

МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ РЕГУЛИРУЕМОГО ЭВОЛЮЦИОНИРОВАНИЯ



**Материалы
VI Всероссийской
научно-практической
конференции**

ЧАСТЬ I

14 ноября 2007 г.

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ
ЧЕЛЯБИНСКИЙ ИНСТИТУТ ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ

**МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
НА ОСНОВЕ РЕГУЛИРУЕМОГО
ЭВОЛЮЦИОНИРОВАНИЯ**

Материалы VI Всероссийской
научно-практической конференции

Часть 1

14 ноября 2007 г.

Челябинск

УДК 371
ББК 74.5
М 86

М 86 Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования [Текст] : материалы VI Всерос. научно-практ. конф. : в 6 ч. Ч. 1 / Челяб. ин-т перепод. и пов. квал. работ. образ. ; отв. ред. Д. Ф. Ильясов. – Челябинск : изд-во «Образование», 2007. – 329 с.
ISBN 978–5–98314–236–7

Ответственный редактор

Д. Ф. Ильясов

Редакционная коллегия:

В. Н. Кеспиков, С. А. Белоусова, М. И. Солодкова, А. Г. Обоскалов,
А. В. Щербаков, И. Б. Едакова, А. В. Кисляков, Е. В. Рябышева,
А. В. Коптелов, О. А. Семиздралова, Н. Ф. Белокур,
Л. Г. Махмутова, С. И. Мильковская

УДК 371
ББК 74.5

© Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования.
© Информационно-издательский учебно-методический центр «Образование».

ISBN 978–5–98314–236–7

РАЗДЕЛ 1

Непрерывное профессиональное образование в контексте государственной образовательной политики. Эволюционный характер выстраивания системы непрерывного профессионального образования

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

ПЕРЕВОЗЧИКОВА Л. С.

г. Воронеж, Воронежский государственный
архитектурно-строительный университет

Реализация компетентностного подхода формирует такую систему высшего профессионального образования, которая позволяет выпускникам вузов не только успешно адаптироваться к новой социальной реальности, но и адаптировать ее к себе, быть самоопределяющимся субъектом в профессиональной и во внепрофессиональной сферах своей жизни, выступать не только «объектом» социальной защиты со стороны социальных институтов, но и субъектом социальной «самозащиты».

По справедливому мнению Дж. Равена, «в современных условиях профессиональная компетентность специалиста невозможна без его социальной компетентности. Высокая компетентность требуется от служащих и граждан на всех уровнях управления и во всех сферах современного общества» [1].

Формирование социальной компетентности специалиста приобрело особую актуальность в нашей стране в связи с происходящими в ней социально-экономическими и политическими преобразованиями. А это значит, что задача высшей школы в современных условиях состоит не только в формировании профессиональной компетентности, но социальной компетентности в самом широком смысле этого слова.

Подчеркнем, что компетентность по своей сущности социальна, ибо она вырабатывается, формируется и проявляется в обществе. Компетентностный подход нацелен на формирование психологической, социальной и профессиональной компетентностей личности. Все эти три вида компетентностей представляют собой различные стороны, аспекты целостной компетентности личности специалиста. Каждый из этих аспектов тесно связан с двумя другими. Так, в частности, можно с полным основанием сказать, что социальная компетентность личности включает в себя профессиональную компетентность. В то же время будет справедливо и суждение, что социальная компетентность является необходимым условием профессиональной компетентности.

Однако каждый вид компетентности имеет свою специфику, и наша задача – выявить характерные черты социальной компетентности.

Предметом анализа являются как социальный в широком смысле этого слова, так социентальный аспекты компетентности личности специалиста, характеризующие его компетентность в обществе как глобальной системе: государстве, мировом сообществе и т.д.

Часто термин «социальная компетентность» рассматривается как общее собирательное понятие, определяющее уровень социализации личности. По мнению В. И. Байденко, «социальная компетентность – это готовность и способность человека формироваться и жить в социальном взаимодействии» [2]. Таким образом, в психологическом аспекте социальная компетентность выступает как личностное свойство, обеспечивающее взаимодействие человека с миром на основе его отношения к себе, к обществу, к другим, к деятельности. Поэтому социальную компетентность личности в самом общем виде можно определить как мировоззренческую установку, выражающую понимание человеком отношений «Я и мир», «Я и общество», умение выбрать социальные ориентиры и умение организовать свою деятельность в соответствии с этими ориентирами. Иными словами, социальная компетентность может быть истолкована как социальная методология личности, направляющая и регулирующая конкретным образом все социальные проявления человека, его внутренний и внешний опыт.

В социальной компетентности как интегральном социальном качестве личности можно выделить следующие структурные элементы:

- субъектный, означающий умение человека быть субъектом, способность к самодетерминации, самоопределению, саморазвитию и самоутверждению;
- духовно-ценностный (аксиологический), содержащий иерархию главных жизненных ценностей общественного и индивидуально-личностного характера;
- когнитивный, означающий владение верным категориальным социальным знанием, необходимым для взаимодействия человека с самим собой (самовоспитание, саморазвитие) и с другими людьми, для оптимального решения социально значимых вопросов и задач;
- прагматический (праксиологический), означающий умения человека осуществлять разнообразные социальные технологии в системе социальных норм, отношений и институтов.

Предлагаемая структура социальной компетентности позволяет избежать абстрактно-идеалистического аксиологизма, оторванного от социальной действительности, и бездуховного, ценностно-слепого технологизма. Жизненно важные ценности, которые личность избирает свободно и добровольно, направляют ее самоопределение и волю, применение ею социальных знаний и технических умений. Субъектные качества есть личностная основа социальной компетентности. Праксиологический момент является итоговым, результирующим. От него во многом зависит достижение целей, эффективность операционально-практического включения субъекта в социальную действительность. Ценности и знания функционируют в составе социальной компетентности в их непосредственной направляющей, управляющей и регулятивной функциях по отношению к внешнему опыту личности в общественном жизненном процессе. Поэтому эти ценности и знания выступают в конкретной операционально-практической оформленности как проекты сознательного действия.

Существуют различные точки зрения на характер компетенций, лежащих в основе социальной компетентности. С нашей точки зрения, наиболее приемлемую структуру социальной компетентности личности, отражающую гуманистическую направленность ее воспитания, дает В. Хутмахер в своем докладе для Совета Европы. Он формулирует пять ключевых компетенций, которыми должны быть «оснащены молодые европейцы»:

- «...политические и социальные компетенции, такие как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов;

– компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе. Для того, чтобы контролировать проявление (возрождение – resurgence) расизма и ксенофобии и развития климата нетолерантности, образование должно «оснастить» молодых людей межкультурными компетенциями, такими как принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий;

– компетенции, относящиеся к владению (mastery) устной и письменной коммуникацией, которые особенно важны для работы и социальной жизни, с акцентом на то, что тем людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция. В этом же контексте коммуникации все большую важность приобретает владение более чем одним языком;

– компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества. Владение этими технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способов к критическому суждению в отношении информации, распространяемой масс-медийными средствами и рекламой;

– способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни» [3].

На этой основе должна быть сформирована компетентность социального взаимодействия. Компетентность социального взаимодействия предусматривает такой уровень межличностного опыта, т.е. обученности взаимодействию с окружающими, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в обществе. Компетентность взаимодействия предполагает взаимное ориентирование и согласование действий при организации совместной деятельности, понимание партнерами друг друга, их намерений, установок, переживаний, состояний и т.д., осознание и фиксирование своего места в системе ролевых, статусных, деловых, межличностных и прочих связей сообщества, в котором действует данный индивид, оказание влияние с целью изменения состояний, поведения, личностно-смысловых образований партнера, в том числе его намерений, установок, мнений, решений, представлений, потребностей, действий, активности и т.д. Взаимодействие людей в значительной степени осуществляется на основе коммуникации. Коммуникация является одной из основных форм активности человека, без которой невозможны другие формы активности, такие как деятельность, познание и рефлексия (как автокоммуникация).

Характер коммуникативной активности индивида зависит от его коммуникативной компетентности, признаваемых им коммуникативных ценностей, от специфики мотивации и потребностей в общении.

Коммуникативную компетентность в первом приближении мы определяем как способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми и рассматриваем как интегральное, относительно стабильное, целостное психологическое образование, проявляемое в индивидуально-психологических, личностных особенностях в поведении и общении конкретного индивида.

Коммуникативная компетентность базируется на коммуникативной структуре личности как стабильном, целостном образовании, представляющем систему коммуникативных свойств, коммуникативного потенциала и коммуникативного ядра личности. Коммуникативное ядро личности включает в себя направленность, установки, ценностные ориентации, мировоззрение человека. В связи с этим, по нашему мнению, в коммуникативное ядро личности следует включить такие качества личности, определяемые ее направленностью, установками, ценностными ориентациями, мировоззрением, как:

- стремление к аффилиации;
- уважение права личности иметь свободу мышления, иметь собственное мнение;
- эмпатия;
- признание ценности человека как личности;
- уважение человеческого достоинства;
- готовность помочь другим.

В конечном счете, коммуникативная компетентность личности заключается в ее умении пользоваться прошлым опытом, программой своих действий на перспективу, учитывать предрассудки, свои и чужие мнения, точки зрения, мировоззрение; умении предвидеть будущее, связанное со страхами, надеждами, ожиданиями, желаниями; умении учитывать свое и чужое настроение «здесь и теперь».

Отметим, что коммуникативная компетентность рассматривается в социальной психологии как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия. С этой точки зрения коммуникативная компетентность трактуется как надлежащее практическое использование социального навыка в контексте отношений.

В этой трактовке, во-первых, подчеркивается, что коммуникативное поведение должно соответствовать контексту, в котором оно осуществляется.

Во-вторых, коммуникативная компетентность предполагает наличие определенной коммуникативной культуры. Коммуникативная культура – это совокупность умений и навыков в области средств общения и законов межличностного взаимодействия, которые способствуют взаимопониманию, эффективному решению задач общения. Следовательно, коммуникативная компетентность означает не только знание правил общения, но и гибкость при воплощении этого знания, а также обладание определенными адаптационными навыками.

В-третьих, понятие коммуникативной компетентности характеризует не психологические качества индивидов, а межличностные отношения. То есть это понятие характеризует компетентные отношения и социально умелых индивидов, участвующих в этих отношениях. Поэтому коммуникативная компетентность не просто связана с совершенством знаний, навыков и коммуникативных умений, достижением выдающихся результатов, а скорее это способность сохранять отношения с желательной определенностью.

Таким образом, коммуникативная компетентность рассматривается как интегральное личностное качество, нравственно-психологическая категория, регулирующая всю систему отношений человека к природному и социальному миру, а также к самому себе, обеспечивающее ситуационную адаптивность и свободу владения вербальными и невербальными средствами общения, возможность адекватного отражения психических состояний и личностного склада другого человека, верной оценки его поступков, прогнозирование на их основе особенностей поведения воспринимаемого лица.

Современные социально-культурные условия, интеграция России в общемировые и европейские процессы, вступление нашей страны в Болонский процесс обуславливают новые социальные требования к системе образования – необходимость формирования межкультурной коммуникативной компетентности специалистов. В самом общем виде межкультурную коммуникативную компетентность можно представить как совокупность знаний, умений, навыков и мотиваций к общению с представителями иной культуры при межкультурном взаимодействии.

Межкультурная коммуникативная компетентность в современном мире является фактором интеграции и объединения, сплочения общества, способствует гармонизации общественных отношений с представителями иных национально-лингво-культурных сообществ, является мотиватором социальных действий и поведения индивидов различных культур, призвана обеспечить формирование личностей,

ориентированных на «мирное сосуществование», сотрудничество, партнерские отношения с другими членами мирового сообщества.

Компетентность гражданственности является одной из основополагающих в структуре социальной компетентности. Гражданственность представляет собой направленность личности на реализацию гражданских прав, норм и обязанностей. Гражданская направленность опирается на устойчивость ценностей, интересов, идеалов, мировоззренческих составляющих личности относительно государства, гражданского общества, а также относительно происходящих в них процессов и явлений и способствует общей гражданской активности личности.

Гражданственность определяет характеристики личности в системе общественного целого. Мерой гражданственности является способность, степень и характер использования человеком своих гражданских прав и обязанностей.

Формирование гражданственности личности в процессе её развития предполагает решение нескольких ключевых психолого-педагогических задач. Важнейшей из них является задача осуществления гражданской ориентации личности.

Таким образом, в системе социальной компетентности можно выделить две сферы: индивидуально-личностную и социентальную.

В индивидуально-личностной сфере социальная компетентность выступает в самом широком смысле этого слова. Она включает в себя содержание компетенций, связанных с телесно-чувственной, душевной и духовной жизнью личности как субъекта жизнедеятельности.

Данная сфера социальной компетентности включает также личностно развивающие технологии на индивидуальном уровне, умение планировать сценарий своей собственной жизни и свой жизненный путь.

Субъективно-личностная позиция человека подразумевает моральный выбор какого-либо варианта поведения в решающей ситуации и соответствующий поступок. При этом субъект ищет и выделяет формы и сферы деятельности, которые в наибольшей степени отвечают его интересам и являются эффективными для достижения существенных жизненных целей.

Главным ценностным центром личности является смысл жизни. Смысл жизни, как нечто более высокое и важное, чем непосредственная, повседневная жизнь, рассматривается индивидом как сущность жизни и включает в себя потребность реализации ценностей, составляющих смысл жизни, обуславливает экзистенциальный феномен, обозначаемый категорией счастья. По нашему мнению, жизненный

критерий счастья может быть построен на двух основных принципах: принципе продуктивности и принципе взаимности. Под первым понимается реализация индивидом своих позитивных возможностей, а второй означает, что личное счастье не должно быть построено на несчастьях другого человека, не должно препятствовать его самореализации.

Связующим звеном между индивидуально-личностным и социальным уровнями социальной компетентности является духовность. Формирование социальной компетентности личности предполагает освоение духовных ценностей. Без духовно-нравственного фундамента профессиональное образование есть лишь совокупность, набор технологий, информация и ничего более. Собственно образованием оно становится как раз в силу своего базирования на духовно-нравственном фундаменте, когда оно дает человеческой личности определенные образы, символы духовности, идеального типа человека, когда оно образует человека по этим символам в соответствии с этими векторами.

Сообщить ценностному самосознанию субъекта технологическую оформленность, умение переводить духовные ценности в волевой акт самоопределения и должного практического действия – в этом состоит важнейшая задача в развитии социальной компетенции личности.

Следует также иметь в виду, что духовность, взятая в абстрактном виде, как духовность вообще, вне конкретного человека, не существует. Она всегда обретает свои конкретно-исторические очертания, свою ментальность, свои традиции, культуру. Таким образом, социальная компетентность есть в первую очередь духовная зрелость личности, подкрепленная технологически оформленным действием, доведенная до операциональности.

Следовательно, социальная компетентность личности есть интегративное социальное качество личности, включающее в свой состав субъективную способность к самодетерминации, самоопределению, самоуправлению и самоутверждению, базирующееся на ясном ценностном понимании действительности, конкретном категориальном знании как руководстве к действию, умении осуществлять социальные технологии в главной сфере жизнедеятельности (в системе социальных институтов, норм и отношений) согласно должному уровню культуры, нравственности и права. Социальная компетентность означает социальную зрелость человека, высший уровень адаптации личности, позволяющий ей эффективно выполнять свои жизненные роли, моделировать свою деятельность в обществе в определенных ценно-

стных ориентирах. Воспитание духовности есть важнейший элемент формирования социальной компетентности личности. Среди различных проявлений социальной компетентности личности духовная зрелость является всеобщей по сущности и значению. Такое значение духовной зрелости объясняется тем, что дух есть не просто «отражение» действительности, а всеобщее идеальное и самое концентрированное выражение и продолжение человеческой социальности.

Литература

1. Равен, Дж. Компетентность в обществе [Текст] / Дж. Равен. – М., 2002.
2. Байденко, В. И. Компетентностный подход к проектированию образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) [Текст] / В. И. Байденко. – М., 2005.
3. Hutmacher, Walo. Key competencies for Europe [Текст] / Walo Hutmacher // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) // Secondary Education for Europe Strasburg, 1997.

ПРОБЛЕМА СБАЛАНСИРОВАННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО НЕРАВЕНСТВА В ЦЕННОСТНО-ЦЕЛЕВОМ АСПЕКТЕ

ШОЛОХОВ А. В.

г. Таганрог, Ростовский педагогический институт
Южного федерального университета

Образование, будучи социальным феноменом, встроено в общество в качестве одного из атрибутивных элементов, без которых любое человеческое общество просто не может существовать более чем на протяжении жизни одного поколения в том качественном состоянии, которое было достигнуто предыдущими поколениями. Поэтому образование начинает развиваться уже в самых ранних человеческих сообществах. И по мере совершенствования человеческого общества развивается и образование как социальный феномен. Сама социализация любой личности проходит в образовательном и самообразовательном процессах. И на самых ранних этапах развития личности это образование соответствует тому типу, который был основным в ран-

них племенных и доплеменных сообществах, а именно – домашнему образованию.

Домашнее образование – это уже не простое добровольное и заинтересованное наблюдение за деятельностью взрослых и значимых людей сообщества, это целенаправленное воздействие взрослых, умелых и ранее также обученных членов общества на подрастающее поколение с целью передачи им абсолютно необходимых знаний и правил, использование которых обеспечит им нормальное общежитие с другими членами в своем социуме и нормальное добывание самых необходимых жизненных благ. Причём принципы добровольности, заинтересованности и свободы выбора в процессе получения знаний сочетаются теперь с принципом обязательности. Поскольку само общество имеет относительно небольшие размеры и процессы, которые оно реализует в доступных ему технологиях относительно просты, ареал его влияния и воздействия также относительно невелик, то и домашнее образование, которое формируется в таких ранних (не хотелось бы употреблять социально высокомерный термин – «примитивных») обществах, также имеет незначительную дифференциацию, подразделяясь на образование для мальчиков и образование для девочек, но что, несомненно, определяется уже не только чисто половыми физиологическими особенностями, а начинает уже детерминироваться социально дифференцированными социальными ролями, которые будут исполнять будущие женщины и будущие мужчины в своём обществе. Но в целом, такое образование слабо дифференцировано по культурному и социальному признакам. Социальная структура и культура ранних человеческих сообществ достаточно гомогенны и относительно просты, что определяет и уровень образования, и его слабую дифференцированность.

Вместе с общим усложнением социума неизбежно шёл процесс усложнения образования, вплоть до появления особых институциональных видов образования и, наконец, до появления первых школ. Институционализация образования обусловлена, как и для других социальных институтов, ростом требований к качеству результата, которое востребовано со стороны общества от того или иного вида деятельности, и который не может быть обеспечен без профессионализации этого вида деятельности и его институционализации. Поэтому этот аспект вполне укладывается в рамки традиционной оценки причин институционализации образования. Совсем неочевидны причины возникновения школы как особого вида организации институционального образования. В школы изначально получали доступ не все из тех, кто обязательно получал домашнее образование. Исторические

факты свидетельствуют о том, что первоначально школы всегда обеспечивают ту подготовку, которую получают, как правило, либо представители высших классов, либо те, кто будет обслуживать их интересы на самых ответственных и сложных работах. То есть школа как особая организационная структура институционального образования с самого начала отражала развивающееся в обществе социальное неравенство. Если социальное неравенство в рамках родоплеменного строя не являлось определяющим для общественной системы, то с развитием рабовладельческого или раннефеодального строя социальное неравенство приобретает системообразующий характер для обществ более высокого уровня, чем родоплеменное, являясь конкретным проявлением растущей дифференцированности структуры общественной системы. Поэтому естественной системной реакцией общества в ответ на собственное усложнение стало усложнение системы отношений, выражающих социальное неравенство во всех сферах. В числе прочих отношений неравенство проявляется и в образовании. Неравные социальные группы начинают нуждаться в разных знаниях для своей социализации и, главное, для своей профессиональной деятельности. Для социальных групп, чья деятельность была относительно проста, для полноценной социализации и профессионализации было достаточно домашнего образования и совместной работы с уже достаточно опытными профессионалами, чтобы успешно социализироваться и вести свою профессиональную деятельность. Но вот в обществе выделились не просто профессионалы в сфере производства, и даже не такие профессиональные управляющие, как глава совета старейшин племени, вождь и т.п., а управляющие нового типа – государственные чиновники высокого ранга и главы государств, которые осуществляют свою профессиональную деятельность в несравненно больших масштабах и в несравненно более сложных условиях. Стало очевидным, что управлять и обслуживать такого рода управление невозможно без специальной подготовки. Поэтому открываются школы для знати и будущих высокопрофессиональных специалистов, призванных обеспечить эффективную управленческую работу самой знати. Несомненно, что институциональное образование, с самого начала обслуживая профессионализацию социального управления и способствуя закреплению данной функции за высокоранговыми социальными группами, с самого начала было ориентировано на воспроизводство и закрепление социального неравенства высшего уровня, так сказать, качественно иной природы, чем социальное неравенство в родоплеменном обществе. И такая функция стабилизации социальной дифференциации через закрепление воспроизводство социального не-

равенства есть важнейшее качество институционального образования. Несмотря на многовековую мечту и усилия гуманистов всех народов и времён о том, что образование должно в итоге результата своего совершенствования и распространения на все слои общества снять социальное неравенство, следует констатировать, что образование никогда не выполняло этой функции. Оно в лучшем случае сглаживало наиболее неприглядные деформации социального неравенства, становившиеся тормозом для динамической эволюции общества, перераспределяло социальное неравенство по отношению к отдельным членам общества и по отношению к отдельным социальным группам, но никогда не снимало социального неравенства как такового, потому, что оно в принципе не может снять системную характеристику более высокого порядка, будучи порождением самой этой характеристики.

Представляется, что одним из наиболее эффективных методов исследования образования как социальной институциональной системы является системный метод. Как известно, любая система характеризуется эмерджентностью, которая предполагает несводимость свойств системы к простой сумме свойств, составляющих её элементов. Для социальных систем характерной особенностью является зависимость выбора траектории развития и движения по ней от тех целей, которые формируют и определяют для системы её управляющий элемент. Обратные связи широко представлены в самой системе управления и между её иерархическими уровнями. Наличие обратных связей предполагает влияние нижестоящих иерархических уровней на процесс принятия решений, в том числе решений по выбору целей развития системы. Конечно, степень влияния на принятие того или иного решения зависит от значительного числа как постоянно действующих внутренних и внешних факторов, так и ситуативных и случайных внутренних и внешних факторов. Но в огромной степени возможность и степень такого влияния на выбор целей развития устанавливает управляющий элемент системы. В принятом решении можно выделить ту или иную часть, которая была привнесена той или иной социальной группой. Но решающий выбор в процессе принятия решения осуществляют должностные лица из высокоранговых слоёв населения, которые в максимально возможной степени учитывают, прежде всего, интересы своих социальных групп. Интересы других социальных групп могут полностью или частично совпадать с их интересами, и соответственно полностью или частично включаться в решение по выбору целей, когда они не совпадают. Другими словами, возникает ситуация более или менее полного учёта интересов значительной части общества заинтересованной в результате функционирова-

ния системы того или иного социального института, и, конечно, тако- го как система институционального образования.

Рассматривая сбалансированность или несбалансированность учёта интересов различных социальных групп, а значит и неравенства в образовании, ключевым моментом мы видим именно заинтересованность социальной группы в результате функционирования института. Оптимальным состоянием неравенства в образовании по этому критерию следует считать то, насколько в круг своих максимально реализуемых интересов управляющая социальная группа включает интересы наиболее многочисленных и наиболее заинтересованных в образовании нижестоящих социальных групп притом, что интересы других социальных групп могут быть в значительной мере секвестированы в принятых решениях. В ранних социально дифференцированных по иерархическому признаку обществах с классами-антагонистами социальными группами, наиболее заинтересованными в образовании, получаемом посредством специально подготовленных педагогов по особым педагогическим и воспитательным технологиям, были именно правящие группы, потому что остальные нижестоящие по социальному статусу профессиональные группы вполне обходились обучением «на рабочем месте». Именно правящие группы были наиболее заинтересованными в становлении и развитии институционального образования, которое в этот период было в основном элитарным. Таким образом, неравенство социальное порождало ярко выраженное образовательное неравенство с сильно выраженной дифференциацией, но при этом нельзя считать, что данная ситуация была для древних обществ того времени несбалансированной с точки зрения востребованности и качества результата, который обеспечивало институциональное образование. Усложнение деятельности нижестоящих социальных групп по мере развития технологий и условий их производственной деятельности, досуга, и других факторов, определяющих их образ и уровень жизни, со временем также обуславливали возникновение специальных школ разного уровня. В начальный период становления специальных школ, как правило, образовательный уровень соответствовал статусу сегодняшних учреждений начального профессионального образования. В течение дальнейшего развития обществ появились социальные группы, которые принято сейчас относить к среднему классу, с подготовкой на уровне среднего и высшего профессионального образования, не являющиеся при этом ни собственниками капитала, ни предпринимателями средней руки. Эти люди – специалисты и менеджеры, которые занимают своё социальное и культурное положение в обществе на основе своей профессии, соот-

ветствующей их образованию и которые кровно заинтересованы в наличии, поддержании и развитии системы институционального профессионального образования. Пренебрежение их интересами в составе тех целей развития образовательной системы, которые устанавливают и реализуют высшие должностные лица правящих высокоранговых социальных групп, сразу же приводят к дисбалансу и дисфункции социального института образования. Поэтому можно с уверенностью констатировать, что одним из важнейших критериев сбалансированности системы образования в период современности в аспекте неравенства является степень включённости интересов наиболее массового в обществе класса, а именно, среднего класса в цели развития образования. С одной стороны, социальные группы, составляющие средний класс, более всех других социальных групп заинтересованы в образовании, но при всех имеющихся у них возможностях влиять на процесс формирования целей развития системы образования реального воздействия на установление этих целей они не имеют. В настоящее время даже низкоранговые социальные группы имеют объективную заинтересованность в наличии начального профобразования, но их влияние по обратным связям практически ничтожно. Но и социальная активность этих социальных групп по развитию начального профобразования также является низкой. По какому показателю можно было бы судить о том, насколько учтены интересы самого массового потребителя результата функционирования институционального образования, то есть насколько цели и траектории развития образовательной системы соответствуют траектории всего общества? Готовность учитывать интересы других, по сути, – это готовность на компромисс. То есть компромиссность в управлении системой институционального образования – это критерий сбалансированности состояния неравенства в обществе, социально дифференцированном на неравные социальные группы. Рассуждая о целях и интересах социальных групп необходимо постоянно иметь в виду, что они есть производные от тех ценностей, которые эти группы принимают в качестве базовых своего социального и культурного бытия, а также оценки этих ценностей, а в нашем случае – ценности образования.

Очевидно, что необходимо рассмотреть явно обозначаемые признаки, но и не упустить из поля анализа и латентные признаки. В явном виде степень включённости интересов определяется тем, во-первых, насколько получаемое образование в действительности используется теми социальными группами, которые рассматривают образование как атрибутивный фактор своего социального бытия для реализации своего социального самовоспроизводства и дальнейшей

своей социальной и культурной экзистенции, для оптимального вхождения в социокультурную структуру общества. И, во-вторых, тем насколько соответствует их дальнейшая профессиональная деятельность полученному уровню образования и той квалификации, которая формируется у обучающихся по соответствующей образовательной программе. Такого рода оценки вполне могут быть сформированы с использованием инструментария на уровне социологического исследования. И в настоящее время можно привести большое количество современных работ социологов, исследующих состояние удовлетворённости и актуальности полученного образования как у самих выпускников, так и у их родителей. Таким образом, интегральный индекс актуальности и удовлетворённости полученным образованием в том аспекте, который был указан выше, можно рассматривать как показатель степени учёта интересов массовых потребителей результата функционирования системы институционального образования, и в свою очередь судить на основании этой включённости их интересов о степени сбалансированности неравенства как атрибутивной характеристики образования. Приходится признать, что этот всё-таки вполне явно обозначенный показатель не может считаться достаточным, хотя его учёт является абсолютно необходимым.

Кроме этой компоненты мы выделяем такие латентные критерии, как возможность сохранения средними классами своей особенной субкультуры и возможность осуществления своей социальной самоидентификации именно посредством образования в несравненно большей степени по сравнению с другими факторами. Не все социальные группы и не в одинаковой степени принимают наличие того или иного уровня образования, квалификации в качестве критерия для оценки статуса своей социальной группы и качества той субкультуры социального слоя, к которому они принадлежат. Чем в большей степени социальные группы, чьё положение в структуре общества и воспроизводство этого положения зависят от возможности получить образование, от качества и востребованности этого образования в обществе, удовлетворены возможностью дать своим детям посредством образования почувствовать значение собственной субкультуры в составе общей национальной культуры, тем более сбалансированным выступает образовательное неравенство, которое воспроизводит общее неравенство, в том числе и в сфере культуры. Неудовлетворённость нивелированием, принижением собственной субкультуры, которая по определению у людей, имеющих достаточно высокий уровень образования, самооценка которой должна быть достаточно высока и должна высоко оцениваться в обществе, вызывает напряжение и

дисбаланс в наиболее массовой части среднего класса, что наблюдается в современной России, когда научная и техническая интеллигенция ощущает недооценку своей культуры и той роли в социальной, экономической и культурной жизни общества, которую они исполняют по своим функциям. При этом, в отличие от западного общества, где основу среднего класса составляют менеджеры и специалисты гуманитарного направления образования, в России основу интеллигенции составляет именно научные и инженерно-технические специалисты, к которым себя ещё в значительной мере относят и те руководители фирм, которые получали образование в советское время, а именно такие менеджеры в настоящее время составляют пока ещё решающее большинство в составе корпуса управляющих. Следует отметить, что нельзя согласиться с тем утверждением, что целый ряд социальных групп, составляющих средний класс, таких как интеллигенция, обращающихся к образованию как к доминирующему средству социализации и инкультурации, и в первую очередь, её бóльшая часть, а именно инженерно-техническая и бюджетные работники в современной России, в современной научной, в частности социологической, литературе причисляют к маргинальным группам из-за падения их доходов и снижения уровня жизни. Доход, конечно же, являясь значимым критерием включения той или иной социальной группы в состав маргинальных, не должен рассматриваться в качестве единственного и решающего критерия отнесения бóльшей части современной российской интеллигенции к маргиналам. Да, процессы маргинализации затронули отдельные стороны жизни некоторой части российской интеллигенции в период 90-х годов XX века, но этот период был относительно непродолжительным по историческим масштабам и не оказал столь решающего влияния на интеллигенцию. Более того, вместе с обозначившимся экономическим ростом и ростом оценки роли интеллигенции для поддержания и ускорения динамики развития российского общества со стороны правящих высокоранговых социальных групп, её занятость и доходы возросли, хотя и не в полном соответствии с объективным значением её роли в жизни российского общества и её собственной самооценкой этой роли. Тем не менее, маргинализации интеллигенции как тенденция, в общем-то, закончилась. Поэтому появилась надежда, что несбалансированность социального неравенства в системе образования в России будет снижаться до нормального системно сбалансированного уровня, то есть когда средний класс России и его основная часть будут воспроизводиться в образовательных процессах с оптимальным учётом их интересов в стратегиях развития

системы образования и использовать получаемый образовательный потенциал для успешной социализации и инкультурации.

Анализируя цели образования, которые формируют правящие и управляемые социальные группы и то, каким образом одни цели включаются в зону целей других, всегда в системном анализе следует учитывать, что задачи, решаемые системой, то есть её функции, есть производные от целей системы. Задачи-функции системы образования на любом уровне достаточно хорошо известны – социализация, инкультурация, профессионализация, социальное воспроизводство, социальное возвышение.

ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И МЕХАНИЗМЫ ИХ РЕШЕНИЯ

БЕЛЯЕВА Н. В.

г. Санкт-Петербург, Санкт-Петербургская государственная
лесотехническая академия им. С. М. Кирова

В условиях современной экономики в рамках национальных интересов России большое внимание уделяется проблемам повышения качества российской вузовской системы. Требования бизнеса и государственных учреждений к кадрам постоянно возрастают. Увеличивается доля рабочих мест, отводимых для работников с высшим образованием. Кроме того, появляется возможность для работы выпускников российских вузов по контракту за границей. А для этого необходимо, чтобы диплом вуза, в котором обучался гражданин России, признавался в других странах.

В настоящее время знания устаревают очень быстро. Поэтому желательно дать выпускнику относительно широкую подготовку и научить его пополнять, обновлять знания, умения и навыки по мере необходимости. Сегодня студент должен стать активным участником формирования своего образовательного маршрута, ориентируясь на личные интересы, запросы рынка труда, ритм своей жизни. Такая организация учебного процесса, в свою очередь, направлена на формирование у учащегося понимания необходимости самосовершенствования и саморазвития в процессе регулярной и результативной самостоятельной работы в течение семестра. В связи с этим отечественные вузы все активнее начинают на практике реализовывать идеи Болонского процесса, к которому Россия присоединилась в 2003 году.

«Болонским» принято называть процесс создания странами Европы единого образовательного пространства. Его начало было положено подписанием в 1999 г. в Болонье (Италия) декларации [1], в которой были сформулированы основные цели, ведущие к достижению сопоставимости национальных образовательных систем высшего образования в странах Европы. Предполагается, что основные цели Болонского процесса должны быть достигнуты к 2010 году. В настоящее время Болонский процесс объединяет более 40 стран.

Основными целями Болонского процесса являются постоянное улучшение качества, повышение конкурентоспособности выпускников на рынке труда, рациональное сочетание академического качества и прикладного характера образовательных услуг.

В соответствии с заявленными целями перед европейскими государствами стоят задачи [2], решение которых, как предполагается, будет способствовать единению Европы в области образования: введение общепонятных, сравнимых квалификаций в области высшего образования; переход на двухступенчатую систему высшего образования (бакалавриат – магистратура); введение оценки трудоемкости (курсов, программ, нагрузки) в терминах зачетных единиц (кредитах); отражение учебной программы в приложении к диплому, образец которого разработан ЮНЕСКО; повышение мобильности студентов, преподавателей и административно-управленческого персонала; обеспечение необходимого качества высшего образования, взаимное признание квалификаций и соответствующих документов в области высшего образования; обеспечение автономности вузов; введение аспирантуры в общую систему высшего образования.

Большое внимание в рамках Болонского процесса уделяется обеспечению качества высшего образования. Высокое качество должно, определяться, прежде всего, соответствием образования той задаче, которая должна быть решена в ходе подготовки специалиста данного уровня. В идеале именно с выяснения соответствующей задачи должно начинаться проектирование учебной программы, ведущей к получению той или иной академической степени: необходимо определить по возможности полно набор знаний, умений, навыков, которыми должен обладать выпускник, освоивший программу. Далее следует установить, какого рода занятия (лекции, семинары, практики и т.д.) обеспечивают получение предусмотренных знаний, умений, навыков.

Достижению поставленных целей способствует, на наш взгляд, модульный принцип построения образовательной программы, который в настоящее время активно внедряется в Санкт-Петербургской государственной лесотехнической академии. Под модулем чаще всего

имеется в виду блок дисциплин, которые образуют определенную взаимосвязанную целостность в составе программы и могут расцениваться как логическая подструктура внутри общей структуры программы. Мера самостоятельности образовательного модуля определяется его относительной тематической замкнутостью.

Но на модули могут разбиваться и отдельные учебные программы по соответствующим дисциплинам. Например, учебная программа по дисциплине «Биологические основы лесного хозяйства», разработанная автором в соответствии с нормативными документами, разбита на два модуля: модуль № 1 «Лесоведение» и модуль № 2 «Лесоводство». В табл.1 приводится пример технологической карты по указанной дисциплине.

Таблица 1

Технологическая карта

Факультет
лесоинженерный
Направление 250400 «Технология и оборудование лесозаготовительных и деревообрабатывающих производств»
(бакалавры)
Курс 1
Кафедра лесоводства

по дисциплине Биологические основы
лесного хозяйства
во втором семестре 2007/2008 уч. года
Всего часов: 153
в т.ч.: лекций – 34
практических занятий – нет
лабораторных работ – 34
самостоятельной работы – 85
курсовой проект – нет
экзамен – 2 семестр

Лектор потока:

Преподаватели групп:

№	Аудиторные занятия						Самост. работа		Формы контроля	
	Лекции			Лабораторные, практические и семинарские занятия			Наименование	Кол. часов		
	№	Наименование	Кол. часов	№	Наименование	Кол. часов Лаб. Пр.				
Модуль I: вес в рабочей программе дисциплины 50 %										
Объем, час			16			18		43		
Вес по видам занятий, %			21			23		56		
Контроль: форма: письм. контр. опрос, тест										
1	1	Понятие о лесе	2	1	Главные лесообразующие породы лесной зоны. Определение основных характеристик древостоя.	2		Лес как природная система на разных уровнях.	4	ЛР
2	2	Экология леса (часть 1): Лес и климат. Световой и тепловой режим в лесу. Атмосферный	2	2	Определение светопотребности древесных пород разными методами. Оценка отноше-	2		Модели зависимости роста леса от климата.	6	ЛР

		воздух и лес.			ния древесных пород к теплу. Оценка влияния леса на скорость ветра.					
3	2	Экология леса (часть 2): Лес и влага. Лес и почва. Биотические компоненты леса.	2	2	Оценка влияния влаги на лес. Расчет моделей зависимости роста леса от почвы. Оценка участия живого напочвенного покрова в круговороте азота и зольных элементов в лесу.	2		Математическое моделирование почвенного плодородия.	6	ЛР
4	3	Средообразующая и рекреационная роль леса	2	3	Анализ водорегулирующей роли леса. Определение допустимой рекреационной нагрузки на лес.	2		Леса зеленых зон, нормативы их выделения вокруг городов и поселков.	4	ЛР
5	4	Лесная типология	2	4	Анализ классификаций типов леса и типов условий местопроизрастания.	2		Лесная типология в зарубежных странах (Финляндия, Швеция, Канада, США, Германия и др.).	6	ЛР
6	5	Возобновление леса	2	5	Оценка успешности естественного лесовозобновления.	2		Технология выращивания посадочного материала в лесных питомниках на промышленной основе.	4	ЛР
7	6	Формирование леса	2	6	Определение вероятности отпада деревьев при формировании древостоев, определение зависимости отпада от диаметра и возраста древостоя.	2		Динамика возрастной структуры древостоев.	4	ЛР
8	7	Смена пород	2	7	Выявление закономерн. распредел. деревьев разного возраста по ступеням толщины.	4		Гипотезы о происхождении тайги.	9	ЛР, КО-1, тест

№	Аудиторные занятия						Самост. работа		Формы контроля
	Лекции			Лабораторные, практические и семинарские занятия			Наименование	Кол. часов	
	№	Наименование	Кол. часов	№	Наименование	Кол. часов			
				Лаб.	Пр.				
Модуль II: вес в рабочей программе дисциплины 50 %									
Объем, час			18			16		42	
Вес по видам занятий, %			23			21		56	
Контроль: форма: письм. контр. опрос, тест									
9	8	Лесопользование. Основы учения о рубках леса	2	8	Контрольный опрос №1, тест №1.	–		Проблемы мирового лесного хозяйства.	6
10	9	Выборочные рубки	2	9	Порядок исчисления расчетной лесосеки.	2		Выборочные рубки в древостоях разных пород.	4
11	10	Сплошные рубки	2	10	Проектирование добровольно-выборочных рубок. Расчет их организационно-технических показателей (ОТП).	2		Выбор системы машин на лесосечных работах.	4
12	11	Постепенные рубки.	2	11	Проектирование сплошных рубок. Определение их ОТП.	2		Рубки главного пользования в лесах разного состава и разного назначения.	4
13	12	Меры содействия естественному лесовозобновлению. Очистка лесосек.	2	12	Проектирование постепенных рубок. Расчет их ОТП.	2		Тенденции современной практики рубок в зарубежных странах.	4
14	13	Рубки ухода за лесом	2	13	Проектирование мер содействия естественному лесовозобновлению и очистка лесосек от порубочных остатков.	2		Опыт рубок ухода в России. Практика рубок ухода в зарубежных странах.	4
15	14	Ландшафтные рубки. Рубки переформирования и обновления. Санитарные рубки.	2	14	Проектирование рубок ухода. Определение нормативов рубок ухода.	2		Классификация рубок в рекреационных лесах.	6
16	15	Комплексный и химический	2	15	Проектирование ландшафтных	2		Структурные и функциональ-	6

		уходы за лесом.			рубок. Расчет их ОТП.			ные изменения в лесном биогеоценозе после комплексного ухода за лесом.		
17	16	Охрана и защита леса. Недревесная продукция леса.	2	16	Контрольный опрос №2, тест №2.	2		Проблемы и перспективы лесной пирологии. Проектирование и создание подсобных хозяйств в лесничествах.	8	
Итого, объем в часах			34			34			85	Экз
Вес по видам занят., %			22			22			56	

Преподаватель _____
 Зав. кафедрой _____
 Технологическая карта согласована
 Декан лесоинженерного факультета _____

Каждому модулю отвечает отдельная отчетность, т.е. контроль за усвоением новых знаний и умений, предлагаемых модулем, так называемая рейтинговая система оценки качества знаний (табл.2).

Таблица 2

Расчет рейтинга по дисциплине
 «Биологические основы лесного хозяйства»

Модуль № 1 «Лесоведение»							
№ темы	Наименование темы	Баллы					
		Вып. и защ. лабор. работ	Посещаемость		Тест-1	КО-1	Итого
			лаб. занятий	лекций			
1	Понятие о лесе	2	2	2			6
2	Экология леса (ч.1)	4	2	2			8
2	Экология леса (ч.2)	5	2	2			9
3	Средообразующая и рекреационная роль леса.	6	2	2			10
4	Лесная типология.	5	2	2			9
5	Возобновление леса.	5	2	2			9
6	Формирование леса.	4	2	2			8
7	Смена пород.	2	2	2			6
	Презентация	5					5
	Контроль				25	5	30
	Итого	38	16	16	25	5	100

Модуль № 2 «Лесоводство»							
8	Лесопользование. Основы учения о рубках леса	2	1	1			4
9	Выборочные рубки	2	1	1			4
10	Сплошные рубки	2	1	1			4
11	Постепенные рубки	2	1	1			4
12	Меры содействия естественному лесовозобновлению. Очистка лесосек	2	1	1			4
13	Рубки ухода за лесом.	2	1	1			4
14	Рубки формирования ландшафтов.	2	1	1			4
15	Рубки переформирования и обновления. Санитарные рубки	2	1	1			4
16	Комплексный и химический уход за лесом.	2	1	1			4
17	Охрана и защита леса	2	1	1			4
	Презентация	5					5
	Контроль				50	5	55
	Итого	25	10	10	50	5	100

По каждому модулю подводится итог (рейтинг), который служит для оценки уровня усвоения студентом учебного материала одного модуля дисциплины. Он измеряется в баллах от 0 до 100. При этом учитываются посещаемость лекционных и лабораторных занятий, результаты контрольных опросов (КО), выполнение и защита лабораторных работ (ЛР), а также творческие работы, например, подготовка презентации по выбранной теме исследования.

Для оценки знаний, умений и навыков студента по всему объему учебной дисциплины, изученному в семестре, определяется итоговый рейтинг. Он измеряется также в баллах от 0 до 100 и вычисляется на основании рейтинга, полученного по каждому модулю.

Итоговая успеваемость студентов определяется при сдаче экзамена с учетом итогового рейтинга. При этом рекомендуется определить качественные диапазоны соответствия суммарного рейтинга студента принятой четырехбалльной шкале оценок. Например, по дисциплине

плине «Биологические основы лесного хозяйства» удовлетворительной оценке соответствует диапазон от 51 до 70 баллов, хорошей – от 71 до 85 баллов, отличной – выше 86 баллов.

Кроме модульного принципа обучения, огромную роль в повышении качества российского образования должна играть академическая мобильность, которая даст возможность для студентов и преподавателей «перемещаться» из одного вуза в другой с целью обмена опытом, получения тех возможностей, которые почему-либо недоступны в «своем» вузе. Согласно рекомендациям Болонской декларации, каждому студенту желательно проводить семестр в некотором другом вузе, предпочтительно зарубежном. К сожалению, в настоящее время в России мобильность достаточно ограничена.

Академическая мобильность, в свою очередь, обуславливает появление некоторой общей системы, в рамках которой сравнивались бы полученные в разных вузах результаты обучения. В Европе наиболее распространена система ECTS. Примерное содержание одной зачетной единицы – 36 академических часов.

Система зачетных единиц выполняет две основные функции. Первая – перезачет курсов, полученных в другом вузе, т.е. необходимую сумму единиц студент может набрать в другом вузе, и его «собственный» вуз должен их студенту перезачесть. Без этого условия академическая мобильность невозможна.

Вторая функция – накопительная. Студент может в силу разных причин получать образование «порциями», с разрывом во времени, меняя вузы и т.д. Зачетные единицы накапливаются, пока студент не наберет их нужную сумму для получения соответствующей академической степени (бакалавра, магистра). Студент получает соответствующую сумму зачетных единиц только в том случае, если он положительно аттестован по данному курсу, виду занятий, т.е. если он получил балл не ниже заданного (в российской системе это оценка «удовлетворительно»). Балльная оценка в документах указывается параллельно с суммой набранных кредитов.

В заключение следует также отметить, что Санкт-Петербургская государственная лесотехническая академия уже несколько лет ведет подготовку специалистов по многоуровневой системе образования. Для этой системы разработаны новые учебные планы и стандарты. По новым учебным планам более 20% учебного времени студентов отводится практической подготовке. Ее цель – закрепление, расширение и углубление полученных теоретических знаний по одной или группе изучаемых дисциплин и начальная адаптация к их будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, модульный принцип построения образовательных программ, рейтинговая система оценки качества знаний, обеспечение мобильности студентов и преподавателей вузов, система зачетных единиц и практическая подготовка студентов являются, на наш взгляд, основными механизмами повышения качества российского высшего профессионального образования. Рассмотренные механизмы во многих российских вузах находятся еще на стадии зарождения, но именно они позволят уже в ближайшем будущем объективно оценить каждого студента и, таким образом, реально повысить качество образования в стране в целом.

Литература

1. Совместное заявление европейских министров образования «Зона европейского высшего образования» – Болонья, 19 июня 1999 г.
2. Совместный документ конференции европейских высших учебных заведений и образовательных организаций «Формирование будущего» – Саламанка, 29 – 30 марта 2001 г.

К ПРОБЛЕМЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ЭВОЛЮЦИОНИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

КУРОЧКИНА Н. Д.

г. Липецк, Липецкий государственный технический университет

Конкретизируем, прежде всего, понятие образовательной системы. В настоящей работе под современной образовательной системой понимается специализированная социальная система, основное предназначение которой в самом общем случае заключается в подготовке младшего поколения к жизни в обществе. В качестве базовых элементов образовательная система включает человека, социальный опыт, формы организации воспитательной и учебной деятельности, методы обучения и воспитания, формы организации и методы познавательной деятельности и др. Она находится в непрерывном движении благодаря постоянному взаимодействию части и целого, необходимого и случайного, требований к личности и её возможностей их выполнить, интересов личности и возможностей их удовлетворения.

