообщение о себе, своей учебе, путешествиях, каникулах, своих интересах и т.д., выразив свои впечатления;
- с) умение задавать вопросы предполагаемому другу по переписке;
- д) знания и умения правильного (принятого) расположения строк (строки обращения, завершающей фразы, подписи, строки, содержащей место и время написания письма);
- е) умение структурировать, логически организовать высказывание, правильно делить текст на абзацы;
- ф) речевые умения построения фраз разных типов, различной степени развернутости;
- г) умения употребления логических средств связи в предложении.

Задание С1 «Написание сочинения с элементами рассуждения»:

- а) знания и умения интерпретации исходной фразы как проблемного вопроса, начального элемента рассуждения (тезы);
- б) умения находить аргументы, подтверждающие или опровергающие тезу;
- с) умение структурировать, логически организовать высказывание, правильно делить текст на абзацы;
- д) речевые умения построения фраз разных типов, различной степени развернутости;
- е) умения употребления логических средств связи в предложении, между предложениями и между абзацами.

В ходе проверки экзаменационных работ обнаружались следующие недостатки в подготовке выпускников:

1. Недостатки, связанные с неумением внимательно читать инструкцию и следовать ее требованиям:

- а) приблизительно в половине работ не отражены те или иные элементы задания (нет запроса информации, нет реакции на приглашение или реакция противоположна той, что предполагается в задании: в задании – «примите приглашение», в работе – отказ; в сочинении рассматриваются только положительные стороны предложенных вариантов);
- б) в ряде работ не выдерживается объем.

2. Недостатки, связанные с отсутствием знаний и умений, необходимых для выполнения задания:

а) неверно оформляется французский адрес: как правило, имеют место нарушения в порядке следования элементов адреса, а также отсутствие строки места и времени написания письма;

б) в ряде работ не соблюдаются принятые формы вежливости: нет ссылки на предыдущие контакты либо на источник адреса (журнал, объявление и т.д.), благодарности за полученное письмо, используются не вполне корректные формулы начала и завершения письма;

с) учащиеся оказываются не готовы рассуждать, они используют «домашние заготовки» без какой-либо коррекции на полемичность ситуации (дети зачастую не приучены к этому и в родном языке);

д) часто отсутствует четкое деление на абзацы, что позволяет сделать вывод о слабой структурированности высказывания;

е) учащиеся не умеют подбирать аргументы и доказывать их значимость, следствием чего оказывается нелогичность высказывания (приводятся убедительные аргументы «за», но в заключении учащийся сообщает, что лично он категорически против предлагаемого решения проблемы);

ф) учащиеся не умеют приводить примеры;

г) учащиеся зачастую ограничиваются только аргументами «за» или только аргументами «против»;

h) в сочинениях часто отсутствует или не выделено вступление и (или) заключение. Впрочем, наблюдались и обратные случаи – страница изначально была разбита на три части, в начале каждой из частей были вписаны стандартные формулировки вступления, оппозиции («с одной стороны... с другой стороны») и заключения, а сама аргументация и выводы полностью отсутствовали;

и) слабо используются или вовсе не используются средства оформления логической связи между частями текста («логические артикуляторы»);

ж) многочисленны грамматические и орфографические ошибки, в большинстве случаев не влияющие на понимание, но выявляющие незнание элементарных правил правописания, согласования, словоизменения.

Основными причинами выявленных недочетов, на наш взгляд, являются: 1) невнимательность учащегося при прочтении задания (отсутствие привычки вычитывать в задании максимум информации); 2) незнание речевых формул и правил оформления письма и сочинения; 3) отсутствие практики в выполнении заданий такого рода; 4) отсутствие умений самоконтроля и самооценки, хотя организация самоконтроля при обучении письменной речи достаточно проста (требуется хотя бы элементарные умения подсчета слов и сличения собственной открытки с представленным в задании образцом).

Очевидно, что глубинной причиной оказывается незначительное внимание, уделяемое письму как виду речевой деятельности как на уроках французского языка в школе, так и в организации самостоятельной работы уча-

щихся. Важным является и тот факт, что учебный процесс не обеспечен материалами, направленными на отработку необходимых умений. Даже в самых современных учебниках по французскому языку («Objectif», «Le français en perspective»), хотя и предлагаются образцы письма и сочинения, нет планомерной системы заданий (по каждой из тем, в течение как минимум трех лет), в ходе выполнения которых формировались бы соответствующие навыки.

Таким образом, подготовка учащихся к написанию сочинения с элементами рассуждения должна быть организована в следующих направлениях:

1. Формирование репродуктивных умений на уровне частей текста. Предлагаемые упражнения: составьте из предложенных частей целый текст по следующему плану...; определите логическую последовательность аргументов и упорядочьте их. В ходе выполнения таких заданий необходимо предусмотреть также усвоение возможных формул зачина и заключения (*C'est vrai que... Pour commencer, au début... Enfin, en fin de compte... En somme, en résumé, en bref...*).

2. Развитие умений аргументировать свою точку зрения. Такая работа может начинаться с заданий типа: «Из предложенных утверждений выберите те, которые по смыслу связаны с указанной проблемой»; «Какие утверждения могут служить аргументами к следующим высказываниям?».

3. Формирование умений развертывать высказывание (распространять предложение за счет расширения именных, глагольных групп) и, наоборот, компрессировать его (например, выделять главную идею текста).

4. Обязательное усвоение структуры письма: строка даты и места отправления сообщения – обращение – ссылка на предыдущие контакты – сообщение – вопросы к корреспонденту – финальная фраза вежливости – подпись, так же, как и структуры сочинения: зачин – основная часть – заключение, и средств их речевого оформления.

Указанные умения могут быть сформированы в том случае, если работа по написанию и анализу выполнения подобных заданий проводится постоянно, в рамках каждой разговорной темы, вне зависимости от сложности изучаемого материала. В частности, диктанты, изложения, предлагаемые учащимся в качестве итоговых контрольных работ, могут быть составлены в виде личного письма или сочинения с элементами рассуждения.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В АСПЕКТЕ ПРАВСТВЕННОСТИ

КОСЕНКО С.С.

г. Челябинск, Челябинский государственный педагогический университет

Современные тенденции социально-экономического развития России заставляют переосмыслить цели школьного образования, и, соответственно, по-новому сформулировать планируемые результаты образования, в том числе в рамках экономического образования старшеклассников. Возникает необходимость подготовки старших школьников к эффективному участию в новых экономических отношениях, формирования экономически ответственного человека, для которого характерно разумное хозяйствование, ответственное отношение к материальным ценностям и экономическим ресурсам.

Экономическая ответственность личности является приоритетной ценностью, обретение которой позволяет осознать человеческое достоинство. Поэтому задача экономического образования состоит не только в том, чтобы воспитать хорошо информированных людей в области экономики, но и в том, чтобы сформировать у них экономическую ответственность, а также направленность на экономически ответственное поведение.

При обосновании процесса формирования экономической ответственности старшеклассников будем опираться на следующие постулаты философского содержания:

– о взаимосвязи ответственности и свободы: свобода выбора порождает ответственность. Корни ответственности заложены во взаимосвязи между людьми, которая возлагает на отдельного человека определенные обязанности, выполнение которых характеризует ответственность; ответственность есть следствие абсолютной свободы; человек ответствен за все в мире, так как он сам является автором ситуации, в которой оказывается;

– о произвольных и непроизвольных действиях: один и тот же поступок может быть квалифицирован как произвольный или непроизвольный в зависимости от того, в какие реальные связи и отношения включен человек и какие конкретные обстоятельства требуют от него ответственных действий;

– о принципе сознательной доброй воли: ответственность является формой самоконтроля. Должное есть обязанность, если оно продиктовано внешним требованием, но должное становится внутренней моральной свободой, если субъект руководствуется нравственным законом, который непосредственно определяет волю человека;

– о ведущей роли производственных отношений в общественном развитии личности: ответственность отражает характер взаимоотношений общества и личности;

– о взаимосвязи образованности и ответственности личности: чем выше образованность и воспитанность человека, тем выше степень его ответственности перед настоящим и будущим.

В качестве основы изучения проблемы формирования экономической ответственности старшеклассников в аспекте нравственности выступают концепции непрерывного экономического образования в общеобразовательной школе, концепция ответственной зависимости А.С. Макаренко, концепция воспитания гражданственности В.А. Сухомлинского.

Формирование экономической ответственности старшеклассников в аспекте нравственности может происходить с точки зрения разных подходов. Поэтому в качестве основных подходов к разработке проблемы формирования экономической ответственности старшеклассников в аспекте нравственности рассмотрим в лекции системный, личностно-деятельностный и ценностный подходы.

Изучение педагогических трудов Т.А. Ильиной, Н.В. Кузьминой, Ю.А. Конаржевского, Г.Н. Серикова, В.П. Симонова позволило использовать системный подход при анализе формирования экономической ответственности старшеклассников в аспекте нравственности. Данный подход применительно к процессу формирования экономической ответственности старшеклассников в аспекте нравственности проявляется в рассмотрении его как модели, обладающей целостностью, состоящей из целевого, функционального, содержательного, организационного, коррекционного, результативного блоков, а также в установлении ведущих взаимосвязей между перечисленными блоками. Системный подход предполагает четкую постановку проблемы, определения средств для ее решения.

Таким образом, системный подход предполагает:

- выделение системообразующего фактора формирования экономической ответственности старшеклассников в аспекте нравственности, а именно – цели и задач данного процесса в соответствии с уровнем социально-экономического развития России, а также в соответствии с социальным заказом общества и требованиями государственного стандарта в области экономического образования старшеклассников в аспекте нравственности;
- отбор содержания образования для достижения поставленной цели: формирование экономической ответственности старшеклассников;
- выбор образовательных форм, методов, средств в соответствии с поставленной целью;
- определение функционирования системы и её роли среди других систем.

Системный подход в различных его модификациях использован нами как: 1) необходимый методологический инструмент – способ научного познания старшеклассниками явления экономической ответственности; 2) теоретико-методологический принцип, с помощью которого разрабатывается система формирования экономической ответственности старшеклассников; 3) методо-

логическое условие достижения сформированности экономической ответственности старшеклассников.