Установлено, что образовательная система развивается в соответствии со следующими закономерностями:

- система включает генеральную внутреннюю цель, в которой находят свое выражение причинно-следственные связи, определяю-

щие направления развития и обеспечивающие относительную устойчивость элементов и структуры;

- все ее компоненты находятся в неразрывном единстве так, что усиление или ослабление одного из них сказывается на состоянии всей системы в целом;

- на функционирование и развитие системы оказывает существенное влияние социальная среда [1].

В настоящей работе эволюция понимается как процесс, «в котором будущее не совпадает с прошлым, т.е. в котором нарушена симметрия между прошлым и будущим» [2]. В. Н. Костюк подчеркивает, что эволюция объективной реальности – это способ её изменения, обладающий «чертами необратимости (нарушения симметрии между её предысторией и будущим состоянием), альтернативности (возможности различных несовместимых между собой сценариев поведения), неустранимости малых флуктуаций, наличием обмена устойчивостью, приводящего к периодическим изменениям законов, по которым происходят изменения» [3].

На основании результатов, полученных В. Н. Костюком, можно относительно образовательной системы сделать ряд фундаментальных следствий:

- процесс эволюции является необратимым;
- будущее состояние эволюционирующей образовательной системы не похоже на её предысторию и установившееся состояние;

- нарушается принцип полного детерминизма: знание предыстории эволюции образовательной системы далеко недостаточно для адекватного проектирования представления о будущем состоянии системы;

- свойство нелинейности: в пределах так называемого «конечного горизонта видимости» поведение эволюционирующей образовательной системы в определенной степени детерминировано и предсказуемо. Однако, чем ближе очередная бифуркация, тем короче горизонт видимости. Принимая во внимание случайный характер бифуркации, можно предположить значительную непредсказуемость поведения эволюционирующей образовательной системы за пределами «горизонта видимости».

Педагогический опыт даёт основание для следующих двух также очень важных выводов: 1) устойчивый характер функционирования образовательной системы в значительной мере обеспечивается путем её систематического пополнения новыми, более эффективными формами, методами и средствами управления, протекающими в ней процессами; 2) для поддержания высокого уровня эффективности

функционирования системы необходимо систематически или даже непрерывно пересматривать состояние её компонентов для внесения в них корректив в соответствии с изменением субъектов воспитательно-го процесса и педагогической среды [1].

В непредсказуемости направления движения образовательного процесса в зависимости от той или иной ситуации и проявляется, прежде всего, свойство его нелинейности. Для таких процессов не сохраняет свою силу классический принцип суперпозиции, т.е. справедливо в данном случае утверждение: результат одновременного воздействия нескольких факторов на воспитательный процесс неравнозначен сумме результатов, вызываемых теми же факторами, если они действуют на процесс каждый по отдельности. Если теперь обратиться к педагогической деятельности, то многим из нас, преподавателям, надо избавиться от введшегося в сознание представления, будто отдельными воздействиями на сверхсложные образовательные процессы можно чуть ли не с очевидной легкостью совершить их коренную перестройку или изменить существенным образом направление движения.

Другие характерные особенности образовательного процесса связаны с такими его важнейшими свойствами, как самоорганизация и саморегулирование. Именно названные особенности лежат в основе нередко наблюдаемого в практической педагогике явления, когда педагогическая среда реагирует на внешнее воздействие далеко не всегда адекватно его целям. Мы считаем, что сегодня одной из актуальных проблем педагогической науки является следующая: как научиться управлять процессами, протекающими в поле воспитательной системы, не с помощью идущих в линейной последовательности однозначных команд, а возбуждать их активность слабыми педагогическими импульсами? Педагогике предстоит найти пути, методы и средства, позволяющие оптимальным образом заменить идущие от субъекта управления команды на процессы самоорганизации воспитательных систем, возбуждения их внутренних сил, которые только и могут достаточно быстро порождать специфические педагогические структуры, способствующие оптимальному протеканию процессов обучения и воспитания. Пока же, по поводу механизма запуска процессов самоорганизации и самонастройки образовательной системы, можно высказать, исходя из практического опыта, лишь следующие рекомендации: 1) обязательный учет мотивационных установок обучающихся; 2) организация воспитательного процесса с опорой на удовлетворение стремления обучающегося к самореализации; 3) использование в воспитательном процессе широкого спектра педагогических

процедур, имеющих целью удовлетворить творческие потребности воспитуемого.

Опираясь на рассмотренные выше сущностные особенности образовательных систем и основные положения системного и синергетического подходов в отражении образования [2], ниже раскрываются исходные условия проектирования современных образовательных систем:

Первое условие. Проектируемая образовательная система должна быть адресно-ориентированной. Это означает, что ведущим основанием ее построения являются свойства субъектов образования. Вполне понятно, что при построении образовательной системы следует руководствоваться той генеральной целью, которая обеспечивает проектируемой системе востребованность со стороны субъектов образования.

Второе условие предусматривает, что проектируемая образовательная система должна быть функционально определенной. Здесь речь идет о том, что проектируемая система должна быть сориентирована на создание необходимых условий содействия субъектам воспитательного процесса в решении образовательных задач.

Третье условие предусматривает вариативность предполагаемой реализации образовательной системы. Совершенно очевидно, что жесткая регламентация не всегда способствует успешному решению воспитательных проблем. В этой связи имеет смысл при проектировании образовательной системы отводить место вариативности как ведущей предпосылки успешной реализации принципа субъект-субъектных отношений.

Четвертое условие предусматривает экспериментальную проверку спроектированной системы. Здесь, по существу, речь идет о проверке справедливости теоретически построенной образовательной системы.

Пятое условие предполагает на этапе реализации образовательной системы обязательное диагностическое сопровождение. Очевидно, его назначение в том, чтобы своевременно информировать субъектов образовательного процесса о наблюдаемых отклонениях в решении воспитательных задач.

В соответствии с шестым условием уточняется ведущий вариант проектируемой образовательной системы, который и реализуется в образовательной практике. На основании многовекового опыта проектирования и реализации воспитательных систем оставляются лишь те её элементы и компоненты, которые ни в коей мере не вступают в

противоречие с принципами обучения и воспитания, проверенными всем опытом образования.

Седьмое условие определяет, что с началом реализации на практике образовательной системы начинается этап её функционирования. При этом каждый субъект образовательного процесса должен найти для себя наиболее приемлемый вариант освоения социального опыта. В функциональном аспекте образовательная система должна обеспечить воспитуемым достижение вполне конкретных личностных и социально значимых результатов (например, обеспечить успешное формирование базовых компетенций, связанных с будущей профессиональной деятельностью). Генетический аспект функционирования спроектированной системы предполагает её целенаправленное развертывание для обеспечения качества решения воспитательных задач.

Эволюционный подход к модернизации образовательных систем нацеливает нас на новые, прогрессивные формы организации обучения, на внедрение в педагогическую практику форм, методов и средств открытого образования, на широкое использование в учебном процессе оптимизационных и активных методов дидактики, компьютерных технологий. Опыт модернизации образования свидетельствует также о необходимости устранить определенную разобщенность в деятельности общеобразовательной и профессиональной школы, недооценку подготовки школьников к трудовой деятельности в современных социально-экономических условиях.

Сегодня в практику общеобразовательной и профессиональной подготовки молодежи вводится принципиально новая идея профильного обучения, что в перспективе, как мы считаем, приведет к сближению и в определенном смысле объединению общеобразовательной и профессиональной школы. Под профильным обучением в общеобразовательной школе нами понимается специальная образовательная система, отличительными признаками которой являются:

- ведущие учебные предметы имеют достаточно четкую профессиональную направленность;
- учебный план включает специальные предметы и факультативные, раскрывающие содержание конкретного направления профессиональной деятельности;
- профессиональная подготовка организуется и ведется под патронажем профессионального учебного заведения.

Нетрудно видеть, что методологические основы профильного обучения развивают и конкретизируют идею единой трудовой школы в соответствии с новыми условиями и возможностями нашего общества. Вместе с тем, сама суть профильного обучения далека от идеи

введения в общеобразовательной школы профессиональной подготовки молодежи. В основе идеологии профильного обучения лежит требование – специальное профессиональное образование должно быть отделено от общего. В рамках этой идеологии в систему общего школьного образования вводится принципиально новая составляющая, а именно целенаправленная подготовка молодежи к выполнению в общественном производстве определенных видов трудовой деятельности. Специальными учебными заведениями совместно со школами разрабатываются конкретные программы этой подготовки с учетом трудовых запросов данного региона, а также интересов и склонностей учащихся.

Расширяется само представление о содержании подготовки школьников к производительному труду. Если в настоящее время в общеобразовательной школе его нередко соотносят с трудом производственно-физическим, то в системе профильного обучения возрастает роль труда интеллектуализированного. Такой труд становится особенно актуальным в современных социально-экономических условиях, когда высокоинтеллектуальные технологии проникают во все сферы жизни, когда возрастает роль совмещения, взаимозаменяемости профессий, когда рабочий и инженер должны в относительно короткий срок адаптироваться к новым производственным условиям.

Профессиональное учебное заведение, которое сотрудничает с конкретной школой, интегрирует все базовые элементы организационной составляющей профильного обучения в целостную образовательную систему. В этой связи круг организационных и педагогических задач профильного обучения, которые необходимо решать профессиональной школе, достаточно нетривиален, широк и, в частности, включает:

- определение методологической, учебно- , научно-методической и организационной базы профильного обучения;
- разработку теоретических основ, методик и технологий профильного обучения;
- координацию деятельности образовательных систем по организации непрерывного образования;
- разработку и обеспечение на практике комплекса условий для повышения уровня образовательных услуг по ступеням и направлениям непрерывного образования и, прежде всего, за счет использования современных телекоммуникаций, информационных технологий, гибких технологий обучения.

Эффективность систем профильного обучения, как, впрочем, и любых образовательных систем, существенно повышается, если они

организованы на основе принципов открытого образования. Открытым является образование, обеспечивающее: 1) обучение, индивидуализированное по времени, темпам, содержанию; 2) свободу выбора подходящей образовательной траектории [4].

Системным фактором открытого образования служит осознанная общественная потребность в предоставлении человеку свободы выбора образовательной стратегии и путей её реализации. Социальную привлекательность открытому образованию обеспечивают гуманизм и демократизм образования, гибкость и многообразие использования педагогических средств, способов и организационных форм, открытость образовательной системы по отношению к самоактуализации и саморазвитию личности. Гуманизм открытого образования реализуется через создание максимально благоприятных условий для всестороннего развития личности.

Ключевыми элементами системы открытого образования являются: информационно-образовательная среда (ИОС), позволяющая реализовывать технологии дистанционного образования; открытая система обучения, предоставляющая индивиду возможность иметь собственную модель обучения; электронный учебный курс (ЭУК) как дидактическая система.

В системах открытого обучения каждый учащийся (независимо от форм организации учебных занятий) имеет индивидуальную программу обучения, призванную обеспечить ему оптимальное протекание процесса обучения с разумным и экономным использованием его психических и физиологических возможностей, с наиболее целесообразным отбором содержания подготовки и одновременно форм организации, приемов и методов самостоятельной работы. Достаточно детально конкретизируют сущность таких систем условия их синтеза:

- отказ от линейной структуры в организации сети информационных потоков в пространстве ИОС во всех случаях, когда такая структура не продиктована учебной необходимостью;
- придание процессу обучения способности адаптироваться к индивидуальности каждого обучающегося;
- создание для обучающихся оптимальных условий для реализации собственной программы обучения;
- увеличение удельного веса тех форм организации учебных занятий, которые обеспечивают наиболее благоприятные условия для протекания процессов взаимодействия обучающихся с ИОС в достижении целей обучения и воспитания;
- всесторонний учет характеристик педагогической среды познания, в пространстве которой реализуется процесс обучения.

Ведущей формой организации процесса обучения в системе открытого образования (в частности, дистанционного) является так называемая ситуативная обучающая система. К числу определяющих признаков такой системы мы относим:

- обращенность к процессам самореализации и самоактуализации личности: механизмом запуска и функционирования ситуативной обучающей системы является учебная деятельность учащегося;
- динамичность: ситуативная система по мере развертывания процесса обучения во временном пространстве может менять свою структуру и системные характеристики;
- диалогичность в постановке и разрешении учебных задач;
- неразрывность процессуальных составляющих обучения: дидактические средства ситуативной обучающей системы обеспечивают органическое единство процессов обучения и выявления знаний, выявления и закрепления знаний;
- непрерывно накапливаемый результирующий балл оценки учебной деятельности учащегося.

Литература

1. Околелов, О. П. Системы интенсивного обучения в вузе [Текст] / О. П. Околелов. – Липецк : ЛГТУ, 1992.
2. Ильясов, Д. Ф. Принцип регулируемого эволюционирования в педагогике [Текст] / Д. Ф. Ильясов, Г. Н. Сериков. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
3. Костюк, В. Н. Теория эволюции и социоэкономические процессы [Текст] / В. Н. Костюк. – М. : Эдиториал УРСС, 2001.
4. Околелов, О. П. Дидактическая специфика открытого образования [Текст] / О. П. Околелов // Педагогика. – 2001. – № 6.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ДИСКУРС В АНАЛИЗЕ ИННОВАЦИОННЫХ МОДЕЛЕЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА СОВРЕМЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

КАЗАНЦЕВА И. А.

г. Ирбит, Ирбитское педагогическое училище

Современное состояние российского общества, закономерно проходящего сложные этапы внутренних преобразований и интеграции в мировой цивилизационный процесс, сопровождается глубокими структурно-функциональными изменениями в экономической, социо-

культурной и духовной сферах его жизнедеятельности. Соответствовать этим изменениям – значит отвечать потребностям и вызовам XXI века [1].

В современной концепции профессионального образования предъявляются новые требования как к личности выпускника, так и преподавателя, которые, на наш взгляд, являются одним из доминирующих факторов, обеспечивающих эффективность процесса обучения. Профессиональная компетентность будущего учителя включает в себя, по мнению Ю. Грибановой и Н. Кучменко, предметную и психолого-педагогическую компетенции, практический опыт, рефлексивные умения, а так же профессионально-значимые качества личности, такие как мобильность, самостоятельность, активность, ответственность, эмпатию и др. [2].

Таким образом, современный этап развития образования требует поиска продуктивных форм работы с педагогами с целью повышения их компетентности на основе формирования эффективной модели высокого профессионализма педагога профессиональной школы.

Рассмотрим наиболее существенные элементы системы профессиональной жизнедеятельности человека в контексте компетентностного дискурса доминирующих личностных качеств специалиста.

Если рассматривать категорию «сущности» с точки зрения внутреннего содержания, которое обнаруживается во внешних формах его существования, то в качестве вышеназванных внешних форм проявления сущности профессиональных достижений жизнедеятельности человека можно назвать такие базовые характеристики, как:

- уважение, доверие, поддержка семьи на различных этапах становления профессиональной карьеры;
- удовлетворенность собой в профессиональных достижениях;
- признание коллег, профессионального окружения;
- наличие единомышленников, последователей, учеников.

Что касается внутреннего содержания сущности профессиональной жизнедеятельности человека, то, скорее всего, – это характеристики самоархитектуры профессиональной карьеры педагога. К ним мы относим, в первую очередь, следующие основополагающие критерии:

- потребность в самореализации в определенной области деятельности;
- готовность к самоизменению;
- стремление к самоутверждению.

На взгляд А. Деркач – одного из авторитетных теоретиков акмеологического знания, осуществление деятельности на протяжении

какого-либо времени предполагает выделение таких обязательных личностных квантов профессиональной деятельности индивида, как:

- отношение личности к деятельности;
- готовность как личностное новообразование;
- притязания личности (предвосхищение ожидаемого результата деятельности);
- критерии самооценки (удовлетворенность / неудовлетворенность субъекта полученными результатами) [3].

Развивая мысль А. Деркач, мы полагаем, что для того, чтобы определить оптимальные условия для максимального проявления профессионализма, необходимо дать ответы на следующие вопросы:

- что понимаем под качеством проявления профессионализма?
- на чем концентрируемся в профессиональной деятельности?
- те ли усилия прилагаем для достижения желаемого результата?

Как мы уже выше отмечали, проблемы, возникающие в профессиональной деятельности преподавателя средне-профессионального учебного заведения, как правило, обусловлены недостаточностью профессиональных умений педагога осуществлять образовательный процесс в условиях компетентностного подхода.

Кроме того, современное состояние профессиональной школы позволяет зафиксировать нам и такую проблему, как снижение персональной ответственности каждого педагога за качество предоставляемых образовательных услуг, которое приводит в конечном итоге к снижению качества квалификации молодых специалистов в процессе его педагогической деятельности. С чем, безусловно, государство не может мириться. С этой целью на уровне государственной политики определяются механизмы изменения сложившейся ситуации: реформирование профессиональной школы через введение государственных стандартов нового поколения. Не остались в стороне в решении этой проблемы и органы образования Свердловской области.

Так, в соответствии с ГОС Р(О)К профессиональной школы Свердловской области начальной и средней ступени образования под образовательными достижениями понимается:

- устойчивое социальное положение специалиста в меняющихся профессиональных и жизненных ситуациях;
- конкурентные преимущества услуг, производимых в регионе на внутреннем и внешнем рынке;
- понимание зависимости степени проявления социального эффекта от собственной позиции к уровню профессионализма. В дан-

ном случае подразумевается социальный эффект как фактор и результат повышения уровня благосостояния населения [4].

В соответствии с ГОС Р(О)К профессиональной школы Свердловской области, только заявленное и реализованное качество образовательных достижений выпускнику может обеспечить продвижение идеи непрерывного образования.

В этой связи, мы считаем, что важнейшим системообразующим фактором реализации идеи непрерывного образования является компетентностный подход к стандартизации образовательных услуг профессиональной школы.

Суть компетентностного подхода заключается в определении круга требований работодателя к персоналу в различных секторах экономики Свердловской области, обеспечивающих достойный темп социально-экономического развития территории для повышения уровня благосостояния граждан, и готовности профессиональной школы к организации образовательного процесса, обеспечивающего оптимальные условия приобретения достаточного уровня профессионализма на этапе трудоустройства по избранной профессии.

Следовательно, целесообразно зафиксировать ключевые факторы изменений, обеспечивающие состоятельность реформирования профессиональной школы через использование унифицированных подходов, механизмов и критериев стандартизации услуг на едином образовательном пространстве страны.

В логике данного рассуждения главным ключевым фактором изменений является сам педагог, обеспечивающий инновационный подход в системе организации образовательного процесса в современной профессиональной школе.

По нашему мнению, важно на этапе осмысления требований к выпускнику параллельно создавать образ – модель педагога профессиональной школы, уровень профессионализма которого обеспечит состоятельность идеи компетентностного подхода, регламентированного как норма государственными стандартами нового поколения.

Представляется так же важным и необходимость согласовать позиции образовательного сообщества, отвечая на следующие вопросы: «кто учит?», «чему учит?», «как учит?».

Мы убеждены, что при этом профессионализм преподавателя профессиональной школы должен оцениваться в двухмерном измерении: педагог обязан знать производство и уметь учить быть профессионалом на производстве.

Тезисно обозначенные нами взгляды и подходы к модели формирования педагогического профессионализма, на наш взгляд, могут

быть полезными при разработке технологической модели научно-методического сопровождения процесса социализации педагога профессиональной школы.

В структуре социализирующего процесса формирования высоких профессиональных качеств современного педагога, как мы считаем, необходимо выделять следующие его базовые компоненты:

1. Самостремление к профессионализму приводит личность в позицию субъекта деятельности. Под субъектом деятельности, в контексте данного рассуждения, понимается новое преобразованное качество личности, которое означает полную перестройку всей системы ее психической организации и возникает через разрешение противоречия между возможностями, особенностями, притязаниями, мотивами личности и требованиями деятельности, предъявляемыми обществом к ее исполнителю.

2. Проявление и реализация позиции субъекта деятельности через способность предъявления претензии к себе за результат деятельности на определенном этапе развития.

3. Субъектная сторона деятельности личности педагога, в результате которой вырабатывается индивидуальный способ самоорганизации профессиональной деятельности.

4. Последовательная и комплексная реализация интегрирующей инстанции деятельности субъекта профессиональной социализации; если это происходит, то включаются механизмы согласования системы индивидуально-личностных возможностей с требованиями различных сфер деятельности в профессии.

5. Личностная саморегуляция субъекта профессиональной деятельности педагога.

6. Признание саморегуляции, как ключевого функционального механизма в профессиональном росте, обеспечивает понимание значимости самопоиска оптимального индивидуального способа организации деятельности, которое обеспечивает достижение качества профессиональной деятельности.

Необходимо отметить, что критерием замера включенности личности в механизмы саморегуляции чаще всего выступает такое качество как инициативность.

На наш взгляд, уровни проявления инициативности могут отражаться в следующих формах:

- отдельные акты проявления к продвижению идеи изменения того или иного состояния;
- инициативность как постоянное состояние генерирования идей к изменениям в профессиональной деятельности;

– продуктивная инициативность (актуальная, перспективная, реальная к достижению идея изменения).

Как считает А. Деркач, целесообразность профессиональной деятельности определяется, как правило, комплексом условий (внешних и внутренних), обеспечивающих максимальную эффективность достижений деятельности как организации в целом, так и каждого сотрудника в отдельности [3].

В связи с чем, как мы полагаем, внутренние условия, обеспечивающие результат совместной деятельности индивида и организации во многом определяются персональным отношением каждого сотрудника к основным (ключевым) функциям профессиональной деятельности в организации. Причем, безусловно, функции профессиональной деятельности сотрудников детерминируются всегда функциями организации.

В логике данного рассуждения под функциями мы понимаем сферу компетенции, спектр полномочий и зону ответственности того или иного учебного заведения в сфере оказания образовательных услуг в соответствии с заявленной лицензией. В данном случае, речь идет об учреждениях среднего профессионального образования.

В соответствии с действующим российским законодательством, основная функция профессиональной школы может быть представлена, на наш взгляд, с учетом следующих основополагающих критериев и требований к уровню и качеству подготовки профессиональных кадров:

– Профессиональная подготовка в соответствии с ГОС той или иной образовательной программы, в основу которой закладывается «образ-результат» потенциальной высокой конкурентоспособности (профессиональная компетентность) выпускника средней профессиональной школы на рынке труда.

– Профессиональная школа – социальный институт. При таком подходе «образ-результат» высокой гражданской ответственности выпускника, включающий в себя такие критерии, как социально-гражданская компетентность, верность Малой Родине, преданность приобретенной профессии и другое [5].

Безусловно, для выполнения вышеназванных функций образовательному учреждению, в первую очередь, необходимо определиться с ключевыми функциями сотрудников, выполнение которых будет необходимым и достаточным условием для успешного развития организации в целом.

Под ключевой функцией сотрудника мы понимаем единицу профессиональной деятельности.

Какие же функции должен выполнять профессионал-педагог в соответствии с социальными ожиданиями и требованиями организации, нацеленной на стабильное функционирование и динамичное развитие на современном образовательном рынке? В основе функционального подхода к эффективному управлению процессом формирования компетентностной модели профессиональных качеств педагога должна закладываться иерархическая полифункциональная модель критериальной оценки функций и обязанностей педагога, что ведет, в конечном результате, к успеху и каждого педагога в отдельности, и образовательного учреждения в целом.

С целью интерпретации и более предметно-содержательного понимания самой категории «иерархия соподчинения функционального ряда обязанностей» (как категории теоретического осмысления педагогического знания) введем термин «полифункциональность» как вариант разъяснения термина «иерархия соподчинения функционального ряда обязанностей».

Мы рассматриваем полифункциональность как профессиональное явление в практике организации процесса эффективного обеспечения жизнедеятельности любого образовательного учреждения.

К основным содержательным аспектам процесса осмысления явления полифункциональности мы относим следующие:

- каждая профессиональная функция как сфера услуг;
- мета-качество. Ключевое состояние профессионализма – соотношение инвариантного и вариативного;
- результат уникальной феноменологической ситуации в профессиональной деятельности.

Интегративное представление о профессиональной деятельности и факторах ее продуктивности (акмеологическое знание) может быть представлено в виде структурно-функциональной таблицы, структурированной по основным критериям полифункциональности личности сотрудника (таблица).

Таблица

Концептуальная полифункциональная модель профессиональной деятельности специалиста

Предметно-информационная	Деятельностно-коммуникативная	Ценностно-ориентационная
Общие закономерности продуктивного осуществления деятельности. Объективная инфор-	Индивидуальный стиль профессиональной деятельности с учетом общих закономерностей продуктивного осуществления	Признание любого вида педагогической деятельности как управленческого. Признание принципов управления в образователь-

<p>мация об организационной культуре образовательного учреждения определённого профиля, понимание своеобразия и ценностей.</p>	<p>деятельности. Импульс к изучению, осмыслению, пониманию иной организационной культуры внутри себя. Поиск адекватной модели поведения, способствующей ощущению самодостаточности и самоудовлетворённости результатами профессиональной деятельности</p>	<p>ной среде на различных уровнях образовательного процесса в различных условиях иерархии соподчинения: плюрализм, толерантность, фасилитация, сознательная солидарность. Инициативность как постоянное состояние генерирования идей к изменениям в профессиональной деятельности. Продуктивная инициативность (актуальная, перспективная, реальная к достижению идея изменения).</p>
--	---	---

Бесспорно, что личностные и профессиональные качества современного российского педагога (и в их числе высокая педагогическая компетентность) являются важнейшим условием инновационного динамичного развития сферы образования и, как следствие этого, фактором, обеспечивающим подготовку высокопрофессиональных специалистов, отвечающих потребностям страны.

Образование должно помочь России ответить на вызовы, стоящие перед ней в социальной и экономической сферах, в обеспечении национальной безопасности и укреплении институтов государства и общества.

Для нас очевидно, что именно социальный заказ общества и государства будет определять направления развития и изменения системы образования России в ближайшее десятилетие.

Таким образом, только комплексная подготовка специалистов-педагогов, основанная на интегрированном компетентностном подходе и инновационных технологиях обучения, способна адекватно ответить на потребности рынка образовательных услуг, что, в свою очередь, является точкой роста и одновременно – приоритетным направлением для развития и обновления экономики, науки и формирования гражданского общества.

Литература

1. Воробьёв, Ю. Л. Методологические аспекты инновационного подхода к системе подготовки специалистов в области интегрированных маркетинговых коммуникаций [Текст] / Ю. Л. Воробьёв // Внедрение инноваций в образовательный процесс: проблемы и пути ре-

шения. Сборник научно-методологических трудов. – Иркутск : ИГУ, 2006.

2. Грибанова, Ю. А. Модель профессиональной подготовки будущего учителя как основа преподавания профессиональной компетентности будущего специалиста [Текст] / Ю. А. Грибанова, Н. А. Кучменко // Внедрение инноваций в образовательный процесс: сб. ст. Всероссийской науч. - метод. конф. – Братск, Иркутск : Иркут. гос. ун-т, 2007.

3. Дергач, А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. КМ. 1-5. Акмеологические основы управленческой деятельности [Текст] / А. А. Дергач. – М. : РАГС, 2000.

4. Региональный (национально-региональный) компонент государственного образовательного стандарта дошкольного, начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования Свердловской области: утверждён Постановлением Правительства Свердловской области от 17.01.2006 г. № 15-ПП.

5. Региональный (областной) компонент государственных образовательных стандартов начального и среднего профессионального образования Свердловской области: утверждён постановлением Правительства Свердловской области от 22.12.2005 г. № 1107-ПП.

АКСИОЛОГИЗАЦИЯ КАК ТЕНДЕНЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КАПШУТАРЬ М. А.

г. Екатеринбург, Уральский технический институт связи и информатики
(филиал) Сибирского государственного университета
телекоммуникаций и информатики

Аксиология как философская дисциплина исследует ценности в качестве смыслообразующих оснований человеческого бытия, задающих направленность и мотивированность человеческой жизни, деятельности и конкретным поступкам [2]. Введение понятия «значимости» (Р. Г. Лотце), «аксиологический поворот» в философии выделили специфическую характеристику мыслительного содержания «ценности». Проблема ценности включает вопросы о смысле жизни, истории, направленности познания и оправдания человеческой деятельности, отношений личности и общества. Аксиология представлена различными теориями ценностей (кантианство, феноменологизм, неотомизм, интуитивизм, позитивизм, эмотивизм, марксизм, экзистенциализм),

по-разному рассматривающими природу ценностей, источники возникновения и способы существования, критерии соотносимости систем ценностей между собой. Аксиология рассматривает возможность ценностей в общей структуре бытия, соотносимость с миром наличного бытия, с конкретным социумом и культурой. В современных социокультурных условиях это особенно актуально в связи с поликультурностью и полипарадигмальностью как жизненными реалиями. Отсюда проблема относительности (лат. – *relativus*), изменчивости, взаимодополнительности и взаимопроникновения разных систем ценностей и сохранения «вечных», «общечеловеческих» ценностей. Для педагогики особенно ценной представляется обращенность аксиологии к человеку, который овладевает системой ценностей, в том числе в обучении и воспитании. Ценности определяют цели образования и воспитания, «меняются ценности – меняются и цели образования и воспитания» (Н. Д. Никандров). Этим в определенной степени объясняется отставание системы образования от жизни.

Продуктивным представляется положение В. И. Загвязинского о новых функциях современного образования – социально-преобразующей, социально-стабилизирующей, оздоровительно-реабилитационной, социальной защиты и поддержки, социально-адаптационной, культурупреемственной и культуротворческой [1]. На наш взгляд, все они пронизаны ценностями как смыслообразующим основанием педагогической деятельности. Выделение и конструирование предметной проблематики педагогической аксиологии связано с осознанием самоценности личности обучаемого в образовании, во-первых, и, во-вторых, с признанием ценности образования для развития личности. Оно предполагает как цель, процесс и результат овладение системой ценностей. Для этого необходимо осуществление комплекса обоснованных педагогических условий. Так, педагогическая аксиология как относительно самостоятельная область педагогического знания рассматривает образовательные ценности с позиции самоценности человека и осуществляет ценностные подходы к образованию на основе признания ценности самого образования [3].

Современные исследователи педагогической аксиологии (Б. С. Гершунский, А. В. Кирьякова, Н. Д. Никандров, З. И. Равкин, Л. П. Разбегаева, В. А. Слостенин, Г. И. Чижаклова) рассматривают ценности как основу стратегии развития образования, социализации и воспитания, как предмет научно-педагогического исследования.

По мнению В. А. Слостенина и Г. И. Чижакловой, образование выполняет ряд присущих ему специфических функций: компенсаторную, адаптирующую, развивающую, креативную, функцию социаль-

ного наследования, преобразующую. В настоящее время одной из наиболее значимых является аксиологическая функция образования, под которой понимаются ценностные характеристики, свойства образования, отражающие стратегию его дальнейшего развития и оказывающие существенное влияние на совершенствование общественных и государственных процессов, формирование личности [3]. Согласно В. А. Сластенину и Г. И. Чижиковой, основные принципы педагогической аксиологии включают: принцип исторической и социокультурной изменчивости образовательных ценностей; взаимосвязи социокультурных и образовательных ценностей; соотнесения общественных и личностных ценностей; интеграции традиционных и инновационных ценностей [3]. Неизбежное, неустранимое оценивание как мыследеятельность в процессе познания ставит вопросы о том, какое содержание и технологии обучения содействуют складыванию у обучающегося системы ценностей на основе развития смысловой сферы личности. Это особенно актуально в современном образовании, протекающем в условиях поликультурности и полипарадигмальности, взаимодополнительности и взаимопроникновения разных систем ценностей и сохранения «вечных» ценностей. Поэтому аксиологизация педагогики ставит вопросы о том, как в образовании, обращенном к человеку (центрирующем на нем, согласно К. Роджерсу), реализовать его аксиологический потенциал.

Итак, формирование системы ценностей в образовании сопряжено с процессом развития личности в целом. Выделим блок ключевых понятий аксиологической направленности и дадим их определения.

Системообразующим является понятие ценности (гр. *axia* – ценность), под которым подразумевается свойство предметов, явлений природы, общества, человеческих отношений, несущее оценочные характеристики. Несмотря на неоднозначность определения понятия «ценность» в словарной (С. И. Ожегов, философских – под ред. В. Е. Кемерова, И. Т. Фролова,) и научной литературе (Ф. Brentano, С. Н. Булгаков, М. Вебер, В. Виндельбандт, В. Вундт, И. Гессен, В. Дильтей, Э. Дюркгейм, А. Г. Здравомыслов, Н. О. Лосский, Л. Льюис, Ф. Ницше, Д. Паркер, Д. Прасл, Г. Риккерт, Н. С. Розов, В. С. Соловьев, Л. Н. Столович, Л. Н. Толстой, У. Урбан, В. Франкл, М. Хайдеггер, К. Э. Циолковский, М. Шелер, О. Шпренглер, В. А. Ядов), так или иначе, исследователи связывают сущность данного понятия со сложившимся значимым отношением и оцениванием.

Такой подход нацеливает педагогику и образование на решение задачи ориентации растущего человека в ценностях, содействие про-

цессу возникновения ценностного сознания, становления ценностного отношения, ценностного сознания и поведения. Разделяя в основном подходы В. А. Слостенина и Г. И. Чижиковой [3], определим данные понятия, имея в виду их взаимосвязь и взаимозависимость.

Ценностная установка связана с проявлением чувств и мыслей в соответствующих реакциях, ожиданиях, надеждах, опасениях, страстях, предубеждениях, которые определяют отношение человека к фактам, событиям, людям, мнениям, а также готовность действовать в соответствии с определенными ценностями. Ценностное отношение обусловлено внутренней позицией личности, в основе которой лежит взаимосвязь личностных и социальных значений (осознаваемых или неосознаваемых), что стимулирует поведенческие реакции человека. Ценностная ориентация означает наличие устойчивых отношений личности к окружающему миру и самому себе в виде фиксированных установок на те или иные ценности. Ценностное сознание характеризуется совокупностью чувственных и умственных образов на основе знания и переживания, участвующих в осмыслении человеком мира и своего собственного бытия, и связано с постижением смысла и значений. Ценностное поведение связано со способностью человека к целенаправленным действиям, внутренними регуляторами которых являются ценностные установки, отношения, ориентации, сознание.

Так, анализ научной литературы привел нас к пониманию педагогического аспекта проблемы ценностной ориентации личности в окружающем мире. И в связи с этим позволил использовать понятие «ценностные ориентации», наиболее разработанное в педагогической аксиологии, в широком и узком значениях. В широком смысле речь идет о спектре объективных ценностей природы, общества, культуры, которые становятся предметом сознания, переживания как особые потребности личности. Поэтому образование и воспитание должны быть нацелены на то, чтобы объективные ценности стали субъективно значимыми, устойчивыми жизненными ориентирами личности. И тогда правомерно, на наш взгляд, говорить о ценностных ориентациях в узком смысле как о компоненте ценностно-ориентационной деятельности и ценностно-смысловой коммуникации. Значение исследования системы ценностей личности в педагогике определяется тем, что они представляют собой основной «канал усвоения духовной культуры общества», превращения культурных ценностей в стимулы и мотивы практического поведения людей.

Таким образом, для исследования теоретико-методологических основ аксиологизации образования важно понимать и принимать личность как социальное качество человека, который осваивает систему

ценностей. Она проявляется в личностных смыслах, находящихся в динамике. В определенных жизненных и учебных ситуациях обучаемый может иметь различные ценностные установки, отношения, разный уровень ценностного сознания и поведения. Это позволяет говорить о смысле и назначении образования, особенно гуманитарного, содействующего личностному самопознанию и самоопределению в системе ценностей.

Литература

1. Загвязинский, В. И. Социально-педагогическое прогнозирование и проектирование региональных образовательных систем [Текст] / В. И. Загвязинский // Образовательная стратегия в начале XXI века и проектирование региональных образовательных систем. – Тюмень, 2003.
2. Новейший философский словарь [Текст] / Сост. А. А. Грицанов. – Минск : Скакун, 1998.
3. Слостенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию. [Текст] / В. А. Слостенин, Г. И. Чижакова. – М. : Издательский центр «Академия», 2003.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СВЕТЕ КОНЦЕПЦИИ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

КРУЧИНИНА Н. В.

г. Саратов, Российский государственный открытый
технический университет путей сообщения

С нарастанием экологической напряженности, изменяются приоритетные направления развития общества. Так, в 50 – 60-е годы мы говорили главным образом о бережном отношении человека к природе как личности, в 70 – 80-е – об охране окружающей природной среды, в 90-е на повестку дня вышли экологическая опасность, экологическая безопасность, экологическое образование, а затем – необходимость устойчивого развития.

Достижение экологической безопасности в современных условиях основывается, прежде всего, на органическом сочетании экономических и экологических интересов общества в рамках концепции устойчивого развития. Растущая экономика имеет возможность отвечать критериям устойчивого развития и повышать социально-

экологическое благосостояние населения только тогда, когда федеральные, региональные, местные власти, бизнес, общество в целом работают совместно над поиском наиболее эффективных инструментов и методов решения проблем. К их числу относятся: экологически направленная структурная перестройка экономики, поддержка и развитие высокотехнологичных, экологически безопасных и ресурсосберегающих производств, применение новых инструментов экологической политики, включая международные стандарты экологического менеджмента, добровольные экологические соглашения, обеспечение информационной открытости процессов принятия и реализации эколого-экономических и управленческих решений, а также развернутое экологическое образование.

Цель экологического образования – формирование нового мировоззрения и нового образа жизни, находящегося в гармонии с окружающей средой для преодоления кризисного ее состояния и создания благоприятных условий перехода России на модель устойчивого развития.

Задачами экологического образования являются:

- создание нормативно-правовой базы экологического образования;
- разработка методологических и научно-методических основ экообразования;
- органичное включение системы экологического образования в общее и профессиональное образование в соответствии с принципом: «образование – через всю жизнь».

Стратегия экологического образования основана на принципах: приоритетности экологического образования; единства и взаимосвязи экологического образования, экологического просвещения, информированности и общественной активности населения в области экологии и охраны окружающей среды; участия граждан на всех этапах принятия решений по реализации любых проектов, затрагивающих использование природных ресурсов, а также потенциально влияющих на окружающую среду и здоровье людей; всеобщности экологического образования; права человека на благоприятную среду жизни в соответствии с Концепцией устойчивого развития.

Для обеспечения системы непрерывного экологического образования в регионе необходимо определить его статус в общей системе образования при переходе к Программе устойчивого развития.

Статус непрерывного экологического образования определяется следующими принципиальными положениями:

– экологическое образование человека – важнейшая составная часть мировой культуры, непрерывного процесса познания и преобразования окружающей действительности;

– экологизация содержания образования и, следовательно, формирования мировоззрения человека, сохранения и созидания культурных ценностей – стратегическая линия развития всей современной системы образования и воспитания молодого поколения;

– программа устойчивого развития общества – это, прежде всего, программа устойчивого, опережающего образования, в том числе и его экологического аспекта.

Исходным моментом экологического образования является индивидуальность, проявляемая в особом отношении к природе и духовности.

Важным принципом экологического образования является формирование личности обучающегося на основе логики развития естественнонаучной культуры и ее тесном взаимодействии с культурой гуманитарной.

Главная ценность экологического образования – это воспитание личности, воплотившей в себе достижения мировой экологической культуры. При этом само экологическое образование выступает как развитие личности через приобщение к мировой экологической культуре, в том числе культуре сохранения и поддержания здоровья.

В последнее десятилетие проблемы экологии стали рассматриваться не только в системе естественнонаучного, но и гуманитарного образования. Отсюда вытекают особенности влияния экологического содержания на систему образования, выражающиеся в гуманитарно-экологической направленности всей его системы.

Полноценная и развитая система экологического образования поставляет в информационное пространство государства точную и новейшую информацию об окружающей среде и связанных с ней экологических проблемах, формирует в доминанте общественного сознания эоцентрический тип, воспитывает граждан на основе экоимператива. В результате такого обучения общество и государство получает образованных людей, способных к разумному труду на любом рабочем месте. Усвоенный людьми в процессе обучения алгоритм экологически целесообразной деятельности делает обязательными последовательные шаги: выделение и обдумывание экологической проблемы, планирование своих действий, принятие решений, осуществление деятельности, анализ результатов, критическая оценка своих действий. В этом плане экологическое образование всегда профессионально, какую бы сферу трудовой деятельности ни избрал человек.

Методологической базой экологического образования являются основные положения о единстве природы и человеческого общества в широком космическом понимании их эволюции как коэволюции, учения о биосфере и ноосфере, о согласованном с законами природы развитии человека и общества.

Содержание экологического образования складывается из трех составных частей:

1. Представления о мире природы и окружающей человека среде.
2. Субъектные отношения человека с миром природы.
3. Ресурсосберегающие технологии взаимодействия с миром природы.

Основными направлениями научно-методического обеспечения непрерывного экологического образования могут быть:

- разработка научных основ целостной научной картины мира и эксцентрической доминанты в общественном экологическом сознании;
- формирование экологической культуры, этических и законодательных норм по вопросам окружающей среды, выработка ценностного отношения к природе;
- разработка и обновление базовых экологических программ, учитывающих как глобальные (загрязнение окружающей среды, истощение ресурсов, изменение климата, снижение биоразнообразия), так и местные экологические проблемы;
- экологизация системы общего и специального образования, в т.ч. таких наук, как биология, химия, география, физика, гуманитарные и общественные дисциплины.

Средства научно-методического обеспечения экологического образования:

- научно-информационная поддержка экологического образования, опирающаяся на новейшие технологии образования;
- развитие и внедрение новых методов обучения, в том числе методов дистанционного обучения и самообразования населения;
- вовлечение сети особо охраняемых природных территорий в систему экологического обучения и воспитания;
- системный анализ состояния экологического образования в регионе и опубликование его отдельным разделом в ежегодном докладе «О состоянии окружающей природной среды».

Таким образом, основными направлениями развития экологического образования в настоящее время являются:

- разработка методических рекомендаций по формированию механизмов инвестиционной политики в области экологического образования;
- разработка методики мониторинга и оценки общественного экологического сознания и экологической информированности различных социальных групп населения и на этой основе – системы мониторинга состояния экологического образования и просвещения населения;
- осуществление региональных проектов «Экологическая книга» для учебно-методического обеспечения всех уровней экологического образования.

ТЕНДЕРНОЕ НЕРАВЕНСТВО В СФЕРЕ ЗАНЯТОСТИ

ТОВМА Н. А.

г. Алматы, республика Казахстан,
Казахский национальный университет имени аль-Фараби

Тендерное неравенство в сфере занятости, в конечном счете (на макроэкономическом уровне) статистически выражается в более высоком, как было зафиксировано ранее, уровне занятости мужчин. Однако какова направленность изменения относительного уровня мужской и женской занятости?

Статистическое исследование тендерной структуры занятости и ее динамики предполагает количественную оценку симметричности данной структуры. При проведении такого рода исследования в мировой практике применяют индикаторы сегрегации, под которыми понимаются показатели тендерного аспекта профессионально-квалификационной или отраслевой структуры.

Уровень тендерной сегрегации нередко оценивается путем исчисления индекса диссимилиации Дункана (*ID*) и индекса женской занятости (*WEI*) [1; 2; 3].

Индекс диссимилиации Дункана вычисляется следующим образом:

$$ID = \frac{1}{2} \times \sum_{i=1}^n \left| \frac{F_i}{F} - \frac{M_i}{M} \right|$$

где F_i – численность женщин в отрасли i ; M_i – численность мужчин в отрасли i ; F – численность женщин, занятых в экономике; M –

численность мужчин, занятых в экономике, n – количество отраслей в экономике.

Назначение этого индекса – отражение динамики изменений профессиональной и отраслевой структуры занятости мужчин и женщин. Индекс диссимилиации показывает долю работников одного пола, которая, при условии, что работники другого пола остаются на своих рабочих местах, для достижения гендерно-нейтральной структуры занятости должна сменить отрасль (профессию, профессиональную группу). Индекс диссимилиации является симметричным, в силу чего это положение правомерно одновременно и для мужчин, и для женщин. Гендерно-нейтральная занятость характеризуется равным распределением мужчин и женщин по отраслям (профессиям, профессиональным группам).

Значение индекса диссимилиации может изменяться в пределах от 0 до 100. Значению «0» соответствует гендерно-нейтральная занятость, то есть ситуация полного совпадения структур, а значению «100» – 100% разделение труда по полу. Соответственно снижение величины индекса – признак уменьшения сегрегации, рост значения индекса – при увеличении [2]. Индекс женской занятости WEI показывает меру соответствия фактического распределения женской занятости в отрасли теоретическому – пропорциональному долям отраслей в структуре общей занятости. Он вычисляется следующим образом:

$$WEI = \sum_{i=1}^n \left| \frac{F_i}{F} - \frac{N_i}{N} \right|,$$

где N_i – занятость в отрасли i ;

TV – занятость в национальном хозяйстве.

Значению индекса «0» соответствует гендерно-нейтральная занятость. Рост значения индекса свидетельствует об увеличении степени дискриминации.

Допустим, что экономика состоит из двух отраслей – А и Б. Допустим далее, что экономически активное население составляет 200 человек, в том числе 120 человек – мужчины, 80 человек – женщины. Теперь выясним, при каких из 5-ти гипотетически заданных условий будет иметь гендерно-нейтральная занятость в соответствии с методологией индекса диссимилиации и индекса женской занятости

В соответствии с данной методологией гендерно-нейтральной занятости соответствуют 3-й и 5-й варианты ($DI = 0$ и $WEI = 0$). В этих вариантах в отрасли А занято 50% женщин от численности занятых женщин в экономике, 50% мужчин от численности занятых в эконо-

мике мужчин, наконец, 50% от общего числа занятых в экономике. Имеет место тройное равенство.

Соответственно и в отрасли Б, и в экономике в целом имеет место гендерно-нейтральная занятость. Если мы будем рассматривать экономику, состоящую, например, из 5-ти отраслей, то гендерно-нейтральная занятость будет иметь место при условии совпадения для каждой отрасли значения доли занятых мужчин, доли занятых женщин и доли занятых мужчин и женщин. Иными словами, условие гендерно-нейтральной занятости – распределение занятых в отрасли мужчин и женщин пропорционально отраслевой доле занятости в структуре общей занятости.

Однако при данном условии может быть и гендерно-нейтральная (5-й вариант) и дискриминационная (вариант 3-й) безработица.

Примем во внимание различие между 3-м и 5-м вариантами. В 5-м варианте, как это следует из исходных допущений нашего примера, коэффициент соотношения занятых мужчин и женщин составляет 1,5 ($=78/52$). Коэффициент соотношения безработных мужчин и женщин также равен 1,5 ($=42/28$). В 3-м варианте будет 50 человек ($=120 - 70$) безработных мужчин и 20 человек ($=80 - 60$) безработных женщин. Если коэффициент соотношения занятых мужчин и женщин составляет 1,17 ($=70 - 60$), то коэффициент соотношения безработных мужчин и женщин – 2,5 ($50 - 20$). С нашей точки зрения несовпадение данных коэффициентов означает, что имеет место тендерная дискриминация (мужчин) по безработице. И наоборот, условием достижения гендерно-нейтральной безработицы может являться гендерно-дискриминационная занятость. Таким образом, одновременное достижение гендерно-нейтральной занятости и безработицы может быть невозможным (неразрешимый «конфликт целей»).