В лекции при анализе процесса формирования экономической ответственности старшеклассников в аспекте нравственности используем личностно-деятельностный подход. Концептуальная основа данного подхода имеет свои истоки в положениях многих теорий прошлого и настоящего: в идеях гуманизма, воплощенных в педагогическом опыте В.А. Сухомлинского, Я. Корчака; в положениях личностно-гуманной концепции Ш.А. Амонашвили; в идеях Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, И.А. Зимней. Личностно-деятельностный подход ориентирует не только на усвоение знаний, но и на способы этого усвоения. Данный подход предполагает построение образовательного процесса с позиции перехода от субъект-объектных отношений к субъект-субъектным, с учетом ведущих видов деятельности, высокой мотивированности и результативности деятельности.

Применение личностно-деятельностного подхода в процессе формирования экономической ответственности старшеклассников в аспекте нравственности предполагает: 1) учет возрастных, индивидуальных особенностей старшеклассников при формировании экономической ответственности; 2) актуализацию и активизацию внутренних резервов личности старшеклассника (осознание старшеклассником значимости проявления экономической ответственности в различных ситуациях, самого себя как участника этих ситуаций); 3) включение старшеклассников в разнообразные виды деятельности; 4) усвоение старшеклассниками экономических знаний, нравственных норм экономически ответственного поведения.

По мнению А.С. Белкина, Э.Ф. Зеера, полноценное формирование прочных знаний, умений, навыков и качеств старшеклассника обеспечивается не только путем овладения им нормативной деятельностью, но и через постоянное обогащение, преобразование субъектного опыта.

Организованный в соответствии с принципами личностно-деятельностного подхода, образовательный процесс ориентирован именно на потребности личности в познании, активизирует экономическое мышление старшеклассника, его личностный опыт. В целом применение личностно-деятельностного подхода к формированию экономической ответственности старшеклассников в аспекте нравственности обеспечивает данное формирование через актуализацию и активизацию внутренних резервов личности.

При постановке цели и задач, разработке содержания моделируемого процесса учитывались требования ценностного подхода. В работах Г.К. Ахаяна, А.В. Кирьяковой, М.Е. Дуранова, Б.Б. Орлова, В.А. Слостенина, Г.И. Чижаковой говорится, что ценностные ориентации школьников, являясь отражением в их сознании и поведении всей совокупности отношений к окружающей действительности, одновременно представляют проекцию внутрен-

них побуждений личности. Формирование экономической ответственности старшеклассников в аспекте нравственности сопровождается развитием их ценностных ориентаций как системы устойчивых отношений и фиксированных установок, которые обеспечивают регуляцию поведения в каждой конкретной ситуации на основе ее осмысления и оценки.

Анализ методологических основ формирования экономической ответственности старшеклассников требует разработки категориального аппарата. Целесообразность данной разработки обусловлена неоднозначностью трактовки понятия «экономическая ответственность старшеклассников». Выделяют следующие подходы к пониманию ответственности: 1) синоним обязанности что-либо сделать; 2) принятие или возложение определенных обязательств, предъявление на этой основе требований; 3) способность личности понимать соответствие результатов своих действий поставленным целям.

Таким образом, мы будем придерживаться третьего подхода к пониманию ответственности и опираться на определение, данное К.К. Платоновым. Логика изучения проблемы исследования определяет задачу конкретизации основополагающего понятия исследования – «экономическая ответственность». Б.Г. Коростелкин в своем диссертационном исследовании под экономической ответственностью понимает «производственное отношение между человеком (работником) или коллективом, являющимся субъектом ответственности, и экономическими результатами его действий в процессе общественного производства при наличии обратной связи между этими результатами и материальным положением субъекта ответственности» [2, с. 10]. Данный подход является слишком узким, односторонним, отождествляющим экономическую и материальную ответственности. Рассмотрим позицию И.А. Ивашиной. Под экономической ответственностью она понимает «способность личности к сознательному и самостоятельному принятию и возложению на себя определенных обязательств в процессе экономической деятельности перед обществом, коллективом и самим собой и готовность отчитываться за результаты этой деятельности в виде разнообразных санкций со стороны общества и самого себя» [1, с. 59].

Поэтому мы, опираясь на определение И.А. Ивашиной и определение К.К. Платонова: «ответственность – это способность личности понимать соответствие результатов своих действий поставленным целям, принятым в обществе или в коллективе нормам», конкретизируем данную категорию следующим образом: экономическая ответственность – это способность личности понимать соответствие результатов своих действий в процессе экономической деятельности принятым в обществе нравственным нормам, сознательно и самостоятельно принимать обязательства перед обществом и самим собой за результаты экономической деятельности.

Литература

1. **Ивашина, Н.С.** Формирование экономической ответственности студентов в образовательном процессе профессионально-педагогического колледжа: Дис. ... канд. пед. наук / Н.С. Ивашина. – Магнитогорск, 2001. – 165 с.
2. **Коростелкин, Б.Г.** Воспитание экономической ответственности учащихся ПТУ в процессе производственного обучения: Автореф. ... дис. канд. пед. наук / Б.Г. Коростелкин. – Челябинск. – 1992. – 21 с.

ПРОЕКТНЫЙ МЕТОД КАК ОДНО ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ, СПОСОБСТВУЮЩИХ ФОРМИРОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

ПАЛАМАРЧУК Л.Н.

*г. Челябинск, Муниципальное образовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 104*

Современная ситуация в европейской и мировой педагогической науке и практике нашла отражение в идее «открытого» мирового образовательного пространства, которая реализуется в русле компетентного подхода. К этому направлению относится и сфера наших научных интересов.

Так, нами, в частности, были сформулированы функции информационных компетенций в обучении [1]. Приведем здесь некоторые из них:

– являются условием реализации личностных смыслов учащегося в обучении, средством преодоления его отчуждения от образования вообще и информационной деятельности в частности;

– задают реальные объекты окружающей действительности для комплексного приложения знаний об информации, информационных процессах, умений и способов информационной деятельности;

– задают минимальной опыт информационной деятельности учащегося, необходимый для освоения социально значимых способов информационной деятельности;

– имеют присутствие в различных учебных предметах и образовательных областях, т.е. являются метапредметными элементами содержания образования;

– позволяют связать теоретические знания об информации, информационных процессах, способах информационной деятельности с их практическим использованием для решения возникающих проблем.

Какой метод обучения может стать тем условием, тем обстоятельством, от которого зависит наиболее полная реализация выделенных функций и

успешное формирование информационной компетентности учащихся? Выделенные нами функции информационных компетенций в обучении послужили критериями отбора адекватных методов, технологий, форм, способов, приемов.

Проведенное в указанном выше аспекте теоретическое исследование методов обучения позволило выделить метод проектов, который обладает необходимыми нам педагогическими ресурсами:

- проект учащихся требует наличия социально значимой задачи (проблемы) – исследовательской, информационной, практической, а также инициативы учащихся (У.Х. Килпатрик, А.Л. Пинкевич, А.В. Хуторской, И.С. Сергеев и др.). Разрешение проблемы происходит в реальных условиях, которые, по нашему мнению, позволяют учащемуся как моделировать работу научной лаборатории или иной организации, так и приобретать опыт реальной, возможно с элементами профессиональной, деятельности;

- в работе над проектами присутствует схема решения проблемы: выбор проекта и уяснение его целей, планирование предстоящей работы, выполнение проекта, обсуждение промежуточных и конечных результатов, обязательное наличие конечного продукта и презентация его общественности в той или иной форме (Дж. Дьюи, У.Х. Килпатрик, Э. Коллингс, Е.С. Полат, И.Е. Девятова и др.);

- мы разделяем мнение И.Е. Девятовой, что главная ценность метода проектов определяется возможностью включения учащегося в самые разнообразные виды деятельности, развития мышления, самостоятельности, исследовательских навыков (Э. Коллингс, Н.К. Крупская, А.П. Пинкевич, С. Тюрберт, С. Френе, С.Т. Шацкий, и др.);

- проектный метод обучения «способствовал установлению связей между учебной темой, учебным материалом и непосредственным жизненным опытом ребенка, его деятельностью в практических заданиях, расширяющих этот жизненный опыт» (Е.Г. Кагаров, Т.Д. Корнейчик, В. Разлетов, С. Френе, И.Е. Девятова и др.);

- проект должен быть педагогически значим, т.е. учащиеся в процессе выполнения приобретают знания, строят отношения, осваивают необходимые способы мышления и действия (А.В. Хуторской);

- проект должен быть реалистичен: т.е. ориентирован на имеющиеся ресурсы, цели сужены до решаемой задачи (А.В. Хуторской);

- необходимой составляющей любой проектной работы является информационная деятельность, которая включает в себя поиск, обработку, представление информации (Е.С. Полат, А.В. Хуторской, И.С. Сергеев и др.), что напрямую работает на формирование информационной компетентности учащихся и освоение ими выделенных нами информационных компетенций.

Обозначенные здесь достоинства метода проектов подтверждают нашу мысль о том, что его специфика и педагогический потенциал способствуют решению проблемы формирования информационной компетентности учащихся. Для практической реализации и экспериментальной проверки данного тезиса мы спроектировали соответствующие содержательную и деятельностную компоненты в виде модуля «Мой мультимедийный проект» в нашей учебной программе «Компас в океане информации». Данный модуль «подключается» на завершающем этапе формирования информационной компетентности. Экспериментальная проверка, а также статистическая обработка результатов с использованием методов математической статистики, критериев χ^2 Пирсона и углового критерия Фишера подтвердили эффективность использования метода проектов как одной из составляющих комплекса педагогических условий формирования информационной компетентности учащихся.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ГУМАНИТАРНОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

ВОЛКОВА Н.Г.

г. Челябинск, Челябинский государственный педагогический колледж № 1

Гуманизация и гуманитаризация образования требуют, чтобы содержание учебного материала школьных курсов, формы и методы обучения соответствовали возрастным и психофизиологическим особенностям детей, их склонностям, способностям и интересам. Поэтому на первый план выступает задача индивидуализации и дифференциации обучения, что успешно может реализоваться на основе различных учебных планов и программ при профильном обучении.

Без понимания индивидуальных особенностей учащихся невозможно построить эффективный процесс обучения и установить с учащимися отношения сотрудничества. Это требование относится в полной мере к учителям физики, работающим в классах гуманитарного профиля. В настоящее время существует настоятельная потребность в эрудированном и специально подготовленном учителе, который сможет организовать процесс обучения так, чтобы учащиеся-гуманитарии воспринимали физику как нужную и востребованную жизнь науку, как часть мировой культуры, необходимую каждому образованному человеку для формирования целостной картины мира. Поэтому в условиях современной школы педагогу следует обращать внимание на нейропсихологические и психофизиологические особенности учащихся-гуманитариев и учитывать эти особенности при обучении физики [1].

Известно, что учение, как сложная познавательная деятельность, осуществляется при взаимодействии различных мозговых структур. При этом психические процессы не являются содержанием мозга, но являются его функцией. Своевременность образования и полноценность функциональных систем являются психофизиологической основой высших психических функций, психических форм деятельности и успешности обучения ребенка [4].

Человеческий мозг может выполнять несколько функций одновременно. Мышление, эмоции, воображение и другие сложные процессы протекают в нем наряду с действием механизмов обработки информации и социально-культурного взаимодействия (общения) с другими людьми. Исходя из этого, учитель должен предусматривать широкие возможности для вовлечения учащихся в разнообразную по содержанию и формам учебно-познавательную деятельность, применения различных методов и приемов обучения. При этом недогрузка мозга, так же, как и его перегрузка, могут оказать отрицательное воздействие на его развитие [2].

Исследования ученых Л.С. Выготского, Е.П. Ильина, А.Р. Лурия, А.Л. Сиротюк, С. Спрингера, Г. Дейча, Кэмпбелла и др. показали, что биологическое развитие организма в онтогенезе подчиняется строгой закономерности на всех его стадиях; у каждой психической функции и функционального звена есть своя программа развития. Биологический смысл созревания головного мозга заключается в том, что корковым, подкорковым и стволовым образованиям необходимо как можно скорее начать функционировать и обеспечивать жизненно важные функции ребенка. Созревание центральной нервной системы протекает в соответствии с четкой программой, контролируемой генетически и продолжающейся после рождения. Кора больших полушарий головного мозга постоянно наращивает нервные сети, которые идут к стволу мозга и лимбической системе. Этот сложный непрерывный процесс протекает индивидуально у каждого человека [4].

Высшие психические функции, определяющие в том числе и способности к обучению, в значительной степени реализуются деятельностью коры больших полушарий головного мозга. Функциональная специализация полушарий, динамичность межполушарных взаимодействий являются важнейшей закономерностью и базисным принципом деятельности мозга человека, влияющими на его восприятие, психологические особенности и когнитивный (познавательный) стиль.

Начиная с раннего возраста под влиянием комплекса биологических и социокультурных факторов, у человека формируется и развивается сложное свойство мозга, отражающее различие в распределении нервно-психических функций между его правым и левым полушариями. Функциональная асимметрия полушарий является одной из причин существования у человека определенной структуры психики. Теория функциональной асимметрии полуша-

рий головного мозга за последние десятилетия прошла ряд этапов развития, накоплен значительный теоретический и практический материал. Однако в практической работе педагогов редко учитываются данные об индивидуальном профиле функциональной асимметрии мозга ребенка, по которым можно определить особенности протекания ряда психических процессов. Упрощая схему индивидуального профиля функциональной асимметрии полушарий, ученые выделяют три основных типа организации мозга: левополушарный, правополушарный и равнополушарный.

Современные школьные методики развивают главным образом левое полушарие, игнорируя вторую половину умственных возможностей ребенка. К тому же исследование волновой активности мозга детей, успешных и неуспешных в обучении, показало, что неуспешные дети отличаются более низкой общей активностью левого полушария даже при выполнении вербальных и знаковых заданий. В таком случае можно говорить о дискриминации правополушарных (гуманитариев), так как они заранее обречены на неуспех в логической системе образования. Однако известно, что именно правое полушарие связано с развитием творческого мышления ребенка. Цитируем ведущих специалистов в области нейропедагогики.

Профессор Н.Н. Трауготт (Россия): «Надо предостеречь школу от левополушарного обучения. Это воспитывает людей, не способных к реальным действиям в реальной ситуации».

Боб Самплс (США): «Мы обнаружили, что если реализуются функции правого полушария, то неизбежно произойдет развитие качеств, связанных с левым полушарием».

И. Соньер (Франция): «Обучая левое полушарие, вы обучаете только левое полушарие. Обучая правое полушарие, вы обучаете весь мозг!».

При обучении детей с разной асимметрией мозга необходимо учитывать, что для правополушарного мышления характерен инсайт (озарение, вспышка, догадка), а для левополушарного мышления – хитсайт (ровные и последовательные мыслительные процессы). Инсайтом правополушарные пишут стихи во сне, часто решают проблему тогда, когда отвлекутся от нее. Периодическая система химических элементов была составлена благодаря инсайту Д.И. Менделеева. Инсайт Архимеда способствовал открытию закона о теле, погруженном в жидкость [4].

Правополушарные учащиеся в отличие от левополушарных находятся на уроке в состоянии дискомфорта, так как учитель требует от них работы с внеконтекстным материалом. Эти же ученики достигают успеха на уроках, если те же задачи подаются в контексте (алгебраические построения используются для расчета бытовых расходов, уравнения химического баланса решаются посредством лабораторных экспериментов).

В классах с преобладанием правополушарного типа мышления, вне зависимости от учебных предпочтений учителя или направленности учебных материалов, большинство с готовностью превращают любой вид деятельности в деятельность синтетическую. В этом случае левополушарные дети попадают в группу риска. Напротив, в классах с преобладанием левополушарных учащихся дети правополушарного типа мышления «вязнут» в деталях, особенно если учитель также относится к аналитическому типу, а учебный план имеет абстрактно-линейный характер.

Удивление, возмущение, вдохновение, чувство прекрасного и даже чувство юмора – постоянные «попутчики» полноценной интеллектуальной деятельности человека. Для детей с правополушарным типом мышления очевидна необходимость создания и постоянной поддержки в процессе обучения благоприятного эмоционального фона через постановку проблем, противоречий, парадоксальных ситуаций, включение в учебный процесс элементов литературы, поэзии, музыки, юмора, независимо от содержания дисциплины, будь это физика, история или любой другой предмет. Учитель одной из московских школ Л.А. Нотов разработал метод преподавания физики, ориентированный на активацию именно образного мышления. Вместо традиционного подхода, при котором объяснение нового материала начинают с изложений физических законов, которые затем лишь иллюстрируются опытами, Л.А. Нотов начинает с демонстрации яркого, эффектного и наглядного эксперимента и побуждает учеников отталкиваться от непосредственного чувственного восприятия поисках физических закономерностей [4].

Американские ученые придерживаются того мнения, что в процессе мыслительной деятельности полушария доминируют попеременно в зависимости от решаемой ими задачи. Подобное «разделение ролей» обоих полушарий, являющееся врожденным свойством человека, во многом определяет черты его мышления, способность к обучению. Результаты нейропсихологических исследований показывают, что мозг обладает уникальной способностью «видеть» объект одновременно в целом и по частям. Поэтому учебный материал должен представляться в режиме постоянного взаимодействия целого и частного, анализа и синтеза, индукции и дедукции, прямого и обратного методов решения задач и доказательства теорем, конкретизации и обобщения и т.д. [2].

Тем не менее мозг имеет свои индивидуальные характеристики, с точки зрения объема и скорости обработки информации, преобладания той или иной системы памяти, гибкости мыслительных процессов и т.д. Именно поэтому каждый из нас обладает своим индивидуальным стилем учения, собственным пониманием окружающего мира, оригинальным образом мышления.

Для понимания учителем закономерностей функционирования головного мозга и психики учащихся; определения индивидуальных особенностей ор-

ганизации мозга, а значит, грамотного построения процесса обучения и воспитания можно использовать известные методы диагностики: методика быстрого тестирования модальностей J. Kaluger, C. Kolson; тест определения репрезентативных систем (модальностей) Б.А.Левис, Ф. Пукелик; мандала Юнга «Горизонтальная восьмерка»; определение ведущего типа восприятия информации (тест, составленный по материалам А. Любимова, А.Ю. Богомолова); тест И.П. Павлова на определение типов высшей нервной деятельности; тест на определение стиля обучения и мышления (Поль Торранс, Сесил Рейнолдс, Теодор Ригель, Орлоу Болл); экспресс-метод по определению коэффициента функциональной асимметрии и свойств нервной системы по психомоторным показателям Е.П. Ильина и др. [3; 4].

Осуществляя диагностику, учитель может исследовать особенности мышления учащихся для всяческой поддержки уникальности их учебно-познавательной деятельности. Результатом такого исследования может стать эффективное обучение, ориентированное не на слабые, а на сильные звенья психической деятельности.

Литература

1. **Аршанский, Е.Я.** Методика обучения химии в классах гуманитарного профиля / Е.Я. Аршанский. – М.: Вентана-Граф, 2002. – 176 с.
2. **Блейк, С.** Использование достижений нейропсихологии в педагогике США / С. Блейк, С. Пейп, М.А. Чошанов // Педагогика. – 2004. – № 5. – С. 85–90.
3. **Симонов, В.П.** Диагностика личности и деятельности преподавателя и обучаемых: Учеб. пособие, книга третья / В.П. Симонов. – М.: Авторское издание, 2005. – 181 с.
4. **Сиротюк, А.Л.** Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / А.Л. Сиротюк. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 288 с.

РОЛЬ ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В СИСТЕМЕ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

ТРИФОНОВА Л.В.