Это очевидное логическое противоречие – признак (и результат) недостаточной корректности экономико-теоретической методологии статистической оценки сегрегации посредством рассматриваемых индексов. При данном подходе не принимается во внимание безработица и ее тендерная структура: занятость рассматривается автономно от безработицы, хотя между этими явлениями существует неразрывная связь. Проще говоря, при данном подходе игнорируется (в макроэкономической терминологии) предложение услуг труда или иначе, (в статистической терминологии) экономически активное население.

Следовательно, на наш взгляд, можно сделать следующее обобщение: характеристика тендерного аспекта занятости вне контекста безработицы, концепции индекса диссимилиации и индекса женской

занятости логически противоречивы и потому дают искаженное представление о количественном (и качественном) аспекте тендерных трудовых отношений.

Мы считаем необходимым рассчитывать индекс тендерной дискриминации по формуле:

$$IGD = K_g - \frac{M_w}{F_w},$$

где IGD – индекс тендерной дискриминации,
 K_g – тендерный коэффициент (показатель соотношения численности мужчин и женщин в составе экономически активного населения);

M_w – численность занятых мужчин;

F_w – численность занятых женщин.

Данный показатель отражает меру отклонения фактического распределения численности мужчин и женщин в составе занятых от соотношения численности мужчин и женщин в составе экономически активного населения, принимаемого в качестве теоретически оптимального.

Литература

1. Тендерные проблемы и развитие. Стимулирование развития через тендерное равенство в правах, в доступности ресурсов и возможности выражать свои интересы [Текст] / пер. с англ. – М. : изд-во «Весь Мир», 2001.

2. Баскакова, М. Е. Равные возможности и тендерные стереотипы на рынке труда [Текст] / М. Е. Баскакова. – М. : МЦГИ, 1998.

3. Rubery Jill, Smith Mark, Colette Pagan. Women's employment in Europe: trends and prospects. London. Routledge. 1999.

4. Основные индикаторы рынка труда в Республике Казахстан за 2001 г. [Текст] : справочник. – Алматы, 2002.

Р А З Д Е Л 2

Роль системы непрерывного профессионального образования в развитии квалификационных характеристик современного специалиста

СТУДЕНТ КАК ОБЪЕКТ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

БУРЛЯЕВА В. А.

г. Невинномысск, Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт

Современность диктует свои правила, и в ближайшем будущем политические настроения молодежи, и то с чем она будет связывать свои ожидания, во многом будут зависеть от ее социокультурных установок и ценностей. Возникает необходимость изучения самых различных групп, слоев и отрядов молодежи. Необходимо отметить, что разные социальные группы молодежи изучаются социологами достаточно неравномерно. Основное внимание уделялось выпускникам школ, и менее представлены в исследованиях другие профессиональные отряды студенчества и молодые выпускники вузов.

Нами проведено исследование в государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» на инженерно-педагогическом и политехническом факультетах в период с сентября 2006 года по июнь 2007 года.

Методом анкетного опроса изучались такие проблемы студенческой жизни, как материальное положение, уровень профессионального и социального самоопределения, политическая активность, свободное время, взаимоотношения с различными студенческими организациями.

Выбор в качестве объекта исследования студентов 3 курса обусловлен тем, что к этому времени адаптационный период завершен,

влияние довузовских факторов менее значительно и актуализируются профессиональные интересы и перспективные жизненные планы.

При рассмотрении статусной позиции студенчества обычно акцент делается на «переходность», «маргинальность» группы, занятой деятельностью по подготовке к высококвалифицированному умственному труду, отличающуюся особыми формами социальной активности, характерной не только для обучающейся молодежи, но и для тех отрядов интеллигенции, пополнить которые она готовится в вузе.

Необходимо отметить, что годы студенчества – вполне самостоятельный этап жизни человека, на протяжении которого он имеет и формирует собственную среду развития, участвует в таких видах деятельности, которые сегодня выступают в качестве лично-образующих факторов. Студент определяет модель социального поведения этой общественной группы. Среди показателей статуса студенчества можно выделить группу дескриптивных (пол, место жительства до вуза, образование родителей) и приобретенных, достигнутых человеком к настоящему моменту его жизни.

Распределение студенчества по полу в течение многих лет остается почти неизменным. В данном исследовании 75% составляют юноши и 25% девушки: такова их доля на факультетах в среднем. Естественно преобладание юношей в технических вузах и девушек среди будущих гуманитариев. Процесс феминизации высшего образования остается «стабильным», хотя ситуация социального наполнения безработицы давно требует регуляции.

Как показывает исследование, на технических специальностях приток студентов из родного города стал больше, чем ранее. С одной стороны, их «стартовая позиция» во многом выгоднее тем, что у них теснее связь с семьей, нет необходимости испытывать трудности жизни в общежитии, легче определиться с будущим местом жительства. С социальной точки зрения, данная часть студенческой молодежи менее динамична и самостоятельна, ее статус надолго остается зависимым от положения родительской семьи. И в самоопределении через вуз элемент личной инициативы проявляется немного позже.

Студенты из малых и средних типов поселений, как правило, не желают возвращаться в родные места. Выявленное в прежних исследованиях желание закрепиться в более развитых типах поселений сегодня не обеспечивается гарантиями трудоустройства. Отсюда – увеличение в перспективе миграционной подвижности молодежи не только в связи с потребностью в высшем образовании, но и в силу необходимости обретения в будущем более стабильной социальной позиции.

Говорить о социальном статусе студентов в зависимости от социальной принадлежности родителей сегодня затруднительно. Причиной этого являются условия перекомпозиции социальной структуры в целом. В нашем исследовании был взят один признак – образование, связь которого с фактором выбора вуза была всегда сильной.

Более важными на сегодня являются статусные характеристики, складывающиеся в период обучения в вузе. Именно на этом этапе происходит дифференциация студентов, которая связана с собственной активностью в учебной, научной, общественно-полезной и экономической деятельности.

Изучение этой дифференциации важно потому, что ее структура предопределяет будущий социальный статус специалистов и является прообразом распределения в социальной структуре группы населения с высшим образованием. Традиционные и новые слои российского общества уже воспроизводятся с участием этой молодежи.

Особенностью современного студенчества является процесс включения самого студенчества в общественную жизнь. Данный процесс осуществляется не только через учебную деятельность и профессиональную подготовку, но и путем формирования новых форм проявления собственной активности, независимых материально-бытовых условий, а также путем выбора форм социального взаимодействия. Процесс формирования студентами независимого от родителей финансового, имущественного и жилищного статуса имеет два периода: 16–18 лет, когда начинается более или менее массовое включение во взрослую экономическую жизнь, и 22–24 г., когда накапливается первый опыт реализации материально-бытовых намерений студенчества.

Основным источником доходов для студентов и сегодня является помощь со стороны родителей и близких. В связи с многочисленными студентами в Невинномысском государственном гуманитарно-техническом институте, имеющими статус сироты, семейной поддержки вообще не имеют 16% от опрошенных студентов, а каждый седьмой, не отрицая наличия данной поддержки, не считает ее существенной. Второй по значимости источник – стипендия, но ее размер не позволяет назвать ее в качестве основного источника средств к существованию.

Существенным источником является заработная плата, которую сегодня имеют 22% студентов. В данном вузе не утрачивают значение в качестве источников средств к существованию стройотряды.

Остаются существенными различия по полу. Дополнительный доход имеет каждый шестой студент, но среди юношей это 39%, а среди девушек – 16%, т.е. вдвое меньше. Различные заработки допол-

нительно к стипендиям, пособиям, помощи родных помогают продержаться, в среднем, третьей части студентов, что характерно для 57% юношей и 26% девушек. В отличие от прежних лет, когда летний труд в стройотряде мог обеспечить средства для нескольких месяцев нормальной жизни, сегодня главное для молодежи – уже в вузовский период найти постоянный заработок и сохранять трудовые отношения в период обучения.

Расходы студентов, естественно, связаны с удовлетворением первоочередных потребностей: питание, покупка одежды. У каждого четвертого студента основная часть средств идет на оплату жилья, у каждого пятого – на приобретение учебных принадлежностей. В то же время тенденция приема в вузы местной молодежи оборачивается тем, что 2/3 студентов не нуждаются в затратах на жилье, на приобретения товаров длительного пользования, финансирование летнего отдыха, так как опираются на поддержку родительской семьи.

Остается достаточно нереальным однозначно оценить и выявить статьи расходов для досуга. Без специального анализа не ясно, связано ли это с содержанием программы досуговой деятельности или же тем, что свободное время уходит не на развлечения, а в основном на приработки, что косвенно подтверждается значительным количеством тех студентов, у которых нет вообще затрат на свободное время-препровождение.

Развитие материально-бытового статуса студентов связано с отношением к предметно-вещному миру, который всегда существенен в самосознании студентов.

Судя по результатам исследования, каждый шестой студент уже имеет собственное жилье (квартиру, частный дом). К собственному они относят место жительства родителей, имея право на жилплощадь, и всего 2% являются непосредственными собственниками жилья.

О наличии в собственном распоряжении некоторых предметов – товаров длительного пользования, выступающих в данном случае в качестве «знаков статуса», нами получены следующие ответы: из числа престижных вещей, символизирующих статус индивида в современной молодежной субкультуре, были отмечены наличие в своем распоряжении автомобиля, видео- и телеаппаратуры, компьютера. В ряде случаев используются кредитные карточки при получении стипендии через банковские депозиты.

Очевидно, что материально-бытовой статус студента находится в процессе становления и оформления. Юношеский эгоизм студента приводит к ориентации только на себя. Это подтверждается и тем, что

статья расходов «помощь родителям», оказывается в нижней части шкалы.

В то же время, самоопределение в бытовой сфере у части студентов связано с наличием собственной семьи. Остается бесспорным фактом, что студенческие семьи (т.е. семьи, в которых студентом является хотя бы один из супругов) нуждаются в поддержке.

Плохое социальное самочувствие значительной части студентов вызвано не решаемыми социальными проблемами. Степень тревожности девушек-студенток значительно выше, чем у юношей.

Обратим внимание на мотивацию выбора студентами своей специальности. В пятерке приоритетных мотивов – близкое расположение вуза, доступная цена за обучение, интерес к профессии, авторитет вуза, перспектива хорошей работы по окончании учебы и влияние семейной традиции, советов родителей.

Важное место в мотивации студентов даже в сегодняшних условиях отдается надежде в перспективе найти хорошую работу. В число мотивов выбора вузов включен и такой, как «стремление продлить беззаботный период жизни». В тех вузах, где интерес к профессии и желание реализовать свои способности наиболее высоки, соответственно и ниже доля тех, кто настроен на беззаботный образ жизни.

В среднем 4 из 5 опрошенных студентов своим выбором вуза и специальности удовлетворены (каждый второй – полностью). Профессиональное самочувствие третьекурсников уже обращено и к перспективам.

В целом четвертая часть студентов планирует работать в государственном секторе; 42% – в коммерческих структурах по избранной специальности. Соотношение желающих работать в госструктурах и в коммерческих структурах составляет 1 к 2, по специальности. Студенты в основном удовлетворены профессиональной подготовкой, но ощущают неподготовленность к работе в коммерческих, негосударственных структурах.

Около 20% студентов планируют продолжить образование и заняться научно-исследовательской деятельностью.

Хотели бы уехать за границу учиться и работать 16% студентов. Доля тех, у кого планов на будущее нет, составляет 11%.

Одним из важнейших периодов жизни учащихся и студентов являются годы обучения. Это время получения образования, приобретения профессиональной квалификации, этап согласования своих желаний, возможностей, ориентаций с условиями и требованиями со стороны общества.

Выбор будущей профессии всегда индивидуален, поскольку он представляет собой часть личностного самоопределения, нахождения будущим специалистом своего призвания. Критерием его эффективности оказывается удовлетворенность своим делом и положением в обществе, а также местом, занимаемым в профессиональном мире.

Определенная доля незрелости в профессиональном поведении молодежи, особенно до перехода от обучения к профессиональной деятельности, вполне естественна и обусловлена психологически, однако в годы стагнации и кризиса возникают условия, порождающие широкое распространение среди молодежи социального и профессионального инфантилизма.

Работа государственной системы профориентации сейчас заметно ослабла, и управление процессами профессионального самоопределения в школах стало носить в большей степени формальный характер. Социологи, психологи и педагоги постоянно говорят о важности школьного периода профессионального самоопределения молодежи, но отдельно данная проблема никем не курируется.

В области теорий, объясняющих процессы профессионального развития личности, произошло отвержение старой парадигмы, с которой раньше были связаны искания ряда ортодоксальных социологов и психологов. В своих профориентационных концепциях они односторонне истолковывали процесс формирования личности, считая учащегося, выбирающего профессию, в основном пассивным объектом социально организованных воздействий со стороны общества в лице родителей, учителей и других воспитателей.

Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт выступает в качестве структуры, организующей специфическую среду профессионального самоопределения своих студентов.

Так как основная масса выпускников общеобразовательных школ крупных городов Ставропольского края стремится поступить и поступает в вузы, особое место, занимаемое ими в процессе профессионального становления молодежи, должно сохраняться. В последнее время усиливается одна непривычная тенденция: владельцы торговых фирм при найме работников стали отдавать предпочтение молодым выпускникам вузов по сравнению с лицами со средним образованием, хотя для работы продавцом чаще всего достаточно подготовки в объеме общеобразовательной школы. Конечно, и раньше люди с высшим образованием из-за невысокой оплаты их труда переходили на менее квалифицированную и лучше оплачиваемую работу, но сейчас ситуация стала значительно тревожнее. Такой процесс угрожает потерей для науки, промышленности и системы образования молодых

кадров; а для тех, кто уходит в коммерцию – потерей квалификации, т.е. он оборачивается обесцениванием знаний и соответствующих специальностей, по которым осуществляется подготовка в большинстве вузов.

Происходят изменения и в характере отношений между школами и вузами. Стало больше специализированных гимназий и лицеев, непосредственно связанных с конкретным вузом, причем преподаватели такого вуза порой одновременно ведут занятия у старшеклассников по профилю подготовки вуза. Таким образом, профессиональные намерения учащихся удастся формировать на базе этих вузов.

Учитывая некоторые закономерные особенности психического и социального развития молодежи, следует обратить особое внимание на сложности, связанные с процессом ломки в вузе прежних школьных стереотипов учения. Новая, непривычная для учащегося социокультурная среда и более свободный характер организации занятий активизирует на первом-втором курсах кризис личностного и профессионального самоопределения, который должен был наступить еще в старших классах школы.

Профессиональное самоопределение основывается на системе жизненных смыслов, которые влияют на деятельность человека и его жизненную ситуацию. Недостаточно осмысленное перемещение собственного «Я» в ситуацию, не отвечающую жизненным смыслам, по мере развития личности приводит к конфликту между текущей деятельностью и жизненными целями человека. Нарушение деятельностно-смыслового единства ведет, в конечном счете, к внутриличностному конфликту, а впоследствии к невротическому развитию.

Так как студенты недостаточно зрелы в психологическом и социальном планах, изменить ситуацию жизненного и профессионального самоопределения сами чаще всего они не могут. В школе их не учили самоанализу, не актуализировали личностные возможности для выбора, вуз же в нынешних условиях больше занят собственной перестройкой в направлении обогащения содержания образования и внесения компонентов, развивающих личность. В связи с этим, вуз не идет на создание соответствующих структур, необходимых для поддержки и развития потенциала профессионального самоопределения студентов.

Руководство факультетов, студенты которых исследовались, прилагает достаточно усилий для решения проблем молодежи.

САМОМАРКЕТИНГ PR - СПЕЦИАЛИСТА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ НА РЫНКЕ ТРУДА

СЕМЕНОВА Л. М.

г. Челябинск, Южно-Уральский государственный университет

Специалист по связям с общественностью (PR-специалист) – относительно новая специальность для вузов России. Квалификация специалиста по связям с общественностью предусматривает овладение необходимыми знаниями и навыками для выполнения функций пресс-секретаря, менеджера коммуникационной структуры, эксперта, консультанта, референта в государственных и общественных учреждениях и организациях, коммерческих структурах по вопросам массовой информации и деловой коммуникации, общественных связей, гуманитарных технологий, научных, культурных и туристических обменов.

Сегодня они востребованы в государственных учреждениях (служба связей с общественностью, пресс-служба, пресс-секретарь, информационно-аналитическая служба), в коммерческих структурах, банках; в общественных организациях и политических движениях. Кроме того, овладение знаниями и навыками практического социолога, психолога, маркетолога позволит специалистам по связям с общественностью работать в социологических, психологических лабораториях, службах маркетинга и рекламы.

Потребность в специалистах-коммуникаторах стремительно растет. Назначение их – создавать условия, благоприятствующие развитию их организации, создавать коммуникативное пространство. Деятельность их связана с информацией. Сфера деятельности специалиста – сама жизнь. Задача специалиста – предотвратить кризисные ситуации, выступить в качестве советника-менеджера по коммуникациям, а так же выполнять исполнительные работы. Связи с общественностью – стратегический вид деятельности. Круг обязанностей специалиста очень широк. Перспективы профессии в России самые благоприятные – спрос на специалистов выше предложения.

Однако при высоком спросе на PR-специалистов существует и конкуренция, особенно на творческие, высокооплачиваемые должности и на престижных предприятиях. Одним из путей повышения конкурентоспособности, успешности PR-специалиста и карьерного роста является самомаркетинг. Современная реальность такова, что при высокой конкуренции на рынке труда человек становится товаром. Бу-

дущему специалисту важно помнить, что очень часто успешнее других строит профессиональную карьеру не тот, кто умеет работать, а тот, кто умеет эффективно применить на практике способы самомаркетинга и самопрезентации, кто умеет убедить в том, что именно он лучший профессионал.

Чтобы определить место самомаркетинга в системе управления карьерой, а также соотнести его с понятием маркетинга, стоит обратиться к самой сути понятия маркетинг и, как производное от этого процесса, понятию маркетинг рабочей силы вообще.

Маркетинг – это социальный процесс, направленный на удовлетворение нужд и потребностей индивидов и групп посредством создания и предложения, обладающих ценностью товаров и услуг и обмена ими с другими людьми [4].

Маркетинг на рынке труда можно рассматривать как систему деятельности, позволяющей его субъектам оценивать состояние рынка труда, тенденции его изменения и принимать обоснованные управленческие решения в сфере найма (трудоустройства), содействия занятости и эффективного использования человеческого капитала [3].

Все многообразные маркетинговые средства можно объединить в два основных вида:

- маркетинг, ориентированный на продукт, в качестве которого выступает рабочая сила (услуги труда);
- маркетинг, ориентированный на удовлетворение потребителей (работодателей) с учетом их дифференциации.

Эти виды маркетинга на рынке рабочей силы находят выражение в следующем: одна сторона маркетинговой деятельности должна быть нацелена на товар, в форме которого выступают трудовые услуги, представляемые рабочей силой, другая – на удовлетворение потребностей работодателей. Однако при сочетании этих двух видов маркетинга согласование спроса и предложения должно быть наилучшим [8]. К такому выводу можно прийти по следующим причинам. В мире быстрых перемен традиционная логика «причина-следствие», «причина-результат» не является уже столь полезной, как ранее, а зачастую вообще не приемлема. Логика современного бизнеса движется между поиском причинно-следственных связей и умением видеть все многообразие взаимодействующих, часто разнонаправленных факторов. Такой логике в наилучшей степени соответствует концепция интегрированного маркетинга, согласно которой и продукт, и потребитель могут и должны создаваться в одно и то же время. Потребитель (работодатель) должен получать рабочую силу для удовлетворения своих нужд, отвечающих его требованиям, потребностям его

производства, а наемный работник – прилагать усилия к тому, чтобы подготовить и предоставить ему рабочую силу необходимого качества и количества [8].

Основными субъектами маркетинга на рынке труда выступают наемные работники, работодатели, государственные службы занятости, негосударственные структуры по содействию занятости, государственная служба миграции населения, профессиональные учебные заведения, профессиональные союзы.

Объектом маркетинга становится любой объект, который предлагается на рынке для обмена на определенное количество каких-либо благ и на этих условиях пользуется спросом.

Маркетинг рабочей силы – это маркетинг трудовых услуг [8].

Категория «рабочая сила» как товар имеет жизненный цикл. Одна из моделей жизненного цикла товара «рабочая сила» – жизненный цикл карьеры специалиста. Каждая стадия жизни человека характеризуется потребностью работать над определенными задачами развития, прежде чем он может более или менее передвинуться на следующую стадию. Для специалиста является важным продвижение по службе или карьере. Карьера – это индивидуально-осознанная последовательность изменений во взглядах, позиции и поведении, связанных с опытом работы и деятельности в течение трудовой жизни [8].

Жизненный цикл карьеры специалиста характеризуется стадиями карьеры, через которые проходят люди в течение своей трудовой деятельности.

Делая карьеру в условиях рынка труда, каждый человек выступает как создатель и продавец своей рабочей силы. Добиться успеха поможет знание конъюнктуры рынка, его законов и методов работы на нем.

Самомаркетинг как элемент системы маркетинга функционирует на основе тех же принципов, а так же имеет схожую стадийность.

В настоящее время среди всего разнообразия концепций маркетинга рабочей силы выделяется и концепция самомаркетинга, а также близкая к ней концепция эго-маркетинга [7].

Концепция эго-маркетинга и близкая к ней концепция самомаркетинга – это системный подход к самореализации личности, когда человек в условиях конкуренции должен определить свое положение в обществе за счет максимальной мобилизации энергии и инициативы, природных дарований, приобретенных знаний и умений личной предприимчивости и активной жизненной позиции. Социально ориентированная рыночная система создает достаточно приемлемые условия для жизни и полезной деятельности всех членов общества, однако это

происходит благодаря усилиям наиболее активных и самостоятельных личностей, которые принимают на себя значительный груз забот о личном благополучии и благополучии всего общества [8].

Эго-маркетинг – это программа реализации личности, которую может составить для себя каждый активный член общества. Сама задача программы достижения успеха мобилизует личность на конкретные действия, последовательные шаги к намеченной цели, преодоление встречающихся трудностей и дает удовлетворение от сознания своей значимости и полезности для общества. Самомаркетинг – это программа определенных действий личности, которая должна создать максимально благоприятные условия для реализации главного «товара», которым обладают все здоровые, самостоятельные члены общества. Этот «товар» – рабочая сила, т.е. знания, умения, талант, профессионализм. Для того чтобы «товар» был продан на максимально благоприятных для его владельца условиях, необходим ряд последовательных действий, которые сродни маркетинговой программе реализации товаров [7]:

- проведение самооценки (что конкретно интересует, где хотелось бы работать, как соотносятся желания личности с уровнем профессионализма);

- изучение основных инструкций и содержания основных видов работы (эти сведения имеются в различных профильных учебных заведениях, на предприятиях и в организациях);

- точное формулирование цели поиска (оценка предпочтений, ориентация на государственные или частные структуры, желание жить или работать в большом городе, небольшом поселке или в сельской местности);

- изучение реального рынка рабочих мест и оценка его возможностей (количество вакансий на рынке интересующих должностей, состояние отрасли, уровень заработной платы и перспективы ее роста, другие характеристики рынка труда);

- подготовка краткой справки, которая должна быть краткой и содержать необходимые нанимателю сведения.

Самомаркетинг – элемент «рыночной компетентности» любого специалиста, умение анализировать и прогнозировать ситуацию на рынке труда, конъюнктуру спроса и предложения по своей профессии и на основе этого – превращать свою «рабочую силу» в выгодный и ходовой товар.

Самомаркетинг, по мнению Я. Филлипсона, – систематическое повышение рыночной стоимости самого себя, что помогает ускорить продвижение по служебной лестнице и быть успешным. Маркетинг

намного облегчает жизнь всем, потому что его предназначение – выявить, чего хотят люди, а затем предложить им это – будь то товар, услуга, специалист.

Самомаркетинг – процесс, состоящий из двух частей:

– первая часть – сосредоточить внимание на самом себе – своих знаниях, навыках, умениях, личных качествах.

– вторая часть – обратить внимание и изучить требования работодателя, которому вы хотите понравиться [10].

Ориентируясь на требования современного рынка труда и на конкретную вакансию, специалист сможет создать такой «товар» (т.е. самого себя), который будет востребован на рынке труда.

В Южно-Уральском государственном университете на кафедре массовой коммуникации для специальностей «Связи с общественностью», «Реклама», «Журналистика» преподаются курсы «Персональный имидж» и «Профессиональный имидж», где будущие специалисты-коммуникаторы овладевают знаниями по самомаркетингу, самоимиджированию, самопрезентации.

В ходе семинаров проводятся практические упражнения по изучению себя и рынка труда: «Товаром какого качества вы являетесь?», «Каков «ваш рынок»?», «Каковы ваши умения и навыки?», «Самооценка», «Профтребования и личный профиль». Цель этих упражнений – активизировать стремление студента стать успешным на рынке труда, укрепить уверенность, а так же провести маркетинговое исследование своих умений и личных качеств. Ролевая игра «Собеседование с работодателем» способствует приобретению навыков общения при приеме на работу. В процессе самомаркетинга не требуется полного изменения или превращения в другого человека. Много из того, что в состоянии сделать соискатель ради большей привлекательности – легко осуществимо, но при проведении анализа качеств порой возникает необходимость перемен. Успешный самомаркетинг предполагает, что человек должен на практике, активизируя все свои ресурсы, выделяя последовательные этапы: приобретение профессии, повышение квалификации, коррекция имиджа, расширение сетевых контактов, – выработать свою успешную стратегию поведения, которая приведет его к положительному результату.

Эффективным методом самомаркетинга можно считать диагностические упражнения, которые знакомят студентов с технологиями диагностики уровня тех или иных качеств личности, процедурой диагностики, обработки и интерпретации результатов. Для таких упражнений используются различные анкеты и тесты. Например, тесты А. П. Панфиловой на определение уровня ассертивности и на опреде-

ление степени мотивации личности к успеху, тест «Самокоррекция» (автор Т. Н. Садовская), тест Т. Шнайдера «Самоконтроль в общении», опросник В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции студентов», тест Е. А. Петровой на рефлексивность и др.

Дневник является одним из самых полезных инструментов в познании и самосовершенствовании себя. Дневник – это личный документ, позволяющий фиксировать события, происходящие с человеком, и выражать свое отношение к ним. Его цель заключается в том, чтобы обеспечить человеку возможность выражать свои мысли, чувства, наблюдения, состояние; анализировать их; отслеживать достигнутые результаты и происходящие в его внутреннем мире изменения. Дневник помогает вырастить уровень самоорганизации человека. Студентам предложено для ведения несколько видов дневников: «размышления о себе», «карта успеха», «дневник профессионального роста». Благодаря такому методу будущие специалисты фиксируют уровень развития своих профессиональных качеств и умений, включая культуру внешнего вида, культуру общения, культуру речи, культуру саморегуляции.

Некоторые специалисты склонны рассматривать самомаркетинг как организацию рекламы самого себя на рынке труда с целью выгодной продажи своих знаний, умений, навыков [11]. Другие считают, что самомаркетинг – умение демонстрировать свои лучшие качества и навыки окружающим людям [2]. Есть мнение, что самомаркетинг – это имидж, который представляет профессионала в самом выгодном свете. Чтобы разобраться с этой дефиницией, нами был составлен словарь терминов и понятий, который помогает дать определения смежным понятиям.

«Само» – часть ряда сложных слов, приобретших в философии XX столетия заметное значение, выявивших и подчеркнувших специфику ее развития. Слова этого типа фиксируют силы, качества, формы, обеспечивающие особое бытие объектов, людей, природных и социальных систем. Их существование рассматривается на их собственной основе, их внутренняя связность трактуется на «равных правах» с их внешними связями [1].

Самоидентификация – сложный процесс уподобления себя (как правило, неосознанно) значимому другому как образцу («сделать жизнь с ...»). Идентификация выполняет важные функции в связи с выработкой «Я-концепции» и самореализацией специалиста в творческом процессе. Идентификация играет решающую роль в формировании психологического отношения специалиста по связям с общественностью к аудитории [6].

Самоимиджирование – процесс по созданию собственного имиджа, обладающего заданными свойствами, а также преобразованию уже существующего имиджа с целью достижения поставленных целей.

Самокоррекция – процесс исправления, поправка самого себя относительно имидж-стандарта.

Самомаркетинг – систематическое повышение рыночной стоимости самого себя, что помогает ускорить продвижение по служебной лестнице, успешно найти работу и т.д.

Самомониторинг – изучение способов презентации себя в социальных ситуациях и регулирование поведения с целью произвести желаемое впечатление.

Самопрезентация – процесс представления себя в отношении социально и культурно принятых способов действия и поведения [1].

Самопродвижение – это открытое предъявление свидетельств своей компетентности и квалификации для того, чтобы быть оцененным по достоинству и благодаря этому получить преимущества в отборе кандидатов, назначении на должность и т.п. [9].

Саморегуляция – воздействие личности на саму себя с целью приведения собственного функционирования в нормальное состояние [9].

Самореклама – создание максимальной популярности самому себе [5].

Следует заметить, что самомаркетинг включает в себя постоянное отслеживание ситуации на рынке труда через статьи в газетах и журналах, особенно, в специализированных, профессиональных изданиях. В самомаркетинг также включаются контакты с коллегами из других организаций – личные и профессиональные (на конференциях, собраниях профессиональных ассоциаций), консультации в службе занятости и кадровых агентствах.

Студенты изучают этапы проведения самомаркетинга:

1. Определение и изучение своего целевого рынка, а также факторов влияния на нем.

- изучение состояния рынка труда в регионе;
- изучение собственных возможностей;
- изучение наиболее выгодных потенциальных покупателей;
- анализ конкурентов.

2. Изучение и определение потребительского спроса на целевом рынке. Нужно определить, в каком товаре нуждается потенциальный покупатель и где этот покупатель находится.

3. Выработка стратегии позиционирования товара «рабочая сила» для продажи своему потенциальному покупателю.

4. Продажа товара «рабочая сила». Организация грамотной коммуникации в системе продавец – покупатель.

5. Подтвердить свое реноме. Приобретая товар, покупатель не должен разочароваться в покупке. Эта стадия относится к так называемому послепродажному обслуживанию товара.

Таким образом, студенты - будущие специалисты в области массовой коммуникации изучают основы самомаркетинга, приобретают навыки и умения, которые помогают им в период трудоустройства. Самомаркетинг оказывает прямое влияние на карьеру специалиста и повышает конкурентоспособность на профессиональном рынке труда.

Литература

1. Большой толковый психологический словарь [Текст] / Роббер Артур. – М. : Вече, 2000.

2. Борчинова, С. С. Самомаркетинг выпускников вузов [Текст] / С. С. Борчинова. – Озерск, 2001.

3. Джеймс, Д. Эффективный самомаркетинг [Текст] / Д. Джеймс. – СПб. : Филинь, 1998.

4. Котлер, Ф. Основы маркетинга [Текст] / Ф. Котлер. – М., 1991.

5. Лебедев-Любимов, А. Н. Психология рекламы [Текст] / А. Н. Лебедев-Любимов. – СПб. : Питер, 2003.

6. Лесохина, Л. Н. Образование в структуре человеческой деятельности [Текст] / Л. Н. Лесохина // Вопросы философии. – 1984. – № 12.

7. Маркелов, К. В. Карьера журналиста: к вершинам профессии [Текст] / К. В. Маркелов. – М., 2000.

8. Поляков, В. Самомаркетинг в карьере [Текст] / В. Поляков // Человек и труд. – 2003. – №1.

9. Сидоренко, Е. В. Тренинг влияния и противостояния влиянию [Текст] / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2001.

10. Филлипсон, Я. Как «продавать» себя. Практическое пособие по самомаркетингу [Текст] / Я. Филлипсон. – Челябинск : Урал LTD, 1997.

11. Честара, Д. Деловой этикет [Текст] / Д. – М. : Агентство «ФАИР», 1997.

ЛИЧНОСТНАЯ ВКЛЮЧЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

КОКШАРОВ С. А.

г. Бийск, Современная гуманитарная академия

Закономерные процессы социально-экономического и научно-технического развития, произошедшие в обществе за последние десятилетия, потребовали повышенного внимания к изучению иностранного языка в высшей школе. На первый план выступили деятельностный и личностно-ориентированный, коммуникативно- и ситуативно-деятельностный, компетентностный и личностно-деятельностный подходы. Все они направлены на то, чтобы активизировать мышление студентов, включить их в образовательный процесс, усилить конкурентоспособность будущих специалистов на рынке современных образовательных услуг. По нашему мнению, одним из эффективных подходов в преподавании иностранного языка, дополняющим традиционные технологии, является личностно-деятельностный подход. Основы личностно-деятельностного подхода были заложены в психологии работами Б. Г. Ананьева [1], Л. С. Выготского [6], А. Н. Леонтьева [7], где личность рассматривалась как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности.

Личностно-деятельностный подход предполагает:

- обеспечение личностного проявления обучающегося во всех учебных ситуациях, создание условий его личностной самоактуализации и личностного роста;
- формирование активности самого студента, его готовности к решению проблемных задач за счет равнопартнерских, доверительных, субъект – субъектных отношений;
- соединение внешних и внутренних мотивов у обучающихся, когда внешним является мотив достижения, а внутренним – познавательный мотив;
- принятие обучающимся учебной задачи и удовлетворение от ее решения в сотрудничестве с другими обучающимися;
- наличие актуальной ситуации интернализации новых форм, правил, способов и средств социально-профессионально-коммуникативной деятельности, развития личности в целом;
- изменение позиции преподавателя-информатора (носителя знаний, контролера) на позицию фасилитатора (помощника, координатора).

натора действий; от англ. *facilitate* – облегчать, помогать, способствовать) [10].

Таким образом, происходит позитивное отношение преподавателя к студенту как к личности, как к самосознательному, ответственному субъекту образовательного процесса на основе паритетных, партнерских, уважительных отношений [5].

Личностно-деятельностный подход помогает раскрыть студентам свои личностные качества в более полном объеме. Это касается и занятий по иностранному языку, конечная цель которых – овладение не столько суммой знаний, ограниченных узкими рамками, сколько практически всем объемом жизненных ситуаций и проблем, знаний культуры, истории, обычаев и традиций зарубежных стран. Поэтому этот подход помогает активизировать познавательный мотив студентов, способствует погружению студентов в языковую среду, снимает напряжение, «языковой барьер». По мнению А. А. Плигина [9], вовлечение обучающихся в процессе общения на иностранном языке на доверительных отношениях является «существенным противовесом субъект-объектным отношениям преподавателя и обучающихся в образовательном процессе. Субъект-объектные отношения преподавателя и обучающихся в процессе научения приводят к искаженному развитию личности, ущемлению ее свободы в выборе собственной траектории развития, препятствуют самоопределению и полноценной самореализации, деформируют я – концепцию личности, особенно если преподаватель придерживается жесткой системы взглядов и убеждений.

Только в субъект-субъектном взаимодействии учителя и ученика, преподавателя и студента «достигается развитие самостоятельности, положительной я – концепции, происходит самоопределение, самореализация и саморазвитие». Поэтому главной целью личностно-деятельностного подхода «является формирование субъекта учения – личности, обучающей саму себя» [9].

Именно при такой модели общения уходят «официальные» отношения «учителя» и «ученика», а их место занимают доброжелательные, доверительные роли «субъектов», создающие климат сотрудничества и партнерства. Поэтому преподаватель и студент, теряя официальный статус, становятся интересны друг другу как речевые партнеры.

В результате таких отношений между преподавателем и студентом на занятиях иностранного языка устанавливается психологически доброжелательная атмосфера. Это, в свою очередь, ведет к творчеству, желанию общаться на иностранном языке, так как только раскре-

пощенная и свободная личность способна к творческой реализации своего потенциала. А творчество есть способ «личностного» существования в противоположность обезличенному действованию, которое в своем «чистом» виде «убивает» личность. Личность, если она действительно является таковой, всегда деятельностна и активна. Не существует обезличенной деятельности. В условиях жизни личностное и деятельностное начала взаимно обогащают друг друга и могут развиваться только друг через друга [7].

По словам Е. И. Пассова, процесс общения на иностранном языке «неразрывно связан с личностью, и связь эта достаточно очевидна. Психологи выделяют следующие компоненты, присущие личности: потребности, интересы, идеалы, моральные качества, способности, волевые и эмоциональные свойства, темперамент, опыт, умения и навыки. Все эти компоненты личности проявляются в деятельности» [8]. Б. Г. Ананьев утверждает, что «человек становится субъектом отношений по мере того, как он развивается во множестве жизненных ситуаций в качестве объекта отношений со стороны других людей», «любая деятельность человека осуществляется в системе объектно-субъектных отношений, т.е. социальных связей и взаимоотношений, которые образуют человека как общественное существо-личность» [2].

По мнению Е. И. Пассова, «общение есть тоже одна из форм общественного поведения, одна из форм появления субъектно-объектных отношений. И если говорение обслуживает все другие деятельности и является средством общения, то компоненты личности не могут не проявляться в нем. Говорение во многом (если не во всем) обусловлено всеми компонентами личности, разумеется, в разной степени. Вне этих компонентов говорение немислимо как таковое, ибо из него выхолащивается вся его сущность как вида деятельности, как средства общения...

Личность всегда индивидуальна. Проявления личности в речи всегда индивидуальны, как и она, сама» [8].

Несомненно, что и развитие говорения на иностранном языке должно происходить в условиях максимального использования всех видов речевой деятельности, включая внутренние и внешние факторы, будь то речь вслух или про себя, диалогическое это или монологическое высказывание, просто аудирование или письменная речь. Однако опосредованно, без учета всех компонентов личности, такой процесс невозможен. Для того, чтобы студенты успешно общались на иностранном языке, необходимо учитывать их личностные качества – потребности, интересы, идеалы, волю, темперамент, эмоции, способно-

сти, интеллект, степень языковой подготовки и уровень владения языком как средством общения. Чтобы побудить их к деятельности, нужно поставить перед ними реально осуществимые цели и задачи с учетом их личностных особенностей. Активизация мышления, мотивация постановка проблемы, познавательный интерес способствуют проявлению деятельности студентов в наибольшей степени.

Что же происходит часто на занятиях иностранного языка в вузе, мы имеем ввиду неязыковые вузы, где степень мотивации в изучении языка у студентов крайне низкая в отличие от языковых вузов и факультетов, студенты которых осознанно и целенаправленно занимаются языком? В большинстве вузов, где иностранный язык является общеобразовательным предметом, на первых вводных занятиях студенты проходят темы: «Student's Biography» (Биография студента) или «About Myself» (О себе). По сути дела, такие темы лишь отчасти являются речью. Скорее, это монологическое высказывание, не имеющее обратной связи. Такая цепочка студент – преподаватель, как правило, на этом и заканчивается. Если и возникает обратная связь студент – преподаватель – студент, то она ограничивается простыми вопросами типа «What's your name and surname, please?» (Скажите, пожалуйста, как Ваше имя и фамилия?); «Where and when were you born?» (Где и когда Вы родились?); «At what age did you go to school?» (В каком возрасте вы пошли в школу?); «What subjects were you interested in at school?» (Какими предметами Вы интересовались в школе?); «When did you finish school?» (Когда Вы окончили школу?); «What are you now?» (Кем Вы сейчас являетесь?) и т.д.

Такая «беседа» лишь отчасти может быть названа говорением, а тем более общением на иностранном языке. Согласно содержанию разговорных тем, к примеру, «My working day» (Распорядок дня), преподаватель задает вопросы типа «When did you get up today?» (Когда Вы сегодня встали?); «When did you go to the Institute?» (Когда Вы поехали в институт?) и т.п. Абсолютно прав Е. И. Пассов, когда утверждает: «Будучи в плохих (неважных, никаких) отношениях с преподавателем, учащийся (студент) может ответить: «А какое Ваше дело?», хотя это и грубо по форме выражения. Как человек и личность, он вправе защитить себя от вторжения в святая святых его личности. Но отношения «преподаватель – студент» (формальный статус) не позволяют ему сказать это вслух. Вполне достаточно, если он так подумает, мотивационный канал мгновенно блокируется. И как следствие этого, студент либо молчит, либо (это бывает чаще) произносит безжизненные ответы, лишённые всяческих признаков жизни, кроме формальных (за них он получает баллы и сдает определенную ступень и – как

результат – получает итоговую оценку в диплом!). Самое парадоксальное во всем этом то, что преподаватель не только довольствуется такими ответами, он их оценивает как положительные, а часто даже не представляет себе, что на занятиях языка может (и должно!) быть иначе» [8].

Процесс общения на иностранном языке должен иметь, как считает Е. И. Пассов, речевую направленность. Для формирования знаний, умений и навыков необходимо использовать «условно-речевые, а не языковые упражнения». Все упражнения должны быть направлены на говорение, а не проговаривание. Говорящему следует иметь определенную речевую задачу и оказывать воздействие на собеседника. Таким образом, организуется не просто общение, а речевое партнерство, которое обуславливается деятельностным характером двух субъектов.

Общение должно носить сугубо индивидуальный характер. «Под индивидуализацией речевой деятельности следует понимать учет всех свойств обучаемого как индивидуальности: его способностей, умений осуществлять речевую деятельность и, главным образом, его личностных свойств» [8]. Можно без преувеличения сказать, что для личностно-деятельностного подхода при изучении иностранных языков индивидуализация является одним из главных средств создания мотивации и активности.

В Российской педагогической энциклопедии индивидуализация обучения представлена как «организация учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся, которая позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика [10].

Индивидуализация по А. Г. Асмолову – переход от социальной коллективной к индивидуальным формам деятельности, средство проникновения в механизм обучения и воспитания личности, ее познавательной деятельности [3].

Личность всегда индивидуальна. Свою индивидуальность она проявляет через отношение к среде, познавая эту среду посредством речи. Ее отношение к окружающему миру индивидуально, поскольку разнообразен и неодинаков этот мир, а, следовательно, индивидуальна, личностна и речь.

При обучении иноязычной речевой деятельности индивидуальная реакция возможна в том случае, если характер речевой задачи отвечает потребностям и интересам обучающихся как личности. Поэтому для обеспечения приближенного к реальному иноязычному общению необходим учет индивидуальных и, прежде всего, личностных

свойств обучающихся: жизненного опыта, контекста деятельности, сферы интересов, склонностей, эмоциональной сферы, мировоззрения, наконец, статуса данной личности в группе, коллективе.

Подобный подход гарантирует позитивную мотивацию, а также подлинную, внутреннюю, а не внешнюю, формальную активность обучающихся. Внешняя активность сопряжена с активизацией группы и привлечением ее к участию в беседе. Внутренняя активность не требует дополнительных приемов активизации, ибо мотивация обучающихся настолько сильна, что потребность к общению возникает в них самих, поскольку речевые задачи затрагивают их как личность и они охотно вступают в контакт. Речь – явление настолько индивидуальное, что обучать речи вне индивидуализации не представляется возможным. Учитывая сказанное, можно считать индивидуализацию закономерностью в обучении иностранному языку при ведущей роли личностного аспекта [8].

Кроме всего прочего, для успешного овладения иностранным языком, а также любым индивидуальным видом деятельности необходимо выработать у студентов положительную мотивацию к изучению иностранного языка, объективно оценивать и контролировать знания студентов при помощи тестирования, поменять взаимоотношения между преподавателем и студентами в сторону демократизации учебного процесса. Преподаватель должен стать, прежде всего, организатором учебного процесса, квалифицированным помощником студенту в его самостоятельной работе, а уже затем – источником передачи знаний.

Другим фактором, способствующим успешному овладению иноязычной деятельностью, является установление диалога между преподавателем и студентом. Согласно диалоговой концепции М. М. Бахтина – В. С. Библера, «диалогические отношения – это почти универсальное, явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение. Где начинается сознание, там начинается диалог».

В традиционных дидактических системах основой обучения иностранным языкам является обучение, а при личностно-деятельностном подходе – понимание и взаимопонимание. По мнению Библера, отличие этих двух систем состоит в следующем. При объяснении – только одно сознание, один субъект, монолог; при понимании – два субъекта, два сознания, взаимопонимание, диалог. Объяснение – всегда взгляд «сверху вниз», всегда назидание. Пони-

мание – это общение, сотрудничество, равенство во взаимопонимании [4].

Главная задача преподавателя – направить силы студентов не на познание «предмета», а на общение, взаимопонимание, раскрытие способностей для творчества. Справиться с творческими задачами обучения студентам нелегко. Им нужна помощь и поддержка, вера в свои силы и успех, эмоциональное сочувствие. Не нужно ломать индивидуальность, а исправлять и направлять ее развитие с целью самопознания, самоутверждения, саморазвития.

Таким образом, говоря о личностно-деятельностном подходе при изучении иностранного языка, мы делаем следующие выводы.

1. Конечной целью обучения иностранного языка в вузе является вовлечение студентов в активный процесс овладения иноязычной деятельностью, создание жизненных ситуаций и проблем, приближенных к реальности, способствующих отражению в их сознании языковых реалий, знаний, культуры, истории, обычаев и традиций зарубежных стран.

2. Создание условий для возникновения у студентов особого отношения к осваиваемым ими знаниям. Выдвижение на первое место личностно-смысловой сферы обучающихся, механизмов образования личностного опыта (рефлексия, переживания). Соединение воедино внутренних и внешних мотивов у обучающихся – мотивов достижения цели и познавательных мотивов.

3. Поддержка индивидуальности студентов, развитие и укрепление положительной мотивации при общении на иностранном языке. Исключение из обращения таких фраз как «I didn't like your answer» (Мне не понравился Ваш ответ) или «You might have answered better» (Вы могли бы ответить лучше).

4. Содействие в развитии способов самореализации личности. Включение личностного опыта студентов в процесс речевой деятельности с целью стимулирования студентов к актуализации их субъектного опыта, создание условий для согласования его с общественным опытом.

5. Проблематизация учебного занятия, совместное целеполагание и планирование деятельности в процессе обучения, создание положительного эмоционального фона на занятии, постоянная рефлексия (от лат. reflexio – обращение назад).

6. Периориентация процесса образования на постановку и решение самими студентами конкретных учебных задач (познавательных, исследовательских, преобразующих, проективных и др.). Преподавателю важно создать условия для того, чтобы студенты формулировали

образовательные цели самостоятельно с учетом своих учебных возможностей.

7. Изменение позиции педагога-информатора (контролера) на позицию координатора-помощника. Для этого следует организовать такое взаимодействие в системе «преподаватель – студент», в котором студент осуществляет самоуправление учебным процессом. Преподаватель должен выступать как организатор процесса и создатель условий для раскрытия, реализации и развития потенциала обучающихся.

Литература

1. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды [Текст] / Б. Г. Ананьев / под ред. А. А. Бодалева и др. – М. : Педагогика, 1980.
2. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 1977.
3. Асмолов, А. Г. Личность как предмет психологического исследования [Текст] / А. Г. Асмолов. – М., 1984.
4. Библер, В. С. Школа «диалога культур» (О психол.-пед. концепции авт. шк. и эксперим. прогр. «Школа диалога культур») [Текст] / В. С. Библер // Сов. педагогика. – 1987. – №11.
5. Буланова – Топоркова, М. В. Педагогические технологии [Текст] : учеб. пособие для студ. педагогических специальностей / М. В. Буланова – Топоркова / под общей ред. В. С. Кукушина. – Ростов-на-Дону : Издательский центр «Март», 2002.
6. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1956.
7. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975.
8. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению [Текст] / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1991.
9. Плигин, А. А. Личностно-ориентированное образование: история и практика [Текст] / А. А. Плигин. – М. : КСП, 2003.
10. Российская педагогическая энциклопедия: в 2-х т. [Текст] / гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1993.

КУЛЬТУРА РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ И РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ СОТРУДНИКА ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

РЫБКИНА А. А., ОСИПОВА Е. Г.

г. Самара, Самарский филиал Саратовского
юридического института МВД России

Тенденции глобализации, всемирной интеграции в различных областях культуры чреваты потерей индивидуальности как для отдельных людей, так и для национальных культур. Если для каждого человека принципиально важным фактором бытия остается возможность выбора собственного жизненного пути, реализации индивидуальных возможностей и потребностей, то для страны, государства это положение тем более необходимо. Тем не менее, в настоящее время прослеживается явная угроза навязывания определенных моделей, стереотипов мышления не только на индивидуальном и государственном, но и на международном уровнях. Миссию образования в данном случае очень трудно переоценить. Умение установить связь между традициями и новыми тенденциями, адаптировать новое без ущерба для сохранения своей индивидуальности, своих корней и принципов, без потери своей независимости достигается только при соответствующем уровне образования.

В этой связи высшее профессиональное образование вскрывает целый ряд новых проблем, одной из которых является культура общения, культура поведения индивидуума как соответствие определенным нормам, традициям, социокультурным стандартам. Именно в культуре общения, в естественной среде личность находит свое высшее самоутверждение, имеет возможность проявить все богатство своих чувств и способностей, а также свое творчество.

Проблема общения, культуры общения очень многопланова, т.к. включает в себя такие аспекты, как: профессиональная культура, культура речевого поведения, в которую входят культура коммуникации, культура мышления, культура речи и т.д. От поведения человека в той или иной определенной ситуации во многом зависит результат переговоров, надежность и предсказуемость. Все это вместе определяет стабильность, результативность, а также доброжелательность общения, поскольку коммуникативная культура определяется как совокупность умений и навыков, обеспечивающих доброжелательное взаимодействие людей друг с другом, эффективное решение возможных задач общения, предстает как важнейшее средство образования и как результат развития личности.

Проблема коммуникативной культуры как специальный объект исследования подробно рассматривалась в работе Н. И. Формановской «Русский речевой этикет: лингвистический и методический аспекты», в работе И. А. Зимней «Психология обучения неродному языку» и др. Наиболее полно и в четкой последовательности определение культуры речевого поведения представлено И. А. Зимней: «Культура речевого поведения человека – есть его существенная социальная характеристика. Она определяется мерой, степенью соответствия актуального речевого поведения индивида принятым в данной языковой общности (в языковой культуре) нормам вербального общения, поведения, правилам речевого этикета на конкретном этапе общественного развития». Другими словами, культура речевого поведения – это проявление поведенческой и общей культуры человека, соотносимой с его внутренней культурой, образованием, воспитанием.

Культура речевого поведения включает в себя культуру речевого этикета, которая определяется автоматичностью, реактивностью выбора адекватных по цели, содержанию и условиям общения вербальных форм (слов, фраз) его организации. Существует множество сфер употребления речевого этикета: знакомство, обращение, просьба, ответ на запрос информации и другое, в выборе единиц которого отражается учет официальности (неофициальности), обстановки общения, особенностей отношений говорящего и слушающего и т.д.

Поскольку общение есть деятельность человека, процесс, в котором он участвует, то при общении в первую очередь учитываются особенности речевого этикета. Под речевым этикетом понимаются разработанные правила речевого поведения, система речевых формул общения.

Степень владения речевым этикетом определяет степень профессиональной пригодности человека. Это, прежде всего, относится к государственным служащим, сотрудникам органов внутренних дел, юристам, педагогам, политикам, работникам сферы обслуживания, т.е. к тем, кто по роду своей деятельности постоянно общается с людьми.

Владение речевым этикетом способствует приобретению авторитета, порождает доверие и уважение. Знание правил речевого этикета, их соблюдение позволяют человеку чувствовать себя уверенно, непринуждённо, не испытывать неловкости из-за промашек и неправильных действий, избежать насмешек со стороны окружающих.

Культура речевого поведения включает в себя и культуру мышления. В узкопсихологическом плане культура мышления понимается как процесс постановки и решения мыслительных коммуникативных

задач. Культура мышления в общении с другими людьми выявляется в том, что человек может правильно и точно отразить и оценить ситуацию общения с ним и принять адекватные этой ситуации решения. Она проявляется также в выборе и раскрытии предмета высказывания – мысли, в ее понимании, а также в выборе языковых средств и способов формирования и формулирования излагаемой мысли.

Важным компонентом культуры речевого поведения является культура языка, т.е. соблюдение произносительных, словообразовательных и грамматических норм, быстрота отбора лексических единиц, их комбинирование по правилам лингвистического сочетания.

Культура человека наиболее ярко и непосредственно проявляется в его речи. Первое представление о человеке, как правило, формируется на основании впечатления, которое возникает от речевой манеры собеседника. Умение чётко и ясно выразить свои мысли, говорить грамотно, умение не только привлечь внимание своей речью, но и воздействовать на слушателей, владение культурой речи – своеобразная характеристика профессиональной пригодности для людей самых разных профессий. Поэтому для работника органов внутренних дел, одной из основных обязанностей которого является воспитательное воздействие на людей, культура речи приобретает громадное значение. Высокая культура речи – это умение правильно, точно и выразительно передать свои мысли средствами языка. Она заключается также в умении найти наиболее доходчивое и наиболее уместное, подходящее для каждого конкретного случая средство выражения своей мысли.

Культура речи обязывает человека придерживаться некоторых обязательных норм и правил, среди которых важнейшими являются:

- содержательность – продуманность и предельная информативность выражений: истинное красноречие состоит в том, чтобы сказать всё, что нужно, но не более того;

- логичность – обоснованность, непротиворечивость и последовательность изложения, в котором все ведущие положения взаимосвязаны и подчинены единой мысли. Логика – фундамент убеждения и доказательства;

- доказательность – достоверность, понятность и обоснованность доводов, которые должны наглядно показывать собеседнику, что всё, о чём говорится, существует в реальной действительности и носит объективный характер;

- точность – точное словоупотребление; зависит от того, насколько говорящий знает предмет речи, насколько он эрудирован, знает ли законы русского языка и его правила;

– убедительность – способность убедить собеседника и добиться того, чтобы это убеждение прочно укоренилось в его сознании. В этих целях следует учитывать психологическую характеристику собеседника, иллюстрировать свои положения яркими примерами;

– ясность – каждое выражение должно быть чётким и ясным; слишком быстрая речь трудно воспринимается, слишком медленная – вызывает раздражение; тусклая и невыразительная речь способна погубить самые глубокие мысли;

– понятность – пользование словами и терминами, понятными собеседнику; не следует злоупотреблять иностранными и редко употребляемыми словами и выражениями; недопустимо употребление вульгарных слов и жаргонных выражений.

Ко всем вышеперечисленным показателям культуры речевого поведения можно отнести и невербальную или «соматическую» коммуникацию. В «соматический язык» входят единицы статики (позы, выражения лица), а также единицы «соматической» динамики (жесты, мимика). Чем лучше человек научился использовать в общении невербальные средства и понимать их, тем плодотворнее будет сам процесс общения, потому что по мимике, жестам можно понять отношение человека к какому-либо явлению, можно судить о желании человека и его состоянии в момент общения. Выразительные движения и выразительные действия создают образ действующего лица, раскрывая его внутреннее содержание во внешнем действии. Следовательно, знание «соматического языка» или невербальной коммуникации существенно повышает уровень общей культуры общения, и каждому специалисту необходимо владеть изобразительными, кинетическими, символическими и другими средствами невербального общения.

Таким образом, культура речевого поведения – это многоуровневое явление, и каждый из этих уровней должен стать предметом осознания обучаемого и преподавателя и стать одним из аспектов содержания образования. Каждый компонент культуры речевого поведения можно формировать, в первую очередь, на занятиях по иностранному языку, где создана самая благоприятная обстановка для воспитания культуры общения через чтение аутентичных текстов, уяснение и присвоение «формул» речевого этикета, приобщение к мировой культуре, к истории цивилизации, проникновение в «дух» (по Гумбольдту) не только своего, но и другого народа, носителя изучаемого языка.

Принципиально важным является то, что одни специалисты должны иметь достаточно высокий уровень культуры устной, другие – письменной. Приходится констатировать, что требования к выпуск-

никам вузов универсальны, не только на уровне федеральных стандартов, но и на уровне вузовских программ профильных курсов. Предполагается, что для выпускников вузов основные функциональные типы текстов, принятые в современной бытовой и профессиональной коммуникации, не должны представлять непреодолимых трудностей. Для того чтобы определить, обучению какой форме общения – устной или письменной – следует уделять больше внимания, необходимо знать ответы на следующие вопросы:

– Какая форма общения: устная или письменная чаще всего используется в профессиональном сообществе? Представляет ли письменная форма делового или профессионального общения определенные трудности для обучаемых и выпускников?

– Как воспринимается обучаемыми информация со слуха (в том числе и профессионального характера на иностранном языке) или они предпочитают работать только с письменными текстами?

– Могут ли обучаемые с одинаковой легкостью создавать тексты разных жанров в устной и письменной форме на родном и иностранном языке? Учитывают ли они при этом степень формальности общения?

– Как часто они участвуют в профессиональных конференциях, семинарах, круглых столах, диспутах? Умеют ли они определить содержательное и формальное отличие выступлений в каждом конкретном случае?

– Приходилось ли им проходить устное интервью / собеседование? Каковы были результаты? Что, по их мнению, лежит в основе удачного результата?

– Приходилось ли им выступать переводчиком в ситуациях туристического, профессионального общения? Какие при этом возникали трудности?

– Как обучаемые сами определяют свой уровень коммуникативной культуры?

Изучение деятельности сотрудников органов внутренних дел с помощью интервьюирования и анкетирования, проводимого среди слушателей заочного отделения Самарского филиала Саратовского юридического института МВД (опросу подверглись более 130 работников оперативно-следственного аппарата), позволили определить, что для решения специфических профессиональных задач устная речь не только осуществляет функцию координации производственной деятельности, но и имеет самостоятельный статус.

Поскольку устная речь является также и инструментом решения профессиональных задач, то представляется возможным построить

процесс обучения иностранному языку с использованием модели типичных ситуаций, которые бы имитировали внутреннюю организацию профессиональной деятельности и способы поведения специалиста. В процессе такого обучения курсанты овладевают не только иностранным языком, но и способом решения профессиональных задач. Устное общение в профессиональной деятельности сотрудника ОВД представляет собой последовательное решение профессиональных задач в различных ситуациях, что предполагает наличие большого функционального разнообразия поступков слушающего.

Обсуждение текстов по специальности на иностранном языке позволяет курсантам выразить свое отношение к фактам, событиям, явлениям общественной жизни, поступкам людей, дать им оценку, высказать свое аргументированное мнение по поводу услышанного текста, развить идеи, заложенные в тексте, привести дополнительные факты, используя при этом материалы специальных предметов, журналов, газет, радио- и телепередач. Цель такой работы – наполнить учебную деятельность актуальным содержанием, отвечающим требованиям профессиональной ориентированности и коммуникативной направленности учебного процесса.

Для юриста владение речевой культурой становится необходимым профессиональным качеством, так как язык выступает орудием его профессиональной деятельности: все правовые нормы фиксируются в формах языках, правоприменительные акты также имеют языковую форму. Формируя и формулируя правовые нормы, охраняя их в различных процессуальных актах, разъясняя эти нормы гражданам, юрист должен безупречно владеть нормами языка.

Юристу приходится сталкиваться с людьми самых разных профессий с различным уровнем культуры. в каждом случае необходимо находить нужный тон, слова, аргументирующие и грамотно выражающие мысли. Кроме того, каждый юрист выступает и как оратор, как пропагандист правовых знаний; прокурор и адвокат ежедневно произносят публичные речи в судебных процессах, поэтому юристу необходимо владеть навыками публичной речи.

От того, соблюдаются ли в профессиональной, общественной деятельности юриста, а также в быту принятые нормы устной и письменной речи, насколько адекватно при этом отражают содержание информации используемые им термины и слова, правильно ли формулируются отдельные фразы, предложения, составляются тексты юридических документов, во многом зависит формирование общественного мнения об уровне общей и профессиональной культуры соответ-

ствующего юриста, зависит его личный авторитет и авторитет органа государства или общественной организации, которые он представляет.

Практика показывает, что уровень языковой подготовки многих юристов – практических работников не отвечает современным требованиям деятельности правоохранительных органов. К сожалению, нам часто приходится сталкиваться с юристами, которые не умеют составлять документы, соответствующие требованиям официально-делового стиля речи, действующего законодательства, правилам ведения делопроизводства; не умеют строить свою речь целесообразно и логично, точно и убедительно выражать свои мысли.

Поэтому в 2002 году в список изучаемых дисциплин в Самарском филиале Саратовского юридического института МВД России была введена новая – «Русский язык и культура речи». Предлагаемый курс ставит своей задачей обучение построению устной и письменной речи в профессиональной юридической деятельности, углубление и систематизацию знаний норм функциональных стилей современного русского языка, формирование навыков правильного оформления речи.

Материал, предлагаемый для изучения, содержит такие актуальные темы, как понятие и функции официально-делового и научного стилей, их стилистические и языковые особенности; культура профессиональной речи, язык закона; особенности устной публичной речи, ораторское искусство; методика подготовки к публичному выступлению; коммуникативный и этический аспекты речи, речевой этикет; профессиональная юридическая лексика, юридические клише и штампы, и многое другое.

В результате изучения дисциплины обучаемые должны знать понятие и качества языка права; иметь представление об особенностях официально-делового стиля, обслуживающего сферу общественных отношений и регулирующего письменную юридическую речь; усвоить и развить навыки отбора и употребления языковых средств в процессе оформления документации.

В целом, задача курса сводится к тому, чтобы убедить курсантов и слушателей в необходимости постоянного контроля не только за устной, но и за письменной речью. Пристальное внимание студентов-юристов к русскому языку, несомненно, будет содействовать усовершенствованию языка законов и процессуальных документов.

ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ИНЖЕНЕРА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

КАЛМЫКОВ Ю. В., ПЕТУХОВ К. В.

г. Сызрань, Филиал Самарского государственного
технического университета в г. Сызрани

В условиях демократизации общества, динамичного развития экономики, реформирования образовательного процесса и вступления России в ВТО, роста конкуренции, сокращения неквалифицированного и малоквалифицированного труда происходит становление новой парадигмы образования, которая должна соответствовать современным требованиям производственной и экономической системам в целом.

В соответствии с Концепцией модернизации Российского образования до 2010 года общеобразовательный цикл должен формировать «новую систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть формирование современных ключевых компетенций». В настоящее время еще не сложилось однозначного определения ключевых компетенций. Не только научные исследования, но и документы, определяющие стратегию развития и реформирования образовательного процесса, дают различную трактовку данных понятий.

Цели образования, ориентирующие преподавателей на подготовку специалистов по компетентностному подходу к организации учебно-воспитательного процесса, предполагают смену требований к существующим образовательным технологиям, научной деятельности, критериям оценки результатов обучения и воспитания, достижение качественно нового уровня образования.

Учитывая специфику обучения в техническом ВУЗе, особенности профессиональной деятельности инженера и логику формирования проектировочной компетентности студента технического ВУЗа, возникает также необходимость в формировании компетентности у студентов для подготовки их на современный рынок труда. На современном этапе развития общества перед системой высшего профессионального образования стоит актуальная задача подготовки конкурентоспособного специалиста в производственной сфере, инженера, обладающего проектировочной компетентностью, позволяющей совершенствовать инженерную деятельность. Ключевые компетентности в свете мировой образовательной практики выступают центральным,

своего рода узловым понятием, так как объединяют знания, навыки и интеллектуальную составляющую образования.

Анализ разрабатываемых в настоящее время новых методов с использованием компетентностного подхода показывает, что их составители совершают несколько серьезных ошибок, не позволяющих оценить предлагаемые методы как удовлетворительные. Прежде всего это относится к неадекватной трактовке процесса формирования и совершенствования в ВУЗе так называемых социально-личностных и коммуникативных компетенций, определяющее значение в котором имеют не только дисциплины социально-гуманитарного цикла, но и технические. Две главные ошибки таковы:

1) при декларировании того, что выпускник ВУЗа (бакалавр, магистр) должен:

- понимать значение гуманитарных и социальных наук, ценность культуры, науки, производства...;

- иметь научное представление об основных учениях в области гуманитарных, социальных и технических наук, о социальных явлениях, закономерностях регуляции социального поведения...;

- уметь использовать методы гуманитарных и социальных наук в различных видах профессиональной и социальной деятельности...» в содержании основной образовательной программы разработчики сохраняют только два предмета – иностранный язык и физкультуру, тем самым фактически лишая будущих выпускников возможности приобретения каких-либо знаний из области гуманитарных и социальных наук.

2) при формировании содержания компонента образовательной программы по какой-либо специальности реализуется заведомо ложный принцип «одна дисциплина формирует одну компетенцию». На самом деле зависимость здесь гораздо более сложная. Каждая дисциплина оказывает влияние на формирование нескольких компетенций, возможно, даже принадлежащих различным группам, а каждая компетенция может формироваться различными способами при участии различных изучаемых дисциплин, тех и других. Поэтому возникает необходимость изучения гуманитарных, социальных, технических дисциплин, как наук, обеспечивающим наличие трех взаимосвязанных функциональных блоков.

Одна из важнейших проблем, с которой сталкиваются разработчики новых методов формирования, состоит в определении перечня компетентностных характеристик, которыми должен обладать выпускник ВУЗа (компетентностная модель выпускника). Зачастую эта модель строится за счет заимствования квалификационных требова-

ний к выпускнику. Прямое заимствование этих требований, конечно же, является некорректным методическим приемом, однако, поскольку квалификационные характеристики могут быть составной частью некоторых компетенций, полностью отвергать этот способ не следует. Более того, анализ зависимости приобретения выпускниками квалификационных характеристик от изучения тех или иных дисциплин основной образовательной программы показывает, как возможно осуществить перенос этих необходимых элементов в новые методы, разрабатываемые с использованием компетентностного подхода.

Эффективность формирования ключевых компетенций обеспечивается при условии становления студента, как субъекта образовательной деятельности с помощью решения системы учебных задач, исследующих взаимосвязь и процесс прохождения теоретических понятий, способствующих формированию познавательной мотивации и обобщенных способов действий. В процессе реализации технологии формирования ключевых компетенций формируется специалист, проникающий в суть явлений, и способный к исследовательской и практической деятельности, что дает перспективы дальнейшего самосовершенствования и оценки полученных результатов.

Советом Европы были определены пять групп ключевых компетенций, формированию которых придается особое значение в подготовке молодежи:

- политические и социальные компетенции – способность взять на себя ответственность, совместно выработать решение и участвовать в его реализации, толерантность к разным этнокультурам и религиям;
- межкультурные компетенции, способствующие положительным взаимоотношениям людей разных национальностей, культур и религий, пониманию и уважению друг друга;
- коммуникативная компетенция, определяющая владение технологиями устного и письменного общения на разных языках, в том числе и компьютерного программирования;
- социально-информационная компетенция, характеризующая владение информационными технологиями и критическое отношение к социальной информации, распространяемой СМИ;
- персональная компетенция – готовность к постоянному повышению образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, способность к саморазвитию.

На основе теоретического анализа основных способов действий,

которыми инженер овладевает в процессе формирования типов ведущей деятельности, можно определить состав ключевых компетенций: регулятивная, социальная, проектировочная, учебно-познавательная, коммуникативная, персональная и компетенция самосовершенствования.

Реализация компетентного подхода связана с удовлетворением потребности человека в профессиональном образовании, обогащающем возможности его осуществления; формирование стратегий личностного и профессионального развития. Именно такой подход позволяет обеспечить конкурентоспособность специалистов. Эффект достигается решением следующих задач: мотивирование личностного и профессионального развития; формирование профессиональной компетентности; освоение социально-коммуникативных, общепрофессиональных и специальных компетенций.

Рассматривая влияние дисциплин на формирование компетенций можно выдвинуть следующую модель структуры цикла дисциплин: философия и иностранный язык – обязательные дисциплины; остальные дисциплины – дисциплины по выбору студента, но также учитываются специальные дисциплины, изучаемые в технических ВУЗах на различных специальностях и специализациях, которые играют роль при подготовке инженера того или иного профиля. При этом целесообразно сохранить для ВУЗов возможности, а именно, читать междисциплинарные курсы, обеспечивающие формирование компетенций, предлагать студентам на выбор специальные курсы в рамках цикла, что несомненно увеличит спрос на рынке труда специалиста, который будет обладать рядом индивидуальных качеств, а главное – коммуникативных качеств, формирующие его, как будущего инженера в области информационных технологий, владеющего эффективными методами применения своих знаний.

ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРАКТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ СПЕЦИАЛИСТОВ ТУРИЗМА И ГОСТИНИЧНОГО СЕРВИСА

КУРДАКОВА М. Е.

г. Челябинск, Южно-Уральский государственный университет

В настоящее время в системе высшего образования происходит перенос акцента на интересы студента. Ориентация на формирование профессиональной личности означает перестройку учебного процесса

из пассивного усвоения знаний в активный процесс формирования навыков их применения в процессе жизнедеятельности.

В современных психологических и педагогических публикациях широкое распространение получил личностно-ориентированный подход к образованию. Однако, этот подход значительно уже, чем личностно-деятельностный, так как, по мнению И. А. Зимней, вне поля зрения остаются деятельность и поведение человека в целом. Оба компонента (личностный и деятельностный) анализируемого подхода неразрывно связаны друг с другом, ибо личность выступает субъектом деятельности, которая в свою очередь наряду с действием других факторов определяет личностное развитие ее как субъекта.

Основы личностно-деятельностного подхода были заложены в психологии работами Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, где личность рассматривалась как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения.

Личностно-деятельностный подход в своем личностном компоненте предполагает, что в центре обучения находится сам обучающийся – его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад, т.е. ученик, студент как личность. Исходя из интересов обучающегося, уровня его знаний и умений, учитель (преподаватель) определяет учебную цель занятия и формирует, направляет и корригирует весь образовательный процесс в целях развития личности обучающегося. Соответственно, цель каждого урока, занятия при реализации личностно-деятельностного подхода формируется с позиции каждого конкретного обучающегося и всей группы в целом. Например, цель занятия может быть поставлена так: «сегодня каждый из вас научится составлять стандарты качества обслуживания в гостинице». Такая формулировка означает, что студент должен отрефлексировать наличный, исходный, актуальный уровень знания и затем оценить свои успехи, свой личностный рост. Другими словами, студент в конце занятия должен ответить себе, чему он сегодня научился, чего он не знал или не мог делать еще вчера. Такая постановка вопроса применительно к обучению означает, что все методические решения (организация учебного материала, использованные приемы, способы, упражнения и т.д.) преломляются через призму личности обучаемого – его потребностей, мотивов, способностей, активности, интеллекта и других индивидуально-психологических особенностей.

При решении этой задачи большую роль играют интенсивные технологии обучения, направленные на оптимизацию, актуализацию, систематизацию, гуманизацию и комплексность получения знаний.

Психологической основой педагогической технологии может стать личностно-деятельностный подход в обучении. Этот подход предполагает максимальный учет индивидуальных особенностей личности, а также активность личности в процессе получения профессионального образования.

Личностный компонент личностно-деятельностного подхода предполагает, что в процессе преподавания любого учебного предмета максимально учитываются национальные, половозрастные, индивидуально-психологические, статусные особенности обучающегося. Этот учет осуществляется через содержание и форму самих учебных заданий, через характер общения со студентом. Адресованные студенту вопросы, замечания, задания в условиях личностно-деятельностного подхода стимулируют его личностную, интеллектуальную активность, поддерживают и направляют учебную деятельность без излишнего фиксирования ошибок, промахов, неудачных действий. Тем самым, как подчеркивает А. К. Маркова, осуществляется не только учет индивидуально-психологических особенностей учащихся, но и формирование, дальнейшее развитие психики обучающегося, его познавательных процессов, личностных качеств, деятельностных характеристик и т.д. Таковы основные проявления личностного компонента личностно-деятельностного подхода.

Деятельностный компонент также имеет многосторонние предпосылки для формирования личностно-деятельностного подхода: в общепедагогическом плане – положение о субъектно-субъектном отношении учителя и ученика (А. Дистервег) и активности обучаемого (А. Дистервег, П. Ф. Каптерев, И. Песталоцци, Л. Н. Толстой, и др.); в общепсихологическом – теорию деятельности А. Н. Леонтьева, личностно-деятельностного опосредствования (А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн), теорию учебной деятельности (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, А. К. Маркова, И. И. Ильясов).

Одной из моделей, реализующей личностно-деятельностный подход в подготовке будущих специалистов туризма и гостиничного сервиса, является модульная технология, разработанная на примере преподавания дисциплины специализации «Технологии гостиничного сервиса». Технология предполагает постепенный и смыслообразующий переход от одного вида деятельности (получения теоретических знаний) к другой (получение профессиональных навыков и умений). Средствами реализации такого перехода служат активные методы обучения (выездные практические занятия, проблемные лекции, деловые и ролевые игры, ситуационные задачи, лекции-дискуссии и т.д.).

Модульная технология обучения предусматривает управление

учебным процессом в соответствии с выдвигаемыми требованиями по специализации к выпускнику, что позволяет уменьшить, а, иногда, и исключить адаптацию молодого специалиста гостиничного сервиса к конкретному виду деятельности. Получение гарантированного результата в конце обучения позволяет обеспечить четко продуманная и эффективная система контроля получения знаний и навыков. Оценка личностных особенностей происходит при комплексном психологическом диагностировании, предусматривающем диагностику психологических и поведенческих качеств специалиста.

При анализе учебного процесса категория «подход» традиционно рассматривается с позиции преподавателя. В этом контексте личностно-деятельностный подход к обучению, сформулированный к середине 80-х годов, разрабатывался преимущественно как субъектно-ориентированная организация и управление педагогом учебной деятельностью студента при решении им специально организованных учебных задач разной сложности и проблематики. Эти задачи развивают не только предметную и коммуникативную компетентность обучающегося, но и его самого как личность. В то же время стало очевидным, что личностно-деятельностный подход может рассматриваться и с позиции самого студента. Основываясь на определении учебной деятельности Д. Б. Эльконина, согласно которому ее специфика состоит в том, что она направлена на развитие и саморазвитие субъекта этой деятельности, был поставлен вопрос о двойственной направленности личностно-деятельностного подхода: с позиции педагога и с позиции студента. Такая постановка вопроса «встречается» с результатами многолетних исследований (А. К. Маркова, Л. Б. Орлов, И. С. Якиманская и др.), показавших неоспоримость значения не только учета, но и специальной организации в процессе обучения целого ряда индивидуально-психологических характеристик обучающегося: мотивации, адаптации, способностей, коммуникативности, уровня притязаний, самооценки, когнитивного стиля и т.д.

Определяющей человеческую деятельность характеристикой является ее целеположенность или целенаправленность. Цель деятельности, точнее, действий, входящих в нее, есть ее интегрирующее и направляющее начало. В общеметодологическом плане цель характеризует предвосхищение в мышлении результата деятельности и ее реализации с помощью определенных средств.

В самой общей форме личностно-деятельностный подход в совокупности его компонентов (и особенно личностного) означает с позиции обучающего организацию и управление целенаправленной учебной деятельностью студента в «общем контексте его жизнедея-

тельности – направленности интересов, жизненных планов, ценностных ориентации, понимания смысла обучения для развития творческого потенциала личности». Личностно-деятельностный подход означает пересмотр педагогом привычных трактовок процесса обучения преимущественно как сообщения знаний, формирования умений, навыков, т.е. только как организацию усвоения учебного материала; субъектно-объектной схемы общения, взаимодействия преподавателя и студентов объекта обучения только как совокупности усваиваемых знаний.

В целом личностно-деятельностный подход в обучении будущего специалиста сферы туризма означает, что, прежде всего в этом процессе ставится и решается основная задача образования – создание условий развития гармоничной, нравственно совершенной, социально активной через активизацию внутренних резервов, профессионально компетентной и саморазвивающейся личности.

УЧИТЕЛЬ ИСТОРИИ ГЛАЗАМИ СОВРЕМЕННОГО УЧЕНИКА

ОВЧИННИКОВА Н. П.

г. Архангельск, Поморский государственный университет
им. М. В. Ломоносова

Современные исследователи уделяют много внимания имиджу, профессиональному становлению и совершенствованию методических приемов работы учителя. Этой проблематике посвящены работы Е. Е. Вяземского, А. А. Калюжного, М. В. Коротковой, Л. М. Митиной, П. Г. Постникова, О. Ю. Стреловой, В. В. Шогана и других методистов, педагогов и психологов.

Отметим, что процесс становления профессионализма учителя истории является длительным и требует постоянной работы по повышению профессиональной компетентности. На протяжении всей своей карьеры учителю приходится учиться, совершенствовать свою методическую базу и решать образовательные задачи, связанные с развитием личности учащихся средствами своего предмета.

При определении уровня профессионализма пользуются различными понятиями: профессиограммой и профессиональным портретом. Профессиограмма – описание технологических, экономических, правовых характеристик конкретной деятельности и профессионально-значимых медицинских, психологических и педагогических показателей и противопоказаний к работе.

По мнению В. В. Шогана, учитель должен помочь ученику поставить сознание в условие творчества. При этом «в творческих актах детского сознания учитель занимает скрытую позицию во имя ученика, во имя самостановления его самосознания. Все другие цели неверны, второстепенны и должны служить осуществлению первой» [7].

Учитель истории (профессионал) – это человек, способный выстроить траекторию своего духовного, личностного и профессионального развития, связанного с освоением и выбором культурных смыслов исторического развития, самоопределением в системе ценностей педагогической деятельности. Его долгом является воспитание гражданственности, нравственных принципов, уважения к прошлому. Сегодня нужна активная жизненная позиция, умение мыслить и излагать свои мысли [1]. Основными путями развития профессионализма учителя истории являются развитие индивидуального стиля преподавания и участие в инновационной деятельности.

С целью изучения общественного мнения среди школьников 5 – 11 классов школ г. Архангельска и области была проведена анкета на тему: «Профессиональный портрет учителя истории». Данные опроса позволили создать идеальный образ учителя истории. Ученики отметили наиболее значимые личностные качества в учителе истории:

I. Личные качества учителя истории:

- доброта (64 %);
- справедливость (38 %);
- ум, эрудированность, образованность (18 %);
- интересный, приятный в общении (17 %);
- понимающий (12 %);
- веселый, обладающий чувством юмора (9 %);
- терпение и честность (по 6 %);
- рассудительность, твердый характер, ответственный (по 4 %);
- прочее: серьезность, смелость, трудолюбие, интеллигентность, отзывчивость (по 1–2 %).

Анализ показал, что подавляющая часть респондентов отдала предпочтение таким ценностям как доброта, справедливость, понимание. Видимо, в современных условиях дети испытывают дефицит именно этих качеств. Кстати, сами учителя на первое место ставят совсем другие качества: требовательность, выдержку, умение держать дисциплину.

Школьники должны были перечислить также и важнейшие профессиональные качества учителя истории, которые выражены в нашем исследовании в количественных показателях.

II. Профессиональные качества учителя истории:

- знание своего предмета в совершенстве (36 %);
- понятное и доступное изложение материала (30 %);
- культура речи (28 %);
- объективность, равное отношение ко всем ученикам (17 %);
- умение заинтересовать предметом, интересное изложение учебного материала (13 %);
- индивидуальный подход (4 %);
- прочее: умение найти общий язык с учениками, усердие, опыт работы (по 1–2 %).

Следует отметить, что идеальный учитель в глазах подростков должен быть прекрасным специалистом, мастером своего дела, уметь доступно и ясно излагать любой материал. Важным для учеников является хорошая дикция, грамотная речь педагога. В связи с этим, думается, что на педагогических факультетах обязательно надо ввести курс ораторского искусства.

Интересным был вопрос, касающийся внешнего облика преподавателя.

III. Внешний облик учителя истории:

- все равно, как выглядит (33 %);
- аккуратный, опрятный, приятный внешний вид (31 %);
- современный, стильный, модный внешний вид (10 %);
- строгий, деловой костюм (9 %);
- не вызывающий внешний облик, отсутствие яркого макияжа (7 %);
- все равно, лишь бы находился в хорошем расположении духа (3 %).

Большинство респондентов предпочитает видеть современного, со вкусом одевающегося учителя. В то же время для трети респондентов его внешний вид не так важен. Видимо, отчасти права поговорка «Встречают по одежке, провожают по уму».

Следующий вопрос был направлен на выяснение того, что конкретно привлекает ребят на уроке истории.

IV. Что Вас привлекает на уроках истории:

- интересный рассказ учителя с дополнительным материалом (19 %);
- история как предмет, возможность узнать свое прошлое (10 %);
- ничего не привлекает (10 %);
- все привлекает (9 %);

- новые знания (6 %);
- доступное и понятное объяснение, возможность спокойной работы на уроке без длительных опросов, сложных контрольных работ, объемных домашних заданий (по 4 %);
- зарубежная история (3 %);
- прочее: разнообразные (игровые) формы работы на уроках, жизнь знаменитых людей, культурная жизнь людей (по 1 – 2%).

V. Ваши предложения по изменению учебного процесса:

- уменьшить количество контрольных и самостоятельных работ и объемы домашнего задания по истории (31 %);
- ничего не менять, оставить все, как есть (28 %);
- применение на уроке различных форм учебной работы (игры, просмотр фильмов, фронтальные опросы, работа с ИКТ), изменение методов изложения материала (12 %);
- сменить учителя истории (9 %);
- увеличить количество уроков истории в неделю и объемы домашнего задания по истории (3 %);
- прочее: отменить выставление оценок за поведение, увеличить количество практикантов в школе, отменить занятия в субботу (по 1 – 2 %).

Таким образом, перед нами встает образ учителя истории как человека доброго, справедливого и обладающего широкой эрудицией. Это профессионал, хорошо знающий свой предмет и способный заинтересовать им учащихся, а также умеющий понятно и доступно изложить необходимый материал. При этом учащиеся не предъявляют серьезных требований к внешнему виду учителя, указывая лишь на опрятность, аккуратность и отсутствие вызывающего макияжа.

Большинство участников опроса на уроках истории привлекает интересный рассказ учителя с сообщением дополнительных знаний по предмету. Учащиеся приветствуют применение на уроках активных форм учебной деятельности, таких как различного рода игры, просмотр и обсуждение исторических кинофильмов, использование средств информационных технологий. При этом 30 % респондентов высказались за сокращение количества контрольных и самостоятельных работ, уменьшение объема домашнего задания.

Исследование среди современных школьников по построению ими профессионального портрета учителя истории показало, что учитель для них остается наставником. Его целью является подготовка к жизни молодого поколения, которое активно воспринимает все новое. При этом важно учитывать то, что обычные исторические знания ста-

новятся достижением человека, если добыты в ходе самостоятельного открытия, к которому и должен подвести учитель истории.

В заключение следует отметить, что учитель истории – это профессия необычная, творческая, можно сказать, уникальная. Учителей очень много, но каждый из нас запоминает тех, кто сыграл особую роль в определенный момент нашей жизни, кто поддержал нас в трудную минуту, чья мудрость и доброта помогли нам стать хорошими людьми. Образ этих учителей остается в нашей памяти на всю жизнь, они являются для нас примером, которому очень хочется соответствовать.

Литература

1. Алейникова, М. А. Как преодолеть скуку на уроках истории [Текст] / М. А. Алейникова // ПИШ. – 2001. – № 9.
2. Баранов, П. А. О тенденциях развития современного школьного исторического образования [Текст] / П. А. Баранов // ПИиОШ. – 2001. – № 3.
3. Григорович, Л. А. Педагогика и психология [Текст] : учебное пособие / Л. А. Григорович, Т. Д. Марцинковская. – М. : Гардарика, 2001.
4. Калюжный, А. А. Психология формирования имиджа учителя [Текст] / А. А. Калюжный. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004.
5. Короткова, М. В. Противоречивые проблемы современного преподавания истории: взгляд методиста [Текст] / М. В. Короткова // ПИШ. – 1997. – № 1.
6. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя [Текст] / Л. М. Митина. – М. : Академия, 2004.
7. Шоган, В. В. Новые технологии в историческом образовании [Текст] / В. В. Шоган. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2005.

СОВРЕМЕННЫЙ СПЕЦИАЛИСТ КАК ДИНАМИЧНО РАЗВИВАЮЩИЙСЯ СУБЪЕКТ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РЫНКЕ ТРУДА

ФОМИНЫХ А. С.

г. Омск, Омский государственный педагогический университет

Образование в современном мире играет важную роль. Сегодня одной из основных функций высшей школы является подготовка специалиста. Однако получение диплома о высшем образовании не явля-

ется конечной точкой, а скорее представляется лишь линией старта для выпускника, поскольку ценность полученных однажды знаний неизменно устаревает или оказывается недостаточной ввиду появления новых технологий или открытий. Следовательно, одной из важнейших проблем высшей школы на современном этапе является проблема формирования личности будущего специалиста в соответствии с требованиями современной действительности.

И. Б. Крылова обобщенно представила новые требования к будущему выпускнику, выделив три блока:

- политическая зрелость;
- высокий профессионализм, деловые и творческие качества;
- духовная культура, нравственный облик.

В этой связи необходимо выделить следующие критерии политической зрелости профессионала: умение жить в гражданском и правовом государстве; чувство ответственности за судьбу страны, за ее социально-экономическое процветание; готовность к межкультурному взаимодействию. Современный специалист призван использовать свой потенциал для сохранения единого социокультурного пространства для преодоления этнонациональной напряженности и социальных конфликтов, равноправия национальных культур.

При этом молодой специалист должен обладать высоким профессионализмом, деловыми и творческими качествами, которые представляют собой компетентность, профессиональное мастерство, потребность работать качественно, чувство ответственности за выполняемое дело, предприимчивость, умение самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способность к сотрудничеству, мобильность, динамизм, конструктивность, потребность в непрерывном расширении и обновлении знаний, росте профессионального уровня, дисциплинированность, организованность, глубокие знания психологии, экономики и организации труда.

В духовную культуру и нравственный облик специалиста включают такие качества, как открытость, доброжелательность, умение работать с людьми, принципиальность, сознательность, требовательность к себе, самокритичность, интеллектуальный потенциал, способность к совместной работе, интеллигентность, высокую культуру дискуссии, культурный кругозор, эрудицию, потребность в постоянном самообразовании, развитый эстетический вкус.

Более того, в соответствии с основными тенденциями мирового развития следует отметить также информационную культуру специалиста. Речь идет о готовности специалиста к самостоятельной информационной деятельности, ориентированной на целенаправленное по-

лучение и совершенствование профессиональных знаний в продолжение социально активной жизни, участия в образовательных программах, ориентированных на повышение уровня квалификации и конкурентоспособности современного специалиста.

Таким образом, перечисленные качества дают цельное представление о том, каким видится облик нового специалиста что, соответственно, и является основанием его конкурентоспособности.

На основе типизации определенных свойств, присущих рабочей силе любой профессии конкурентоспособность работника выступает как социально-экономическая категория, характеризующая потенциальные способности человека к труду, представляет собой три уровня способностей:

1) совокупность качеств, характеризующих способности к труду;

2) владение навыками поиска и нахождения подходящей работы, умения убедить работодателя в своих преимуществах перед другими кандидатами.

3) соответствие качества рабочей силы требованиям рабочего места, способность удовлетворить конкретную потребность покупателя рабочей силы.

Конкурентная среда в системе трудовых отношений предполагает состязательность между субъектами. Это в свою очередь требует от выпускников учебных заведений овладение методами и технологиями самомаркетинга. Среди них выделяются такие, как:

– способность прогнозировать перспективы и заглядывать в будущее;

– планировать будущую специальность с учетом анализа конъюнктуры рынка труда;

– совмещать обучение с производственной практикой, приобретением навыков трудовой деятельности;

– овладение технологиями по стратегии трудоустройства, которые включают в себя: разработку и размещение резюме,

– нахождение источников информации о рабочих местах;

– овладение техникой ведения телефонных переговоров;

– участие в собеседованиях с работодателем.

Для того чтобы современному специалисту сегодня соответствовать предъявляемым критериям и быть востребованным, ему необходимо постоянно работать как над своими личностными, так и профессиональными характеристиками. Кроме того, владение данными характеристиками представляется только первым слагаемым успеха получения желаемой должности. Вторым же неотъемлемым компо-

нением является умение правильно презентовать и «продавать» свои личностные и профессиональные характеристики.

Таким образом, современный успешный специалист – это личность, которая не ограничивается приобретенными знаниями, сформированными умениями и навыками, а направлена на воспитание нового, культурного специалиста, способного ориентироваться на перспективные, приоритетные направления научно-технического прогресса, умеющего предвидеть, заглядывать вперед, сделать правильный выбор в условиях экспонентного роста информации.

Литература

1. Крылова, Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста [Текст] / Н. Б. Крылова. – М., 1990.
2. Брановский, Ю. Работа в информационной среде [Текст] / Ю. Брановский // Высшее образование в России. – 2002. – № 1.
3. Русинов, Ф. М. Менеджмент и самоменеджмент в системе рыночных отношений [Текст] / Ф. М. Русинов, Л. Ф. Никулин, Л. В. Фаткин. – М. : ИНФРА, 1996.
4. Ходякова, Н. В. Личностный подход к формированию информационной культуры выпускников ВУЗа [Текст] : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. В. Ходякова. – Рязань, 2002.

АКТИВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ – ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

ХАБИБУЛЛИН Ф. Х.

г. Миасс, Филиал Челябинского государственного
педагогического университета

Анализ литературы по вопросу развития информационной компетентности показывает, что в качестве одного из факторов, обеспечивающих эффективность данного процесса, следует рассматривать активность личности.

«Активность – это энергия личности, направленная на осуществление деятельности» (К. К. Платонов), это свойство собственного движения деятельности. Таким образом, активность является и условием, и средством реализации и развития потенциала личности, а также первоосновой мотивационно-потребностной сферы личности, обеспечивающей формирование его эмоционально-волевых качеств.

На наш взгляд, необходимо выявить место и значение активности в мотивационно-потребностной сферах личности, ее роль в развитии информационной компетентности. Особенно важным представляется вопрос о структуре активности, о стимулирующих и иницирующих ее особенностях. Это позволит выявить механизмы и условия, позволяющие поддерживать активность на высоком уровне, что, в свою очередь, окажет благоприятное влияние на развитие информационной компетентности студента.

Активность может быть связана с мотивацией деятельности, может быть и немотивированной, а биологически обусловленной, она может проявляться в общении, деятельности, творчестве, волевых актах (как волевое усилие), может быть произвольной, но она всегда связана с эмоциями. Активность определяет деятельность, мотивы, цели, желание (или нежелание) осуществлять деятельность, т.е. является движущей силой, источником пробуждения в человеке его «дремлющих потенциалов». Любая активность обусловлена как внутренне, так и внешне. Она невозможна без взаимодействия человека со средой, без стимулов извне. Внешне направленная активность – это демонстрация внутренней активности.

Ученые отмечают, что именно категория активности позволяет раскрыть внутренние движущие силы развития личности, которые проявляются в ее поведении, отношениях к окружающим, в ее социально-психологической позиции; при этом личность приобретает качество автономной системы целостно и успешно функционирующей в межличностном пространстве. К этим движущим силам относятся:

1. Активность порождается потребностью в деятельности и предшествует ей во времени, сопровождая последнюю в течение всего процесса осуществления. Их принципиальное отличие состоит в том, что деятельность исходит из потребности в предмете, а активность – из потребности в деятельности. Рассчитывая свои силы, время, возможности для достижения той или иной цели, с помощью активности человек мобилизует свои способности, преодолевает инерцию. Именно усилия по преодолению трудностей, достижению высокого качества деятельности приносят человеку удовлетворение. Личностно окрашенная деятельность совершается более конструктивно, а активность придает деятельности особую личностную значимость.

Мотивация теснейшим образом связана с эмоциями. Как считают исследователи, одна из функций эмоций состоит в том, что они ориентируют человека, указывая на степень важности окружающих явлений. Эмоции говорят о том, что является первоочередным, актуальным в текущей деятельности и что личностно значимо в плане

жизнедеятельности вообще. Существуют связи эмоциональных состояний с качеством мышления: эмоциональная привлекательность цели способствует выполнению познавательной задачи, умножает силы человека, облегчает выполнение решения, положительные эмоции увеличивают мотивацию и наоборот. Вместе с тем, решения, принятые в состоянии эмоционального напряжения, не выполняются, т.к. уже сам мотив, послуживший принятию решения, не соответствует убеждениям человека. Процесс формирования, развития личности характеризуется взаимным влиянием мотивации на деятельность и деятельности на мотивацию. Благодаря развитию мотивации, внутренняя работа по перестройке потребностей, влечений, норм поведения происходит изменение, расширение деятельности, отношений личности с действительностью.

2. Удовлетворение потребности приносит удовольствие от деятельности, вызывает интерес к ней, появляется мотивация для занятия ею, возникает направленность на деятельность. Мотивация поведения, в свою очередь, тесно связана с эмоциями и принципиально невозможна вне пределов эмоциональной, ценностной сферы. Из этого следует, что потребности и мотивы являются, с одной стороны, источником, стимулятором активности, а с другой – выражаются в ней. В роли мотива, как источника активности, также могут выступать интересы, идеалы, переживания психических процессов и т.д.

3. Активность личности достигает высшей эффективности, когда она оптимально организована и целенаправленна, т.е. полноценная действенная активность невозможна без саморегуляции и самоконтроля. Саморегуляцию личности обеспечивают идеалы, правила и формы поведения, усвоенные принципы, нормы, воздействие авторитетов, традиции, нравы, цели, ценности, ориентации, потребности и потенциал человека, образ «Я», уровень притязаний и аппарат самооценивания.

Недостаточный интерес к проблемам саморегуляции активности обучающихся выделяется исследователями как одна из причин возникновения многочисленных проблем: слабая успешность обучения, трудности социальной адаптации учащихся, отклонения в развитии и поведении.

4. Личностное развитие, обусловленное активностью в деятельности и ее саморегуляцией, не может происходить без познания и оценки своих действий, возможностей, особенностей, т.е. без рефлексии как индивидуальной способности к самоизменению. Познание самого себя начинается с познания своих способностей, характера. Поэтому рефлексия является главной движущей силой всех сторон пси-

хического развития, которая способствует формированию образа «Я» и его презентации. Рефлексия позволяет осуществить осмысление мира и собственных действий. Рефлексия – это не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают его личностные особенности, эмоциональные реакции и т.п. Выбор способов действий и линии поведения человека (а значит и характер активности) – конечный результат рефлексии. Активность студентов следует рассматривать в двух различных, но взаимосвязанных аспектах: активность в конкретной учебной ситуации и активность как качество личности. Первая участвует в формировании второй. Постепенно усложняется структура потребностно-мотивационной сферы, возрастает уровень самостоятельности и сознательности студента. Активность начинает реализовываться в деятельности и благодаря практике становится привычной формой поведения.