*г. Прокопьевск, Муниципальное образовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением
отдельных предметов № 32*

Изменения во многих сферах российской социально-экономической жизни не могут не отражаться на состоянии школьного образования. Быстро меняющаяся действительность требует от выпускников школы не только высокого уровня знаний, но и наличия определенного интереса к познанию, навыков самостоятельного альтернативного мышления, умений быстро адаптироваться, выживать, используя свой творческий потенциал. Социальный заказ, который стоит сегодня перед образовательными институтами, можно сформулировать в самой общей форме как формирование инициативной, предприимчивой, самостоятельной личности, обладающей общекультурной компетентностью, ответственной за общезначимые ценности, открытой для постоянного самообразования, готовой к новациям и изменениям, способной свободно самоопределяться в культурном пространстве ценностей.

Основная идея обновления современной школы состоит в том, что образование должно стать более индивидуализированным, функциональным и эффективным. Одной из приоритетных задач Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года стала разработка системы специализированной подготовки (профильного обучения) на старшей ступени общего образования. Профильное обучение – особый вид дифференциации и индивидуализации обучения; форма организации учебной деятельности старшеклассников, при которой учитываются их интересы, склонности и способности, создаются условия для максимального развития учащихся в соответствии с их познавательными и профессиональными намерениями.

Формирование готовности к профессиональному самоопределению происходит на основе профессионального интереса, который проявляется в старших классах, когда учебно-профессиональная деятельность школьников становится ведущей. Основой для формирования профессионального интереса является познавательный интерес, его упрочение и специализация – необходимое условие профильного обучения. Выбор школьниками профиля обучения основан на потребности учащихся расширять и углублять свои знания, умения и навыки в интересующей области; активизировать познавательные процессы и творческую деятельность; получать эмоциональное удовлетворение, побуждающее к длительным занятиям интересующим видом деятельности. Развитие умений целеполагания, анализа, сопоставления формирует у школьников готовность к профессиональному самоопределению.

Профильному обучению предшествует предпрофильная подготовка. Ее цель – выявление и формирование устойчивых познавательных интересов школьников, проверка возможностей учащихся в разных областях познавательной и профессиональной деятельности.

Задачами предпрофильной подготовки мы считаем:

- выявление интересов, склонностей и способностей школьников;
- формирование познавательной потребности и самостоятельности обучающихся, создание условий для их удовлетворения;
- формирование практического опыта в различных сферах познавательной и профессиональной деятельности, ориентированного на выбор профиля обучения в старшей школе;
- оказание психолого-педагогической помощи в приобретении школьниками представлений о жизненных, социальных ценностях, в том числе связанных с профессиональным становлением;
- создание у школьников целостных представлений о науке, формирование научного мировоззрения и целостного видения картины развития общества и культуры;
- формирование широкого спектра познавательных и профессиональных интересов
- создание условий для успешности школьников и формирования портфолио достижений учащихся.

Концепция профильного обучения определяет границы предпрофильной подготовки учащихся 9-м классом основной школы. По нашему мнению, реализация данных задач требует подготовки школьников к обоснованному выбору профиля обучения в процессе всего периода обучения в основной школе и усиления ее в 8–9-х классах, поэтому под предпрофильной подготовкой мы понимаем систему педагогической, психолого-педагогической, информационной и организационной деятельности, содействующей самоопределению учащихся основной школы относительно избираемых ими профилирующих направлений будущего обучения и широкой сферы последующей профессиональной деятельности.

Цель и задачи предпрофильной подготовки определяют особенности воспитательно-образовательного процесса на этапе предпрофильной подготовки: психолого-педагогическое сопровождение воспитательно-образовательного процесса; диагностика интересов, склонностей, способностей школьников, прогнозирование успешности овладения учащимися учебным материалом, диагностика готовности обучающихся к самостоятельному выбору профиля обучения; многообразие, многофункциональность, углубление и расширение содержания образования; выбор оптимальных педагогических технологий, форм и методов работы; преемственность между основным общим, начальным и средним профессиональным образованием; ориентация

воспитательно-образовательного процесса школы на требования ведущих вузов; гуманитаризация и гуманизация воспитательно-образовательного процесса.

С учетом психологических и возрастных особенностей школьников условно можно выделить следующие этапы и соответствующие им содержание, формы и методы предпрофильной подготовки:

– 1–4 классы – формирование у младших школьников ценностного отношения к труду, пониманию его роли в жизни человека и обществе; формирование интереса к учебно-познавательной деятельности, основанной на сильной практической включенности в различные ее виды, в том числе социальную, трудовую, игровую, исследовательскую;

– 5–7 классы – формирование у школьников личностного смысла в приобретении познавательного опыта и интереса к профессиональной деятельности; представления о собственных интересах и возможностях. На этом этапе важно предусмотреть включение учащихся в деятельность развивающего характера, ориентированную на приобретение первоначального опыта в различных сферах социально-профессиональной практики как в учебном процессе, так и во внеурочной работе;

– 8–9 классы – уточнение образовательного запроса в ходе факультативных занятий и других курсов по выбору; групповое и индивидуальное консультирование с целью выявления и формирования адекватного принятия решения о выборе профиля обучения; формирование образовательного запроса, соответствующего интересам и способностям, ценностным ориентациям.

В 9 классе осуществляется непосредственная предпрофильная подготовка. Это этап дифференциации познавательных способностей учащихся и мягкой профилизации обучения. У учащихся складывается первое представление о творческой научно-исследовательской деятельности, накапливаются умения самостоятельно расширять знания; школьники постигают логику научной деятельности в следующей последовательности: исследование явления, накопление информации о нем, систематизация информации и поиск закономерностей, объяснение закономерностей, установление причин их существования, изложение научной информации, постижение методов научного познания. Происходит раскрытие науки как особого вида деятельности, что необходимо для полноценного усвоения знаний и формирования мировоззрения учащихся.

Для решения задач предпрофильной подготовки предъявляются особые требования к учебно-методической организации учебных занятий: 1) научная строгость и доказательность; 2) проблемное изложение материала; 3) усиление дедуктивного подхода; 4) раскрытие методологических проблем

науки; 5) наличие исследовательских и творческих заданий; 6) интегративный подход к обучению и др.

Задачи предпрофильной подготовки школьников должны быть способны решить лицеи, гимназии, школы с углубленным изучением отдельных предметов и профильные школы и классы.

Наше педагогическое исследование осуществлялось в Муниципальном образовательном учреждении средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 32 г. Прокопьевска Кемеровской области. Опыт, накопленный нами, может быть использован в зарождающихся профильных школах и классах. Цель, решаемая педагогическим коллективом в условиях профильного обучения, в самом общем виде может быть сформулирована следующим образом: систематическое образование детей, развитие исследовательских и творческих способностей школьников, достижение более высоких количественных и качественных показателей в учении.

РЕАЛИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УЧАСТКА МОУ МУК И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА № 2, ОБЕСПЕЧИВАЮЩАЯ ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ УЧАЩИХСЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КАШНИР В.В.

г. Челябинск, Муниципальное образовательное учреждение для детей межшкольный учебный комбинат

Непрерывность образования является неременным условием дальнейшего осуществления индивидуальной траектории развития обучающегося. Главной целью непрерывного образовательного процесса повышения квалификации и педагогического мастерства учащихся является формирование их личности как субъекта собственной деятельности, способного самостоятельно определить свой образовательный маршрут.

Разработанная нами Образовательная карта возможных путей продолжения образования по профессии «Педагог-организатор» обеспечивает расширение информационной среды учащихся через взаимодействие межшкольного комбината с социальными институтами и учебными заведениями г. Челябинска.

Реализация взаимодействия образовательных учреждений представляет собой процесс, требующий системы совместной деятельности специалистов разных образовательных систем. В рамках взаимодействия от них требуется: 1) единая направленность целей; 2) взаимозаинтересованность в сотрудничестве; 3) установление партнерских деловых отношений; 4) взаимо-

информированность в вопросах модернизации образования; 5) создание интегрированных образовательных программ, что в свою очередь создает единое информационное поле как для педагогов, так и для учащихся.

Практика организации совместных мероприятий включает в себя проведение экскурсий; участие специалистов в составе экзаменационных комиссий; проведение научно-практических конференций на базе педколледжа № 2; практики студентов на базе педагогического участка МУК, что позволяет решать проблемы повышения престижа педагогической профессии среди учащихся СОШ.

Индивидуальный жизненный план и успешное профессиональное самоопределение тесно взаимосвязаны. Под профессиональным самоопределением и повышением квалификации учащихся понимают согласование профессионально-психологических возможностей человека с содержанием и требованиями профессионального труда, а также нахождением смысла выполняемой деятельности в конкретной социально-экономической ситуации. Возможность профессионального самоопределения при обучении на педагогическом участке развивает и предполагает проекцию дальнейшего поступления в профессиональные учебные педагогические заведения по системе непрерывного образования.

В большинстве случаев, одним из способов демонстрации учащимися педагогического участка МОУ МУК своих предпрофессиональных качеств является выступление на ежегодной научно-практической конференции на базе педагогического колледжа № 2.

Выступление сопровождается защитой экзаменационного проекта и инсценированием тематических этюдов.

Используемый нами метод проектов позволяет: а) раскрыть в полной мере профессиональные возможности учащихся; б) реализовать их педагогические способности; в) раскрыть перспективы развития содержания образования; г) практически познакомить с особенностями профессий педагогического цикла; д) познать алгоритм научного исследования; е) применить лично-развивающий подход; ж) апробировать целостность учебно-воспитательной практики; з) оптимизировать содержание учебно-тематических блоков учебных программ

Требования к включению учащихся в проектную деятельность учитывают критерии положения о студенческих проектах, что создает необходимое единство в осуществлении педагогических исследований и облегчает процессы адаптации будущего студента. Учащиеся с помощью проектной деятельности развивают в себе ряд ключевых компетенций: освоение коммуникаций; умение самостоятельно добывать знания, работать с информацией; мобильность личности; развитие мотивации к профессии педагога.

Традиционные принципы организации прохождения практики всегда «эксплуатировали» мотивы долга учащихся, акцентировали внимание на организационной и дидактической стороне повышения квалификации, а не на личностной мотивации.

Наш опыт позволяет поставить вопрос: как сделать так, чтобы принципы организации практической методической работы были тождественны мотивации учащихся? А это самое сложное в привитии учащимся СОШ интереса к профессиям педагогического цикла.