Обобщая вышесказанное, можно утверждать, что источниками, стимулирующими проявление активности, являются потребности и мотивы. Но этого недостаточно для ее эффективности, так как полноценная активность невозможна без саморегуляции, рефлексии, основанной на самопознании и самооценке. Положительный или отрицательный образ Я, соответственно, стимулирует или «гасит» активность. Поэтому помощь студенту в организации самопознания и рефлексии, в формировании саморегуляции позволит поддерживать его активность на высоком уровне.

Таким образом, активность осуществляет самые разнообразные роли в жизненном функционировании личности, обслуживает все сферы ее жизни – от координатора всех ее жизненных проявлений до самых детальных операций, осуществляемых человеком повседневно. Активность является результирующей составляющей жизненных планов человека: временного, ценностного, действенного и т.д. Кроме того, активность является системообразующим качеством, позволяющим человеку осознать себя субъектом деятельности. Только если личность выступает субъектом деятельности, возможна подлинная, гармоничная активность. Это обеспечивает не только личностное развитие, но и развитие информационной компетентности.

Литература

1. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980.
2. Гримак, Л. П. Общение с собой: начала психологии активности [Текст] / Л. П. Гримак. – М. : Политиздат, 1991.

3. Ершова, А. А. Психология соактивности людей [Текст]/ А. А. Ершова. – СПб., 1992.

4. Миславский, Ю. А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте [Текст] / Ю. А. Миславский. – М. : Педагогика, 1991.

5. Платонов, К. К. Проблемы способностей [Текст] / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1972.

РАЗВИТИЕ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

ЭМ Е. А.

г. Ставрополь, Ставропольский государственный университет

Современные тенденции развития российской системы образования предполагают внедрение инфокоммуникационных технологий в образовательный процесс, стимулируют появление виртуального обучения, школ, учителей, учеников. В научной литературе широко обсуждается вопрос психологической комфортности пребывания в таких виртуальных школах, классах в роли виртуального учителя или ученика. Сегодня мировое сообщество уже извлекает уроки из общения со средствами массовой коммуникации, прогнозирует последствия влияния на школу новых технологий, рассматривает разные модели применения компьютеров в обучении: «компьютер как наставник», «компьютер как ученик» и т.д. Актуальность проблемы развития невербальной компетентности у педагогов продиктована, в том числе, опасностью замены «живого», человеческого общения на виртуальное.

По данным ряда авторов (А. А. Акишина, Г. В. Колшанский, В. В. Кочетков, В. А. Лабунская и др.) большую часть информации человек получает при помощи невербальных средств, которые являются важнейшим источником сведений о внутреннем мире человека, раскрывающем неосознаваемые, неконтролируемые его стороны. Невербальные средства помогают идентифицировать личность партнера по общению, формируют его образ, поддерживают оптимальный уровень психологической близости между общающимися. Невербальные проявления выразительного поведения человека являются источником дополнительной (а иногда и основной) информации о партнере по общению, что невозможно в условиях виртуальных коммуникаций. Адекватная интерпретация невербального поведения учащихся позво-

ляет более гибко реагировать на изменение ситуации общения, понять истинные их цели и намерения, подсказать возможную стратегию взаимодействия обучающего с обучаемыми. Современный педагог для обеспечения качества обучения должен иметь достаточно развитые умения декодирования невербальной информации, поступающей от учеников.

О необходимости специального обучения декодированию невербальной информации говорил еще А. С. Макаренко, отмечая, что «актуальной является проблема наибольшего развития способности распознавать психические состояния воспитуемых посредством визуального наблюдения («чтения по лицу»), и это должно быть описано в специальном курсе».

Однако обучение педагогов декодированию невербальной информации представляет определенную трудность. В этой связи встает проблема отбора и использования таких методов, технологий и форм, которые повысили бы качество процессов обучения, сделали бы их более производительными, действенными и плодотворными. Для решения этой задачи необходимо отобрать, объединить и интегрировать в одну взаимосвязанную систему существующие методы эффективного обучения, разработать технологию реализации компетентностного подхода.

Изучение особенностей формирования умений декодирования невербальной информации у учителей общеобразовательных школ г. Ставрополя позволил нам определить совокупность педагогических условий развития невербальной компетентности педагога. К таковым мы отнесли:

– условия, детерминирующие готовность педагога к развитию невербальной компетентности: учет личностных особенностей самого педагога, развитость его профессионального потенциала; осуществление целенаправленной рефлексии педагогической деятельности; систематическое самосовершенствование во взаимосвязи его теоретической и практической составляющих;

– условия, обеспечивающие субъект-субъектные отношения в процессе обучения: поддержание благоприятного эмоционально-психологического климата в коллективе; реализация сотрудничества в образовательном процессе;

– условия, обеспечивающие технологическую сторону процесса развития невербальной компетентности у педагогов: целеполагание; отбор и построение содержания; выбор средств, методов и форм организации обучения; организация контроля и обратной связи; рефлексия.

Указанные условия реализовывались нами при разработке спецкурса «Развитие умений декодирования невербальной информации у педагогов общеобразовательных учреждений» и проведении обучающих занятий.

Дидактическая система включала следующие структурные компоненты: педагогическую цель, содержание курса, систему тренинговых упражнений, субъектов образовательного процесса. При создании и осуществлении программы мы учитывали как традиционные дидактические принципы (систематичность и последовательность воспитания и обучения; постепенность усложнения материала и др.), современные педагогические принципы (гуманизация обучения и воспитания; широкое использование разнообразных методов и приемов; комплексный подход к обучению и др.), так и андрагогическую модель и принципы обучения взрослых (самостоятельности, кооперативности, рефлексивности, инновационности, элективности, опоры на опыт, индивидуализации обучения, контекстности обучения, актуализации результатов обучения), широко представленные в работах зарубежных и отечественных специалистов.

При обучении учителей общеобразовательных школ декодированию невербальной информации нами была использована в качестве дидактической технологии тренинговая. Важнейшими характеристиками тренинга является его интенциональность и структурированность, именно этим он отличается от форм «стихийного» приобретения опыта. Использование тренинговой технологии в андрагогике повышает мотивацию слушателей к приобретению новых и необходимых в практической деятельности знаний и умений, а также формирует значимые критерии профессиональной компетентности.

Сложность применения данной технологии заключается в том, что в литературе нет принятого всеми представления о тренинге как виде образовательной деятельности. Мы исходили из понимания тренинга как самостоятельной интерактивной технологии, включающей психогимнастические упражнения, ролевую игру как тренинговый метод, элементы деловой игры и групповой дискуссии, анализа ситуаций; специальным образом организованной групповой работы, направленной на достижение определенной цели.

В рамках нашего исследования наиболее приемлемой разновидностью тренинга является коммуникативный тренинг – «система повышения коммуникативной компетентности отдельных индивидов и целых профессиональных групп, т.е. лиц, профессиональная и личная позиция которых создает возрастающие нагрузки и предъявляет повышенные требования к уровню коммуникативной компетентности»

(Ю. М. Жуков, 2003). Коммуникативный тренинг по развитию невербальной компетентности можно определить как использование интерактивных методов обучения для совершенствования коммуникативной компетентности (ее невербального компонента) с целью более успешного функционирования в профессиональной среде.

Целью нашего тренинга для педагогов явилось развитие умений декодирования невербальной информации (близкая цель) и совершенствование педагогической компетентности на этой основе (дальняя цель). С учетом специфики данной формы работы, нами были спроектированы следующие этапы тренинга:

1. Организационный этап. Ориентация в специфике тренинга как методе обучения (занятие 1).

2. Подготовительный этап. Самоопределение членов группы и определение группой целей своей работы; создание в группе такой атмосферы, которая бы способствовала самопознанию и самопроявлению; дестабилизация стереотипных представлений о себе и мотивов своего поведения; актуализация каждым своей профессионально-педагогической позиции (занятие 2, 3, 4).

3. Основной этап. Переосмысление представлений о себе на основе обратной связи, анализа происходящего в группе и рефлексии; расширение сферы осознаваемого в понимании поступков другого; формирование чувствительности к невербальным средствам общения; отработка эффективных средств невербального общения (занятия 5, 6). Проектирование и конструирование каждым участником группы эффективных средств общения; отработка индивидуальных стратегий и тактик эффективного педагогического общения с использованием невербальных средств общения (занятия 7, 8, 9).

4. Заключительный этап. Рефлексия изменений, происшедших с участниками и группой за время тренинга прогнозирование будущих профессиональных планов участников группы (занятие 10).

Проведенное повторное исследование выявило положительную динамику в развитии невербальной компетентности педагога и позволило сделать вывод об эффективности предложенной нами тренинговой технологии.

Сообразно с этим, повышение качества образования в условиях модернизации предполагает развитие профессиональной компетентности, составляющим компонентом которой является и компетентность в невербальном общении. С андрагогической точки зрения тренинг может быть рассмотрен как наиболее эффективная форма организации обучения педагогов декодированию невербальной информации.

РАЗДЕЛ 3

Модернизация содержательных и процессуальных аспектов профессионального образования в русле идей регулируемого эволюционирования

ЭТАПЫ ПРОФЕССИОЛОГИЧЕСКОГО ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ФИЗКУЛЬТУРНОГО ВУЗА

СЕМЕНОВА Е. В.

г. Челябинск, Уральский государственный университет
физической культуры

Реализация требований современного развития общества к повышению качества вузовского образовательного процесса возможна на основе активизации профессиональных потребностей личности. Практически это может быть реализовано поэтапно.

На первом этапе необходимо активизировать студента на осознание важности оценки собственной личности в достижении профессиональной цели. Для этого целесообразно дать возможность индивиду четко разделять сами понятия трудность и проблема, а также сформировать видение собственной роли в достижении личных успехов. Это возможно на основе позитивного принятия себя как активной действующей силы реализации собственной личности через профессиональную деятельность. Не менее значимым является и осознание возможностей позитивного взаимодействия в достижении поставленной цели, а также собственной роевой установки на активное или пассивное взаимодействие с окружающими. При этом должно быть четко определено, что интересы, склонности и мотивы поведения личности совпадают с потребностями общества.

Четкость самооценки может дать возможность постановки реальных, достижимых и растущих целей как основы для реализации потребности в самовыражении.

Сам технологический подход к реализации процесса целеполагания должен осуществляться на принципах постепенности и самоподдержки.

Большую роль играет в данном процессе фактор минимизации риска недостижения цели. Здесь ключевым моментом является получение и адекватная интерпретация качественной информации об изменениях внешней ситуации и внутренней личностной направленности.

Активизирующим моментом достижения цели является новизна реализуемой деятельности, а также фактор одобрения со стороны ближайшего референтного окружения.

Самоанализ должен включать в себя оценку личных взглядов; самопредставления о себе; отношения к другим людям.

Самоанализ осуществляется на принципах:

- определения себя с позиций внутренних атрибутов;
- разделения собственных ожиданий и ожиданий окружающих;
- определения себя с сущностных, основанных на творческом профессиональном потенциале, а не стереотипных ролевых установок.

На этапе самоанализа следует критически изучить собственные сильные и слабые стороны, выявить скрытые внешние и внутренние возможности и спрогнозировать потенциальные риски недостижения цели. Также процедуре анализа должны быть подвергнуты собственное эмоциональное состояние реализации профессиональной деятельности и соответствие ему уровня реализации собственных способностей.

Поскольку отправной точкой для постановки растущих целей является реально достигнутая ситуация развития, следует особое внимание уделить выделению сферы ведущей деятельности, уровню одобрения ее внешним референтным окружением и собственному видению достигнутых успехов.

Профессиональная цель предполагает формирование конкурентных преимуществ специалиста, что может быть реализовано на основании выявления и включения в перечень профессиональных способностей личных, внешне не связанных с профессией, увлечений. Идеально, если таковые будут иметь четко одобряемые характеристики.

На основе констатации существующего положения, представляется целесообразным формирование у студента образа желаемого будущего места работы с выявлением обязательных, желательных и нейтральных для активизации профессиональной деятельности харак-

теристик будущей работы. следует также учесть степень желаемой самостоятельности в реализации способов трудовой деятельности.

На втором этапе осуществляется переход к исследованию системы ценностей студента. Основными сферами анализа являются: отношение к окружающим; важнейшие моральные принципы; воспринимаемые обязательства и ответственность; общественно значимые мировоззренческие установки; соответствие этики будущей профессиональной деятельности собственным принципам; значимость профессии и профессионального социума для окружения; прогнозируемая удовлетворенность трудом.

При этом следует учитывать складывающиеся коммуникационные навыки по основанию их позитивности и эффективности; сформировавшееся стремление в развитии профессии и социума на основе реализации собственного творческого потенциала. Решение означенных задач предполагает формирование краткосрочных подзадач, реализация которых будет способствовать достижению долгосрочной перспективной профессиональной цели.

Личными ценностями, ориентированными на профессиональный успех определены: надежность, благосостояние, хорошее здоровье, взаимоотношения с партнерами, семейные взаимоотношения, слава, работа и карьера, власть, дружба, выход на пенсию, возможность организовать собственное дело, долголетие, путешествия, уважение сверстников, духовные достижения, благотворительность, счастье.

Основные личные ценности являются фундаментом, формирующим личностную иерархию потребностей, которые являются причиной активной творческой деятельности.

Третий этап является определяющим для формирования осознанного отношения субъекта к себе посредством анализа личной иерархии потребностей. Индикаторами, определяющими структуру иерархии потребностей являются: заработная плата, материальный комфорт, приобретение качественных товаров, обеспеченное будущее, прочное положение, отсутствие неприятностей; теплые отношения с людьми, наличие хороших собеседников, взаимопонимание; статус профессионала, высокий уровень компетентности, положение влияния в профессиональном социуме; развитие сил и способностей, стремление к новому, полная профессиональная самоотдача.

Определение истинных мотивов поведения даст возможность сформулировать профессиональную цель с учетом свойств личности и движущих сил. При этом определяющим будет выяснение причин, препятствующих более раннему целеполаганию, среди которых чаще

всего встречаются: боязнь видимой трудности формирования цели и процесса ее реализации; страх неудачи в процессе как постановки, так и реализации цели; страх успеха, выдвигающего более высокие требования к личности с одной стороны, и возможную негативную реакцию внешнего окружения с другой.

Для избегания названных причин следует целеполагание основывать на следующих предпосылках:

- цели являются продолжением и развитием системы личных ценностей;

- цели формулируются в форме конкретных утверждений;

- цели являются фиксированной формой обязательств перед собой, накладывающих ответственность за их реализацию на конкретного исполнителя без учета роли сложившихся негативных обстоятельств;

- цели должны быть направлены на творческую самореализацию потенциальных способностей личности, одновременно являясь реально достижимыми ею;

- цели должны быть визуализированы личностью в форме нормированного образа будущего;

- для повышения плодотворности деятельности по достижению цели, следует сформировать вербально-числовую шкалу измерения степени приближения к декларируемому идеалу;

- не только достижение поставленной конечной и промежуточных целей, но и сам процесс их реализации должны сопровождаться самостимулирующими, самоощущающими мероприятиями в зависимости от сложившихся обстоятельств.

На четвертом этапе процесса целеполагания следует перейти к действиям, формирующим прикладной аспект достижения цели. Если формирование цели носит в большей мере декларативный характер, то процедура компиляции целевых ориентиров в конкретный план ее достижения должна быть деятельностно направленной.

При этом планируемые мероприятия должны быть комплексно сформированы с включением следующих компонент: содержание мероприятия; привлекаемые для реализации мероприятия ресурсы; сроки реализации мероприятия (целесообразно уточнение по желаемому и максимально допустимому); механизм реализации мероприятия.

Все мероприятия имеют в качестве объекта и субъекта реализации собственную личность, поэтому существует необходимость фиксации решения подзадач общей профессиональной цели. При этом существенно важно выделение системы индикаторов достижения цели и адекватной ей вербально-числовой шкалы.

Подзадачи следует формализовать с задействованием всех значимых элементов системы: формулировка личной цели, поэтапный план ее реализации, распределенная ответственность, критические и желательные сроки, фиксация состояния дел.

Пятый этап, ориентированный на практическую реализацию профессиональной цели основывается на стабильности мотивации ее достижения. В деятельности следует учитывать структуру мотивации, ее соответствие общественной морали, применяемые формы поощрения и критики, разделенное участие и измеримость.

Проведенное ранее разграничение содержания понятий «проблема» и «достижение цели» является основополагающим в мотивации деятельности при устойчивом сохранении вектора развития. Использование ресурсного потенциала межличностного взаимодействия также способствует поддержанию стабильного направления действий.

При этом следует исключать в качестве побудительных мотивов деятельности страх неудачи как деструктивный элемент целеполагания, упрочивая конструктивные его элементы: положительное отношение, удовлетворение потребностей в принадлежности, достижении, самосовершенствовании, власти, ответственности, «вызове», признании, мастерстве (профессионализме). Причиной успешности такой позиции является уверенность в собственных силах, основанная на адекватной потенциальным ресурсам самооценке и позитивной структуре рефлексии деятельности по достижению цели. Мониторингу самоанализа следует подвергать, в первую очередь, модель поведения, но не личные качества, проявляемые в ней.

Идеально, если рефлексия будет характеризоваться наглядностью, графической доступностью, четкостью формулировок, наличием трендовой линии развития и демонстрацией отклонения от нее, ориентацией на достижение растущей цели.

Растущая цель, в свою очередь, должна предполагать:

- осознание субъектом приоритетной цели отрасли и профессии в системе народного хозяйства;
- реальное и потенциальное личное влияние на развитие профессии и отрасли в целом;
- возможности творческой самореализации в профессиональной деятельности;
- личный статус и его динамика в профессиональном социуме;
- наличие идей, способных оптимизировать профессиональную деятельность;
- деятельная потребность продвижения ценностей физической культуры и спорта;

- способность на основе анализа выявить причины модернизации отрасли.

Фиксация степени приближения к цели является одной из важнейших составляющих процесса. Для этого необходимо:

- во-первых, получать максимальный объем доступной релевантной информации по решаемой подзадаче как целевому ориентиру;

- во-вторых, измерять достигнутый уровень приближения к цели;

- в-третьих, на основе статистических данных, прогнозировать сроки и ресурсы достижения цели;

- в-четвертых, при любом изменении удаленности от цели, осуществлять положительную мотивационную оценку проведенной деятельности.

Мотивация, постоянно стимулирующая движение вперед, способствует снятию страха неудач, препятствий. Поскольку мотивация не является естественным процессом для всех людей, ее целесообразно вырабатывать в себе. Этому содействует:

- активизация уверенности в себе на основе доминирования положительной обратной связи в форме поощрений;

- преодоление страха путем формирования уверенности на основе анализа и идентификации собственных страхов и их источников;

- активная целенаправленная деятельность на достижение профессиональной цели;

- использование информации об ошибках в поведении, полученной в ходе рефлексивного анализа для корректировки способов деятельности по достижению цели;

- отсутствие корректировки сроков мероприятий по достижению цели без веской аргументации ее необходимости;

- формирование положительной мотивации при появлении непрогнозируемых препятствий на основе возможности проверки собственных сил;

- осознание чувства гордости достигнутыми результатами;

- визуализация собственных достижений;

- гибкая позиция в рамках вектора достижения профессиональной цели.

При условии осознания собственных сильных сторон / недостатков, снижается время и энергетические затраты на их усиление / нивелирование.

Шестой этап процесса целеполагания предполагает выработку самодисциплины на основе общественных норм и личной профессиональной направленности.

На этом этапе базовым положением является субъективное восприятие свободы постановки и достижения цели как параллельный процесс принятия на себя личной ответственности за ход и результат целенаправленной деятельности.

Осуществимость этапа предопределяет способность личности выделять главное, умение его структурировать, выделяя ключевые зоны ближайшего развития и, на этой основе, формируя начальные мероприятия. Ограничителем в выборе способов реализации деятельности следует считать собственную систему ценностей и степень удовлетворения потребности в признании уважении, воспринимаемую субъективно.

Концентрация внимания должна быть локализована на конкретных достигаемых промежуточных результатах, оптимизируя временные ресурсы путем сокращения нерационального расходования личного времени.

Рациональность деятельности будет повышаться при наличии перспективного краткосрочного плана, структурированного сегментарно по очередности выполнения мероприятий с учетом личных психофизиологических особенностей.

Возникновение нетиповых ситуаций, требующих выделения дополнительных ресурсов, требует дополнительных корректировочных действий ранжирования задач по основанию их срочности.

Процедура целеполагания предполагает формирование постоянно растущих перемен, чаще всего вызывающих у личности негативные ощущения: дискомфорт, чувство потери стабильности и т.д. Эффективным способом преодоления названных ощущений является осознание субъектом неизбежности и постоянности перемен, что способствует экономии ресурсов личности в профессиональной деятельности. Понимание, что перемены в окружении и, тем более, в себе, могут нести возможности, является действенным способом преодоления страхов.

Реакция на перемены как на опасность связана с доминированием низкого уровня: ответственности за результат, инициативности, творческой самореализации, что приводит к бездеятельности.

С другой стороны, восприятие перемен как возможности эффективно включает субъекта в процесс управления ими на основе собственного выбора, что в результате способствует решению возникаю-

щих проблем и продолжению целенаправленной деятельности на фоне адекватной адаптации к изменениям.

Способствовать более успешной деятельности будет исследование динамики самооценки как отражения личностных изменений, оказывающих определяющее влияние на содержание и способы достижения поставленной цели.

Исследуемый этап может быть более детально структурирован с выделением подэтапов:

- пересмотр ценностей, мотивов, целей и планов, способных оказать серьезное воздействие на результат;
- прогнозирование сущности, сферы влияния, субъектов и объектов влияния, цели, времени начала и окончания воздействия и способов осуществления перемен для достижения личной профессиональной цели;
- выделение конструктивной составляющей перемен, способствующей направленному движению;
- определение времени принятия и самоадаптации к изменениям;
- формирование аргументации позитивности происходящих перемен.

Действенным инструментарием принятия перемен является осознание возможности их контролировать, как минимум, на основе принятия. При этом целесообразно сформулировать прогноз возникающих возможностей в достижении личной профессиональной цели, субъективная целесообразность получаемого результата, качественно-количественная характеристика требуемых ресурсов, корректировка плана и сроки начала и окончания его реализации.

Седьмой этап целеполагания включает механизм адаптации к изменениям и гибкости в использовании конкретного инструментария. Ключевая роль в данном контексте отводится личной готовности к модификации своих стратегий и адаптации плана деятельности в соответствии с изменившейся ситуацией.

Принципиально, чтобы адаптационно-корректировочные мероприятия:

- не противоречили личной системе ценностей;
- способствовали достижению поставленной цели;
- активизировали мотивацию профессионального поведения;
- учитывали сложившуюся направленность, уровень ответственности перед собой и дисциплинированности;
- были детерминировано реализуемыми;

- были конструктивными, не акцентирующимися на просчетах, снижающих самооценку и мотивацию деятельности;
- не стали источником стресса.

В общем виде, процесс профессионального целеполагания является непрерывным, основанным на постоянной личной самореализации.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА КАК ФАКТОРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

СЫРОМИЦКАЯ И. А.

г. Орск, Орский гуманитарно-технологический институт
(филиал) Оренбургского государственного университета

Структура современного высшего профессионального образования неоднородна и претерпела значительные изменения за последнее десятилетие. Одна из главных целей образования состоит в том, чтобы посредством различных форм обучения и воспитания адаптировать студента к предстоящей профессиональной деятельности в условиях стремительных социальных перемен.

Адаптации студента вуза к предстоящей профессиональной деятельности способствует осуществление основных функций высшего образования, среди которых В. И. Казаренков и Т. Б. Казаренкова выделяют следующие:

- гуманистическую (ориентация на человека, на обеспечение его существования, развития и самореализации);
- аксиологическую (сохранение ценностей мировой и российской многонациональной культуры);
- социокультурную (помощь в овладении культурой своего народа и мировой культурой в целом);
- социально-адаптивную (содействие человеку в успешной адаптации к окружающему динамично обновляющемуся социуму);
- социально-мобильную (обретение нового статуса);
- инновационную (обновление арсенала знаний);
- социально-интегративную (включение человека в интегративную образовательно-производственную деятельность);
- прогностическую (раскрытие перспективы профессионального развития и личностного роста) [2].

Решению данной проблемы способствуют усилия, направленные на достижение всеобщей профессионализации общества, удовлетворение потребностей личности в дифференцированных образовательных услугах, что определяет приоритетность профессионального образования в политике государства; создание новых образовательных культур, типов учебных заведений, инновационных педагогических систем и технологий обучения. Следует обратить внимание на то, что период обучения в вузе – важнейшая составляющая социализации человека.

Период обучения в вузе характеризуется процессом формирования личности в определенных социальных условиях, усвоением социального опыта, в ходе которого преобразуются ценности и ориентации студента: он избирательно вводит в свою систему поведения те нормы и шаблоны, которые приняты в данной группе и обществе. В студенческом возрасте используются такие механизмы социализации, как освоение социальной роли студента, подготовка к овладению ролью «профессионального специалиста», механизмы подражания, социального влияния со стороны преподавателей и студенческой группы.

Важно, что при социализации (в нашем случае – в процессе становления студента как профессионала посредством усвоения норм, ценностей, установок, образцов поведения, присущих избранной профессии) индивид играет активную роль, сам выбирает определенный идеал и следует ему, а круг людей, которые оказывают социализирующее воздействие, широк и очерчивается неопределенно. Студенческий возраст характеризуется именно стремлением самостоятельно и активно выбрать тот или иной жизненный стиль и идеал. Таким образом, вузовское обучение служит мощным фактором социализации личности студента и осуществляется в ходе самой жизнедеятельности студентов и преподавателей.

Социальное партнерство по отношению к образованию, с точки зрения Б. В. Авво, следует понимать как «партнерство внутри системы образования между социальными группами данной профессиональной общности; партнерство, в которое вступают работники системы образования, контактируя с представителями иных сфер общественного воспроизводства; партнерство, которое инициирует система образования как особая сфера социальной жизни, делающая вклад в становление гражданского общества» [1]. Последнее понимание партнерства является наиболее значимым и позволяет изменять, апробировать, устанавливать новые общественно значимые функции образования. При этом в каждой ситуации социального взаимодействия раз-

личные понимания социального партнерства могут быть представлены одновременно.

Мы считаем, что социальное партнерство как явление в педагогической теории и практике выполняет две основные функции – обучающую и воспитывающую – и имеет свои особенности. Во-первых, становление молодого поколения происходит в условиях перехода Российского государства к новым экономическим отношениям, что требует нового понимания проблем воспитания молодежи. Во-вторых, становление молодого поколения осуществляется, с одной стороны, в условиях резкого спада производства, а с другой стороны, осуществляется в условиях продолжающейся научно-технической революции. В-третьих, требуется осознание всех членов общества своей новой роли в воспитании подрастающего поколения.

С целью сокращения сроков социальной и профессиональной адаптации обучаемых в вузе, достижения ими оптимальных качественных и количественных показателей в образовании организуется социальное партнерство, которое представляет собой систему социально-педагогического взаимодействия работников и студентов образовательного учреждения с целью формирования у обучающихся устойчивого мировоззрения, интереса и стремления к овладению профессией, воспитания их активной жизненной позиции.

Социальное партнерство рассматривается нами как вид отношений педагога и студента, характеризующийся поиском и достижением педагогического консенсуса, реализацией профессиональных интересов субъектов профессионального образования средствами педагогической поддержки с целью повышения статуса обучаемого, значимости его личного вклада в решение общих задач, развитии его личностно-смысловой сферы.

Социальное партнерство технологично и поэтому требует от педагога не только интуиции и импровизации, но и глубоких профессиональных знаний и умений (подготовки педагога к учебным занятиям, управления общением со студентами, подбора наиболее эффективных методов обучения, использования эффективных технологий совместной деятельности и др.). Оно развивается поэтапно: моделирование предстоящего процесса, вступление в контакт, непосредственное общение, выход из контакта, анализ результатов. Но настоящим индикатором профессионализма преподавателя служат многочисленные психолого-педагогические, методические, специально-научные и управленческие знания, техника и технология осуществления данного процесса.

В ходе теоретического исследования нами была разработана технологическая модель социального партнерства как фактора профессиональной адаптации студента педагогического вуза, характеризующаяся оптимальным сочетанием педагогического обеспечения и самоактивизации студента, взаимообусловленными поэтапными переходами, структурно-функциональной целостностью и уровневостью. Технологическая модель представлена этапами, стадиями, методами и формами организации социального партнерства, организационно-педагогическими условиями его реализации, результатами профессиональной адаптации.

Рассмотрим структурные компоненты технологической модели социального партнерства как фактора профессиональной адаптации студента педагогического вуза.

1. Организационно-диагностический этап. Стадия самоориентирования. Цель: актуализация профессионального самоопределения будущего специалиста. Организационно-педагогические условия: входная диагностика, оценка общего состояния системы взаимодействия «педагог-студент». Методы: контент-анализ, тестирование, интервьюирование, наблюдение (изучение форм поведения). Формы: учебный диалог и полилог, беседы, ознакомительные экскурсии, диспуты, «круглые столы». Результаты профессиональной адаптации: актуализировано профессиональное самоопределение будущего специалиста.

2. Мотивационно-формирующий этап. Стадия самовключения. Цель: формирование готовности и способности студента к самостоятельной профессиональной деятельности. Организационно-педагогические условия: профессионализация обучающей среды; стимулирование интереса к профессии, проявления интеллектуальной инициативы; оценка опыта взаимодействия сторон, их личностных отношений как субъектов взаимодействия; педагогическая поддержка. Методы: частично-поисковый, проблемный, проектный, беседы, анкетирование (изучение мотивации, стремления к освоению деятельности), шкалирование, ранжирование признаков, позволяющих получить количественные оценки параметров адаптации. Формы: сочетание традиционных и инновационных стратегий в организации лекций, семинаров, в ситуациях профессионального взаимодействия; интерактивные образовательные технологии; самостоятельная познавательная деятельность; коллективно-групповые формы обучения. Результаты профессиональной адаптации: формируется готовность и способность студента к самостоятельной профессиональной деятельности.

3. Деятельностно-стимулирующий этап. Стадия самообогащения. Цель: стимулирование устойчивых профессиональных проявле-

ний, формирование субъектной активности студента. Организационно-педагогические условия: активное проявление профессиональных способностей; отбор и «выстраивание» наиболее актуальных вариантов педагогического взаимодействия; развитие субъект-субъектных отношений преподавателя и студента, диалогичность контроля, элементы самоуправления и расширение субъектного опыта. Методы: исследовательский; формальной психодиагностики: проективные методы (изучение мотивации, эмоциональной сферы), опрос (изучение самочувствия, активности, настроения), тесты (изучение уровня освоения деятельности); свобода выбора образовательной траектории. Формы: участие студентов в педагогической практике; самостоятельная разработка и реализация учебно-воспитательных проектов; коллективно-групповые формы профессионального обучения; волонтерская работа; профилактические мероприятия в социальной среде. Результаты профессиональной адаптации: устойчивые профессиональные проявления; самообразовательные умения, расширение субъектного опыта студента, сформированность субъектной активности студента.

4. Контрольно-оценочный этап. Стадия саморефлексии. Цель: развитие навыков сотрудничества и партнерства в профессиональном самоопределении. Организационно-педагогические условия: осмысление выбора профессии, стремление к профессиональному совершенству, росту. Методы: анализ, синтез, самооценка, метод компетентных судей (оценка человека как профессионала). Формы: педагогические чтения, студенческие конференции. Результаты профессиональной адаптации: навыки сотрудничества и партнерства в профессиональном самоопределении.

Понятие «модель» рассматривается весьма широко. Этим термином называют такие явления, как математическое описание процесса или объекта, алгоритмическое описание деятельности по достижению желаемого результата, некую формулу, определяющую закон функционирования объекта, его графическое изображение и др. В строгом смысле модель определяется «как явление, предмет, установка, знаковое образование или условный образ (описание, схема), находящиеся в некотором соответствии с изучаемым объектом и способные замещать его в процессе исследования, давая информацию об объекте» [4]. В научном понимании моделирование представляет собой способ познания действительности, который предполагает отображение и воспроизведение изучаемого предмета, явления, процесса, события при помощи модели.

Модель представляет собой упрощенный формализованный аналог реальной системы или проблемной ситуации. Вместе с тем, она должна быть достаточно сложной, чтобы адекватно воспроизводить моделируемый объект, содержать все важнейшие, характеризующие его переменные величины.

Разработанную нами модель отличают: 1) единство и разнообразие составных компонентов; 2) специфика реализации функций педагогической деятельности; 3) гибкость и динамичность к изменяющемуся социуму; 4) соответствие организации учебно-воспитательного процесса в вузе интересам, потребностям студентов с учетом их индивидуальных особенностей и характер взаимоотношений педагога и студента.

При моделировании мы учитывали: а) характер и особенности профессиональной адаптации студента в период обучения в вузе;

б) возможности социального партнерства как фактора профессиональной адаптации; в) структура и принципы взаимодействия субъектов системы образовательного процесса вуза; г) затруднения, возникающие у студентов вуза в процессе профессиональной адаптации; д) организационно-педагогические условия, обеспечивающие профессиональную адаптацию студента педагогического вуза на основе социального партнерства.

Педагог, учитывая различные факторы и условия протекания совместной деятельности может выполнить моделирование предстоящего взаимодействия со студентами. Вступление в контакт с молодыми людьми предполагает отличное знание педагогом своих индивидуальных характеристик (психологических процессов, свойств, качеств личности), профессиональных резервов, а также способность управлять своим психоэмоциональным состоянием.

Педагогу целесообразно освоить технологию управления совместной деятельностью, руководства малыми группами и большими коллективами, технику стимулирования интереса к делу, потребности в сотворчестве. Особое значение приобретает его способность выступать неформальным лидером, а также умение делегировать своим молодым партнерам субъективные права и ответственность. Очень важны техника слушания студента, коррекция его деятельности, объективность оценки и анализа результатов.

В этом случае важным элементом социального партнерства являются партнерские переговоры субъектов образовательного процесса. Переговоры как форма педагогического взаимодействия представляют собой интерактивный процесс, когда решение не навязывается одной из сторон, а вырабатывается всеми участниками совместно на

условиях равноправных сторон и становятся рациональным способом достижения взаимоприемлемых результатов.

Выбор метода переговоров осуществляется достаточно точно с помощью трех критериев: 1) вести к разумному соглашению; 2) быть эффективным; 3) улучшить или, по крайней мере, не испортить отношения между партнерами (Д. В. Валовой). Разумным можно назвать такое соглашение, которое максимально отвечает законным интересам каждой из сторон, справедливо регулирует сталкивающиеся интересы и является долговременным.

Социальное партнерство является одним из видов педагогического взаимодействия, организуется и проявляется исключительно в процессе совместной деятельности педагога и студента вуза. Важнейшим структурным компонентом деятельности является цель как идеально представленный результат, и именно совпадение целей будет являться главным условием формирования партнерских отношений. Если такое совпадение происходит на уровне перспективных целей, то возможно длительное и достаточно устойчивое партнерство; если совпадение проявляется на уровне промежуточных, частных целей, то партнерство скорее всего будет временным. Если цели не совпадают, то о каких-либо партнерских отношениях говорить бесполезно.

В связи с этим В. П. Кузовлев выделяет три ведущих типа взаимоотношений между преподавателем и студентами: 1) устойчиво положительный – преподаватели этой группы отличаются педагогической направленностью деятельности, широтой знаний, эрудицией, глубоким мастерством владения предметом, гибкостью мышления, потребностью в неформальном общении со студентами; 2) пассивно-положительный – проявляется в нечетко выраженной эмоционально-положительной направленности общения со студентами; преподаватели в курсе дел студентов, оказывают им помощь; 3) отрицательный – у преподавателей проявляется склонность к назиданиям; происходит формализация отношений со студентами, нарушается педагогическое общение, возможны конфликты [3].

Существует немало противоречий между необходимостью реализации процесса профессиональной адаптации студента педагогического вуза на основе социального партнерства и отсутствием его программно-содержательного обеспечения в соответствии с поставленными целью и задачами; потребностью практики в научно-методическом обеспечении социального партнерства в процессе профессиональной адаптации студента вуза и его недостаточной разработанностью в педагогической теории. Эти противоречия создают расхождение между внешним и внутренним, объективным и субъек-

тивным в образовательном процессе вуза, педагогическим и студенческим коллективами и выступают той главной движущей силой, которая приводит в движение механизм реализации социального партнерства.

Рассматривая сущность профессиональной адаптации студентов, мы выделяем социальное партнерство как активную деятельность профессорско-преподавательского состава вуза и студентов по включению последних в новые профессиональные условия. Студент представляется полноправным партнером в условиях сотрудничества и отрицания манипулятивного подхода к нему.

Социальное партнерство призвано формировать у студентов готовность успешно действовать в условиях влияния различных стрессоров. Оно дает возможность формировать у студентов принятие избранной профессии и любви к ней, уверенности в ее общественной и социальной значимости и оптимизма в отношении ее перспектив. Социальное партнерство обеспечивает доверие студентов своей профессиональной подготовленности и уверенность в надежности профессорско-преподавательского состава, в их готовности помочь. Возможно, что такое отношение к вузовскому обучению поможет решить многие проблемы педагогического образования через гармонизацию отношений между студенческим и преподавательским социумом.

Показателями развивающегося социального партнерства студента и преподавателя являются обогащение содержания профессиональной подготовки специалиста, способов и форм взаимодействия, усложнение внутренних и внешних связей системы, повышение ее целостности. Партнерство становится развивающим, если оно стимулирует активность взаимодействующих субъектов, т.е. ориентируется не только на общественные, но и на личностные потребности субъектов учебно-воспитательного процесса, поддерживая и развивая условия выбора студентом индивидуальной образовательной траектории.

Литература

1. Авво, Б. В. Социальное партнерство в условиях профильного обучения: учебно-методическое пособие для администрации и учителей общеобразовательных учреждений [Текст] / Б. В. Авво / под ред. А. П. Тряпициной. – СПб. : КАРО, 2005.

2. Казаренков, В. И. Высшая школа: социально-педагогическое взаимодействие [Текст] / В. И. Казаренков, Т. Б. Казаренкова // Педагогика. – 2000. – № 5.

3. Кузовлев, В. П. Преподавание в вузе: наука и искусство [Текст] / В. П. Кузовлев // Педагогика. – 2000. – № 1.

4. Философский энциклопедический словарь [Текст] / ред. С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др. – 2-е изд. – М. : Сов. энциклопедия, 1989.

ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ОБРАЗА БУДУЩЕГО ЛИЧНОСТИ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

ПОПОВА Н. Н.

г. Красноярск, Сибирский государственный
технологический университет

В современной литературе сконцентрированы различные подходы к проблеме временной перспективы. Одни психологи определяют будущее относительно с прошлым и настоящим, другие – относительно ценностного предпочтения. В нашем понимании будущее – это психологическая перспектива личности, то есть способность человека сознательно, мысленно предвидеть будущее, прогнозировать его и готовиться к нему в настоящем.

В настоящее время акцент исследований перемещается в сторону становления позитивного образа будущего личности. Эта востребованность возрастает в условиях духовного кризиса в стране, ломки привычных стереотипов жизнедеятельности и потока агрессивно насыщенной информации. Особенно остро это сказывается на современном студенчестве, что создает психологический дискомфорт, ведет к дестабилизации личности, к возникновению и нарастанию таких негативных психических состояний, как беспокойство, эмоциональная напряженность, тревожность, неуверенность в себе, оказывая существенное влияние на психическое и физическое здоровье. Сегодняшние студенты нуждаются в глубокой «внутренней перестройке», предусматривающей реализацию личностных возможностей, самоосознание, ориентацию на временную определенность, организацию своей жизнедеятельности.

Особо значимым представляется выявление и раскрытие ресурсов и потенциала жизненного опыта в юношеском возрасте, через открытие молодым человеком перспектив своего будущего и необходимых условий для их самореализации. В этой связи возникает необходимость становления образа будущего личности, который способствует формированию конкурентоспособной, устойчивой к кризисным моментам, гибко реагирующей на все изменения в окружающей действительности личности.

Очевидно, что социально-экономическая ситуация в современном российском обществе все еще далека от стабильности. Кроме того, молодежь – это та возрастная категория, где основополагающим является формирование целостных образов будущего, с одной стороны, и которая является наиболее уязвимой психологически – с другой стороны. В связи с этим, мы полагаем, что такая категория особо нуждается в повышенном внимании к вопросу о становлении у них позитивного образа будущего.

Важной специфической характеристикой представлений о будущем является более высокая, по сравнению с другими временными категориями, степень неопределенности, связанная с тем, что субъективные представления о будущем есть «образы, которые также, основываясь на уже имеющихся представлениях, обращены к неизвестному, к тому, чего не было и нет сейчас» [16].

Современная наука рассматривает образ будущего как комплекс когнитивных и эмоциональных процессов, в ходе которых осознаются и наделяются смыслом события прошлого и прогнозируемые обстоятельства будущего. Образ будущего как эмоционально-когнитивная модель ориентирует жизнедеятельность субъекта в сфере многолетней временной перспективы, а также определяет направленность развития в будущем и личностный смысл переживаний в настоящем.

Личностный подход в психологии направлен на изучение времени индивидуальной жизни человека. Такой подход определяет сущность человеческой жизни как процесс самоосуществления и самореализации. Специфические временные отношения характеризуют внутренний мир личности, который включает в себя ценности и идеалы человека, его жизненный опыт и ориентации на будущее, чувства, мысли, побуждения.

В рамках деятельностного подхода, приверженцем которого является А. Н. Леонтьев, разрабатывается понятие «образ мира». Образ мира определяется автором как целостный образ объективного мира; интерпретация человеком реальности, позволяющая ему ориентироваться в мире, выступающая как основа его жизнедеятельности [10].

А. Н. Леонтьев выделяет три динамические составляющие смысловых координат образа мира – это индивидуальное значение, чувственная ткань образов и личностный смысл. Чувственную ткань образуют имеющие различные модальности чувствительные впечатления от стимулов, это «строительный материал» образа. В индивидуальном значении зафиксировано содержание общественного сознания, присвоенное индивидом. Личностный смысл выражает «значение – для – меня» жизненных объектов, явлений, отражает опосредованное собст-

венными мотивами, целями, потребностями отношение человека к миру [10].

Наличие временной координаты в образе будущего означает представленность в нем настоящего, прошлого и будущего. Предполагаемое будущее человека представлено в его сознании в виде сложного образования вероятностной природы, имеющее смысловые и эмоциональные составляющие.

По мнению Б. Рассела, «прошлое и будущее должны быть признаны такими же реальными, как и настоящее, и освобождены от рабства времени». А. С. Карпенко полагает наиболее «естественной» точку зрения, согласно которой прошлое неизменное будущее имеет альтернативы и поэтому случайно, а у человека есть разумный выбор. Прошлое – линейно и замкнуто, будущее – витиевато и открыто.

Особый вклад в отечественную психологию внесли работы таких исследователей как К. А. Абульханова-Славская, В. И. Ковалева, Л. Кублицкене, В. Ф. Серенкова и др., где активно разрабатывается личностно-временная проблематика.

К. А. Абульханова-Славская предлагает различать психологическую, личностную и жизненную перспективы как три различных явления.

Психологическая перспектива – это способность человека сознательно, мысленно предвидеть будущее, прогнозировать его, представляя себя в будущем. Личностная перспектива – это не только способность человека предвидеть будущее, но и готовность к нему в настоящем, установка на будущее (готовность к трудностям в будущем, к неопределенности и т. д.). Личностная перспектива – это, прежде всего, свойство личности, показатель ее зрелости, потенциала ее развития, сформировавшейся способности к организации времени. Жизненная перспектива не всегда открывается тому, кто обладает психологической перспективой, то есть, способен предвидеть будущее, и даже не обязательно тому, кто обладает личностной перспективой, личностными возможностями, потенциалом, зрелостью. Жизненная перспектива включает совокупность обстоятельств и условий жизни, которые при прочих равных условиях создают личности возможность для оптимального жизненного продвижения [1].

Говоря о проблеме временной перспективы, нельзя сказать однозначно, что, она относится к сугубо объективным параметрам времени. Поэтому, прежде всего, постараемся уточнить его теоретический статус и процессуальный состав. Обычно термин «временная перспектива» психологи относят к трем различным аспектам психологического времени. Первый аспект – это временная перспектива в собствен-

ном значении этого слова, характеризующаяся, прежде всего, протяженностью, глубиной, насыщенностью, степенью структурированности и уровнем реалистичности. Второй аспект – временная установка, то есть более или менее позитивная или негативная настроенность субъекта по отношению к прошлому, настоящему или будущему. Наконец, третий аспект – временная ориентация – характеризует поведение субъекта, а значит, представляется как преимущественная, доминирующая направленность этого поведения на объекты и события прошлого, настоящего и будущего [13].

Для описания индивидуального развития в целом в современной науке существует, в частности, три ведущих категории: время жизни, жизненный цикл и жизненный путь (по И. С. Кону) [8].

Время жизни, ее протяженность или пространство, обозначает временной интервал между рождением и смертью. И. С. Кон считает, что понятие «время жизни» – формальное, обозначающее хронологические рамки индивидуального существования безотносительно к его содержанию. По мнению ряда специалистов, в концепции К. А. Абульхановой, Т. Н. Березиной и др. преодолен разрыв, существующий между изучением субъективного (психологического) и объективного (физического, социокультурного, исторического) времени. «Связующим звеном в ней является личность со своей темпоральной организацией, соотносящая свое субъективной: время (сознания, бессознательного, переживания и пр.) со временем самореализации в деятельности и жизненном пути, организатором которого она становится объективно» [1].

И. С. Кон считает понятие «жизненный цикл» определенным и содержательным, предполагающим, что ход жизни подчинен известной закономерности, а смена его этапов включает цикличность. Многие биологические и социальные процессы возрастного развития действительно являются циклическими при разном уровне и характере проявления цикличности. Личность усваивает, выполняет и постепенно оставляет определенный набор социальных ролей, после нее тот же цикл проходят ее потомки. Вместе с тем понятие «жизненный цикл», без сомнения, несколько ограничено своим значением замкнутости, завершенности процесса.

Становится все более очевидным, что понятие «жизненный путь» – наиболее емкое и подходящее для описания истории индивидуального развития личности. Понятие «жизненного пути» личности раскрывает многомерность ее развития, предполагающего наличие множества тенденций. Оно имеет насыщенное содержание, раскрытие его

требует социологического, психологического и исторического анализа одновременно.

Ранее в отечественной психологии исследователи анализировали процессы индивидуального развития неизменно в социальном русле их возникновения и осуществления в рамках общих законов онтогенеза, как правило, без учета перемен в содержании и структуре жизненного пути личности.

Сегодня общепризнанным является представление, сформулированное в трудах К. А. Абульхановой и ее учеников, о том, что успешность личностного и социально-психологического развития человека во все периоды жизни зависит оттого, насколько он сам выступает субъектом, создателем условий своей жизни, ее пространственно-временной организации, смысловой содержательности, носителем специфической способности к выявлению и осознанию противоречий, возникающих в ходе реализации личностью своего способа жизни – жизненной стратегии.

Описывая стратегию жизненного успеха, А. В. Иващенко и Н. А. Щербакова, указывают, что такая стратегия:

- предполагает индивидуальное решение своей жизненной судьбы, наличие внутреннего самоконтроля, чувства ответственности за свою жизнь, поступки, поведение;
- состоит в творческом созидании ценности своей жизни, проявляющемся в интересе, увлеченности, удовлетворенности и постоянном поиске индивидуальной стратегии;
- открывает возможность каждому человеку изменить свою жизнь, сделать ее лучше, создав для этого условия, которых пока нет в наличии [7].

Концепция личности как субъекта жизни предполагает изменение, совершенствование качеств личности (диагностируемых традиционными методиками) в процессе самовыражения, самореализации, раскрытие детерминации жизни самой личностью и детерминации личности жизнью.

Теоретические и эмпирические исследования личности как субъекта жизненного пути опираются на ряд определенных критериев.

Критерий автономности – способность личности к самостоятельным решениям, принятым по результатам анализа информации. Критерий осознания – это способность видеть, слышать, чувствовать, ощущать вещи, явления, действительность. Критерий спонтанности – это способность выбирать из всего возможного разнообразия и диапазона чувств, мыслей и поведения. Как человек осознающий ощущает

мир, так же человек спонтанный реагирует на него: прямо и открыто, воспринимая реальность, а, не искажая ее.

А. Маслоу в системе личностного роста выделяет наиболее важные качества самоактуализирующихся людей, многие из которых также являются качествами личности как субъекта жизненного пути: высшая степень восприятия реальности; более развитая способность принимать себя, других и мир в целом такими, какими они есть на самом деле; повышенная спонтанность; более развитая способность сосредоточиваться на проблеме; более выраженная отстраненность и явное стремление к уединению; более выраженная автономность и противостояние приобщению к какой-то одной культуре; большая свежесть восприятия и богатство эмоциональных реакций; более частые прорывы на пик переживания; изменения в межличностных отношениях; более демократичная структура характера; высокие творческие способности; определенные изменения в системе ценностей; креативность [12].

На индивидуальном способе восприятия и конструирования временной перспективы личности основывается концепция собственного будущего, как характеристика сознания. Согласно Г. Олпорту, для того, чтобы жизнь имела единство связей, а человек мог хорошо функционировать, необходимы определенные цели, к которым можно стремиться. Г. Олпорт воспринимает людей живущими в мире перспективных целей, жизненных амбиций и устремлений, генерируемых изнутри. Мотивы зрелой личности не определяются прошлым. Личность свободна от прошлого, связи с ним носят исторический, а не функциональный характер [14].

Рассматривая образ будущего, следует отметить, что он определяется жизненными целями, которые складываются под влиянием жизненного опыта, ценностей, особенностей личности и системы ее отношений с другими людьми. Жизненные цели имеют реальное воздействие на поведение в настоящем, обеспечивая его направление. Поведением человека управляют его ожидания в отношении будущего, т.е. на развитие личности оказывает большее субъективное влияние то, что может произойти, нежели его опыт прошлого. Поведение направляется осознанием фиктивных жизненных целей, которые существуют не в будущем, а в актуальном восприятии будущего, т.е. в его субъективном образе.

Проведенный исследователями анализ показывает, насколько значимым, является становление позитивного образа будущего в молодежной среде, когда происходит становление и закрепление самооценки, ценностных ориентации, жизненных планов и стереотипов

социального поведения. Согласно Ж. Пиаже, в молодежном возрасте осуществляется переход на зрелый уровень мышления, для которого свойственна, в том числе, способность мыслить о гипотетических событиях и, наряду с фактами, рассматривать возможности, закладываются основы сознательного поведения, вырисовывается общая направленность в формировании мировоззрения, нравственных и социальных установок.

Таким образом, в студенческие годы достаточно четко складывается концепция собственного будущего, а также активно развивается предвосхищающий самоконтроль, который обеспечивает коррекцию поведения и деятельности на все более отодвинутый во времени результат. Проявляется достаточная степень независимости в планировании своего времени и принятии решений, а также больший (по сравнению с подростковым возрастом) реализм в формировании целей и их изменение на основе новых ценностных представлений (ориентация на удовольствие сменяется стремлением к достижению определенного статуса) [17].

Согласно логике нашего исследования, необходимым представляется анализ психологических новообразований студенческого возраста, и тех социально-психологических противоречий, разрешение которых инициирует личностное развитие, способствует развитию позитивной Я-концепции личности студента. В данной работе мы акцентируем внимание на тех аспектах студенческого возраста, которые тем или иным образом связаны с идеей порождения человеком себя как субъекта собственной жизни, становления способности самодетерминации личности.

Попытки изучить проблему личностного развития студентов предпринимались многими отечественными исследователями (А. И. Дмитриев, В. Т. Лисовский, А. А. Еромасова, И. Е. Лиликталь, Н. И. Протасова и др.). Для нашего исследования особый интерес представляют работы немецкого философа и психолога Э. Шпрангера, который положил начало систематическому исследованию юношеского самосознания и ценностных ориентации. Наиболее полная характеристика этих исследований содержится в книге «Психология юношеского возраста», в которой он говорит о том, что главная задача психологии – познание внутреннего мира личности, тесно связанного с культурой и историей. Так, главные новообразования этого возраста, по Шпрангеру, – открытие «Я», развитие рефлексии, осознание собственной индивидуальности и ее свойств; появление жизненного плана, установки на сознательное построение собственной жизни; постепенное вращение в различные сферы жизни. Процесс этот идет изнутри

вовне: от открытия «Я» к практическому включению в различные виды жизнедеятельности [19].

В периодизации общего психического развития, предложенной В. И. Слободчиковым и Г. А. Цукерман, возрастной период с 17 до 21 года определяется как критический, и характеризуется разрывом идеала и реальности. Кризис юности рассматривается ими как один из «кризисов рождения», что связано с вхождением молодого человека в новую общность. По мнению авторов, кризис рождения – это всегда кризис самости, позитивное разрешение которого связано с наличием в культуре более масштабных форм предметности совместной жизнедеятельности [18].

В этой связи можно констатировать, что позитивное становление образа будущего личности студента, будет способствовать формированию конкурентоспособной, устойчивой к кризисным моментам, гибко реагирующей на все изменения в окружающей действительности личности. В трудном и сложном мире субъекту приходится развивать свои способности и «образ Я» для достижения желаемых результатов и целей своей будущей жизни.

Анализ работ вышеперечисленных исследователей дал нам возможность связать понятие образа будущего с целеполаганием, с ценностными ориентациями, индивидуальным смыслом жизни. Основоплагающая функция образа будущего заключается в повышении жизненного потенциала личности, что ведет к развитию личности, к выделению своего Я из непосредственной связи с миром в прошлом, настоящем и будущем, а это достигается путем самосовершенствованием личности в процессе жизненного пути.

Литература

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. – М., 1991.
2. Абульханова – Славская, К. А. Деятельность и психология личности [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980.
3. Анцыферова, Л. И. Психология формирования и развития личности [Текст] / Л. И. Анцыферова. – М., 1981.
4. Василюк, Ф. Е. Структура образа [Текст] / Ф. Е. Василюк // Вопросы психологии. – 1993. – №5.
5. Головаха, Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи [Текст] / Е. И. Головаха. – Киев, 1989.
6. Головаха, А. А. Психологическое время личности [Текст] / А. А. Головаха, Е. И. Кроник. – Киев : Наукова думка, 1984.

7. Иващенко, А. В. Проблемы Я – концепции личности в отечественной психологии [Текст] / А. В. Иващенко // Мир психологии. – 2002. – № 2.
8. Кон, И. С. Психология ранней юности [Текст] / И. С. Кон. – М., 1989.
9. Коробкин, А. Л. Символическое моделирование образа будущего в психологическом консультировании [Текст] / А. Л. Коробкин // Качество жизни и психическое здоровье: сборник статей. – Хабаровск, 2002.
10. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М., 1975.
11. Леонтьев, Д. А. Психология смысла [Текст] / Д. А. Леонтьев. – М., 2003.
12. Маслоу, А. Психология бытия. [Текст] / А. Маслоу. – М., 1997.
13. Нюттен, Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего [Текст] / Ж. Нюттен / под ред. Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2004.
14. Олпорт, Г. Личность: проблема науки или искусства [Текст] / Г. Олпорт // Психология личности: тексты. – М., 1982.
15. Реан, А. А. Психология личности. Социализация, поведение, общение [Текст] / А. А. Реан. – М., 2004.
16. Регуш, Л. А. Психология прогнозирования [Текст] / Л. А. Регуш. – СПб., 2003.
17. Ремшмидт, Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности [Текст] / Х. Ремшмидт. – М., 1994.
18. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе [Текст] : учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М., 2000.
19. Шпрангер, Э. Два вида психологии. Хрестоматия по истории психологии [Текст] / Э. Шпрангер / под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. – М. : изд-во МГУ, 1980.
20. Ядов, В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности [Текст] / В. А. Ядов. – Л. : Наука, 1979.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

АБАШИНА В. В.

г. Сургут, Сургутский государственный педагогический университет

Новые задачи образования и воспитания в высшей школе, которые меняются в соответствии с новыми требованиями к личностным и профессиональным качествам специалиста, связаны с формированием у него умения строить эффективные коммуникации, ставить реальные цели и достигать их. Личностно ориентированные технологии обучения по-новому определяют позицию преподавателя и студента в учебно-воспитательном процессе, характеризуя ее как взаимодействие.

В философской литературе взаимодействие рассматривается как категория, отражающая процессы воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную, обусловленность, изменения состояний, порождение одним объектом другого (Л. М. Архангельский, В. Г. Афанасьев, Г. С. Батищев, А. В. Брушлинский, Л. П. Буева, М. С. Каган, В. А. Лекторский, А. Л. Никифоров, В. Н. Сагатовский, В. П. Фонарева).

В психологии категория «взаимодействие» изучается в различных аспектах:

- как процесс взаимодействия личностей, определенным образом отражающих друг друга (В. Н. Мясищев);
- как один из основных видов деятельности человека, наряду с трудом и познанием (Б. Г. Ананьев);
- как процесс восприятия и понимания человека человеком (А. А. Бодалев);
- как специфическая форма общения субъектов, где проявляется содействие (или противодействие), согласие (или противоречие), сопереживание (Б. Ф. Ломов).

Взаимодействие как педагогическое явление интерпретируется как специфическая форма общения в ходе целостного педагогического процесса (Г. И. Щукина), как развивающее и развивающееся явление (Н. Ф. Радионова и др.), как условие аксиологической ориентированности будущего педагога в ценностях образования (Т. К. Ахаян, А. В. Кирьякова и др.), как процесс раскрытия творческого потенциала преподавателя и студента, демократично базирующийся на принятии индивидуальных интересов партнера (Н. В. Бочкина, В. Г. Рын-

дак, А. П. Тряпицына и др.), как условие актуализации человеческой субъективности (В. К. Горшкова, А. Н. Ксенофонтова и др.).

Мы считаем, что взаимодействие педагога со студентами характеризуется сотрудничеством, принятием индивидуальных интересов партнеров, соучастием в процессе познания. Успешность становления таких отношений определяется личностными качествами преподавателя и студента.

Для преподавателя это, прежде всего, готовность к партнерству и сотрудничеству, требующее признания индивидуальности студента, учет его интересов и потребностей. Для студента это стремление занять субъектную позицию в учебной деятельности.

Изменение отношений в системе «преподаватель – студент» рассматривается как главное условие, которое обеспечит принципиальное изменение самой сути модели высшей школы, ее свободное развитие. Формы взаимодействия, в основу которых положено саморазвитие обеих сторон, становятся приоритетом высшего учебного заведения. Ведь саморазвитие – движущая сила развития личности: «То, что внушено нам другими, всегда менее прочно, чем, то, что приобретено собственными усилиями. Знание, приобретенное трудом, становится достоянием, полной собственностью» [2].

Специфика профессионально-педагогической деятельности заключается в том, что субъектная позиция студента педагогического вуза является не только фактором личностного, но и профессионального становления. Профессиональная деятельность педагога ориентирована на развитие личности другого человека, что возможно только в том случае, если условия профессионального образования и подготовки педагога предусматривают возможность его собственного развития и реализации, в частности субъектной позиции. Именно такой педагог сможет реализовать в своей деятельности личностно ориентированную модель взаимодействия.

Мы согласны с определением А. Г. Гогоберидзе, рассматривающей субъектную позицию студента педагогического вуза как особое развивающееся качество его личностной позиции, характеризующее ценностное, инициативно-ответственное отношение к образованию и проявляющееся в деятельности, связанной с определением личностного смысла образования, ориентацией и выбором на этой основе условий и вариантов своего образования, проектированием и реализацией задач образовательного процесса, оценкой образовательных результатов и достижений, поиском новых смыслов образования.

Таким образом, субъектная позиция студента педагогического вуза позволяет ему:

- определить личностное отношение и смысл получаемого образования;
- субъектно использовать имеющиеся образовательные условия;
- проектировать и реализовывать индивидуальный образовательный, а впоследствии и профессиональный маршрут.

Личностно ориентированное обучение предполагает раскрытие индивидуальных особенностей студентов, особенностей их интеллектуального, эмоционального развития, профессиональных наклонностей и устремлений, ценностного отношения к будущей педагогической деятельности. С целью создания условий для личностно ориентированного обучения в вузе студентам предоставляется возможность для выбора образовательных программ профессиональной подготовки. Так, студенты, обучающиеся по специальности «Педагогика и методика дошкольного образования» осуществляют выбор специализации. В Сургутском государственном педагогическом университете студентам предлагаются следующие специализации: «Обучение дошкольников театрально-игровой деятельности», «Экологическое воспитание дошкольников», «Обучение на дому», «Обучение и развитие детей в образовательном комплексе «Детский сад-школа», «Коррекционная педагогика» и др.

Усиление развивающей функции образования обуславливает необходимость проектирования курсов и практикумов, направленных на формирование профессионально важных качеств, социально-профессиональных умений и форм поведения, востребованных в условиях личностно ориентированного образования.

Анализ профессиональных функций специалистов показывает, что в современных условиях в первую очередь востребованы такие качества, как способность к самоопределению, коммуникативность, ответственность, рефлексия, способность к сотрудничеству, профессиональная самостоятельность и инициатива. В действующих же стандартах высшего профессионального образования преобладают теоретический и методический аспекты подготовки специалистов и недостаточно внимания уделено личностным качествам, задающим ориентиры характеру взаимодействия педагогов с детьми и позволяющим создать наиболее благоприятные условия для развития ребенка, оказания ему поддержки с учетом индивидуальных особенностей и возможностей. Так, например, выпускник вуза должен уметь обеспечить дифференциацию и индивидуализацию образования, работать с одаренными детьми, детьми-инвалидами и т.д.

Вместе с тем, государственный образовательный стандарт дает некоторую свободу вузу в реализации собственной образовательной политики и определении тактики в решении проблем подготовки специалиста. В рамках дисциплин национально-регионального компонента разработан и читается студентам курс «Современные образовательные программы для ДОУ», обеспечивающий им способность к самоопределению в условиях полипрограммности и вариативности педагогических технологий.

Развитию субъектной позиции студентов в учебной деятельности способствует проведение диагностики индивидуальных и групповых особенностей студентов-первокурсников. Изучение особенностей их мотивации, представлений о своей будущей профессиональной деятельности и процессе получения или образования, помогают преподавателям включить студентов в процесс проектирования и реализации индивидуального образовательного маршрута, осуществлять педагогическое сопровождение студента в процессе получения им образования.

Деятельность студента в образовательном процессе предполагает:

- оценку личностной необходимости и значимости получаемого образования;
- определение мотивационно-целевых ориентиров и планирования, обеспечивающих субъекту достижение личностно-значимого результата;
- выполнение действий, связанных с учением и самообучением, то есть организацией собственной познавательной, исследовательской, практической деятельности;
- использование при решении задачи имеющихся образовательных условий и средств;
- взаимодействие по поводу процесса решения задач, которое может носить характер консультирования, обучения.

Как показывает образовательная практика, студент, имеющий достаточный опыт в решении задач такого рода успешен и самостоятелен в учебной деятельности.

В воспитательно-образовательном процессе мы стремимся развить не только познавательные способности, но и сформировать устойчивую учебно-профессиональную мотивацию, социальные и профессионально значимые качества.

Построение личностно ориентированного занятия осуществляется с учетом следующих принципов:

– партнерства – участники взаимодействия выступают в роли сотрудничающих, обучающих, воспитывающихся.

– персонализации – отказа от статусных ролей и включение во взаимодействие элементов личного опыта (чувств, эмоций, переживаний и т.д.)

– индивидуализации педагогического взаимодействия – подбор содержания и методов взаимодействия, адекватных уровню развития и личностным возможностям студентов;

– личностного развития участников образовательного процесса, понимаемого как расширение круга ее возможностей и реализованных способностей, и как следствие – притязаний, устремлений, познавательной и социальной активности.

В ходе организации учебных аудиторных занятий важно, обеспечить диалогичность, обмен суждениями. Учебный диалог – одна из существенных характеристик лично ориентированного учебного процесса, показатель перехода на лично-смысловой уровень. Говорить о сформированности учебного диалога можно лишь тогда, когда осуществляется не поочередный обмен высказываниями, а совместный поиск «истины», как результат обмена независимыми высказываниями, личностными позициями. При организации обмена суждениями, большое значение имеет создание психологической атмосферы взаимного уважения. Каждый участник (и преподаватель, и студент), заранее должен настроиться на «эффект взаимного обучения», возможность изменения своей точки зрения в ходе диалога, что исключает проявление раздражения при обсуждениях чужих взглядов, нетерпимости к альтернативной точке зрения.

Налаживанию диалога способствуют также:

– изменение статуса студента в учебно-воспитательном процессе. Студент выступает в роли «докладчика», «рецензента», «оппонента», «генератора идей» и др.;

– организация ситуаций обучения в творческих группах. Опыт группового взаимодействия способствует формированию умений коллективно планировать, организовывать, осуществлять и контролировать деятельность, видеть конечные результаты, прогнозировать перспективы, приходить к совместному решению;

– включение в коллективно-творческую деятельность. Это способствует формированию умений работать в команде, развитию самостоятельности в оценке достоинств каждого варианта решения, адекватной самооценки деятельности;

– создание ситуации успеха, коллективного и индивидуального выбора через наличие нескольких вариантов учебных задач, предоставление свободы выбора, формы отчетности.

Так, студенты выбирают количество выполняемых заданий, отбирают для моделирования своих конспектов занятий соответствующие методы и приемы, форму отчетности самостоятельной работы (рецензия на изучаемую литературу, доклад, тезисы и др.).

В целостную систему вузовской профессионально-педагогической подготовки будущего педагога неотъемлемой частью входит и самостоятельная работа студентов, основная цель которой – постановка студента перед необходимостью выполнения деятельности, формирующей профессионально значимые и личностные качества будущего педагога.

Организуя самостоятельную работу студентов, мы апеллировали к ряду требований:

– самостоятельная работа должна формировать убежденность в необходимости изучения данного материала посредством раскрытия его роли и значения для становления профессионального мастерства;

– каждой самостоятельной работе предшествовали точные и ясные указания преподавателя о том, как ее нужно выполнить (консультации, инструктаж, разъяснения, методические рекомендации и др.);

– содержание самостоятельных заданий обеспечивало постепенное повышение трудностей;

– система контрольно-оценочных мероприятий и заданий помогала студенту критически оценить свои успехи и промахи в изучении материала.

Деятельность преподавателя по управлению самостоятельной работой студентов включает: формирование стимулов и мотивов; формулирование целевых установок для студентов; планирование; консультации; создание пособий, рекомендаций и других дидактических материалов, помогающих студенту в организации самостоятельной познавательной деятельности; разработку системы контроля и оценки ее результатов.

По мнению М. Я. Виленского, П. И. Образцова, А. И. Уман и др., выход на новое качество подготовки будущих специалистов в вузе видится в переориентации учебных планов на широкое внедрение самостоятельной работы студентов, в том числе на младших курсах, в переводе наиболее «продвинутых» обучающихся на индивидуальные планы обучения, вовлечении их в научно-исследовательскую работу.

В целом, ориентация учебного процесса в вузе на самостоятельную работу обучающихся и повышение ее эффективности, предполагает:

- увеличение количества часов на самостоятельную работу студентов;
- организацию постоянных консультаций и выдачу методических указаний по ее выполнению;
- создание учебно-методической и материально-технической базы вуза (учебники и учебные пособия, компьютерные классы), позволяющие самостоятельно осваивать дисциплину;
- доступность лабораторий и специальных аудиторий для самостоятельной работы обучающихся;
- отмену большей части сложившихся форм практических и лабораторных занятий с целью высвобождения времени на самостоятельную работу и обслуживание консультационных пунктов [1].

Одним из видов проведения учебных занятий является консультация, которая представляет собой форму руководства самостоятельной работой студентов и оказания им помощи в усвоении учебного материала. Происходит целенаправленный обмен информацией между преподавателем, проводящим консультацию, и студентами. В процессе консультационных занятий студенты получают ответы на конкретные вопросы или пояснения по соответствующим вопросам.

Формы проведения консультаций в вузе разнообразны. Наиболее распространена вопросно-ответная, когда преподаватель отвечает на задаваемые ему вопросы. Иногда консультация протекает в виде беседы преподавателя с обучающимися по затронутым ими вопросам учебного материала. Консультации проводятся регулярно в соответствии с установленными на кафедрах графиками и носят, как правило, индивидуальный характер.

Наиболее ценны консультации, не связанные с учебными занятиями и относящиеся к самостоятельной работе студентов над курсовыми и дипломными работами. Такие консультации носят ярко выраженный индивидуальный характер. Выполнение учебно-исследовательской работы формирует у студентов ряд исследовательских умений: наблюдать и анализировать педагогические явления, изучать и обобщать педагогический опыт, проводить эксперимент. В конечном итоге все это способствует развитию педагогического мышления студентов, проявлению ими самостоятельности и педагогического творчества как необходимых предпосылок формирования субъектной позиции в будущей профессиональной деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы, наш опыт показывает, что процесс становления партнерских отношений субъектов образовательного процесса в вузе обусловлен не только объективными, но и субъективными факторами. К последним мы относим готовность преподавателей к построению партнерских отношений со студентами, а также формирование субъектной позиции студентов в процессе обучения. Этому способствует: организация обучения на диалогической основе, создание условий для индивидуальных проявлений, развития и самореализации студентов в самостоятельной работе, учебно-исследовательской деятельности преподавателя и студента, ориентированная на совместный научный поиск.

Литература

1. Виленский, В. Я. Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе [Текст] : учебное пособие / В. Я. Виленский, П. И. Образцов, А. И. Уман. / под. ред. В. А. Сластенина. – М. : Педагогическое общество России, 2005.
2. Смайлс, С. Саморазвитие умственное, нравственное и практическое [Текст] / С. Смайлс. – Минск, 2000.

РОЛЬ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА

ВАСИЛОВСКИЙ В. И.

г. Краснодар, Кубанский государственный университет

Термин «профессионализм» рассматривается в современной научной литературе как свойство, как состояние человека, как процесс. Мы говорим о профессионализме как процессе на стадии обучения в вузе, понимая под профессионализмом приобретаемую способность успешно решать учебно-профессиональные задачи.

Формирование профессионализма – сложный, многоаспектный и многофакторный процесс, характеризующий общую направленность развития личности, которая выражается в доминировании у студента определенных целей и мотивов поведения, в его потребностях, интересах, убеждениях и установках, что должно учитываться при организации «питательной» среды, в которой обретается профессионализм.

Началом этой работы является включение студента в тренинг по формулировке цели занятия, задачи, задания. Цель своей деятельности каждому приходится определять всю жизнь. Под целью понимается

результат, который необходимо достигнуть. Практика работы со студентами показывает, что цель деятельности возможно формулировать на трех уровнях сложности.

1-й уровень (низкий) – определяются свои действия: рассказать о..., познакомить с..., сообщить о... . Если так формулируется цель, то в действие включается преподаватель, а студенты становятся просто «потребителями» информации. Но цель определяет отбор учебного материала, приемы, способы, методы обучения, взаимодействие преподавателей и студентов и т.д. Формулировка цели на первом уровне обрекает группу на пассивное слушание, получение невысоких результатов работы.

2-й уровень (элементарный) – определяются действия группы: научить однокурсников выполнять задание на компьютере; отработать шаги совместной деятельности и т.д. Такая формулировка цели занятия предусматривает включение самих студентов в деятельность, а содержательно-процессуальная обеспеченность занятия требует активных методов обучения, такого взаимодействия преподавателей и студентов, которое бы обеспечивало профессионально-познавательную активность группы.

3-й уровень (высокий) – определение результата, который надо получить для группы. Этот планируемый результат должен быть конкретным и главное – легко контролируемым и проверяемым, то есть в данном случае формулировка цели направлена на процедуру организации действий и на конкретный результат: отработка приемов нанесения светотени; формирование умений конструктивного общения и т.д. Такая постановка цели занятия включает совершенствование практических действий, а самостоятельные усилия личности переводят активность студентов в практический план.

На учебных занятиях, педагогической практике в школе, подготовке воспитательных задач для своей группы студенты шлифуют умения формулировать цель мероприятия. Если в начале года на 1-ом уровне формулировали цель 57% студентов, на 2-ом – 34%, 3-ем – 9%, то в конце учебного года на 1-ом уровне – 16%, 2-ом – 60%, 3-ем – 24%.

Сравнение последних данных с первоначальными говорит о том, что тренинг позволяет каждому улучшить результаты работы. Формулировка цели занятия дает возможность студенту идти от низкого уровня к высокому, видеть конкретные результаты своей работы.

Возможны разнообразные варианты использования учебно-профессиональных заданий, задач и ситуаций в вузе. Технологическая

последовательность организации работы по формированию профессионализма может быть такой:

- составление преподавателем набора реальных практических ситуаций, жизненно актуальных, отражающих не только специфику будущей профессиональной деятельности, но и социокультурную реальность, характер делового и межличностного взаимодействия, психологические особенности партнеров, способность к ведению диалога, разрешению конфликта;

- осуществление анализа научно-терминологического аппарата, что необходимо при решении учебных ситуаций, задач и заданий. На основе анализа выявляются знания, умения и навыки как в актуальном поле студента, так и потенциально необходимые для успешного выполнения заданий;

- распределение учебно-профессиональных заданий по темам дисциплины;

- решение учебно-профессиональных заданий, задач и ситуаций предполагает использование различных имитационных и неимитационных инновационных методик.

Студентам предъявляется проблема в форме задания, ролевой игры, задачи, для решения которых необходимо привлечение опыта, имеющихся знаний по психологии, педагогике, изучаемых дисциплин.

Система учебно-профессиональных ситуаций, задач и заданий реализуется в учебно-профессиональной деятельности, создает возможность для интеграции знаний всех научных дисциплин.

Задача, ситуация, проблема должны вызывать у студента интерес; соответствовать зоне ближайшего развития; актуализировать и углублять знания по изучаемым дисциплинам; развивать профессиональное мышление; должны быть личностно значимыми.

Опираясь на методические идеи В. Я. Ляудис, мы используем в своей практике учебно-профессиональные задачи, выстроенные с учетом динамики процесса усвоения студентами алгоритма и способов решения, способствующих саморегуляции личности в развитии ее потенциала и «наращивании» профессионализма.

В первую группу вошли учебно-профессиональные задачи и проблемные ситуации, которые способствуют развитию наблюдательности, воображения, моделированию действий, включению простых мыслительных операций.

Во вторую группу сгруппированы задачи, направленные на освоение простых и сложных эвристических действий при усвоении учебного материала.

В третью группу вошли задачи, позволяющие обобщать и систематизировать знания, опыт, способствующие осмыслению профессиональной и личной позиции.

Решение учебно-профессиональных задач проводится на лекциях, семинарско-практических занятиях, в самостоятельной работе студентов. Включение учебно-профессиональных задач в изучение любой дисциплины предполагает особое сотрудничество, высокий профессионализм и основательную методическую подготовку преподавателя.

В этом взаимодействии совершенствуются профессиональные умения и преподавателя, и студента: обогащается опыт принятия совместных решений, опыт анализа противоречий и конфликтов, оценки работоспособности группы, умений реализовать эмпатийное, рефлексивное поведение и т.д.

Вполне возможно, рассматривая профессионализм как процесс, опираться на систему формирования умений, предложенную К. К. Платоновым. Эта система включает:

- первичные умения: осознание цели действия и поиск способов ее выполнения, опирающихся на ранее приобретенные знания и умения;
- недостаточно умелая деятельность: знания о способах выполнения действия и использование ранее приобретенных несистематических для данной деятельности навыков;
- отдельные общие умения: ряд отдельных узких умений, необходимых в различных видах деятельности, например, умение планировать свою деятельность;
- высоко развитое умение (навык): самостоятельное использование умений и навыков в данной деятельности с осознанием цели, мотивов выбора и способов ее достижения;
- мастерство: творческое использование различных умений.

Составляющие профессионализм молодого специалиста требуют развития личностных качеств, обеспечивающих на рынке труда конкурентоспособность студента. Безусловно, не каждый готов к формированию личностных качеств, являющихся профессионально значимыми – это зависит от природного потенциала личности, ее мотивации, жизненной стратегии и собственных планов самореализации. Личность самостоятельно осуществляет выбор того, как развивать свой потенциал. Важно, чтобы и студент, и преподаватель взаимодействовали на положительной обратной связи, которая позволяет видеть движение, развитие ресурсов индивидуума.

Формированию успешности студента в решении учебно-профессиональных задач способствует учет его индивидуально-типологических особенностей при конструировании профессиональных ситуаций; дифференцированный подход к выбору задач, заданий и ситуаций; педагогические приемы, стимулирующие формирование успешности в учебно-познавательной деятельности (одобрение, похвала, положительный отзыв, внимание группы к достижениям сокурсника).

Вместе с вузом в развитии профессионализма участвует семья, СМИ, научные кружки и общества, то есть важно учитывать все социально-педагогические факторы, обеспечивающие процесс профессионализации.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

ИЛЬИНА А. В.

г. Челябинск, Челябинский машиностроительный техникум

В последнее время внимание к формированию и развитию познавательной самостоятельности студентов учреждений высшего и среднего профессионального образования, к различным аспектам самостоятельной работы увеличивается, прежде всего, из-за сокращения в учебных планах количества часов, отводимых на изучение естественнонаучных, общепрофессиональных и специальных дисциплин.

Понятие «познавательная самостоятельность студента среднего специального учебного заведения» тесно связано с понятием «самостоятельная работа», но, в то же время, неопределенность трактовки последнего отрицательно сказывается на организации самостоятельной познавательной деятельности студентов и её управлении. Различные трактовки данных понятий зависят, прежде всего, от того, какое значение вкладывается в слово «самостоятельный». Так, в педагогической теории и на практике самостоятельная работа может рассматриваться как метод или прием учения, так и лежать в основе подготовки учащихся и студентов к самообразованию [2].

Самостоятельная работа занимает большое место во всех звеньях учебного процесса в среднем специальном учебном заведении. В её процессе формируется «умственная самостоятельность личности, проявляющаяся при решении различного рода проблем и задач и

представляющая собой результат развития у человека механизмов внутренней саморегуляции деятельности, в том числе и деятельности познавательной, мыслительной» [7].

Под самостоятельной работой учащихся школы и студентов понимают индивидуальную или коллективную учебную деятельность, осуществляемую без непосредственного руководства учителя [6].

К. Д. Ушинский считал самостоятельную работу учащихся общеобразовательной школы «единственно прочным основанием всякого плодотворного учения» [10], при котором ребенку должна быть предоставлена возможность деятельности, сообразной с его силами, и помогать ему только там, где у него не хватает сил, постепенно ослабляя эту помощь с возрастом ребенка. В этом случае обучение даст ученику известный объем сведений, разовьет его ум и зажжет в нем «жажду серьезного труда, без которой его жизнь не может быть ни достойной, ни счастливой» [10].

К. Н. Корнилов сделал попытку раскрыть внутреннюю сторону самостоятельной работы, выделяя, при этом, два вида самостоятельной работы:

- 1) самостоятельная работа, рассчитанная на деятельность памяти и предполагающая усвоение знаний, умений и навыков или использование изложенного в учебниках «чужого умственного достижения»;
- 2) самостоятельная работа, рассчитанная на деятельность мышления и творческого воображения и предполагающая творческую переработку усвоенных знаний и самостоятельное приобретение умений и навыков [4].

Второй вид, по мнению К. Н. Корнилова, и является истинно самостоятельной работой.

Самостоятельная работа непременно предполагает соединение самостоятельной мысли студентов среднего специального учебного заведения с самостоятельным выполнением ими умственных действий, так как организуется как выполнение определенных заданий, над которыми они работают без непосредственного участия преподавателя. При этом, чем выше ступень обучения, тем сложнее должна быть работа студентов.

Некоторые ученые, в частности, М. А. Данилов, Ю. А. Самарин основными критериями самостоятельной работы считают разрешение учащимися познавательных задач, вопросов, проблемных ситуаций.

Т. А. Ильина определяет самостоятельную работу как особый вид фронтальной, групповой и индивидуальной учебной деятельности учащихся, осуществляемой под руководством, но без непосредственного участия учителя. В этом случае самостоятельная работа характе-

ризуется большой активностью протекания познавательных процессов. Она может выполняться как в урочное, так и во внеурочное время и служит средством повышения эффективности процесса обучения, способствует самостоятельному пополнению знаний [3].

А. В. Усова рассматривает самостоятельную работу учащихся как метод учения и определяет ее как работу, «которая выполняется учащимися по заданию и под контролем учителя, но без непосредственного его участия в ней, в специально предоставленное для этого время; при этом учащиеся сознательно стремятся достигнуть поставленной цели, употребляя свои умственные усилия и выражая в той или иной форме (устный ответ, графическое построение, описание опытов, запись результатов измерений, расчеты, выводы из опытов и т. д.) результат умственных и физических действий» [9].

Мы рассматриваем самостоятельную работу студента среднего специального учебного заведения в ходе изучения общепрофессиональных дисциплин как средство формирования познавательной самостоятельности студентов и, вслед за Б. П. Есиповым, определяем как работу, выполняемую без непосредственного участия преподавателя, но по его заданию и под его руководством в специально предоставленное для этого время; при этом студент сознательно стремится к поставленной в задании цели, употребляя все свои усилия и выражая в той или иной форме результат умственных и физических действий [1].

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме классификации типов самостоятельной работы студентов дал нам основание утверждать, что в настоящее время существуют различные точки зрения на данную проблему. Для нас несомненный интерес представляют работы А. В. Усовой по проблеме самостоятельной работы обучаемых, которая вводит следующую классификацию самостоятельной работы по дидактической цели:

- а) приобретение новых знаний и овладение умениями самостоятельной познавательной деятельности;
- б) закрепление и уточнение знаний;
- в) выработка умения применять знания в решении учебных и профессиональных задач;
- г) формирование умений и навыков практического характера;
- д) формирование умений творческого характера, умения применять знания в решении учебных и профессиональных задач.

Стоит отметить, что обучение в среднем специальном учебном заведении отличается от обучения в общеобразовательной и высшей школах. Студент среднего специального учебного заведения поднимается в своей учебной деятельности на новую, более высокую сту-

пень – от обучения под полным руководством и контролем преподавателя к самостоятельному освоению научной картины мира, к овладению методами обучения и самообучения, необходимыми ему в дальнейшей профессиональной деятельности. Исходя из этого, самостоятельная работа студентов является стержневым элементом учебно-воспитательного процесса в учреждении среднего профессионального образования. В этом случае самостоятельная познавательная деятельность студентов представляется нам как организованная преподавателем познавательная и практическая деятельность, направленная на:

- формирование самостоятельности мышления, способностей к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации;
- развитие познавательных способностей и активности студентов, их творческой инициативы, самостоятельности, ответственности и организованности;
- развитие исследовательских навыков;
- систематизацию и закрепление полученных теоретических знаний и практических умений студентов;
- углубление и расширение теоретических знаний и пр. [8].

Анализ научной психолого-педагогической литературы по проблеме формирования познавательной самостоятельности студентов среднего специального учебного заведения дал возможность определить дидактические принципы субъектной деятельности при формировании познавательной самостоятельности как качества личности будущего специалиста:

1) принцип восхождения к новому знанию в процессе самостоятельного поиска, посредством которого раскрывается логика учения, то есть учение превращается в процесс развития и углубления личного опыта студента;

2) принцип активности и самостоятельности студентов в учении, в основе которого лежит двухфазная деятельность: познавательная самостоятельность студента поднимается до уровня перехода познаваемого объекта из усвоенной системы связей в другую совокупность отношений, на основе чего выявляются скрытые свойства;

3) принцип рефлексии, обеспечивающий анализ и уточнение целей самостоятельной деятельности, расчленение знания на инварианты и осознание роли каждого элемента.

При этом познавательная деятельность в учебном процессе рассматривается как сложный процесс. Обучение на основе выполнения и освоения различных видов деятельности превращается в активный учебно-познавательный процесс, перемещающий акцент с информи-

рования студента на самоовладение знаниями и умениями в процессе учения. В нашем исследовании формирование познавательной самостоятельности студентов осуществлялась посредством организации их самостоятельной работы в ходе изучения общепрофессиональных дисциплин (на примере дисциплины «Техническая механика»), то есть в процессе выполнения расчетно-графических и лабораторно-практических работ, курсового проекта и пр. Исходя из этого, опираясь на разработанную Ю. К. Бабанским [5] структуру познавательной деятельности учащихся, в составе самостоятельной познавательной деятельности студентов среднего специального учебного заведения нами были выделены следующие компоненты:

- принятие студентами учебно-профессиональных задач и плана действий, предлагаемых преподавателем;
- осуществление самостоятельных учебных действий и операций по решению стоящих познавательных задач;
- регулирование самостоятельной учебно-профессиональной деятельности под влиянием контроля со стороны преподавателя и самоконтроля студентов;
- анализ и рефлексия самостоятельной учебно-профессиональной деятельности студентов, осуществляемых под руководством преподавателя.

Таким образом, организация самостоятельной познавательной деятельности студентов среднего специального учебного заведения в ходе изучения общепрофессиональных дисциплин является необходимым аспектом успешного формирования познавательной самостоятельности студентов как важного качества личности будущего специалиста-профессионала, способного мобильно реагировать на любые изменения, происходящие в его профессиональной деятельности.

Литература

1. Есипов, Б. П. Самостоятельная работа учащихся в процессе обучения [Текст] / Б. П. Есипов // Самостоятельная работа учащихся в процессе обучения (материалы педагогических исследований): труды института теории и истории педагогики. – М. : Известия АПН РСФСР, 1961. – Вып. 115.
2. Зайко, Е. М. Развитие самостоятельности студентов учреждений среднего профессионального образования при изучении гуманитарных дисциплин [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Е. М. Зайко. – Челябинск, 2002.
3. Ильина, Т. А. Педагогика [Текст] / Т. А. Ильина. – М. : Просвещение, 1984.

4. Конышева, А. В. Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку [Текст] / А. В. Конышева. – СПб. : КАРО; Мн. : изд-во «Четыре четверти», 2005.
5. Педагогика [Текст] / под ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Педагогика, 1988.
6. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М. : Большая Российская Энциклопедия, 2003.
7. Распопов, В. М. Программирование и организация самостоятельной работы учащихся [Текст] / В. М. Распопов. – М. : Высш. шк., 1989.
8. Рекомендации по планированию и организации самостоятельной работы студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования в условиях действия ГОС СПО [Текст] / Приложение к письму Минобразования России от 29.12.2000 №16-52-138 ин/16-13.
9. Усова, А. В. Влияние системы самостоятельных работ на формирование у учащихся научных понятий (на материале курса физики первой ступени) [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / А. В. Усова. – Челябинск, 1969.
10. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений [Текст] / К. Д. Ушинский. – М. : изд-во АПН РСФСР, 1948. – Т. 2.

ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЛОВЫХ ИГР ПО ОБОБЩЕНИЮ И СТРУКТУРИРОВАНИЮ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

КАДИНА И. В.

г. Волгоград, Волгоградская государственная
сельскохозяйственная академия

Большинство ученых-педагогов (А. А. Вербицкий, И. М. Сыроежин, В. К. Тарасова, Г. П. Щедровицкий) определяли деловую игру как создание ситуации выбора и принятия решения, в которой воспроизводятся условия, близкие к реальным. В игре содержится конкретное событие или явление, подлежащее моделированию. То есть деловая игра – это имитационное моделирование конкретной жизненной ситуации и главной задачей студентов становилось показать, как они будут вести себя в той или иной роли при решении конкретных производственных задач.

В настоящее время, в связи с принятием концепции «О модернизации образования РФ» и увеличением количества часов, отводимых на самостоятельную работу студентов, деловая игра рассматривается уже не только как один из способов закрепления знаний, но и как одна из форм организации самостоятельной работы студентов.

В рамках нашего исследования разработана поэтапная модель организации учебно-деловой игры:

I. Этап подготовки. Подготовка деловой игры начинается с разработки сценария – условного отображения ситуации и объекта. В содержание сценария входит учебная цель занятия, описание изучаемой проблемы, обоснование поставленной задачи, план деловой игры, общее описание

II. Этап проведения – процесс игры. С началом игры никто не имеет права вмешиваться и изменять ее ход. Только ведущий может корректировать действия участников, если они уходят от главной цели игры. В зависимости от модификации деловой игры могут быть введены различные типы ролевых позиций участников.

III. Этап анализа, обсуждения и оценки результатов игры. Выступления экспертов, обмен мнениями, защита обучающимися своих решений и выводов. В заключении преподаватель констатирует достигнутые результаты, отмечает ошибки, формулирует окончательный итог занятия. Обращается внимание на сопоставление использованной имитации с соответствующей областью реального лица, установление связи игры с содержанием учебного предмета.

Примером такой организации является БЛИЦ-ИГРА «АУКЦИОН», которая используется на кафедре «Математическая статистика и квалиметрия» ВГСХА при изучении курса математики по разделу «Ряды».

На 1 этапе (этапе подготовки).

I. Определены цели игры:

– проверка теоретических знаний студентов по разделу «Ряды»; обобщение, закрепление и систематизация знаний по изучаемому разделу;

– развитие творческой и познавательной активности студентов, коммуникабельности, умения работать в коллективе.

II. Разработан сценарий игры:

– деление группы на микрогруппы, выбор «лидеров», экспертов (5 мин);

– обсуждение критериев выбора блок-схемы для торгов (15 мин);

- обсуждение работ каждого участника в микрогруппе, выбор лучшей работ, подготовка выступления для торгов (15 мин);
- аукцион (25 мин);
- анализ блок-схем экспертной группой (10 мин);
- подведение итогов экспертами (10 мин).

III. Разработаны правила игры и критерии оценки: организационные и игровые.

1. Организационные: (выслушиваем докладчика до конца; торги ведем по очереди, подняв руку; с места не выкрикиваем; общение между микрогруппами запрещено; объективность оценивания товарищей). За выполнение правил ведущий (преподаватель) добавляет 50 бонусов, а за нарушения правил вычитает 50 бонусов.

2. Игровые: каждая группа для торгов получает 1000 бонусов; начальная цена каждой блок-схемы 500 бонусов; при ведении торгов цену увеличиваем или уменьшаем из расчета за каждый критерий по 50 бонусов; возможность заработать дополнительные бонусы при ответе на тестовые задания. При ведении торгов блок-схема может как «подорожать», так и «уцениться».

2 этап – проведение игры.

1. Деление группы на микрогруппы, выбор «лидеров», экспертов. Проводиться случайным образом. На карточках записаны ряды, студентам необходимо определить вид ряда и объединиться в группу по «виду ряда».

В каждой микрогруппе студенты самостоятельно выбирают «лидера». Затем из «лидеров» формируется экспертная группа аукциона.

2. Обсуждение критериев выбора блок-схемы для торгов.

Студенты вместе с преподавателем (преподаватель направляет, акцентирует внимание на необходимых критериях, если нужно подсказывает) выбирают, те критерии по которым они будут отбирать блок-схему для торгов. (Должно быть не менее 7–10 критериев).

Все выбранные критерии записываются на доске. Каждый критерий оценивается в 50 бонусов.

3. Обсуждение работ каждого участника в микрогруппе, выбор лучшей работ, подготовка выступления для торгов.

Студенты, работая в микрогруппах, выбирают блок-схему, из всех предложенных, наиболее соответствующую выбранным критериям. Готовят выступление, «защитную речь», почему их выбранная блок-схема лучше других предложенных и лучше блок-схем участников других микрогрупп. Выбирают участника микрогруппы, который будет представлять блок-схему на торгах.

4. Аукцион.

Каждая группа для торгов получает 1000 бонусов, причем начальная цена каждой блок-схемы 500 бонусов. Каждая группа выставляет на торги свою блок-схему. Выслушав докладчика, каждая группа для себя определяет понравилась им блок-схема или нет и может обоснованно увеличить цену, т.е. например, «мы добавляем 50 бонусов за ...».

5. Анализ блок-схем экспертной группой.

После представления всех блок-схем и определения их стоимости, блок-схемы передаются в экспертную группу аукциона, которая проверяет соответствие блок-схем выбранным критериям и может вычесть бонусы за не соответствие блок-схемы критериям оценивания. Затем экспертная группа составляет одну общую «идеальную» блок-схему, из представленных. В это время микрогруппы зарабатывают бонусы отвечая на тестовые задания.

6. Подведение итогов экспертами.

Эксперты представляют «идеальную» блок-схемы. Оглашают окончательную стоимость каждой блок-схемы с учетом набранных бонусов за тестовые задания. Выигрывает та микрогруппа блок-схема, которой была «продана» за наибольшее количество бонусов. Количество баллов каждого участника микрогруппы вычисляется по формуле: $K * 1/1000$, где K – общее количество бонусов микрогруппы.

3 этап – подведение итогов.

Преподаватель отмечает работу каждой микрогруппы, каждого участника, оценивает работу всех участников игры.

Учитывая, что приоритетным направлением использования учебно-деловых игр в процессе обучения была работа, связанная с развитием и совершенствованием навыков самопознания, самообразования и саморазвития студентов, большое внимание уделялось выполнению студентами самостоятельных работ. Реализуемая совокупность заданий и задач, осознанная мотивация, широкий арсенал действий по решению учебных и практических задач представляют студентам возможность индивидуально, в максимально возможном темпе переходить с одного уровня «обученности» на другой, более высокий.

РАЗДЕЛ 4

Инновации как атрибут профессионального образования. Философия регулируемого эволюционирования в осуществлении инновационной деятельности

ВИРТУАЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО: СЕМИОТИЧЕСКИЕ И ДИСКУРСИВНЫЕ ПАРАМЕТРЫ

ТАРАТУХИНА Ю. В.

г. Москва, Высшая школа экономики

Общеизвестно, что педагогическое пространство представляет собой ретрансляционный канал культуры. В настоящее время ретрансляция ведется заведомо двумя способами: в реальном пространстве и в пространстве так называемого виртуального взаимодействия.

Что касается параметров, непосредственно дифференцирующих реальное и виртуальное педагогическое пространство, то они общепринято имеют специфическую семиотику и дискурс.

Очевидно, что с точки зрения структуры и семантики для виртуального педагогического пространства характерна большая неформальность на всех уровнях.

Семиотические и дискурсивные параметры виртуального педагогического пространства имеют следующие специфические характеристики: в первую очередь – это доминанта электронного дискурса, активная роль и распространение сетевых сообществ с характерными формами и жанрами бытования сетевого дискурса.