Одной из форм работы по развитию личностной мотивации к профессии является использование возможности непрерывного образования как средства публичного заявления о своем интеллектуальном и предпрофессиональном уровне с дальнейшей перспективой непрерывного образования по системе «МУК – КОЛЛЕДЖ – ВУЗ». Обучаясь в данной системе, учащиеся имеют возможность представить результат исследовательского проекта на педагогических чтениях, студенческих научно-практических конференциях «От студенческого творчества – к педагогическому исследованию», что способствует повышению квалификации учащихся и реализации их прав на поступление в ЧГПК № 2 на льготных условиях, а также продолжению системы их дальнейшего непрерывного образования в педагогическом вузе.

На протяжении трех лет мы представляем материалы исследовательских проектов для участия в областной студенческой научно-практической конференции по проблемам педагогики и психологии: 2003 год – «Педагогически и социально запущенные дети»; 2004 год – «Организация и методика проведения занятий по физкультуре с учащимися начальных классов, относящихся к специальной медицинской группе»; 2005 год – «Интеграция научных аспектов Л.В. Занкова и их практических применений в СОШ при решении математических задач в МШВ». Эти проекты вошли в студенческий сборник научных статей и служат апробированным стартовым материалом для дальнейшей научной деятельности будущих студентов колледжа или вуза.

Социологический опрос выпускников МУК на педагогическом участке показал, что более половины обучающихся планируют связать свою дальнейшую жизнь с профессиями педагогического цикла, получив начальное профессиональное образование на базе МУК с перспективой его продолжения и развития в дальнейших образовательных учреждениях.

Образование в современном демократическом обществе должно помочь учащимся при вхождении в профессию, признавая их гражданские права на повышение предпрофессионального уровня, учитывая их личностную мотивацию. Итак, в основу повышения квалификации учащихся в системе непрерывного образования, с нашей точки зрения, должен быть положен правовой подход: любые проблемы, модели, новации и инновации в образовании рассматривать не с точки зрения долга, а с позиции права учащегося.

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОБРАЗОВАНИЕ

НОВИКОВА Н.Б.

г. Копейск, Челябинская область, Муниципальное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 44

Образование, выделившись в процессе исторического развития человечества в особый институт социализации индивида, связанный с передачей знаний, играет ключевую роль в умственном, эстетическом, нравственном развитии, личностном росте, служит формированию морально-социальной ответственности, прививает полезные, практические умения и навыки и др.

Изучение ценностных ориентаций в настоящее время признается чрезвычайно важным фактором совершенствования образовательных систем и становится условием разработки долговременной стратегии развития образования. В последнее время особенно активно проводятся социологические исследования, направленные на выявление содержания ценностных ориентаций и установок по отношению к образованию у представителей различных социальных страт. Обнаружено, в частности, что при сохранении высокой ориентации на образование, отношение к нему у большинства школьников стало более прагматичным, более утилитарным. Они ждут от своего учения быстрой отдачи и поэтому, как констатируется, у многих детей потребность в серьезной академической подготовке оказалась явно сниженной. Таковы те общие тенденции, которые, практически по единодушному мнению социологов, характеризуют отношение к образованию современного школьника.

Для изучения ценностных ориентаций учащихся 10-х классов использовались две методики. Анализ ценностных ориентаций на образование по первой методике позволяет выяснить, какое место занимают образовательные ценности в иерархии жизненных ориентаций личности (мотивационно-потребностный компонент). Изучение по второй методике раскрывает, на основании каких критериев субъект считает образование для себя значимым (когнитивный компонент).

Согласно полученным данным, образование является значимой ценностью для детей 5–7-х классов. 14 лет – очевидно, критический период формирования ориентации на образование как ценности. Именно в этом возрасте основными ценностями для подростков становятся материальное благополучие, взаимоотношения с родителями. Но уже, как известно, в 9 классе на первый план в системе ценностей выступают ценности работы, отражающие готовность к профессиональному самоопределению. Возрастает значимость ценностей образования.

Учащиеся 10 «а» класса определяют в качестве приоритетов взаимоотношения с родителями, счастливую жизнь и образование. Ученики 10 «б» класса в качестве основной ценности определяют образование, родителей и материальное благополучие. 40 % учеников 10 «а» класса считают для себя важной такую ценность, как друзья. В 10 «б» классе – 1 ученик. На этом фоне 57,5 % десятиклассников главной целью в своей жизни считают образование. Особое внимание надо уделить ученикам, у которых образование не является значимой ценностью. Очевидно, по отношению именно к этой группе учащихся актуальна педагогическая задача формирования у них ориентации на образование как ценность. Решение этой задачи возможно лишь на основе учета критериев, по которым сам ребенок оценивает образование, тех требований, которые к нему предъявляет.

Для того чтобы установить, какими критериями ребенок пользуется в своих оценках значимости образования как социально закрепленной ценности, было предложено школьникам ответить на ряд вопросов. Первые два вопроса были вводными, а остальные, близкие по смыслу или затрагивали общие аспекты, группировались.

Как и предполагалось, вопрос о понимании учащимися слова «образование», в большинстве своем вызвал стереотипные ответы. В той или иной степени во всех ответах прозвучало указание на связь образования с учебой, процессом познания, знаниями, изучением наук и языков. Образованным, как считают школьники, можно считать не только человека, который «почти все время уделяет знаниям и старается узнать как можно больше интересного и полезного для себя», но и того, кто является «приятным во всех отношениях», он должен быть также порядочным, культурным, веселым и т.д. Раскрывая выражение «необразованный человек», ученики исходят из противоположных оценок. С их точки зрения, необразованный человек – глупый, безграмотный, «учится только для вида, а у самого в голове гуляет ветер». Эта характеристика дополняется такими отрицательными личностными качествами, как хамство, ханжество, лень, злость и др.

Кого из своих знакомых, своего окружения, подросток считает наиболее образованными людьми? Ответы показывают, что образцом в этом отношении для большинства подростков выступают их родители. Далее, в соответствии с частотой ответов, можно выделить учителей, сверстников, наконец, просто знакомых взрослых. Неопределенные ответы свидетельствуют, по-видимому, о том, что при восприятии людей многие десятиклассники ориентируются на другие критерии, не связанные со шкалой образованности-необразованности. В тех же случаях, когда этот критерий является для учеников значимым, в его сознании, как правило, выступают сразу оба смысла понятия «образование»: тот, который связан с умением мыслить самостоятельно, и тот, который связан с практическими умениями. Например, школьник

считает наиболее образованными учителей потому, что они «хорошо знают свой предмет, любят его», или, в другом случае, сверстника, так как «он разбирается в компьютере и знает английский язык». Показательно, что, выделяя родителей в качестве наиболее образованных для него людей, школьники редко мотивируют свой выбор. Напротив, когда в качестве таковых для школьника выступают сверстники, ответы отличает развернутость и эмоциональность, например, «грамотно пишут, много читают и на все вопросы есть научный ответ», «отличник в школе».

Ответы школьников на вопросы о функциях образования и его роли в жизни людей отражают реальное многообразие его функций и наличие в общественном сознании альтернативных представлений о его ценности. Испытуемые отмечают значение образования для усвоения знаний, развития ума и способностей, выработки собственного взгляда на жизнь. Они отмечают, что образование помогает «найти свое место в этой нелегкой жизни». Практически 67 % учеников 10 «б» класса отмечают, что образование влияет на приобретение интересной для себя, полезной для общества и, кроме того, высокооплачиваемой работе. По мнению учеников, образование связано с достатком, помогает обеспечивать семью.

Большое место занимают абстрактно-неопределенные высказывания о том, что образование влияет «на все», «на жизнь». 14 % учеников 10 «б» класса отмечают, что образование влияет практически на все. 44 % учеников 10 «а» класса отмечают влияние образования практически на все в жизни. Они выявляют низкую когнитивную дифференцированность понятия образования. Можно предположить, что чем меньше конкретных критериев, по которым десятиклассник выделяет и оценивает образование, чем более они слиты, нерасчленены в сознании, тем скорее на собственный его выбор в этой сфере и его активность в этом выборе будут влиять мнение внешних авторитетов, факторы среды. Проблема самоопределения становится особо актуальной для этих учащихся. Имеющиеся данные показывают, что для 32,5 % учащихся 10-х классов понятие образования отличается размытостью и слабой дифференцированностью.

Какое образование современный школьник считает хорошим? Ответы показали, что уровень образования действительно важен для детей в качестве критерия его оценки. 73 % учеников 10 «б» класса отмечают, что хорошим является высшее образование, в 10 «а» классе 92 % указывают высшее. Вместе с тем выявились и другие ответы. Например, хорошим считается образование, которое «позволяет найти хорошую работу», «которое пригодится в жизни», т.е. качество образования оценивается с точки зрения его практических функций. Другой критерий – профессиональный. Дети считают хорошим образование «переводчика», «медицинское», но таких ответов мало. Не про-

звучали содержательные ответы на вопрос, какое образование они считают хорошим.

Представления о времени, необходимом для получения образования, и факторах, влияющих на высокий уровень образования, заметно различаются по содержанию. Очевидно, если оценивать образование со стороны приобретения человеком некоторых полезных знаний и умений, оно, конечно, может быть ограничено конкретным временным отрезком. 60 % 10 «б» класса и 40 % 10 «а» класса указывают такой временной отрезок. Однако, если взглянуть на эту проблему с позиции другой функции образования, связанной с субъектностью, оно безгранично во времени и есть, по метафоре С.И. Гессена, бесконечное путешествие по стране духа. Первую точку зрения отражают ответы, выраженные в конкретных цифрах (например, 5, 8, 10 лет и т.д.). Вторую отражают ответы типа «век живи – век учись», «всю жизнь», «учиться никогда не поздно». Таким образом, при оценке времени, которое нужно затратить на получение образования, ученики 10 «а» класса пользуются субъективными критериями, а ученики 10 «б» класса – практическими.