В семиотических параметрах идет качественная трансформация вербальных и невербальных параметров: они находят свое специфическое выражение в электронном дискурсе.

Наиболее интересное явление в виртуальном педагогическом пространстве представляет собой так называемый феномен «виртуальной личности», что существенно детерминирует коммуникативные процессы в этой сфере.

Коммуникативные параметры в виртуальном педагогическом пространстве обусловлены спецификой электронного дискурса и электронной коммуникации.

В настоящее время виртуальное педагогическое пространство является важным сегментом реального педагогического пространства, обеспечивающим образовательно-информативные функции по большей части дистанционно или как дополнительный методологический и информационный инструментарий.

Семиотический инструментарий в данном случае подразумевает собой комплексный анализ процессов и явлений педагогической действительности как отдельных знаков так и знаковых систем в присутствии им коммуникативном контексте (в реальном и виртуальном комплексе).

Естественно, в данном случае, принимая во внимание универсальность семиотического метода анализа необходимо учитывать в первую очередь контекст. Контекст же, в свою очередь, будет обустраивать прагматическую сторону.

Контекст, в свою очередь, может быть дифференцирован с точки зрения социокультурного и межкультурного планов. Принимая во внимание интерпретацию знаков в виртуальном педагогическом пространстве безусловно следует учитывать прагматику кодовых переключений.

С другой стороны для семиотических и дискурсивных параметров виртуального педагогического пространства будет характерна некая тенденция к унификации.

Разумеется, в данной работе не ставилась цель фундаментально раскрыть все семиотические и дискурсивные параметры виртуального педагогического пространства в их систематической иерархии – ставилась цель лишь поставить проблему и обозначить основные пути ее решения.

ИННОВАЦИИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ (УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

ЯКОВЛЕВА Г. В.

г. Челябинск, Челябинский институт переподготовки и
повышения квалификации работников образования

В современных педагогических исследованиях делаются многочисленные попытки осмыслить проблемы управления образовательным процессом. Управление – явление объективно обусловленное, вызванное к жизни закономерностями и взаимосвязями функционирования систем. Что же такое управление?

В энциклопедическом словаре приводится следующее определение: «Управление – это функция организованных систем различной природы, обеспечивающая сохранение их определенной структуры, поддержание режима деятельности, реализацию программы и целей» (Энциклопедический словарь, с. 456).

Особенно актуализируется проблема управления в современных условиях, условиях развития инноваций.

Педагоги дошкольных образовательных учреждений всегда отличались особой восприимчивостью ко всему новому. Развитие общеобразовательной практики способствует проявлению творческого, инновационного потенциала работников ДОУ. В настоящее время в сферу инновационной деятельности включены уже не отдельные дошкольные образовательные учреждения и педагоги-новаторы, а практически каждое учреждение, инновационные преобразования приобретают системный характер.

Говоря о таком важном феномене, как «инновация», необходимо дать его определение. В научно-методической литературе и современных педагогических исследованиях инновация толкуется как деятельность, благодаря которой происходит развитие образовательного процесса (тогда как традиционная образовательная деятельность – это деятельность, благодаря которой обеспечивается стабильность образовательного процесса) (А. А. Адамский)

Понятие «инновация» трактуется авторами исследования «Развитие школы как инновационный процесс» А. В. Лоренсовым, М. М. Поташником, О. Г. Хомерики как нововведение. В научной литературе русское слово «нововведение» определяется как целенаправленное изменение, вносящее в среду внедрения новые стабильные элементы (новшества), вызывающие переход системы из одного состояния в другое.

Каковы же причины столь массового в дошкольном мире явления, как инновация? На наш взгляд к основным причинам следует отнести:

- необходимость ведения активного поиска путей решения существующих в дошкольном образовании актуальных проблем;
- стремление педагогических коллективов повысить качество предоставляемых населению образовательных услуг, сделать их более разнообразными и тем самым сохранить конкурентоспособность каждого ДОУ;
- подражание другим дошкольным учреждениям, интуитивное представление педагогов, что нововведения улучшат деятельность всего коллектива;
- постоянная неудовлетворенность отдельных педагогов достигнутыми результатами, твердое намерение их улучшить. Потребность в причастности к большому, значимому для всех делу;
- стремление недавних выпускников педагогических вузов, слушателей курсов повышения квалификации реализовать полученные новые знания;
- возрастающие запросы отдельных групп родителей на уровень образованности своих детей;
- конкуренция между дошкольными образовательными учреждениями.

Таким образом, в процесс инноваций на сегодняшний день включается все большее количество ДОУ и педагогических коллективов. Это позволяет утверждать необходимость обновления системы управления инновациями.

В этой ситуации важное значение приобретает выбор направлений инновационной деятельности, отбор инновационного содержания образования, выбор и апробация современных педагогических технологий, позволяющих реализовать инновации.

Что же является основанием для выбора приоритетных направлений в инновационной деятельности?

1. Приоритетные направления развития муниципальной образовательной системы г. Челябинска:

- Повышение качества дошкольного образования.
- Совершенствование здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения.
- Создание условий для воспитания гражданина России, способного к активной деятельности в интересах человека, общества, государства.

2. Приоритетные направления развития образовательной системы учреждения.

3. Единая методическая тема учреждения.

Следующим этапом после выбора приоритетного направления инновационной деятельности является определение проблемы. Для определения проблемы необходимо осуществить декомпозицию приоритетных направлений. Это может выглядеть следующим образом:

1. Повышение качества дошкольного образования:

- реализация современных образовательных программ по дошкольному образованию;
- использование парциальных программ дошкольного образования;
- использование современных педагогических технологий в дошкольном образовании;
- здоровьесберегающие технологии в образовании детей дошкольного возраста;
- метод проектов как одна из современных технологий развивающего обучения.

2. Осуществление здоровьесберегающего дошкольного образования:

- условия построения здоровьесберегающего образовательного пространства;
- использование здоровьесберегающих образовательных технологий;
- обеспечение паритета образованности и здоровья воспитанников ДОУ;
- система взаимодействия участников здоровьесберегающего образовательного процесса;
- взаимодействие с семьями воспитанников как участниками здоровьесберегающего образовательного процесса;
- построение здоровьесберегающего развивающего предметного пространства;
- метод проектов как здоровьесберегающая педагогическая технология современности.

3. Гражданское образование детей дошкольного возраста:

- ознакомление с городом Челябинском и его достопримечательностями;
- ознакомление с природой Урала, ее особенностями;
- ознакомление с прикладным искусством Урала;
- знакомство с русскими народными праздниками и обрядами;

- ознакомление с историческими и социокультурными ценностями родного города;
- гражданское образование средствами музыки;
- отражение знаний о Родине в детской продуктивной деятельности.

Таким образом, выбрав приоритет и наиболее актуальную проблему инновационной деятельности, ДОО подходит к этапу планирования и структурирования этой деятельности. Результатом планирования может явиться модель инновационной работы или программа инноваций на определенный срок (5 лет).

Следующим этапом управления инновационной работой является организация деятельности педагогов.

Такими инновационными структурными подразделениями являются творческие группы педагогов по проблемам, методические объединения педагогов, школы молодых воспитателей, школы профессионального мастерства, временные творческие коллективы, временные научно-исследовательские коллективы. В исследовании М. М. Поташника «Методические объединения педагогов» даны характеристики и содержание работы каждого из выделенных структурных подразделений.

Для организации работы инновационных объединений педагогов необходимы следующие управленческие действия: создание нормативно-правовой базы; определение содержания работы (составление плана работы на текущий период); организация деятельности структурных подразделений со стороны руководителя ДОО и руководителя подразделения.

В условиях инновационной деятельности возрастает роль такой функции управления как стимулирование творческого педагогического труда. Мотивация может включать в себя как моральное, так и материальное стимулирование. В качестве материального стимулирования можно использовать: премирование работников по результатам инновационной деятельности, выплаты гонорара за издательскую деятельность (тиражирование инноваций), поощрения за открытые мероприятия по распространению инноваций. В качестве морального стимула могут быть использованы: назначение педагога к руководству структурным подразделением (творческой группой, методическим объединением), представление педагога к награждению грамотой районного, городского управления образования, Министерства образования и науки Челябинской области и Министерства образования РФ. Для управления данным процессом необходимо выстроить модель мотивации и систему управления этим процессом.

Неотъемлемой функцией управления инновационной работой является контроль. Контрольно-аналитическая деятельность в условиях инноваций включает в себя:

- контроль за влиянием инноваций на качество образования,
 - контроль за влиянием инноваций на рост профессиональной компетентности педагогов,
- анализ реализации программы инновационной работы и содержания инновационной деятельности каждого педагога.

Таким образом, управление инновациям включает в себя: планирование содержания инновационной деятельности педагогов, организацию деятельности структурных (инновационных) подразделений педагогов, стимулирование творческого педагогического труда и контроль за качеством образования в условиях инноваций и ростом профессиональной компетентности педагогов.

Литература

1. Ильясов, Д. Ф. Программно-целевой принцип в планировании [Текст] / Д. Ф. Ильясов. – Челябинск : Образование, 2000.
2. Котлярова, И. О. Инновации в образовательных учреждениях: научно-методические рекомендации для руководителей [Текст] / И. О. Котлярова. – Челябинск : изд-во «Образование», 1998.
3. Молчанов, С. Г. Организация инновационной методической работы в дошкольном образовательном учреждении [Текст] : метод. рекомендации / С. Г. Молчанов, Г. В. Яковлева. – Челябинск, 2005.
4. Найн, А. Я. Инновации в образовании [Текст] / А. Я. Найн. – Челябинск, 1995.
5. Орлов, А. А. Мониторинг инновационных процессов в образовании [Текст] / А. А. Орлов // Педагогика. – 1994. – №5

СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И ПРОБЛЕМА ЕГО ВЛИЯНИЯ НА ЦЕЛОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

АРТЕМЕНКО О. Н., МАКАДЕЙ Л. И.

г. Ставрополь, Ставропольский государственный университет

В течение длительного времени концепции развивающего обучения отечественных психологов и педагогов (В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, И. Я. Лернера и др.) только назывались в учебниках по педагогике. В последнее десятилетие ситуация изменилась: теоретики и практики оте-

чественного образования все больше внимания уделяют проблемам развивающего обучения. Вопросы интеллектуального, нравственного и физического развития школьников сегодня становятся все актуальнее. Более того, одним из основных принципов реформирования российской школы провозглашен принцип развивающего образования.

Термин «развивающее обучение» обязан своим происхождением В. В. Давыдову. Введенный для обозначения ограниченного круга явлений, он довольно скоро вошел в массовую педагогическую практику. Сегодня его употребление столь разнообразно, что требуется специальное исследование для уяснения его современного значения.

Несколько крупных отечественных ученых, среди них Б. Г. Ананьев, Л. В. Занков еще в 50-е гг. XX в. выявили и описали следующий факт: большие усилия, направляемые на обучение младших школьников, не давали должного эффекта в их психическом развитии. Со всей остротой была поставлена научно-практическая проблема связи обучения и развития младших школьников. Уже в 60-е гг. было обнаружено, что изменение содержания и методов традиционного начального обучения дает определенный положительный эффект в развитии детей.

Как показывают психолого-педагогические наблюдения и исследования, в принципе любое обучение в той или иной степени способствует развитию у детей мышления, личности. Здесь рассматривается не развивающее обучение «вообще», а только такой его тип, который соотносим с младшим школьным возрастом и нацелен, прежде всего, на развитие у младших школьников теоретического мышления, на развитие у них творчества как основы личности.

Если психическое развитие в принципе может осуществляться лишь в формах обучения и воспитания, то эти формы всегда имеют развивающий характер. Действительно, в общетеоретическом плане дело обстоит именно таким образом, и любое обучение и воспитание можно назвать «развивающим». Но все проблемы заключаются в том, что конкретно развивают данные виды обучения и воспитания, и соответствует ли при этом наблюдаемое развитие возрастным возможностям человека. Вместе с тем, необходимо иметь в виду, что некоторые виды обучения и воспитания могут тормозить психическое развитие человека.

Термин «развивающее обучение» остается пустым до тех пор, пока он не наполняется описанием конкретных условий своей реализации по ряду существенных показателей, например: каковы главные психологические новообразования данного возраста, которые возникают, формируются и развиваются в этом возрастном периоде; какова ведущая деятельность данного периода, определяющая возникновение и развитие соответствующих новообразований; каковы содержание и способы

осуществления этой деятельности; каковы ее взаимосвязи с другими видами деятельности; с помощью какой системы методик можно определять уровни развития соответствующих новообразований; каков характер связи этих уровней с особенностями организации ведущей деятельности и смежных с нею других видов деятельности.

Лишь по мере наполнения конкретным содержанием этих показателей (или хотя бы некоторых из них) исследователь или педагог-практик постепенно переходит к оперированию собственно понятием развивающего обучения применительно к вполне определенному возрастному периоду и к тем реальным средствам обучения детей данного возраста, с помощью которых можно осуществлять организацию их ведущей деятельности, приводящую к развитию необходимого уровня соответствующих психологических новообразований.

Отношение обучения и развития представляет, по словам Л. С. Выготского, «самый центральный и основной вопрос, без которого проблемы педагогической психологии... не могут быть не только правильно решены, но даже поставлены». Таково было положение дел более 60 лет назад, когда написаны эти слова, – оно сохраняется и по сей день. Многие теоретические и практические аспекты педагогической психологии и психологической педагогики могут быть поняты лишь в зависимости от того, насколько серьезно и глубоко будут исследоваться проблемы развивающего обучения.

К началу 30-х гг. XX в. более или менее отчетливо выявились три основные теории о соотношении обучения и развития. Они и были описаны Л. С. Выготским. Эти теории с некоторыми модификациями существуют в современной психологии, имея под собой обоснования экспериментального и практического характера. Каждая из них имеет своих сторонников, но по внутреннему смыслу они делят своих приверженцев на два лагеря. К первому относятся те, кто не признает влияния обучения на развитие, отрицает самую возможность развивающего обучения (это сторонники первой теории). Второй лагерь составляют те, кто признает наличие развивающего обучения независимо от того, как оно может быть истолковано (это сторонники второй и главным образом третьей теории).

Л. С. Выготский вопрос о соотношении обучения и развития решал, опираясь на общий закон генезиса психических функций ребенка, обнаруживающегося в зонах ближайшего развития, которые создаются в процессе его обучения, в общении со взрослыми и товарищами. Нечто новое он сможет самостоятельно сделать после того, как осуществит это в сотрудничестве с другими. Новая психическая функция появляется в качестве своеобразного «индивидуального про-

должения» ее выполнения в коллективной деятельности, организация которой и есть обучение.

Под развивающим обучением понимается новый, активно-деятельностный способ (тип) обучения, идущий на смену объяснительно-иллюстративному способу (типу).

Развивающее обучение отличается от обучения объяснительно-сообщающего типа характером преподавания и учения. Основная роль учителя в процессе развивающего обучения – организация учебной деятельности ученика, направленной на формирование познавательной самостоятельности, развитие и формирование способностей, идейных и нравственных убеждений, активной жизненной позиции.

Развивающее обучение осуществляется в форме вовлечения учащегося в различные виды деятельности, использование в преподавании дидактических игр, дискуссий, а также методов обучения, направленных на обогащение творческого воображения, мышления, памяти, речи. Вовлекая ученика в учебную деятельность, ориентированную на его потенциальные возможности, учитель должен знать, какими способами деятельности учащийся овладел в ходе предыдущего обучения, какова психология этого процесса овладения, степень осмысления учащимися собственной деятельности. На основе полученных данных учитель конструирует педагогические воздействия на учащихся, располагая их в зоне ближайшего развития ребенка.

Развивающее обучение учитывает и использует закономерности развития, приспосабливается к уровню и особенностям индивидуума. Педагогические воздействия опережают, стимулируют, направляют и ускоряют развитие наследственных данных личности.

Основой учения в структуре развивающего обучения является связь «цель – средство – контроль», а центральным технологическим звеном – самостоятельная учебно-познавательная деятельность ученика, основанная на способности ребенка регулировать в ходе обучения свои действия в соответствии с осознаваемой целью. Эти действия, направленные на изменение предметов и явлений, вызывали в поведении ребенка определенный процесс, мотивированный той или иной потребностью, которая (в поведении ученика) выступает временно как побуждение и как цель. Мотив учения выражен либо непосредственно в практической потребности, ситуативном интересе, либо опосредованно-субъективно и скрыт от ученика. Следовательно, усвоение знаний и формирование способов деятельности выступают в структуре развивающего обучения как процесс и результат деятельности ученика.

Развивающее обучение – это ориентация учебного процесса на потенциальные возможности человека и на их реализацию. Продвижение в развитии становится условием глубокого и прочного усвоения знаний. Учебная деятельность школьника проходит в сотрудничестве со взрослыми, в совместном поиске, когда ребенок не получает готовых знаний, а напрягает свой ум и волю. Даже при минимальном участии в такой совместной деятельности он чувствует себя соавтором в решении возникающих проблем. Работа с опорой на зону ближайшего развития учащегося помогает полнее и ярче раскрыться его потенциальным возможностям. Она воспитывает у него веру в свои силы.

ПУТИ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ И ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ ОБЩЕГО И НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ДАВЫДОВА О. В.

г. Челябинск, Челябинский институт переподготовки
и повышения квалификации работников образования

В российском образовании провозглашены сегодня принципы гуманизации, демократизации, развития, вариативности, которые дают педагогическим коллективам учебных заведений возможность выбирать и конструировать педагогический процесс своей модели, учитывая региональные и местные условия. Прогресс образования идет в направлении разработки различных вариантов его содержания, поиска научного освоения новых идей и технологий, использования возможностей современной дидактики и теории воспитания в повышении эффективности образовательных структур.

Современный этап педагогической практики – это переход от информационно-объяснительной технологии обучения к деятельностно-развивающей, формирующей широкий спектр личностных качеств ребенка. Это обусловлено основой концепции развивающего обучения (И. П. Волков, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев, Б. Д. Эльконин, Д. Б. Эльконин, и др) – деятельностным подходом в образовании, где большая часть деятельности должна быть развивающей, иметь мотивацию, носить функциональный и коммуникативный характер. Задача учителя состоит не в навязывании ученику своих взглядов и умений, а в развитии собственной деятельности ученика, в выяснении того, что он уже знает и как он может

развить то, чем он уже владеет. К одному из методов мотивации учебно-познавательной деятельности относится опора на предыдущие знания, опыт (теория когнитивного резонанса). Школьники, заинтересованные в получении дополнительных знаний и умений в изобразительной деятельности, посещающие дополнительные занятия, студии, кружки и школы, уже имеют определенный багаж знаний, опыт, который учителю, преподавателю необходимо выяснить и на его основе развивать творческую деятельность учащихся.

Развитие личности ребенка через искусство, раскрытие ее творческого начала через художественное творчество во многом определяется организацией учебной деятельности не только общего, но и дополнительного (начального профессионального) образования. В целях наиболее эффективного художественного развития детей необходимо использовать современные образовательные технологии, основанные на системно-деятельностном и личностно-ориентированном подходах. Методы активизации познавательных процессов школьников, такие как проблематизация, проектирование, дидактические игры, применять не только на занятиях изобразительного искусства в школе, но и в студиях дополнительного образования, в том числе и художественных школах и школах искусств.

Проблема интеграции предметов эстетического цикла в художественных образовательных учреждениях является одной из актуальных в развитии личности учащихся. Интеграции предметов художественного цикла уделяли внимание многие ученые-педагоги (В. С. Кузин, Б. М. Неменский, Л. Г. Савенкова, Т. Я. Шпикалова, Б. П. Юсов и др.). Сегодня многие ученые-педагоги, работающие в области художественного воспитания, разрабатывают программы интегрированных курсов, которые позволяют развивать у учащихся целостное восприятие искусства не только своего народа, но и народов мира и реализовывать полученные знания в художественно-практической деятельности. Разработаны интегрированные курсы и программы для общеобразовательных и специализированных школ. Однако, на наш взгляд, использование горизонтальной интеграции – синхронное (параллельное) изучение тем на разных предметах и вертикальной интеграции – постепенное усложнение и взаимосвязь ранее изученных тем общего и начального профессионального художественного образования применяется не достаточно активно.

В программах детских художественных школ «Рисунок» (В. Г. Анциферов и др), «Живопись» (Т. Н. Кисляковская), «Станковая композиция» (В. Г. Анциферов, и др.), «Основы графического дизайна» (О. И. Апплексина), «Рисунок. Примерная учебная программа для

детских художественных школ и художественных студий, детских школ искусств» (составитель Г. А. Морозова), «Живопись. Примерная программа для детских художественных школ и изобразительных отделений детских школ искусств» (Т. М. Проненко), на наш взгляд, еще не достаточно используются такие средства интеграции как сближение предметных знаний истории искусств, композиции, ДПИ, рисунка, живописи, скульптуры, пленера.

Таким образом, возникают противоречия между:

- потребностью общества в творчески мыслящих личностях и недостаточным развитием творческого потенциала, воображения учащихся на основе имеющегося опыта из разных предметных областей;

- потребностью горизонтальной и вертикальной интеграции предметов общего и специализированного художественного образования и недостаточным использованием сближения предметных знаний истории искусств, композиции, ДПИ, рисунка, живописи, скульптуры, пленера в программах детских художественных школ.

Одним из способов разрешения выявленных противоречий является, на наш взгляд, создание курса для детской художественной школы «Смысловое и формальное содержание изобразительной деятельности как отражение мировой художественной культуры» на основе интеграции:

1) изобразительной деятельности и истории (в общеобразовательной школе), истории искусств (в художественной школе), где учащиеся 1 курса ДХШ – это ученики 5 класса школы:

Таблица

Интеграция изобразительной деятельности и истории мировой культуры общеобразовательной школы и дополнительного образования

Класс/курс	История	История искусств	Изобразительное искусство
5/1	История Древнего мира	Искусство Древнего мира	Использование смыслового и формального содержания культуры Древнего мира на основе регионального компонента
6/2	История Средних веков	Искусство Византии и Средневековья	Использование смыслового и формального содержания средневековой культуры на основе ре-

			гионального компонента
7/3	История России и История Зарубежных стран 15–17 вв.	Искусство России 15–16 вв. Искусство Возрождения, 15–16 вв.	Использование смыслового и формального содержания культуры Возрождения и средневековой России на основе регионального компонента
8/4	История России и История Зарубежных стран 18–19 вв.	Искусство России и зарубежное искусство 18–19 вв., возможно 20 в.	Использование смыслового и формального содержания культуры 18–19 вв., возможно 20 в. на основе регионального компонента.

2) существующих в ДХШ предметов: рисунок, живопись, композиция, скульптура (керамика), история искусств и пленер, где содержание занятий строится в логике использования смыслового и формального содержания изобразительной деятельности изучаемого культурного периода для решения актуальных проблем современности;

3) средств мотивации, организации и контроля учебно-познавательной деятельности, где средства мотивации – это интерес, опора на предыдущие знания и опыт, визуальные средства, исключение копирования образцов, создание ситуации успеха. Средства управления учебно-познавательной деятельностью – это комбинированный урок, виртуальная экскурсия, фронтальная форма – при обсуждении проблем, групповая или индивидуальная – при выполнении творческого задания; дидактические игры, решение проблемно-творческих задач, мозговая атака (брейншторминг), сотрудничество. Средства контроля – это выполнение контрольных заданий, самооценка, индивидуальная и коллективная оценка, индивидуальная творческая книжка (портфолио).

Создание ситуации успеха на занятиях изобразительной деятельности возможно словесными методами (снятие страха – ничего не бояться; скрытая инструкция – ты же помнишь; авансирование – у тебя все получится; персональная исключительность – только у тебя может получиться; усиление мотива – нам это нужно для ... ; педагогическое внушение – поступай также; высокая оценка деятельности – вот этот момент у тебя замечательно получился), методом собственного примера, сотрудничества на всех этапах учебной деятельности. На этапе мотивации – беседа, дидактические игры. На этапе организации – формулировка проблем и варианты решения (мозговой штурм), наглядные методы, методический рисунок. На этапе контроля – выбор

работ для портфолио, которое является своего рода стимулом для творческой самореализации.

Перспективы развития художественного образования – это создание интегрированных курсов, основанных на принципах развивающего и личностно-ориентированного обучения. Интеграция как цель обучения должна дать ученику те знания, которые отражают связанность отдельных частей мира как системы, научить ребенка с первых шагов обучения представлять мир как единое целое, в котором все элементы взаимосвязаны. Интеграция как средство получения новых представлений на стыке традиционных предметных знаний должна соединить получаемые знания в единую систему, объединяющую содержание, формы и методы общего и дополнительного образования.

СВЯЗЬ ДВУХ ПОКОЛЕНИЙ – ЭТО КУЛЬТУРА, ТРАДИЦИИ КУБАНСКОГО КАЗАЧЕСТВА

МАЛЬЦЕВА Л. В.

г. Краснодар, Кубанский государственный университет

Вопрос воспитания молодежи во все времена был и остается актуальным. Но сегодня проблема воспитания кардинальным образом изменила свой характер, поскольку разительно изменился мир, в котором живут современные дети. Взаимодействие двух поколений заключается в признании права молодежного сообщества быть носителем и творцом другого, неизвестного взрослым способа бытия в условиях кардинально и необратимо меняющегося мира. Разница в передаче культурных знаний будет настолько велика даже в рамках двух поколений, что не исключено, что молодежь будет передавать полученные знания родителям. Приобретаемый молодым поколением опыт новой жизни отныне должен становиться предметом освоения представителями взрослой культуры.

Связь двух поколений и проблема нравственно-эстетического воспитания интересовало человечество с глубокой древности и продолжает оставаться актуальной в силу своей специфической особенности и в настоящее время. В последние годы набирает силу культурологический подход в нравственно-эстетическом воспитании, где культура народов России, национальные традиции становятся базовой основой воспитательного процесса. Опора на национальное искусство не только укрепит духовные корни, чувство гордости за свой народ, но и позволит молодому поколению глубже понять, осознать культуру многонационального нашего Краснодарского края и России в целом, а

также создать прочный фундамент для понимания мировой культуры, формирования толерантности к народам других стран.

Характерной чертой российского национального искусства, культуры, традиций являются процессы взаимовлияния и взаимообогащения искусства различных наций и народностей. В изобразительном, декоративно-прикладном и народном искусстве других поколений, и в образах творчества собственного народа до нас доходит живой голос истории, голос культуры предшествующих поколений. Через эти вещи человек постигает истоки, богатую историю нашего национального искусства, культуры, традиций. Культура, традиции, обычаи являются частью его истории. Их становление, последующее развитие связано с теми же историческими факторами, которые воздействуют на становление и развитие хозяйства страны, ее государственности, политической и духовной жизни общества.

Происходит обновление школы, появление новых учебников и учебных пособий, новых предметов, вводимых в школьный курс обучения. В школах Краснодарского края изучают историю, традиции, обычаи кубанских казаков на уроках изобразительного искусства и «Кубановедение». В условиях становления и возрождения национального самосознания особую остроту приобретает воспитание школьников на традициях и обычаях, присущих кубанскому казачеству. Традиции всегда являются новым открытием для молодого поколения, несущим в себе объем знаний и опыта, проверенного веками, культуру и уклад этноса. Воспитывать школьников на народной культуре Кубани – значит сохранить историческую преемственность поколений. Народная культура Кубани на переломных этапах общества обостряется чувство самосознания школьников, возрастает интерес к своим истокам, корням национальной культуры.

Современное общество характеризуется ростом национального самосознания, стремлением понять и познать историю, культуру своего народа, края. Особенно остро встает вопрос глубокого и научного обоснования национально-региональных факторов в воспитании молодежи, ибо сохранение и возрождение культурного наследия начинается со своего края и играет важную роль в воспитании.

Рассматривая проблему народной культуры Кубани в воспитании молодого поколения, следует помнить, что Краснодарский край – это многонациональный регион, со своей многонациональной культурой требует ориентирования воспитательного процесса на этнокультурные потребности и интересы различных национальностей. Те робкие шаги, которые сейчас предпринимает общеобразовательная школа

по сохранению и возрождению народных традиций, в основном через структуру образования, – важная задача.

Реальные условия позволяют успешно проводить связи изобразительного, декоративно-прикладного и народного искусства. В процессе их преподавания будут изучаться художественный опыт своего народа, его традиции; изображаться красота природы родного края, видеть черты национального своеобразия в облике людей, в их одежде, украшениях, в архитектуре, предметах быта; предавать свое отношение к изображаемым событиям, используя для этого возможности композиции, рисунка, цвета.

Культура Кубани является уникальной в силу своей специфики исторического развития. Есть места, которые в силу своей эмоциональности воздействия, благодатности притягивали, концентрировали народы и государства. Это Кавказ, а в нем – наша плодородная Кубань. Люди издавна стремились в этот райский уголок земли, вступали в борьбу за господство, оседали, жили долгое время, уступали место другим, более воинствующим и могущественным. Проходили тысячелетия, и новые племена и народы пускали корни в кубанскую землю, мчались в вихре событий по степным и горным просторам. Кубань во все времена привлекала человека не только многообразием и богатством природных ресурсов, но их доступностью. В конце XVIII века началось заселение Черноморского побережья, степных районов, предгорий. Как и в былые времена, Кубань радушно впустила в свой дом Человека, раскинув обширную скатерть-самобранку. Нигде природа не имеет такого разнообразия ландшафтов, как в Краснодарском крае. У каждого человека есть своя маленькая Родина. Мы ее любим и гордимся – это наш Краснодарский край – наша Кубань.

Буйный, красочный мир природы неодолимо манил людей, заставлял волноваться при встрече. Все здесь во все времена пробуждало, вдохновляло на жизнь. Происходящие в нашей стране глобальные перемены пробудили небывалый интерес к истории страны, края, конкретного места, в котором мы родились и живем.

Изучать опыт своего народа, его традиции, культуру видеть черты национального своеобразия в облике людей, в их одежде. Знать историю Краснодарского края, обычаи тем самым формировать у школьников их самосознание, уважение к старшему поколению. Ведь, к сожалению, мы оказались народом, страдающим утратой исторической памяти и корней. Кроме истории, потеряны еще и традиции, поэтому необходимо на уроках по изобразительному искусству рассказывать и показывать.

Из этого следует, что вопросы приобщения подрастающего поколения к художественным, народным и эстетическим ценностям целесообразно строить на основе комплексного эстетического воспитания школьников, где народное искусство является средством создающего благоприятную обстановку для каждого школьника и обеспечения его духовного развития. Эстетическое воспитание также не может быть полноценным без такого важного компонента, как народное искусство, народная культура, которые способствуют формированию личности молодого поколения. Изучение ими национального костюма помогает в творческом самовыражении, служит мощным средством эстетического, духовного и нравственного воспитания.

В процессе общения с изобразительным искусством приобретается и накапливается эстетические отношения в освоении знаний, умений и навыков, необходимых в дальнейшей жизни. Произведения изобразительного, декоративно-прикладного и народного искусства, вызывают эстетические эмоции, убеждают школьников необходимости уважительного, бережного отношения к культурному наследию родного края.

Воспитывая молодое поколение на народной культуре, традициях, обычаях казаков Кубани – это сложный и актуальный вопрос, который необходимо решать. Эмоциональное, одухотворяющее начало в отношении личности к окружающей их действительности, чтобы они познали и преобразовывали окружающий их мир по законам природы и красоты. Воспитание молодежи на современном этапе можно рассматривать в свете многих факторов и проблем. Одними из них являются этнокультурные особенности, на которые и должны опираться все те, которые по долгу своей работы занимаются воспитанием и формированием душ подрастающего поколения.

Всякое средство, даже самое совершенное, можно использовать во благо и во вред. И даже благие намерения не обеспечивают полезности применения средств: нужны еще знания и умения использовать средство соответствующим образом, чтобы его применение принесло безусловную пользу молодому поколению.

Обращаясь к исторической памяти своего народа, его культурным ценностям позволяет сформировать у молодежи представление о нравственных нормах, развить культуру чувственного восприятия, художественного переживания – это одно из важнейших направлений воспитания подрастающего поколения, духовная основа для формирования личности. Но ведь все меняется к лучшему и новое поколение не забудет народную культуру, народное искусство, традиции, обычаи Кубани.

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

НЕПЕРШИНА О. В.

г. Балашов, Балашовский филиал Саратовского государственного
университета им. Н. Г. Чернышевского

Для учреждений всех ступеней системы образования одним из актуальнейших вопросов является вопрос воспитания творческой личности. Результаты социологических исследований свидетельствуют о том, что одним из требований к личности педагога на современном этапе является наличие творческих способностей – важной составляющей педагогического мастерства специалиста дошкольного образования. Задача факультетов дошкольной педагогики и психологии состоит в подготовке выпускников, владеющих новейшими технологиями воспитания и обучения дошкольников, способных разрабатывать собственные средства педагогического воздействия, адекватные конкретным условиям макро- и микросреды каждого ребенка и обеспечивающие эффективность его развития.

Особую роль в профессиональном становлении специалистов дошкольного воспитания играет методическая практика в детских учреждениях. Она содержит в себе большие возможности для развития у студентов творческих способностей, в том числе и в музыкально-образовательной деятельности.

Одной из граней личностной культуры педагога является музыкально-эстетическая культура. Актуальность формирования эстетической культуры студентов определяется той ролью, которую играет педагог и эстетическое воспитание в процессе становления духовного мира личности. В связи с этим особого рассмотрения требует вопрос о творческой доминанте в профессиональной деятельности педагога, основными признаками которого психологи считают внимание, воображение, вдохновение, потребность к творческой работе и готовность к ней. Творческое, импровизационное начало определяется самой спецификой педагогической деятельности, условиями ее протекания, возникновением множества незапланированных ситуаций, требующих немедленного разрешения.

Профессия воспитателя требует широкой общекультурной и психолого-педагогической подготовки, включая владение важнейшими практическими навыками, среди которых необходимо умение будущего педагога глубоко воспринимать музыку (содержание, образы), выразительно передавать ее в соответствующих движениях, уметь

анализировать музыкальное произведение и рассказывать о нем детям, а также уметь импровизировать, творчески использовать музыкальный материал в работе с детьми не только в процессе музыкального занятия, но и в самостоятельной деятельности детей в группе детского сада, руководить самостоятельной музыкальной деятельностью.

Говоря о постановке музыкального образования студентов в условиях педвузов, следует отметить, что основными функциями музыкального образования являются формирование у студентов музыкальной культуры и развитие у них творческого мышления. Вузовский курс предполагает на основе имеющихся у студентов знаний в области музыкального искусства, формирование базовых знаний в методике музыкального воспитания детей, расширение и углубление теоретических основ, а также развитие познавательной и творческой активности студентов, формирование у них навыков самостоятельной работы с научно-методической литературой, формирование собственных оценок и суждений. Музыкально-эстетическая подготовка рассматривается нами как синтез эстетического воспитания и общего музыкального образования, направленного на развитие музыкально-эстетической культуры личности и формирование специальных умений, необходимых специалисту дошкольного профиля.

Музыкально-творческие способности определяются нами как комплекс качеств личности, обеспечивающий успешность в музыкально-эстетической деятельности самого студента, а также успешное музыкально-эстетическое воспитание и развитие дошкольников. А. М. Матюшкин, опираясь на работы многих исследователей (А. В. Запорожец, В. А. Крутецкий, Т. В. Кудрявцев, Н. С. Лейтес, Н. Н. Поддъяков, В. М. Теплов и др.), выдвинул следующую синтетическую структуру творческой одаренности, включая в нее доминирующую роль познавательной мотивации; исследовательскую творческую активность, выражающуюся в обнаружении нового, в постановке и решении проблемы; возможности достижения оригинальных решений; возможности прогнозирования и предвосхищения; способности к созданию идеальных эталонов, обеспечивающих высокие этические, нравственные, интеллектуальные оценки.

Обобщив многочисленные исследования в данной области, нами были определены основные качества, которыми должен обладать студент, характеризующие его как готового к активной музыкально-творческой деятельности. Эти качества на наш взгляд необходимы для творческих проявлений, как в любом виде художественной продуктивной деятельности, так и в музыкально-эстетическом воспитании

дошкольников: быстрота в усвоении новой информации, оригинальность в решении задачи, проблемной ситуации; умение предложить интересную идею или тему игровой драматизации для дошкольников; уклонение от шаблона; исследовательский интерес, доминирование познавательных интересов, любознательность, стремление к созданию нового, склонность к решению и поиску проблем; эмоциональная окрашенность отдельных процессов. эмоциональное отношение, влияние чувств на субъективное оценивание, выбор, предпочтение и т. д.; настойчивость, целеустремленность, решительность, трудолюбие, систематичность в работе, смелое принятие решений; воображение; развитая речь; память.

Кроме этого, в процессе работы с детьми студенту потребуются навыки музыкально-исполнительской деятельности – певческие навыки, музыкально-ритмические навыки, умения в области драматизации. Поэтому нами были определены еще и такие качества, как: интонирование мелодии, соблюдение ритмического рисунка, динамических оттенков, темпа, эмоциональность исполнения и передача характера в пении; передача в движениях характерных особенностей музыки, передача характера музыки в движении, выразительность движений; умение передавать эмоциональные состояния средствами мимики и пантомимы, наличие определенного багажа выразительных движений, умение характерные черты персонажа сказки, героя драматизаций.

Музыкально-творческие способности формируются в педагогической деятельности, что указывает на необходимость неоднократного закрепления полученных знаний в процессе практической деятельности. Наиболее подходящей для такого закрепления формой практической деятельности студентов является педагогическая практика в дошкольных образовательных учреждениях.

Высокий результат в работе дает использование творческих заданий, таких как: подбор произведений искусства по теме; определение понятий по иллюстрации; составление опорных схем по теме; изображения символа художественного стиля; подбор примеров из области искусства, раскрывающих эстетическую деятельность и эстетическое воспитание; поиск ответа на заданный вопрос самостоятельно по источникам; составление игр для дошкольников по эстетическому воспитанию; составление игр по знакомству с искусством; сочинение сказок, рассказов для дошкольников об искусстве. Представленные методы можно использовать как самостоятельно, отдельно от других, так и в сочетании друг с другом, с учебными заданиями в игровой форме; как в процессе уроков, так и в организации нерегламентированной деятельности детей. Универсальность данных методов за-

ключается еще и в том, что они в равной степени приемлемы как для занятий по развитию речи, так и для занятий изобразительного искусства и музыкальных занятий.

К ВОПРОСУ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКАЯ ПОДГОТОВКА В ВУЗЕ

САВЕЛЬЕВА Ю. В., НАЗАРОВА Е. О.

г. Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена

Модернизация современной высшей школы России обусловливается приоритетным стремлением к обновлению вузовского образования, связанного с переменами в научно-технической и социально-культурной областях. Результатом педагогических реформ является создание многовариантной системы профессионального обучения, ориентированного на инновационное развитие. Одной из наиболее ярких тенденций становится существенное расширение гуманитарного сектора образовательных услуг. В настоящее время усиление гуманитарной подготовки специалиста любого профиля составляет концептуальную основу идеи философии образования. Такие свойства гуманитарного воспитания как целостность, способность задействовать творческие параметры личности актуализируют перспективы развития гуманитарных наук, а также изменение их социального статуса.

Система гуманитарного образования начала XXI века функционирует на фоне тенденции к информатизации социума; инновационные технологии становятся основой моделирования новой обучающей среды – информационного пространства. К неотъемлемым принципам формирования информационного поля относятся: открытый характер, непрерывность обучения, актуализация интеллектуальных, нравственных возможностей человека, новые пути доступа к педагогической информации. Современная образовательная парадигма определяется политикой демократизации, гуманизации и интегративными процессами, качественной переориентацией общественного сознания. Одним из важнейших условий реализации современной образовательной модели является междисциплинарный подход к обучению, насыщение учебного процесса комплексом гуманитарных дисциплин. Особое место в системе человеческих ценностей, в воспитании аксиологическо-

го отношения к окружающему миру, в развитии духовности общества, занимает музыкальное искусство. В настоящее время новые информационные технологии – реальное достояние музыкальной культуры. Неизбежным следствием этого процесса является обращение музыкальной педагогики к научно-техническим достижениям.

Система музыкального воспитания начала XXI века характеризуется следующими особенностями:

- становление информационного общества обуславливает создание новой обучающей среды, соответствующей мировым тенденциям в образовательной сфере и вызывает необходимость модернизации структуры и содержания учебного процесса;

- формам популяризации музыкального искусства препятствуют серьезные барьеры социального и общекультурного плана, массовое приобщение к музыке носит стихийный характер;

- музыкальное обучение в специальных школах, училищах и вузах, как правило, ориентируется на подготовку музыкантов-профессионалов, вместе с тем задача музыкального обучения широких слоев населения до сих пор не получает научно-практического решения;

- история отечественного музыкального образования содержит богатейший опыт подготовки как музыканта-профессионала, так и музыканта-любителя, тем не менее традиции любительского музицирования не изучаются в ракурсе проблем массовой музыкальной культуры.

Решение новых педагогических задач создает потребность поиска научного подхода к организации музыкального образования с целью его оптимизации, повышения эффективности, а также координации между сложившимися традициями и инновациями. В условиях изменяющейся России наблюдаются единичные примеры экспериментального внедрения в учебный процесс гуманитарных и технических специальностей дополнительных образовательных услуг в форме практикумов по музыкальным дисциплинам, в том числе классов исполнительского мастерства – вокал и фортепиано. Вместе с тем остаются не разработанными вопросы методологии обучения музыкантов-любителей, что предполагает проектирование новых педагогических технологий, перспективных для развития единого информационного пространства.

Музыкально-образовательные технологии (МОТ) представляют собой информативно-ценностные модели обучения музыкальному искусству широких слоев населения, опирающиеся на лучшие элементы социального и культурного наследия, достижения в сфере музыкаль-

ного образования, формирующие эффективную систему музыкальной подготовки.

Цель исполнительской подготовки студентов с использованием МОТ: воспитание гармонично развитой, профессионально образованной, творческой личности; совершенствование общемузыкальной и исполнительской культуры студента.

Задачи:

- приобщать к музыкальной культуре на образцах зарубежных и отечественных произведений различных эпох;
- формировать эстетический вкус и эрудицию в области исполнительства; комплекс знаний, умений, навыков в сфере музыкального искусства;
- воспитывать личностные качества (целеустремленность, работоспособность, волю, организованность, сосредоточенность, свободу самовыражения, творческую инициативу, самостоятельность и т.п.);
- совершенствовать музыкальные способности, эмоциональную и мыслительную сферы, творческий потенциал художественной индивидуальности;
- способствовать развитию музыкального мышления посредством пополнения музыкально-исторических и теоретических знаний;
- вырабатывать принципы художественного и технического исполнения;
- формировать культуру исполнительского интонирования (особенности звукоизвлечения, артикуляции, ритма, динамической нюансировки, фразировки и т.д.);
- обучать методам самостоятельной работы над репертуаром, развивать навыки чтения с листа, транспонирования, творческого музицирования.

Дидактические условия функционирования МОТ. Характерные особенности: 1) гибкость, модульность, параллельность и др.; функции МОТ: предоставляют возможность получения образования при любом уровне начальной музыкальной подготовки; позволяют формировать уникальные обучающие программы за счет комбинирования курсов профессиональных образовательных учреждений; 2) принципы: гуманизация, открытость, индивидуализация, регламентированность обучения, педагогическая целесообразность применения средств новых информационных технологий, дистанционность; 3) признаки, отличающие современные МОТ: разграничение процесса на этапы, координация и последовательность действий, направленных на получение прогнозируемого результата; 4) виды обучения: индиви-

дуальные занятия, концерты, семинары, мастер-классы, контрольные уроки, зачеты, экзамены на основе применения в том числе и новых информационных технологий; 5) методы и средства обучения с помощью МОТ: иллюстрация, объяснение, показ, беседа, упражнение, заучивание учебного материала, повторение и др.; учебники, хрестоматии, пособия, справочники (включая и электронные варианты учебников, учебно-методической литературы, аудиоучебно-информационные материалы, видеоучебные-информационные материалы, средства обучения на основе виртуальной реальности).

Новизна обозначенной проблемы определяется следующими положениями:

- обоснование сущности понятия музыкально-образовательных технологий в системе обучения музыкальному искусству широких слоев населения и введение его в научный обиход;

- изучение истории российской музыкальной культуры и традиций музыкальной педагогики с целью выявления музыкально-образовательных технологий, необходимых в современном информационном пространстве открытого типа;

- анализ содержания и структуры музыкально-образовательных технологий в сопоставлении с тенденциями массовой музыкальной культуры начала XXI века;

- создание эффективной системы обучения музыкальному искусству широких слоев населения на основе музыкально-образовательных технологий;

- интеграция российского музыкального образования и трансляция новых моделей дистанционным методом в международное информационное пространство с помощью современных средств коммуникации (аудио-, видеоучебники, электронные пособия, интернет-технологии и др.)

Разработка системы музыкально-образовательных технологий в современном информационном пространстве приобретает и научно-теоретическую, и практическую значимость. МОТ являются необходимым социальным механизмом разрушения замкнутости международной обучающей среды, преодоления барьера между различными культурными и образовательными традициями.

РАЗДЕЛ 5

Тенденции дополнительного профессионального образования в проблемном поле андрагогики

ПОДГОТОВКА ОБЩЕСТВЕННЫХ ЭКСПЕРТОВ: ОПЫТ ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ

**КЕСПИКОВ В. Н., СОЛОДКОВА М. И.,
ИЛЬЯСОВ Д. Ф., ИЛЬЯСОВА О. А.**

г. Челябинск, Челябинский институт переподготовки
и повышения квалификации работников образования

Приоритетный национальный проект «Образование» предусматривает меры государственной поддержки образовательных учреждений, активно внедряющих инновационные образовательные программы, лучших учителей и т.д. Разработанные Министерством образования и науки РФ подходы к определению «лучших» образовательных учреждений и лучших учителей предполагали активное привлечение к этой деятельности общественных экспертов. Вместе с тем, практика показала (и этот вывод достаточно часто фигурировал на страницах педагогической печати), что общественные эксперты со своей задачей справились на недостаточно высоком уровне. Фактически, эксперты оказались неготовыми к такому виду деятельности.

Уже весной 2006 года Министерством образования и науки Челябинской области были инициированы мероприятия по соответствующей подготовке общественных экспертов. Одними из таких мероприятий стали разработка образовательной программы подготовки общественных экспертов и ее реализация в условиях реального образовательного процесса в Челябинском институте переподготовки и повышения квалификации работников образования.

Разработке данной программы предшествовала работа по изучению подобного опыта подготовки экспертов в различных сферах общественной деятельности. Нами, в частности, было установлено, что:

- в системе образования целостного опыта целенаправленной подготовки экспертов вообще и общественных экспертов в частности нет;

- имеется опыт подготовки экспертов в сфере криминалистики, судебной медицины, психиатрии и некоторых других отраслях;

- в основном содержание подготовки экспертов было увязано непосредственно с предметом экспертизы;

- какие-либо намеки или указания на методологические знания в области экспертной деятельности отсутствуют.