Итак, полученные материалы в целом показывают, что в ориентации школьников основной школы на образование проявляются не только социально-типические черты, свойственные молодому поколению, но и черты, связанные с особенностями этой возрастной группы, а также индивидуальными различиями детей. Отношение школьников к образованию более сложное, многоплановое, чем это может показаться на первый взгляд. Понятие «образование» не просто усваивается школьником, а преломляется через всю систему его жизненных отношений, приобретает свой личностный смысл. На основе полученных данных можно сделать некоторые выводы:

1. Изменение социальной ситуации, в которой происходит развитие современного десятиклассника, порождает противоречивое отношение к образованию. С одной стороны, оно представляет одну из наиболее значимых ценностей, а с другой – собственные критерии оценки этой ценности у них достаточно расплывчаты и нередко основаны на некритично усвоенных стереотипах. В этой связи обеспокоенность может вызвать недостаточная осознанность образовательного выбора нашими десятиклассниками.

2. В отношении школьников к образованию как социально значимой ценности действуют не только общепринятые стереотипы этой ценности, но и индивидуально-психологические механизмы дифференциации и оценки. От них зависит характер индивидуальных вариантов развития ориентации на образование и его место в системе ценностей личности.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А

Агаджанова Р.Н. 213
Алексеев Г.В. 189
Аманова Л.М. 229
Андриенко А.В. 70
Апарина Ю.И. 88

Б

Белякова Л.Ю. 102
Богданова Л.А. 39
Бриденко И.И. 189
Быкова О.В. 204

В

Варушкин А.А. 3
Войткевич Н.Н. 108
Волкова Н.Г. 256
Волокобинский М.Ю. 192

Г

Гатилова З.Н. 234
Глотова Е.А. 194
Головацкий В.А. 189
Гостевских Ю.А. 41
Грищук М.В. 112
Гусева Я.А. 73

Д

Деев А.Л. 43
Дочкин С.А. 76
Дубровина Н.И. 221

Е

Евдокимова О.Н. 91
Евсеев А.Н. 79

Ж

Жукова К.И. 114

З

Замыслова А.И. 117

И

Ильина С.П. 178
Инкина Ю.М. 137
Иркабаева М.В. 174

К

Карпеева О.Ю. 120
Карякин Ю.В. 140
Кацай И.И. 147
Кашнир В.В. 264
Кислова Г.И. 142
Ковалинский А.И. 24
Козлова Т.С. 46
Коломина И.В. 48
Коновалова С.А. 51
Корниенко В.Т. 160, 193
Корниенко Э.О. 193
Косенко С.С. 250
Котова Т.А. 83
Краснов И.В. 189
Кузнецова А.Р. 10
Кузнецова А.Я. 41
Кузнецова Е.С. 105
Кузнецова Л.Б. 85
Курилович Н.В. 26

Л

Леонова Н.В. 123
Лескина С.В. 12
Ливановская А.Д. 194
Лысенко Е.М. 55
Люткин Н.И. 133

М

Маркевич И.Д. 95
Медведева И.П. 201

Металова И.Г. 29
Милаш С.В. 55
Мирошниченко О.Н. 223
Михайлова Д.М. 15
Мова Л.П. 206
Мунчинова Л.Д. 145
Мустаев В.Л. 239
Мутылина И.Н. 181

Н

Нестеренко Т.Г. 199
Николаева Е.Г. 58
Новикова Н.Б. 267
Носова Л.С. 151

О

Ондрина Г.А. 242
Отводенко Н.В. 61

П

Паламарчук Л.Н. 254
Плотникова И.В. 199
Плюта С.В. 127
Поддубская Е.А. 24
Прекина Е.Г. 209
Пушкина И.М. 153

Р

Ратанова Н.Я. 156
Реков А.М. 158, 160
Речкина Т.Д. 64
Рубцова Л.В. 162

С

Саитова Р.З. 10
Селиванова О.Г. 32
Симонян Р.Я. 226
Скороходова О.А. 130
Совцов В.И. 165
Суворова Н.В. 66

Т

Тарасова Т.А. 217
Тихонова А.Л. 246
Трифоновна Л.В. 261
Туктагулова М.Н. 18

Ф

Федорова Т.С. 36
Филатова А.В. 20
Филиппова О.А. 167

Х

Харин А.З. 181

Ц

Цатуров В.Н. 142

Ч

Челнокова В.А. 6
Черногубов Д.Е. 158
Черняева Т.Н. 201
Черушева Н.В. 98

Ш

Шафранская А.Н. 100
Шехватова А.Н. 171
Шпинько Э.А. 185

Щ

Щеликов О.Д. 142

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АГАДЖАНОВА Р.Н., зам. директора по научно-методической работе Муниципального образовательного учреждения для детей межшкольный учебный комбинат, г. Челябинск.

АЛЕКСЕЕВ Г.В., докт. техн. наук, профессор, зав. кафедрой процессов и аппаратов пищевых производств Санкт-Петербургского государственного университета низкотемпературных и пищевых технологий, г. Санкт-Петербург.

АМАНОВА Л.М., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

АНДРИЕНКО А.В., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии Сибирского государственного технологического университета, г. Красноярск.

АПАРИНА Ю.И., ст. преподаватель Московского городского педагогического университета, г. Москва.

БЕЛЯКОВА Л.Ю., канд. пед. наук, доцент кафедры теории и практики государственного и муниципального управления Национального открытого университета России, г. Санкт-Петербург.

БОГДАНОВА Л.А., методист Центра дополнительного образования кафедры педагогики и психологии Кировского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Киров.

БРИДЕНКО И.И., ведущий программист Санкт-Петербургского государственного университета низкотемпературных и пищевых технологий, г. Санкт-Петербург.

БЫКОВА О.В., аспирант Комсомольского-на-Амуре государственного педагогического университета, г. Комсомольск-на-Амуре.

ВАРУШКИН А.А., канд. юрид. наук, начальник кафедры обеспечения исполнения наказаний Института повышения квалификации работников Федеральной службы исполнения наказаний России, г. Санкт-Петербург.

ВОЙТКЕВИЧ Н.Н., доцент кафедры естественно-математического образования Института повышения квалификации и переподготовки работников образования Курганской области, г. Курган.

ВОЛКОВА Н.Г., преподаватель физики Челябинского государственного педагогического колледжа № 1, г. Челябинск.

ВОЛОКОБИНСКИЙ М.Ю., докт. техн. наук, профессор кафедры математических и естественнонаучных дисциплин Национального открытого университета России, г. Санкт-Петербург.

ГАТИЛОВА З.Н., директор Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 86, г. Северск.

ГЛОТОВА Е.А., ст. преподаватель Тихоокеанского государственного экономического университета, г. Владивосток.

ГОЛОВАЦКИЙ В.А., канд. техн. наук, доцент Санкт-Петербургского государственного университета низкотемпературных и пищевых технологий, г. Санкт-Петербург.

ГОСТЕВСКИХ Ю.А., ст. преподаватель кафедры психологии и философии Филиала РосЗИТЛП, г. Омск.

ГРИЦУК М.В., специалист по делам молодежи Управления по делам образования и молодежной политики Администрации Центрального района, аспирант кафедры педагогики, психологии и предметных методик Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

ГУСЕВА Я.А., педагог-психолог профессионального училища № 34, г. Копейск Челябинской области.

ДЕЕВ А.Л., ст. преподаватель Челябинского филиала Академии права и управления, г. Челябинск.

ДОЧКИН С.А., канд. пед. наук, член-корреспондент АПСН, доцент кафедры организации связи Кемеровского высшего военного командного училища связи (военный институт), г. Кемерово.

ДУБРОВИНА Н.И., ст. преподаватель кафедры психологической и коррекционной педагогики Мурманского областного института повышения квалификации работников образования, г. Мурманск.

ЕВДОКИМОВА О.Н., преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин Костанайского института экономики и управления им. М. Дулатова, г. Костанай Республики Казахстан.

ЕВСЕЕВВ А.Н., канд. пед. наук, доцент кафедры психологии и коррекции развития личности КРИРОиПК, г. Сыктывкар.

ЖУКОВА К.И., ассистент кафедры педагогики, психологии и предметных методик Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

ЗАМЫСЛОВА А.И., Отличник народного просвещения, зам. директора по учебной работе Волгодонского филиала Таганрогского государственного педагогического института, г. Волгодонск Ростовской области.

ИЛЬИНА С.П., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург.

ИНКИНА Ю.М., канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования Астраханского областного института усовершенствования учителей, г. Астрахань.

ИРКАБАЕВА М.В., аспирант кафедры общего и сравнительно-исторического языкознания Башкирского института развития образования, г. Уфа.

КАРПЕЕВА О.Ю., директор Муниципального учреждения дополнительного образования детей Центр творческого развития и гуманитарного образо-

вания «Открытая гимназия», гп. Пойковский, Ханты-Мансийского автономного округа.

КАРЯКИН Ю.В., канд. техн. наук, доцент, зав. отделом информатизации образования Томского государственного политехнического университета, г. Томск.

КАЦАЙ И.И., зам. директора по учебно-методической работе Регионального координационного центра, г. Челябинск.

КАШНИР В.В., учитель технологии педагогического участка Муниципального образовательного учреждения для детей межшкольный учебный комбинат, г. Челябинск.

КИСЛОВА Г.И., канд. психол. наук, доцент, Заслуженный работник образования Республики Дагестан, зав. кафедрой общей психологии Дагестанского государственного университета, г. Махачкала.

КОВАЛИНСКИЙ А.И., канд. техн. наук, доцент, проректор по повышению квалификации и переподготовке кадров Белорусского государственного аграрного технического университета, г. Минск.

КОЗЛОВА Т.С., преподаватель английского языка Екатеринбургского электромеханического колледжа, г. Екатеринбург.

КОЛОМИНА И.В., преподаватель дисциплин коррекционного цикла Томского государственного педагогического колледжа, г. Томск.

КОНОВАЛОВА С.А., канд. пед. наук, доцент кафедры пения и методики музыкального воспитания Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.

КОРНИЕНКО В.Т., канд. техн. наук, доцент кафедры инженерной графики Филиала Уральского государственного технического университета – УПИ, г. Первоуральск Свердловской области.

КОРНИЕНКО Э.О., канд. техн. наук, доцент кафедры инженерной графики Филиала Уральского государственного технического университета – УП, г. Первоуральск Свердловской области.

КОСЕНКО С.С., аспирант кафедры педагогики, психологии и предметных методик Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

КОТОВА Т.А., ассистент кафедры дошкольной педагогики и психологии Балашовского филиала Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, г. Балашов Саратовской области.

КРАСНОВ И.В., Санкт-Петербургский государственный университет низкотемпературных и пищевых технологий, г. Санкт-Петербург.

КУЗНЕЦОВА А.Р., канд. социол. наук, доцент кафедры управления аграрным производством, ст. преподаватель Башкирского государственного аграрного университета, г. Уфа.

КУЗНЕЦОВА А.Я., ст. преподаватель кафедры экологии Филиала РосЗИТЛП, г. Омск.

КУЗНЕЦОВА Е.С., кандидат культурол. наук, доцент, ст. научный сотрудник НИИ прикладной культурологии Кемеровского государственного университета культуры и искусств, г. Кемерово.

КУЗНЕЦОВА Л.Б., канд. психол. наук, ассистент кафедры психологии Белгородского государственного университета, г. Белгород.

КУРИЛОВИЧ Н.В., канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры социальной работы Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина, г. Тамбов.

ЛЕОНОВА Н.В., канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры педагогики и педагогической психологии Академии социального образования (Казанский социально-юридический институт), г. Казань.

ЛЕСКИНА С.В., канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка и методики преподавания английского языка Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

ЛИВАНДОВСКАЯ А.Д., канд. экон. наук, Почетный работник высшего образования РФ, профессор Тихоокеанского государственного экономического университета, г. Владивосток.

ЛЫСЕНКО Е.М., канд. пед. наук, доцент кафедры специальной психологии, зам. декана факультета коррекционной педагогики и психологии Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, г. Саратов.

ЛЮТКИН Н.И., канд. хим. наук, заведующий кафедрой органической и физической химии Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ РСО-Алания.

МАРКЕВИЧ И.Д., методист кафедры психологии и коррекционной педагогики Мурманского областного института повышения квалификации работников образования и культуры, г. Мурманск.

МЕДВЕДЕВА И.П., канд. техн. наук, доцент кафедры высшей математики Иркутского государственного университета путей сообщения, г. Иркутск.

МЕТАЛОВА И.Г., канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары.

МИЛАШ С.В., студент Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, г. Саратов.

МИРОШНИЧЕНКО О.Н., ст. воспитатель Муниципального образовательного учреждения начальная школа – детский сад № 440, г. Челябинск.
МИХАЙЛОВА Д.М., учитель физики, методист ГУМОМ Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 4, г. Чебаркуль Челябинской области.

МОВА Л.П., директор Муниципального учреждения дополнительного образования детей детская школа искусств № 3, г. Челябинск.

МУНЧИНОВА Л.Д., канд. пед. наук, Заслуженный учитель РФ, ректор Калмыцкого республиканского института повышения квалификации работников образования, г. Элиста.

МУСТАЕВ В.Л., канд. пед. наук, Заслуженный учитель РФ, зав. кафедрой теории и методики физической культуры Кузбасского областного педагогического института, г. Ленинск-Кузнецкий Кемеровской области.

МУТЫЛИНА И.Н., канд. техн. наук, доцент, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, зам. директора Института повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров Дальневосточного государственного технического университета, г. Владивосток.

НЕСТЕРЕНКО Т.Г., Томский политехнический университет, г. Томск.

НИКОЛАЕВА Е.Г., аспирант Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары.

НОВИКОВА Н.Б., социальный педагог, учитель начальных классов Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 44, г. Копейск.

НОСОВА Л.С., ассистент кафедры информатики и методики преподавания информатики Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

ОНДРИНА Г.А., Почетный работник общего образования РФ, учитель биологии Муниципального образовательного учреждения гимназия № 18, г. Калининград.

ОТВОДЕНКО Н.В., ст. преподаватель кафедры французского языка и методики преподавания французского языка Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

ПАЛАМАРЧУК Л.Н., учитель информатики Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 104, г. Челябинск.

ПЛОТНИКОВА И.В., канд. техн. наук, доцент Томского политехнического университета, г. Томск.

ПЛЮТА С.В., аспирант кафедры педагогики Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

ПОДДУБСКАЯ Е.А., ст. преподаватель кафедры педагогики Белорусского государственного аграрного технического университета, г. Минск.

ПРЕКИНА Е.Г., Отличник народного просвещения, зав. информационно-методическим центром Информационно-издательского центра, г. Гурьевск.

ПУШКИНА И.М., аспирант, преподаватель кафедры педагогики и психологии Архангельского государственного технического университета, г. Архангельск.

РАТАНОВА Н.Я., педагог-психолог Муниципального образовательного учреждения начальная школа – детский сад № 440, г. Челябинск.

РЕКОВ А.М., канд. техн. наук, доцент кафедры деталей машин Филиала Уральского государственного технического университета – УПИ, г. Первоуральск Свердловской области.

РЕЧКИНА Т.Д., канд. пед. наук, директор Волгодонского филиала Таганрогского государственного педагогического института, г. Волгодонск Ростовской области.

РУБЦОВА Л.В., учитель истории и обществоведения Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 30, г. Челябинск.

САИТОВА Р.З., ст. преподаватель Башкирского государственного аграрного университета, г. Уфа.

СЕЛИВАНОВА О.Г., канд. пед. наук, зав. кафедрой педагогики и психологии Кировского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Киров.

СИМОНЯН Р.Я., канд. пед. наук, доцент кафедры общей дидактики Института дополнительного профессионально-педагогического образования, г. Челябинск.

СКОРОХОДОВА О.А., преподаватель кафедры культурологии и социологии Челябинской государственной академии культуры и искусств, г. Челябинск.

СОВЦОВ В.И., канд. воен. наук, декан факультета экономики, менеджмента и финансов Национального открытого университета России, г. Санкт-Петербург.

СУВОРОВА Н.В., аспирант кафедры педагогики и психологии Сибирского государственного технологического университета, г. Красноярск.

ТАРАСОВА Т.А., канд. пед. наук, Заслуженный учитель РФ, доцент кафедры дошкольного образования Института дополнительного профессионально-педагогического образования, г. Челябинск.

ТИХОНОВА А.Л., канд. пед. наук, доцент кафедры французского языка и методики преподавания французского языка Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

ТРИФОНОВА Л.В., Почетный работник общего образования РФ, учитель русского языка и литературы Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 32, г. Прокопьевск.

ТУКТАГУЛОВА М.Н., ст. преподаватель Дальневосточного государственного технического университета, г. Владивосток.

ФЕДОРОВА Т.С., канд. пед. наук, доцент кафедры инженерной педагогики Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова, г. Барнаул.

ФИЛАТОВА А.В., преподаватель кафедры иностранных языков № 2 Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола.

ФИЛИППОВА О.А., ст. преподаватель Тольяттинской государственной академии сервиса, г. Тольятти.

ХАРИН А.З., канд. техн. наук, доцент, Почетный работник высшего профессионального образования, директор Института повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров Дальневосточного государственного технического университета, г. Владивосток.

ЦАТУРОВ В.Н., канд. пед. наук, Заслуженный учитель Республики Дагестан, доцент кафедры социальной педагогики, зам. декана по науке социального факультета Дагестанского государственного университета, г. Махачкала.

ЧЕЛНОКОВА В.А., канд. пед. наук, Заслуженный учитель Республики Татарстан, директор Центра довузовской подготовки и дополнительного образования Академии социального образования (Казанский социально-юридический институт), г. Казань.

ЧЕРНОГУБОВ Д.Е., канд. техн. наук, доцент кафедры строительной механики Филиала Уральского государственного технического университета – УПИ, г. Первоуральск Свердловской области.

ЧЕРНЯЕВА Т.Н., канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры высшей математики Иркутского государственного университета путей сообщения, г. Иркутск.

ЧЕРУШЕВА Н.В., ст. преподаватель кафедры педагогики, психологии и предметных методик Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

ШАФРАНСКАЯ А.Н., канд. пед. наук, доцент кафедры основ физической культуры и спорта Московского педагогического государственного университета, г. Москва.

ШЕХВАТОВА А.Н., канд. филол. наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин Национального открытого университета России, г. Санкт-Петербург.

ШПИНЬКО Э.А., канд. воен. наук, зав. кафедрой естественнонаучных и технических дисциплин Филиала Московского государственного университета технологий и управления, г. Унеча Брянской области.

ЩЕЛИКОВ О.Д., докт. хим. наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы РФ, проректор послевузовского образования, директор Межотраслевого Центра повышения квалификации и подготовки руководящих кадров Дагестанского государственного университета, г. Махачкала.

О Г Л А В Л Е Н И Е

Раздел 1. Непрерывное профессиональное образование как тенденция развития современного общества

Варушкин А.А.

Проблемы международного соответствия уровней профессиональной квалификации в свете Болонского процесса 3

Челнокова В.А.

К вопросу об учебно-методическом обеспечении системы дополнительного профессионального образования 6

Кузнецова А.Р., Саитова Р.З.

Особенности подготовки и повышения квалификации кадров для аграрного сектора экономики в Республике Башкортостан 10

Лескина С.В.

Влияние основных тенденций развития систем образования в мировой педагогической практике на современную отечественную систему образования 12

Михайлова Д.М.

Повышение квалификации сегодня: взгляд учителя 15

Туктагулова М.Н.

Образование как феномен культуротворчества 18

Филатова А.В.

Андрагогический подход к организации высшего заочного образования 20

Раздел 2. Содержательное и педагогическое обеспечение интеграции профессионального и дополнительного профессионального образования

Ковалинский А.И., Поддубская Е.А.

Совершенствование подходов к организации образовательного процесса в условиях системы повышения квалификации 24

Курилович Н.В.

Организация методической работы и повышения квалификации кадров в социальной сфере 26

Металова И.Г.

Подготовка будущих учителей иностранного языка в условиях лично-ориентированного подхода. 29

Селиванова О.Г.	
Опыт проектирования модульных программ в системе повышения квалификации педагогов	32
Федорова Т.С.	
Адаптация метода профессионального тренинга к подготовке преподавателей высшей технической школы	36
Богданова Л.А.	
К вопросу о повышении квалификации воспитателей групп продленного дня и пришкольных интернатов	39
Гостевских Ю.А., Кузнецова А.Я.	
Роль экскурсии в формировании профессиональной компетентности	41
Деев А.Л.	
Проблемы подготовки учителей к воспитанию гражданственности школьников	43
Козлова Т.С.	
Лингвострановедческий материал как средство приобщения к иноязычной культуре в СПО	46
Коломина И.В.	
Метод проектов как педагогическая технология организации учебного процесса в учреждениях среднего профессионального образования .	48
Коновалова С.А.	
К вопросу о подготовке студентов музыкально-педагогических факультетов к работе в учреждениях дополнительного образования . . .	51
Лысенко Е.М., Милаш С.В.	
Модели профессиональной подготовки студентов на этапе модернизации высшей школы	55
Николаева Е.Г.	
Модель формирования волевых черт в характере будущих учителей начальных классов в процессе их профессиональной подготовки	58
Отводенко Н.В.	
Взаимосвязь познавательной и профессиональной самостоятельности студентов педагогических вузов	61
Речкина Т.Д.	
Учебно-методическое обеспечение самостоятельной деятельности как условие качества подготовки студентов педвуза	64
Суворова Н.В.	
Здоровьесберегающий аспект в вопросах послевузовской подготовки учителя	66

Раздел 3. Психолого-педагогическое и социальное сопровождение образующейся личности	
Андриенко А.В.	
Мониторинг психолого-педагогического сопровождения курсов повышения квалификации педагогов высшей школы	70
Гусева Я.А.	
Психолого-педагогическое сопровождение педагогической деятельности в системе НПО	73
Дочкин С.А.	
Основы эффективной мотивации самостоятельной работы курсантов военного вуза	76
Евсеева А.Н.	
К проблеме стрессогенности профессии учителя	79
Котова Т.А.	
Адаптационное поведение личности	83
Кузнецова Л.Б.	
Условия конструктивного разрешения внутриличностных противоречий в студенческом возрасте	85
Апарина Ю.И.	
Создание культурной языковой среды посредством адаптивной речи учителя	88
Евдокимова О.Н.	
Отношения между «своим» и «чужим» в традициях и пословицах казахского народа	91
Маркевич И.Д.	
«Элементарная музыка» как средство социализации, адаптации, реабилитации детей с особыми образовательными способностями и ее роль в развитии особого ребенка	95
Черушева Н.В.	
Русский народный костюм – объект творчества, средство формирования эстетической культуры личности	98
Раздел 4. Формирование и совершенствование профессионально важных качеств специалистов в системе непрерывного профессионального образования	
Шафранская А.Н.	
Роль дисциплины «Экологические основы физической культуры и спорта» в процессе формирования профессиональных компетенций педагогов по физической культуре	100

Белякова Л.Ю. Формирование готовности к принятию эффективных педагогических решений как способ повышения профессиональной компетенции специалистов	102
Кузнецова Е.С. «Современная культура и культура повседневности» – основные направления в модернизации и «культурологизации» содержания художественного образования по пути становления «компетентности» педагогов и обучающихся	105
Войткевич Н.Н. Некоторые аспекты методики формирования готовности учителя к организации элективной дифференциации	108
Грищук М.В. Необходимость профессионального образования специалистов по работе с молодежью	112
Жукова К.И. Подготовка будущего учителя к здоровьесберегающей деятельности с семьей младшего школьника как одно из приоритетных направлений в системе образования	114
Замыслова А.И. Самообразование как основа профессиональной компетентности будущего учителя	117
Карпеева О.Ю. Профессионализм педагога при освоении нового содержания образования	120
Леонова Н.В. Организация научно-методической работы в негосударственном вузе как условие повышения качества подготовки будущих специалистов	123
Плюта С.В. Проблемы повышения квалификации будущих сотрудников МВД как педагогическая проблема	127
Скороходова О.А. Психолого-педагогические условия развития коммуникативной компетентности личности	130
 Раздел 5. Педагогические и управленческие инновации.	
Инновационные технологии в образовании	
Люткин Н.И. К вопросу о принципах организации коллективного научного творчества студентов	133

Инкина Ю.М.	
К вопросу об организации инновационной деятельности учителя	137
Карякин Ю.В.	
В поиске нового вернуться к истоку	140
Кислова Г.И., Цатуров В.Н., Щеликов О.Д.	
Мониторинг качества психолого-педагогической подготовки слушателей в системе послевузовского и последипломного образования	142
Мунчинова Л.Д.	
Педагогический эксперимент: теория и практика	145
Кацай И.И.	
Конкурс педагогических инициатив как средство достижения нового качества образования	147
Носова Л.С.	
Технология построения урока как средство повышения квалификации учителя	151
Пушкина И.М.	
Космическая педагогика Вентцеля в современном образовательном контексте	153
Ратанова Н.Я.	
Условия повышения эффективности психологического сопровождения инновационного процесса в МОУ	156
Реков А.М., Черногубов Д.Е.	
Вычислительный комплекс для проведения испытаний на растяжение	158
Реков А.М., Корниенко В.Т.	
Применение современных программных средств при построении эвольвентного зубчатого зацепления	160
Рубцова Л.В.	
Об исследовании формирования ценностных ориентаций школьников в досуговой деятельности: методическое обеспечение экспериментальной работы	162
Совцов В.И.	
Технологии формирования успеха на учебных занятиях	165
Филиппова О.А.	
Применение инноваций в организации деятельности вузов	167
Шехватова А.Н.	
Тестирование в системе современного образования	171
Иркабаева М.В.	
Семантическое поле речи в русском языке	174

Раздел 6. Дистанционное обучение и новые информационные технологии в образовании	
Ильина С.П.	
Опыт использования телекоммуникационных технологий в повышении квалификации педагогических кадров	178
Харин А.З., Мутылина И.Н.	
Информационная составляющая образовательной среды в системе повышения квалификации педагогических кадров	181
Шпинько Э.А.	
Телекоммуникационные «Турбо» Интернет-технологии в системе дополнительного образования	185
Алексеев Г.В., Головацкий В.А., Бриденко И.И., Краснов И.В.	
Использование информационных технологий и виртуальных тренажеров для научных и производственных целей	189
Волокобинский М.Ю.	
Компьютерное сопровождение учебного процесса и исследований по дисциплинам экономического профиля для студентов и аспирантов .	192
Корниенко В.Т., Корниенко Э.О.	
Компьютерная обучающая система чертежей	193
Ливандовская А.Д., Глотова Е.А.	
Компьютерные технологии обучения и их роль в повышении эффективности индивидуальной работы студентов (слушателей)	194
Нестеренко Т.Г., Плотникова И.В.	
Использование информационных компьютерных технологий при изучении специальных технических дисциплин	199
Черняева Т.Н., Медведева И.П.	
О некоторых аспектах адаптивной системы тестирования	201
Раздел 7. Роль и функции методических служб в повышении квалификации кадров в межкурсовой период	
Быкова О.В.	
Научная лаборатория в учреждении дополнительного образования как одно из условий активизации личностно-профессионального саморазвития педагога	204
Мова Л.П.	
Активизация преподавателей к самообразованию как необходимое условие успешного функционирования ДШИ	206
Прекина Е.Г.	
Современные подходы к организации методической работы на муниципальном уровне	209

Агаджанова Р.Н. Создание методических условий повышения уровня педмастерства и творческого потенциала педагогов в МОУ МУК	213
Раздел 8. Методическое и дидактическое обеспечение образовательного процесса в общеобразовательных учреждениях	
Тарасова Т.А. Оценка результатов педагогического контроля физической подготовленности детей от 1 года до 7 лет	217
Дубровина Н.И. К вопросу об использовании психолого-педагогической диагностики в условиях дошкольного образовательного учреждения	221
Мирошниченко О.Н. Проблема гражданского воспитания в период модернизации системы дошкольного образования	223
Симонян Р.Я. О системе работы по введению предпрофильного и профильного образования	226
Аманова Л.М. Педагогическое влияние воспитательной системы класса на семейное воспитание учащихся	229
Гатилова З.Н. Культура образовательного пространства старшей школы	234
Мустаев В.Л. О системе физического воспитания общего начального образования	239
Ондрина Г.А. Новые формы и методы организации учебной деятельности на уроках биологии	242
Тихонова А.Л. Пути повышения эффективности подготовки школьников к выполнению письменной части ЕГЭ по французскому языку	246
Косенко С.С. Методологическое обоснование процесса формирования экономической ответственности старшеклассников в аспекте нравственности	250
Паламарчук Л.Н. Проектный метод как одно из педагогических условий, способствующих формированию информационной компетентности учащихся	254
Волкова Н.Г. Исследование особенностей гуманитарного мышления учащихся	256
Трифонова Л.В. Роль предпрофильной подготовки в системе профильного обучения	261

Кашнир В.В.

Реализация взаимодействия педагогического участка МОУ МУК и педагогического колледжа № 2, обеспечивающая повышение квалификации учащихся в системе непрерывного образования 264

Новикова Н.Б.

Ценностные ориентации современных школьников на образование . . 267

Алфавитный указатель 271

Сведения об авторах 273

**ИНТЕГРАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ
(НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ) РАБОТЫ И СИСТЕМЫ
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ**

Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции
Часть 3

Ответственный редактор Д.Ф. Ильясов
Корректор Л.Г. Махмутова
Технический редактор К.С. Буров
Дизайн обложки П.В. Федоров
Ответственный за выпуск Л.Н. Золотарева

Изд. лицензия ЛР №040812 от 14 мая 1997 г.
Сдано в набор 20.02.06. Подписано в печать 06.03.06.
Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Arial.
Усл. печ. л. 18,0. Тираж 250 экз. Заказ № 449.
Цена договорная

Информационно-издательский учебно-методический
центр «Образование»
454048, г. Челябинск, ул. Каменный Лог, 11
тел.: (8–351) 266–82–16