В основу разработки образовательной программы подготовки общественных экспертов была положена концепция, основные положения которой сводились к следующему:

- эффективное осуществление общественной экспертизы определяется тем, насколько хорошо у обучающихся (слушателей) будут систематизированы теоретические представления о сущности экспертной деятельности в образовании, а также сформированы способы профессионального оценивания проектов в сфере образования;

- обучающиеся (слушатели) являются уже состоявшимися специалистами, имеющими большой опыт профессиональной (возможно, управленческой) и экспертной деятельности; это уже взрослые люди со своими сформировавшимися и устоявшимися взглядами, убеждениями, установками, личностными особенностями и знаниями в соответствующей области.

Исходя из этого, осуществлялась разработка образовательной программы. В качестве определяющих оснований при отборе содержания подготовки общественных экспертов были положены:

- особенности содержания и структуры экспертной деятельности в социальной сфере вообще и в образовании в частности;

- требования нормативно-правовых документов (Законы РФ «Об образовании» и «Об основах государственной службы», «Концепция модернизация российского образования на период до 2010 года», «Приоритетный национальный проект в сфере образования» и др.);

- требования и рекомендации регионального органа управления образованием, нашедшие отражение, в частности, в организации деятельности региональных организационных групп по реализации национального проекта «Образование», сетевых планах по реализации приоритетного национального проекта «Образование»;

- индивидуальные образовательные потребности общественных экспертов в подготовке к оценке проектов в сфере образования.

Образовательная программа была выстроена в соответствии с классическим жанром построения образовательных программ. Ее объем равен 72 часам. Соотношение теоретических и практических занятий было одинаковым: 36 ч и 36 ч. Всего 24 занятия. В программе выделено пять разделов: «Государственно-общественный подход к образованию», «Эффективность образования и подходы к ее определению», «Педагогическая квалиметрия как основание проектирования деятельности общественных экспертов», «Содержательные и процессуальные основания деятельности общественных экспертов», «Психолого-педагогические основания деятельности общественных экспертов».

В первом разделе – Государственно-общественный подход к образованию – освещается содержание проводимой в стране государственной образовательной политики. Идея государственно-общественного подхода раскрывается как приоритетная задача модернизации образовательной сферы. Предполагалось сформировать у слушателей убежденность в том, что сфера образования предусматривает активное участие общественности в реализации всех основных направлений обновления образования. Предполагалось показать, что кроме органов управления образования существует немало организаций, фондов, родителей, которые готовы участвовать (в том числе и финансово) в управлении конкретными образовательными учреждениями. Совершенно очевидно, что они заинтересованы в целесообразном расходовании финансовых и материальных средств на развитие образования и образовательных учреждений. Следовательно, необходима разработка эффективных механизмов государственно-общественной экспертизы и контроля качества образовательных систем в целом и отдельных их компонентов. В формировании структуры данных механизмов трудно переоценить роль общественных экспертов. Данный статус делает его обладателя субъектом открытой государственно-общественной системы образования.

Помимо этого, в первом же разделе нашли отражение и такие стороны вопроса, как многообразие организационно-правовых форм функционирования общественных объединений в системе управления образованием: фондов, общественных движений, самоуправляющихся ассоциаций участников образовательной деятельности (профессиональных ассоциаций педагогов, органов ученического и родительского самоуправления), а также характеристика особенностей взаимодействия общественных и государственных структур как субъектов государственно-общественного управления образованием.

Во втором разделе – Эффективность образования и подходы к ее определению – раскрываются ключевые термины и положения, важные с точки зрения экспертной деятельности. При отборе содержания второго раздела мы исходили из того, что повышение эффективности образования является одной из актуальнейших проблем, успешное решение которой дает огромные возможности для дальнейшего развития системы образования вообще и повышения уровня образованности граждан в частности. Поэтому важно было определиться с основными формами проявления эффективности образования. Формы проявления эффективности образования были сгруппированы по следующим признакам: по функциональным подсистемам, по уровню структуры образования, по отражению затрат (ресурсов), по форме идентификации эффективности и т.д.

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» отмечается, что российская система образования способна конкурировать с системами образования передовых стран. При этом, однако, необходимы следующие меры: широкая поддержка со стороны общественности проводимой образовательной политики, восстановление ответственности и активной роли государства в этой сфере, глубокая и всесторонняя модернизация образования с выделением необходимых для этого ресурсов и созданием механизмов их эффективного использования. Поэтому предполагалось обозначить и охарактеризовать основные направления взаимодействия государства и общества по созданию и реализации механизмов повышения эффективности образования.

Особое внимание в разделе уделено характеристике сущности социальной и экономической эффективности образования. При этом были определены аспекты действенности образования, грани социальной и экономической эффективности образования, формы проявления социальной и экономической эффективности образования. Раскрытие этих вопросов осуществляется с учетом отечественного опыта определения социальной и экономической эффективности образования.

Ключевое место отведено определению понятия «общественная экспертиза». При этом мы исходили из недопустимости его отождествления с понятием «гражданская экспертиза». Из всего многообразия подходов к определению данного понятия мы придерживались тех, которые соотносят сущностное наполнение общественной экспертизы с процедурно оформленным общественным мнением определенной социальной группы. В соответствии с подобным толкованием общественной экспертизы были определены и охарактеризованы ее основные

функции: диагностическая, информационно-контрольная, прогностическая и проектировочная.

В третьем разделе – Педагогическая квалиметрия как основание проектирования деятельности общественных экспертов – раскрывается инструментарий, которым должен владеть потенциальный эксперт. Здесь рассматриваются понятия и сущность квалиметрии как теории оценивания, освещаются уровни и виды квалиметрии. Предполагалось показать, что педагогическая квалиметрия, которая разрабатывает методики оценки качества проектов в сфере образования, направлена на решение проблемы количественного описания качественных показателей. При этом появляется возможность от нечетких и часто субъективных оценок перейти к математически обоснованным выводам.

При организации и проведении оценивания зачастую прибегают к экспертным методам, которые используют эвристические возможности человека, позволяя на основе знания, опыта и интуиции специалистов, работающих в данной области, получить оценку исследуемых явлений. Поэтому в программе раскрываются понятия, связанные с экспертной деятельностью (эксперт, экспертные опрос, экспертиза, экспертные оценки). Рассмотрены аспекты применения в сфере образования различных видов экспертных методов (индивидуальная экспертная оценка, морфологический экспертный метод, педагогический консилиум и т.д.), а также особенности экспертного опроса.

Отдельное место в данном разделе программы уделено обсуждению профессионально-общественных требований, предъявляемых к экспертам в сфере образования (профессиональной компетентности, умению раскрыть содержание оценок, умению аргументировать свою точку зрения, эрудицию, креативности, эвристичности, интуиции, предикативности, конструктивности, независимости, всесторонности и др.). Среди вышеперечисленных требований первое место занимает компетентность эксперта. Исходя из этого, обращено внимание к рассмотрению понятия «компетентность» и его составных компонентов применительно к экспертам в сфере образования. Раскрыты особенности методов оценки компетентности экспертов: 1) взаимных рекомендаций; 2) самооценки; 3) оценки аргументированности; 4) анкетных данных. Показано, что каждый из этих методов позволит определить (рассчитать) соответствующие коэффициенты, на основе которых, в конечном счете, осуществляется комплексная оценка компетентности каждого из экспертов.

В четвертом разделе – Содержательные и процессуальные основания деятельности общественных экспертов – анализируются способы экспертной деятельности в ходе практических занятий. Содержа-

ние данного раздела основывается на обобщении опыта работы экспертных комиссий по работе с документами. Оно предполагает формулировку алгоритма работы эксперта с целью актуализации у него осознания важности «командной» работы, формирования умений последовательной деятельности с документационным и методическим обеспечением экспертиз при работе с конкурсной документацией, заявителями, а также при организации экспертизы. Предполагается, что в итоге это приведет к повышению эффективности процедуры экспертизы.

Предполагалось познакомить слушателей с кругом полномочий общественных экспертов, допустимых элементов процесса оценивания, прав и обязанностей экспертов относительно узкоспециализированной части их работы. Особое внимание уделяется на перечень работ, которые обязательно должны быть выполнены экспертом по ходу экспертирования. Так как содержание деятельности общественных экспертов достаточно ограничено по объему, то каждый участник экспертизы заранее должен знать набор решаемых им задач.

Здесь же рассматриваются требования, предъявляемые к экспертному оцениванию. Они изложены с различных позиций: позиции качества проведенной экспертизы; позиции затраченного на экспертизу времени; позиции соблюдения этикета. В целях выработки общего формата при проведении экспертной оценки пакета документов экспертам предлагается ориентироваться на следующие требования: соответствие представленных документов утвержденным критериям отбора; оценивание необходимого (установленного) набора документов. Обращено внимание на следующие принципы экспертизы: открытость и публичность; направленность экспертных действий, мнений и суждений на дальнейшее продвижение и развитие инновационной деятельности общеобразовательного учреждения; системность организации экспертной работы и единство ее нормативно-методологического обеспечения; независимость и правовая защищенность участников экспертного процесса; научная и экономическая обоснованность экспертных оценок; объективность принимаемых решений по результатам экспертных заключений.

К видам экспертиз, которые будут составлять сущность деятельности общественных экспертов, были отнесены: конкурсные отборы образовательных учреждений и учителей на соискание почетных званий, премий, субсидий, грантов; конкурсы профессионального мастерства; принятие управленческих решений и т.д. К объектам оценивания, которым нужно уделить особое внимание, отнесены следующие: инновационные проекты образовательных учреждений, ин-

дивидуальные инновационные проекты, концепции, программы развития образовательных учреждений, учебные планы, учебная, методическая литература, материалы для педагогической диагностики.

Наконец, в последнем разделе – Психолого-педагогические основания деятельности общественных экспертов – определяются личностно-деловые и профессионально важные качества общественного эксперта пути достижения благоприятного микроклимата в экспертной группе. Анализируются такие личные и деловые качества общественного эксперта, как личностная зрелость, готовность к работе в новых для себя ситуациях, наблюдательность и восприимчивость, корректность, независимость, принципиальность, способность не поддаваться давлению других людей, группы. Рассматриваются и такие составляющие, как понимание экспертом специфики проведения той или иной экспертизы, владение основными методами научного познания, способность адекватно выбирать методы в зависимости от ситуации, с учетом конкретных задач исследования.

Рассмотрение вопроса профессиональной подготовки и практического опыта общественных экспертов необходимо осуществляется в следующем направлении: знание экспертами педагогической реальности, тенденций и инноваций в сфере образования, опыт участия в экспертизах, опыт проведения исследований, желание участвовать в экспертизе, психологическая грамотность экспертов.

Уделяется внимание «фактору доверия» внутри группы экспертов. Свободное выражение собственного мнения, свобода высказываний по обсуждаемому вопросу являются составляющими благоприятного микроклимата в группе экспертов. Наряду с этим, рассмотрены вопросы, касающиеся таких аспектов, как грамотное и корректное выражение собственного мнения, умение экспертов соглашаться с точкой зрения других экспертов, приводить доводы в пользу собственной точки зрения. Работа с материалами, представленными на экспертизу, требует от экспертов сосредоточения внимания, для чего необходимо соблюдать правила научной организации труда. Данная сторона вопроса также нашла отражение в содержании пятого раздела.

Разработанная таким образом образовательная программа является универсальной. Она не преследует узкую задачу – подготовить эксперта к оцениванию материалов грантозаявителей. Программа пригодна для подготовки экспертов к оценке различных проектов в сфере образования. В полной мере она подходит для подготовки экспертов в ходе аккредитации образовательных учреждений, членов жюри в различных конкурсных комиссиях, экспертов по проверке

ЕГЭ. Образовательная программа была представлена на заседании учебно-методической комиссии института и получила одобрение.

Уже с сентября 2006 года осуществлялась апробация образовательной программы. Экспериментальная выборка «общественных экспертов» была сформирована из числа сотрудников Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования. В феврале 2007 года осуществлялась реализация образовательной программы в условиях реального процесса подготовки общественных экспертов.

Группа экспертов была сформирована по рекомендации Министерства образования и науки Челябинской области. В число слушателей, например, были включены представители таких организаций, как: «Челябинская область без наркотиков», «Областная организация профсоюзов работников народного образования и науки Челябинской области», «Ассамблея народов Челябинской области», «Институт проблем доступности образования», «Я – женщина», газета «Южно-уральская панорама», Благотворительный фонд попечительского совета, Ассоциация родителей, «За возрождение Урала», «Федерация детских общественных организаций Челябинской области», Общественная палата Челябинской области, «Союз журналистов Челябинской области» и др.

Основными формами учебной работы с общественными экспертами были лекции, семинарские и практические занятия. В качестве преподавателей здесь выступали высококвалифицированные специалисты (доктора и кандидаты наук). Тем не менее, организаторы курсов с каждым из них проводили тщательную работу по уточнению содержания лекций и практических занятий. Преподаватели были сориентированы на то, чтобы четко следовать содержанию образовательной программы и учебного плана. Для преподавателей были разработаны методические рекомендации по подготовке и проведению занятий. Конечно, преподаватели имели возможность расширить и углубить содержание представленного там материала, но оно составляло инвариантную часть, обязательную для освоения всеми общественными экспертами.

Помимо этого, преподаватели были сориентированы так строить учебную работу с общественными экспертами на занятиях, чтобы изучаемое содержание носило, прежде всего, практическую направленность; использовались эффективные методы и приемы в обучении взрослых людей; осуществлялась совместная деятельность преподавателя и слушателей. Поэтому рекомендовалось проведение лекции в

форме лекции-диалога – педагогического процесса, построенного на равноправном взаимодействии преподавателя и слушателей.

Такая форма занятий представляла собой систематическое устное изложение преподавателем учебного материала, организованного не по описательно-повествовательному монологическому, а по проблемно-конструктивному диалогическому типу. Конечно, такая лекция требовала высокой импровизационной способности, широкой эрудиции и абсолютного владения учебным материалом от преподавателя. А от эксперта – активной мыслительной деятельности и высокой мотивации к обучению. Особенностью такой лекции было то, что в диалоге могла возникнуть проблема, не предусмотренная предварительным планом лекции, но отвечающая образовательным потребностям экспертов или определяемая уровнем имеющихся у них знаний, без разрешения которой невозможно качественное усвоение темы. Лекция-диалог стимулировала связь мышления и коммуникации, глубокое усвоение образовательной программы, совершенствование преподавания за счет мгновенной обратной связи.

Наиболее универсальным и эффективным приемом обучения слушателей в процессе практических занятий было моделирование различного рода ситуаций – построение и изучение моделей реальных или возможных явлений. Это позволяло проявлять гибкость в поисках наиболее целесообразного управленческого решения, значительно ускорять этот поиск без необратимых последствий от ошибочных вариантов.

Моделирование управленческих ситуаций требовало от экспертов владения определенным уровнем профессиональных знаний и опыта, культуры мышления, прогностических способностей, аналитических приемов, способности представлять и принимать аргументацию. Практика показала, что моделирование ситуаций обогащает экспертов виртуальным опытом экспертной деятельности, помогает легче ориентироваться в реальной практике общественной экспертизы.

Учебно-тематический план и расписание занятий были составлены таким образом, чтобы общественные эксперты имели возможность во вторую половину дня получить консультации как преподавателей учреждения дополнительного профессионального педагогического образования, так и специалистов Министерства образования и науки Челябинской области.

В процессе консультации общественные эксперты стремились получить необходимую помощь в решении вполне конкретных проблем, имеющих место в их экспертной деятельности. Зачастую кон-

сультации выступали в качестве действенного фактора, инициирующего самообразовательную деятельность общественного эксперта.

В конце курсов слушателям – общественным экспертам было предложено пройти сертификационный экзамен (в форме теста). Слушатели, успешно сдавшие сертификационный экзамен, получили сертификат, подтверждающий их право осуществления экспертной деятельности на территории Челябинской области в течение одного года.

Таковы характерные черты подготовки общественных экспертов в Челябинской области. Наш опыт доказал, что подготовка и создание института общественных экспертов перестает быть специфической и узкопрофессиональной проблемой в контексте сертификации проектов в социальной сфере. Особое звучание эта проблема получает в условиях реализации приоритетного национального проекта «Образование». Мы показали, что одним из шагов в направлении ее решения можно считать реализацию в системе дополнительного профессионального образования предлагаемой нами образовательной программы подготовки общественных экспертов по оценке проектов в сфере образования.

КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

ВРАЧИНСКАЯ Т. В.

г. Калининград, Калининградский пограничный институт
Федеральной службы безопасности России

Заявленная проблема определения конфликтологических аспектов компетентности выпускников высших учебных заведений требует ответа на следующие вопросы:

- какие компоненты составляют конфликтологическую компетентность?
- в чем состоит специфика конфликтных отношений?
- какие функции реализует конфликтологическая компетентность в профессиональной компетентности специалиста?
- каким образом формировать конфликтологическую компетентность?

В решении этих вопросов и состоит задача данной статьи.

Для обеспечения процесса формирования социально-трудовой компетентности выпускников учебных заведений необходимо определиться с концептуальным обоснованием базового понятия «компетентность», и уже исходя из понимания «компетентности» рассмотреть сущность рассматриваемого ее вида – социально-трудовой компетентности незанятой молодежи, выявить состав качеств, определяющих подготовленность выпускников учебных заведений к социально-трудовой деятельности.

Рассмотрим генезис и современное толкование понятия «компетентность». Для этого обратимся к результатам анализа психолого-педагогической литературы в обозначенном аспекте.

Термин «компетентность» широко используется в современной литературе, касающейся вопросов образования, успешности обучения и оценки результативности труда, профессиональной ориентации и т.д. В мировой образовательной практике «компетентность» выступает в качестве центрального понятия, так как:

- во-первых, объединяет в себе навыковую и интеллектуальную составляющие образования;
- во-вторых, в само понятие «компетентность» заложена идеология толкования содержания образования, формируемого «от результата»;
- в-третьих, ключевая компетентность обладает интегративной природой, поскольку она включает ряд близких умений и знаний, релевантных относительно широкой сферы культуры и деятельности [3].

Однако, несмотря на вышесказанное, на сегодняшний день с точки зрения содержания нет однозначного определения понятия «компетентность».

В 1970-х годах во многих западноевропейских странах появилось новое направление в профессиональной подготовке, на которое указывает компетентность. Сам термин «компетентность» подчеркивает, что обучение не является преимущественно вопросом передачи и усвоения индивидуальных, практических или технических знаний, навыков и способностей (умений), но приобретением более широко используемых, целостных переносимых умений, которые могут также служить основой для дальнейшего развития личности индивида. Однако эта идея не получила одинаковое практическое воплощение во всех странах Европы.

Начиная с 1980-х годов в Германии термин «компетентность в профессиональной деятельности» использовался для описания цели, которая должна быть достигнута в ходе начальной подготовки [3]. Этот учебный курс состоял в формировании набора взаимосвязанных,

комплексных технических и общих навыков, позволяющих выпускнику успешно продолжить трудовую деятельность на различных рабочих местах. Эта общая квалификация не может оставаться неизменной. Поскольку требования и условия мира труда изменяются в соответствии с ожиданиями и интересами индивида и общества, она также должна развиваться.

Известный британский психолог Дж. Равен предлагает свою теоретическую модель компетентности, мотивации и поведения и новый подход к их оценке. По Дж. Равену, компетентность – это специфическая способность, необходимая для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающая узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия [2]. Согласно позиции Дж. Равена, природа компетентности такова, что она может проявляться только в органическом единстве с ценностями человека, то есть при условии глубокой личной заинтересованности человека в данном виде деятельности. Для оценки компетентностей предлагается двухступенчатая модель: сначала необходимо выяснить, какого рода деятельностью люди хотят заниматься, а затем – какие компоненты компетентности они в этой деятельности проявляют. Соответственно для оценки предлагается описательный подход, при котором людей следует различать по приоритетным для них ценностям, по компетентностям, проявляющимся в деятельности, которая их действительно интересует; а также по тем ценностям, которые подавляет или стимулирует их окружение.

Французские ученые под оценкой компетентности понимают анализ личных и профессиональных компетенций человека, его способностей и мотивации с тем, чтобы определить проект профессионального обучения. Они выделяют три подхода в оценке компетентности:

- психологический, построенный на отношении помощи клиенту; ставящий своей целью краткую психотерапию, создающую позитивный настрой на работу;
- экономический, целью которого является решение проблемы быстрого нахождения места работы;
- педагогический, цель которого – обучить клиента самостоятельно делать выбор.

Глоссарий Европейского Фонда образования содержит общее определение этого термина «компетентность», которое включает:

- способность делать что-либо хорошо или эффективно;

- способность удовлетворять требованиям к выполнению работы;
- способность удовлетворять требованиям к выполнению определенных рабочих функций.

Глоссарий Prime имеет схожее объяснение: компетентность – это способность делать что-то хорошо или эффективно (если вы компетентны делать что-то, то вы имеете навыки, способности или опыт делать это хорошо). Компетентность – это способность соблюдать установленный стандарт, применяемый в какой-либо профессии.

Глоссарий ЮНЕСКО содержит термин «образование, основанное на компетентности», которым, как считают, является образование, основанное на описании, изучении и демонстрации знаний, навыков, поведения и отношений, требуемых для какой-либо определенной роли, профессии или карьеры [3].

В российской науке также существует много вариантов трактовки компетентности. Как отмечает А. М. Новиков, понятие «компетентность» применительно к характеристике уровня профессиональной подготовки используется сравнительно недавно [1]. Долгое время понятие «компетентность» обладало ярко выраженной правовой окраской и имело значение «полномочия, власть, ответственность», что было связано с преобладающим развитием вертикальной иерархической структуры организации. Лишь недавно в отечественной литературе появилось определение компетентности как «единства знаний, профессионального опыта, способностей действовать и навыков поведения индивида, определяемых целью, заданностью ситуации и должностью» [1].

Общее определение компетентности приведено в энциклопедическом словаре. Это круг полномочий, предоставленных законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу, а также, знание и опыт в той или иной области. Компетентный – знающий, осведомленный, авторитетный в какой-либо области (от лат. *competere* – добиваюсь, соответствую, подхожу). В словаре русского языка компетенция определена как круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен, круг чьих-то полномочий.

Поскольку в психолого-педагогических исследованиях не сложилось общепринятое понимание термина «компетентность», приведем ряд определений, данных учеными интересующему нас понятию.

Г. С. Сухобская определяет компетентность как систему знаний и умений, проявляющуюся при решении возникающих в практике профессиональных задач. Близко суждение В. С. Безруковой, где под компетентностью понимается «владение знаниями и умениями, по-

зволяющими высказывать профессионально грамотные суждения, оценки, мнения». В. Г. Афанасьев, затрагивая проблему компетентности, определяет ее как совокупность функций, прав и ответственности специалиста [1].

Необходимо отметить, что, несмотря на относительную новизну для российской педагогической литературы, понятие «компетентность» в последнее время разрабатывается в научных исследованиях довольно активно. Связано это с утверждением новых направлений в развитии российской школы, представленных в «Концепции модернизации Российского образования» и «Стратегии модернизации содержания общего образования». Компетентностный подход оказался наименее разработанным из предложенных направлений. Однако достаточно трудно судить о степени новизны модернизации, поскольку содержание понятий и терминов, предлагаемых для употребления в сфере общего образования, еще не устоялось.

Как было показано выше, изначально понятие компетентности применялось по отношению к профессиональной деятельности и вошло в педагогику в связи с появлением концепции и стратегии модернизации образования. Несмотря на это, содержание компетентности не является для педагогики чем-то принципиально новым. В его состав входят знания, навыки, умения, эмоционально-ценностные отношения и опыт деятельности.

Высшая школа в качестве одной из основных своих задач ставит профессиональное становление человека как специалиста. Это подразумевает развитие, углубление и расширение профессиональной компетентности. Особое место в данном развитии занимает конфликтологическая составляющая компетентности.

Профессиональное становление специалиста любого профиля неизбежно происходит в ситуациях конфликта. Конфликты свойственны всем областям жизнедеятельности человека, они являются неотъемлемой частью человеческих отношений. Для специалиста исполнение своих профессиональных обязанностей требует либо выполнения распоряжений, нередко поданных в неудачной манере, либо управления трудовым процессом, что предполагает умение строить гармоничные отношения в коллективе. Соответственно, специалисту, находящемуся на любой ступени карьерной лестницы, необходимо иметь умения и навыки управления и урегулирования конфликтов. Специалист, область профессиональной деятельности которого связана с общением с людьми, прежде всего, должен понимать, что конфликты в его работе неизбежны. Образовательный процесс, и система непрерывного образования в том числе, должен выступать в качестве

основы для формирования конфликтологической составляющей профессиональной компетенции специалиста.

Рассмотрим сущность конфликтологической составляющей профессиональной компетентности специалиста. Логика рассуждения требует для начала максимально четко определить основные понятия, которыми мы будем оперировать в данной статье, обозначив тем самым границы объектной и предметной областей исследования.

Под конфликтом понимается явное или скрытое противоборство, столкновение двух или более субъектов взаимодействия, причинами которого являются несовместимые потребности, интересы, мнения, взгляды, ценности и цели (и различные способы их достижения), с попытками их разрешения на фоне проявления эмоций.

Необходимо также остановиться на причинах конфликта. Почему два человека представляют себе одно и то же по-разному? У всех конфликтов, в том числе и профессиональных, есть несколько причин. Основными из них являются: различия в целях, различия в представленных ценностях, различия в манере поведения, в уровне образования, недостатке мотивации и так далее. Одной из наиболее важных причин возникновения конфликтов во все времена была и остается неудовлетворительная коммуникабельность. Плохая передача информации является как причиной, так и следствием конфликта. Она может действовать как катализатор конфликта, мешая отдельным людям или группе понять ситуацию или точку зрения других.

Разнообразие возникающих конфликтных ситуаций на всех уровнях профессиональной деятельности может вызвать у специалистов конфликтофобию. Оптимизировать конфликтное поведение позволяет всесторонний учет основных факторов: типология конфликтной ситуации, типология оппонента конфликта. Вместе с тем знания о ситуации и личности должны быть дополнены конкретными действиями. Умения и навыки управления конфликтом представляют собой совокупность последовательно осуществляемых операций.

Далее перейдем к рассмотрению понятия конфликтологической составляющей профессиональной компетентности специалиста. Под конфликтологической компетентностью специалиста понимается способность эффективно взаимодействовать с окружающими его людьми в системе межличностных отношений. В ее состав входит: умение ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать адекватные способы обращения с ними и реализовывать эти способы в процессе взаимодействия. Кроме того, нельзя не учитывать,

что профессиональная деятельность протекает на фоне уже сложившихся межличностных взаимоотношений.

Выяснив содержание понятия «конфликт», логично перейти к дальнейшему содержанию состава конфликтологической составляющей компетентности, которая включает в себя: понимание природы противоречий и конфликтов между людьми; формирование конструктивного отношения к конфликтам; обладание навыками неконфликтного общения в трудных ситуациях; умение оценивать и объяснять возникающие проблемные ситуации; наличие навыков управления конфликтными явлениями; умение развивать конструктивные начала возникающих конфликтов; умение предвидеть возможные последствия конфликтов; умение конструктивно регулировать противоречия и конфликты; наличие навыков устранения негативных последствий конфликтов.

Для уменьшения уровня конфликтности система дополнительного образования, прежде всего, должна давать знания о природе конфликта, о его структуре, составляющих, закономерностях развития, а также принципы предупреждения и управления конфликтами. Однако целью дополнительного профессионального образования должно стать не только передача теоретических знаний о конфликте, но и прививание практических навыков и умений урегулирования конфликтов и устранения негативных последствий конфликтов.

Фундаментом для обучения навыкам урегулирования конфликтов может стать конфликтная ситуация. Исследование конфликтных ситуаций и конфликтов, возникающих в образовательном процессе, определено, с одной стороны, их наибольшей частотностью на занятиях, очевидной зависимостью от педагогической компетентности учителя, с другой стороны, естественной и потенциальной базой для формирования у учащихся конструктивного отношения не только к учебным, но и жизненным конфликтным ситуациям и конфликтам.

Возникает законный вопрос: так как же формировать эту конфликтологическую составляющую? Данный процесс формирования, прежде всего, должен носить стабильный и постоянный характер. Прежде всего, необходимо заострить внимание на профилактике конфликтного поведения. Это подразумевает выбор таких форм и методов воспитания, которые формируют у учащихся установки ненасилия. На этом этапе педагогу очень важно создать благоприятную, благожелательную атмосферу в отношениях с учащимся.

Следующей фазой является формирование мировоззрения учащихся в духе толерантности, что напрямую связано с царящим в коллективе климатом. Результатом этой фазы должна стать личность,

ценностью для которой является гармония в отношениях между людьми. На протяжении всего процесса обучения необходимо закладывать знания о природе конфликта, о его составляющих: участниках конфликта, условиях его возникновения и протекания, предмете и объекте конфликта, его результате. В процессе данного обучения и воспитания важно постепенно решать такие вопросы как: В чем состоит специфика конфликтных отношений? Какие функции они выполняют? Как перевести конфликт в позитивное русло?

Таким образом, закладываются теоретические знания в области конфликтологии.

Для формирования умений и навыков, обеспечивающих применение теории на практике, используются разнообразные программы «преодоления конфликтов». В подобных программах вырабатывается умение сравнивать основные теории конфликтов, проводить критический анализ структуры конфликта, а также разрешать противоречия каким-либо из возможных путей, ощущая на себе его последствия. Таким образом, формируются умения, позволяющие продвигать свои интересы мирным, неконфликтным путем. Наиболее перспективными для реализации в системе образования являются диалоговые формы проведения занятий, ролевые игры, которые, экономя время, позволяют задействовать каждого учащегося, а также индивидуализируют процесс обучения и воспитания. Они учат должным образом реагировать на конфликтные ситуации в коллективе. В данном случае наблюдение за поведением коллег позволяет проанализировать собственное поведение в них и выбрать более эффективную линию поведения. Помимо программ, целенаправленно формирующих конфликтные умения, важную роль играют отдельные моменты педагогического процесса, которые можно проводить на любом предмете (например, ежедневные тренировочные «круги коммуникации», где вырабатываются навыки и способности вести беседу о контексте коммуникации). Более того, обострение реальных противоречий и конфликтов в процессе обучения также дает положительный опыт для учащихся.

Таким образом, компетентный специалист в конфликтных ситуациях должен уметь решать следующие задачи:

- конструктивно осознать элементы конфликта как целостного объекта;
- узнать необходимые и достаточные условия, закономерности перехода из одного этапа конфликтной ситуации в другой;
- уметь спрогнозировать будущую конфликтную ситуацию;
- уметь конструктивно изменить ситуацию.

В заключении надо сказать, что конфликтологическая составляющая профессиональной компетентности специалиста отражает уровень общения и уровень владения необходимыми знаниями и умениями в управлении конфликтом, поэтому конфликтологическая подготовка должна занять определенное место в системе дополнительного профессионального образования.

Литература

1. Вторина, Е. Проблема профессиональной компетентности учителя [Текст] / Е. Вторина // Образование в Сибири. – 2002. – №7.
2. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе [Текст] / Дж. Равен. – М. : Когито-Центр, 2002.
3. Руководство по применению технологии оценки профессиональной компетентности: методика и практика работы [Текст] / Под ред. О. В. Большаковой, И. В. Кузнецовой. – Ярославль : Ресурс, 2003.

ПРОБЛЕМА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ОСТРОЖНАЯ Е. Е.

г. Краснодар, Краснодарский кооперативный институт (филиал)
Российского университета кооперации

В настоящее время много внимания уделяется качеству образования. Качество включает в себя познавательные, социальные, экономические и культурные аспекты образования. Его можно назвать всеобъемлющей интегральной характеристикой образовательной деятельности и ее результатов. Что означает понятие «качество образования» на законодательном уровне? По каким же критериям производить оценку качества образования? Они пока разные для всех категорий обучающихся и обучающихся, для учебных заведений среднего, высшего и дополнительного образования.

В настоящее время в Российской Федерации создана государственная система признания уровня и оценки качества профессиональных образовательных программ, имеется и система оценки реализации образовательного процесса. Эти системы состоят из лицензирования, аттестации и государственной аккредитации образовательных учреждений. Такой подход к оценке качества образования должен обеспечить условия образовательной деятельности, соответствующие

государственным требованиям и требованиям развивающейся рыночной экономики.

Однако это далеко не так. Отсутствуют научно и методически обоснованные аттестационные и аккредитационные требования, определяющие решение о государственном признании профессиональных образовательных программ, что существенно затрудняет оценку качества профессиональных образовательных программ. Особенно это просматривается на оценке качества дополнительного профессионального образования, так как предусмотренный образовательным законодательством механизм контроля качества образования не учитывает специфику функционирования различных образовательных подсистем, реализующих дополнительные профессиональные образовательные программы.

Никто в настоящее время не сомневается, что система дополнительного профессионального образования имеет свое особое направление образовательной деятельности. Ее основная цель – дополнение и совершенствование основного образования слушателей, полученного как в средней школе, так и учреждениях начального среднего и высшего образования.

Сейчас на уровень государственной политики выдвигается проблема непрерывного образования или образования на протяжении всей жизни. Это образование также является дополнительным, так как в стране существует обязательное среднее образование. Важной составной частью непрерывного образования является образование взрослых, которое позволяет одним слушателям завершить ту или иную степень своего образования, другим – освежить и обновить знания, повысить свою квалификацию или получить знания и навыки в новой профессиональной области.

Дополнительному профессиональному образованию принадлежит основная роль в создании возможности активного участия граждан в экономическом и социальном становлении российского общества. Непрерывное образование взрослых позволяет слушателям преодолеть проблемы переходного периода, адаптироваться к новым общественным и политическим отношениям через получение новых знаний. Образовательная деятельность дополнительного профессионального образования (ДПО) должна быть направлена на самореализацию, формирование гражданской ответственности и социализацию личности в условиях обновленного общества, общества с рыночной экономикой.

При аккредитации учебных учреждений ДПО достаточно сложно учитывать большое разнообразие структур и условий образова-

тельного процесса, разнообразие профессиональных образовательных программ, динамику обновления программ и учебных планов, высокую частоту обновления содержания программ в соответствии с пожеланиями заказчика, быструю сменяемость методического и информационного сопровождения, подвижность преподавательского состава. Все перечисленное отличает ДПО от среднего и высшего профессионального образования, регламентируемого установленными образовательными программами, которые не изменяются годами.

Скорее всего, при аккредитации программ ДПО необходимо особое внимание уделять качественным критериям, таким как: содержание профессиональных образовательных программ, образовательные технологии и методы преподавания, связь образовательных программ с реальными потребностями и рынком труда, система отбора слушателей, корректировка образовательных программ непосредственно к индивидуальным слушателям и др.

Хочется остановиться на процедуре лицензирования. В системе ДПО очень много образовательных программ. Лицензировать все невозможно. В противном случае приложение к лицензии будет состоять из нескольких томов. Некоторые программы могут быть лицензированы, но не востребованы заказчиком. Под каждого заказчика невозможно проводить лицензирование программ. Однако, лицензирование в системе ДПО оказывается основной контрольной процедурой деятельности образовательных учреждений. Поэтому максимум внимания необходимо сосредоточить на уточнении лицензионных требований, которым должны соответствовать учреждения ДПО, расширяя возможности лицензионной экспертизы с учетом особенностей дополнительного профессионального образования.

Образовательные программы ДПО, как правило, краткосрочны. Они могут быть рассчитаны как на 72 часа (краткосрочное повышение квалификации), так и на 2 года (профессиональная переподготовка). Это связано с тем, что взрослые слушатели идут в систему ДПО за знаниями по следующим причинам:

- обучение в той области профессиональной деятельности, в которой слушатель достиг определенного профессионального уровня;
- получение ключевых компетенций, соответствующих обновленной квалификации по основанному месту работы;
- возрастные особенности обучения, когда слушатель обладает определенным социальным статусом, а возраст значительно превышает традиционный студенческий.

Эти причины требуют разнообразия образовательных программ, высокой квалификации преподавательского состава, новых методик

изложения материала, отличных от методик преподавания на других стадиях обучения.

Очень много непонятого в оценке качества краткосрочных образовательных программ повышения квалификации. Повышение квалификации – это учебный процесс, направленный на индивидуального слушателя, как представителя определенного сектора экономики, и направлен на решение стоящих перед заказчиком (или работодателем) задач. Для оценки качества такого процесса необходимы критерии, позволяющие сравнить знания слушателя до и после обучения. Такие критерии в существующей системе оценки качества повышения квалификации отсутствуют. Существующая система контроля качества одинакова для всех видов обучающих программ (среднего специального, высшего и дополнительного) и направлена на внешний контроль.

Для эффективной оценки качества ДПО необходимо сдвинуть ответственность за предоставление образовательных услуг на учебное заведение. Для чего необходимо ввести критерии самооценки? Путем проведения регулярной самооценки учреждений ДПО, можно сделать выводы о качестве образовательных программ. Критерии самооценки позволят разработать критерии оценки качества дополнительного профессионального образования для государственно-общественной аккредитации.

Совершенствование структуры ДПО и повышение качества реализуемых профессиональных образовательных программ предполагает некую последовательность упорядоченности структуры ДПО:

- переход к единому определению длительности профессиональных образовательных программ в часах трудоемкости, уточнение требования к трудоемкости программ, освоение которых предусматривает получение диплома для выполнения нового вида профессиональной деятельности или присвоение дополнительной квалификации;

- создание перечня дополнительных профессиональных образовательных программ и реестра профессий, по которым производится повышение квалификации и профессиональная переподготовка.

Упорядочение структуры ДПО способствовало бы развитию модульных построений профессиональных образовательных программ. Исходя из изложенного, для повышения качества обучения в системе ДПО необходимо:

- внести изменения в процедуру лицензирования образовательных учреждений ДПО, отражающую специфику их образовательной деятельности;

– утвердить Положение о государственной аккредитации и аттестации образовательных учреждений ДПО;

– разработать методику оценки экономической и социальной эффективности программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации кадров;

На законодательном уровне следует закрепить понятие «качество образования», внося соответствующие изменения в Закон «Об образовании» и Федеральный Закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании».

К ВОПРОСУ О КУРСАХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ИНСТРУКТОРОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДОУ

ТАРАСОВА Т. А.

г. Челябинск, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования

Анализ деятельности дошкольных учреждений в области физического развития и здоровья детей от 1,5 года до 7 лет позволяет отметить, что в целом содержание, уровень качества физического воспитания дошкольников соответствует требованиям государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Вместе с тем, наряду с позитивными процессами выявляются негативные тенденции. На современном этапе дошкольные учреждения реализуют вариативные комплексные программы развития детей, а специалисты по физической культуре – специализированные. Недостаточное знание раздела «Физическая культура» комплексных программ, их методического и дидактического обеспечения можно отметить в 60% детских садов. Анализируя деятельность педагогов следует констатировать, что большинство из них недостаточно осведомлены или не имеют представления о парциальных программах по физическому воспитанию.

Инструкторы по физической культуре осознают значимость контроля физического состояния дошкольников. Но его результаты обычно констатируются специалистами и часто не являются основанием для осуществления индивидуально-дифференцированного подхода в работе с детьми, планирования физкультурно-оздоровительной работы. Слабым звеном является удовлетворение потребности воспитанников в движениях через организацию свободной двигательной деятельности, осуществление комплексного подхода к закаливанию,

отсутствие четко выстроенной системы взаимодействия всех субъектов процесса физического воспитания детей в учреждении. Осуществление коррекционно-педагогической работы с детьми становится проблематичным, так как большое количество дошкольников имеют различные отклонения в состоянии здоровья (только 10 – 15% детей в ДООУ здоровы).

На сегодняшний день, по данным анкетных опросов 12% инструкторов физической культуры имеют профильное образование, закончив дошкольные факультеты педагогических университетов и педагогических колледжей.

Инструктор по физической культуре призван осуществлять физическую подготовку детей, формировать у них культуру движений, развивать психофизические, интеллектуальные, нравственные и эстетические качества личности. Исходя из вышеизложенного программе курсовой подготовке уделяется внимание основным государственным и нормативным документам, которые регламентируют деятельность инструктора по физической культуре дошкольного образовательного учреждения. Особое место отводится ознакомлению слушателей с вариативными комплексными программами и современными технологиями физического воспитания детей дошкольного возраста. В образовательной программе раскрываются вопросы техники безопасности, охраны жизни и здоровья детей. В ходе лекции слушатели знакомятся с требованиями, которые предъявляются к условиям организации физкультурных занятий, к спортивному оборудованию и физкультурному инвентарю, с основными причинами детского травматизма и его профилактикой.

Инструкторы по физической культуре на лекционных и семинарских занятиях знакомятся и овладевают современной методикой обучения дошкольников двигательным умениям и навыкам, а также физическим упражнениям. В ходе занятий особое внимание уделяется упражнениям для формирования правильной осанки, тренировки дыхания, упражнениям для мышц лица, глаз, пальцев и кистей рук.

Значительное место в программе отводится современным формам организации физического воспитания детей в ДООУ: физкультурным занятиям, утренней и бодрящей гимнастикой, физкультурным досугам и спортивным праздникам.

Образовательная программа повышения квалификации инструкторов физической культуры в ДООУ предусматривает проведение не только лекционных и семинарских занятий, но и круглого стола, выездных тематических занятий. Запланированные выездные занятия позволят слушателям познакомиться с опытом работы педагогов ДООУ

г. Челябинска, Челябинской области и поделиться своими профессиональными наработками, получить информацию об организации физического воспитания и оздоровления детей в семье.

Программа курсовой подготовки предусматривает обогащение знаний слушателей по вопросу комплексного обследования физического состояния и физической подготовленности детей дошкольного возраста, использования их результатов в осуществлении индивидуально – дифференцированного подхода к физическому воспитанию дошкольников.

Цель курса:

Повысить уровень профессиональной подготовки инструкторов физической культуры ДООУ с учетом современных достижений педагогики, психологии и методики физического воспитания и развития детей дошкольного возраста.

Задачи курса:

- обеспечить овладение знаниями основных нормативно-правовых документов физического развития и воспитания детей 1,5 – 7 лет;

- обеспечить овладение знаниями вариативных и парциальных программ по физическому воспитанию детей дошкольного возраста;

- способствовать освоению современной методики физического воспитания дошкольников с учетом возрастных особенностей, результатов контроля физической подготовленности воспитанников;

- совершенствовать умения слушателей интегрировать знания, полученные на КПК;

- помочь инструкторам физической культуры адаптироваться к новой информации, используя ее для совершенствования процесса физического воспитания в ДООУ.

При реализации программы «Организация и содержание физического воспитания детей в ДООУ» возможно дополнение содержания новыми исследованиями, технологиями, перераспределением количества часов по формам реализации, изменение форм контроля знаний слушателей по проблематике курсов повышения квалификации.

Краткая характеристика содержательных аспектов реализации программы:

- нормативно-правовое обеспечение физического воспитания детей дошкольного возраста;

- психолого-педагогические основы профессиональной деятельности;

- подходы к физическому воспитанию дошкольников в современных условиях;

– прикладные аспекты физического развития и укрепления здоровья детей в ДОУ.

Краткая характеристика процессуальных аспектов реализации программы:

– обсуждение теоретических аспектов физического развития и воспитания детей в условиях дошкольного учреждения (осуществляется на лекциях);

– элементы практической деятельности по применению теоретических положений (реализуется на семинарских занятиях);

– изучение опыта физического воспитания дошкольников (реализуется на практических занятиях в ДОУ).

**Учебно-тематический план образовательной программы
«Физическая культура личности и укрепление здоровья детей»**

Цель: обеспечить повышение уровня профессиональной готовности по физическому воспитанию детей дошкольного возраста в условиях ДОУ. Категория слушателей: инструкторы физической культуры ДОУ. Срок образования: 72 часа. Форма образования: очная. Режим занятий: 6 часов в день, стационарные и выездные занятия.

Таблица

п/п	Наименование разделов, модулей	Всего	В т.ч. по форме реализации			Формы контроля
			Лекции	ВЗ, стаж., дел. игры	Прак., лабор., сем. зан.	
1	Современные нормативно-правовые основы образования	6/6	6			Вход. диаг.
1.1	Образовательная политика на современном этапе. Программа развития дошкольного образования в Челябинской области (2006 –2010 гг.)	2	2			
1.2	Правовые основы деятельности образовательного учреждения (устав, лицензирование и государственная аккредитация ДОУ, создание безопасных условий жизнедеятельности). Процедура аттестации ДОУ. Нормативно-правовые	2	2			

	основы физического воспитания детей дошкольного возраста.					
1.3	Права участников образовательного процесса.	2	2			
2	Психолого-педагогические основы профессиональной деятельности	12/1 2	12			
2.1	Теоретические основы профессиональной деятельности инструктора физвоспитания ДОУ	4	4			
2.2	Концепции воспитания в свете современной государственной политики. Дидактические концепции в контексте модернизации современного российского образования	2	2			
2.3	Современные психологические теории развития личности воспитанников. Возрастные особенности физического развития детей 3 – 7 лет. Психофизиологические особенности развития моторики детей дошкольного возраста.	4	4			
2.4	Психологическое обеспечение профессиональной деятельности педагога	2	2			
3	Содержательные и процессуальные аспекты профессиональной деятельности	30/3 0	2	4	24	контрольная работа
3.1	Концептуально-теоретические основы содержания дошкольного образования.	2	2			
3.2	Подходы к физическому воспитанию дошкольников в условиях вариативности образовательных программ. Анализ образовательной области «Физическая культура» в комплексных программах дошкольного образования. Программно-методическое обеспечение регионального ком-	16			16	

	понента в физическом воспитании детей дошкольного возраста.					
3.3	Инструктивно-методическое обеспечение физического воспитания детей в ДОУ. Инструктивно-методическое обеспечение здоровьесбережения детей в ДОУ.	4		4		
3.4	Планирование работы по физическому воспитанию детей дошкольного возраста.	4			4	
3.5	Анализ результатов экспертизы направления «Физическое развитие и здоровье» в ДОУ	4			4	
4	Прикладные аспекты решения актуальных проблем профессиональной деятельности	22/30		6	16/24	итоговая диагностика
4.1.	Пути оптимизации двигательной активности дошкольников. Взаимодействие педагогов ДОУ в реализации двигательного режима детей 3 – 7 лет.	6		6		
4.2	Проблема стандартизации физической подготовленности детей 3-7 лет. Контроль физического состояния детей дошкольного возраста.	4			4	
4.3	Коррекционно-педагогическая работа по физическому воспитанию детей дошкольного возраста с нарушениями состояния здоровья (зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, с ЗПР и др.).	8			4x2	
4.4	Физическое воспитание дошкольников в режиме здорового образа жизни.	8			4x2	
4.5	Учебно-методический комплекс образовательной области «Физическая культура в ДОУ»	4			4	

	Итоговая аттестация	2				меж- дис- ципли- нар- ный экза- мен
	Итого	72/80	20	10	40/48	2

Примечание: общее количество часов – 120,5; теоретические формы реализации ОП– 20; практические формы реализации ОП – 58.

Формы контроля: диагностика – 16, контрольная работа – 12, междисциплинарный экзамен – 12,5.

При проведении практических занятий по темам разделов № 3,4 разрешается деление группы на подгруппы.

В процессе изучения курса педагогам даются рекомендации для более глубокой проработки материала по проблемам физического воспитания детей дошкольного возраста.

В целях изучения динамики совершенствования знаний слушателей, корректировки программы курсов повышения квалификации, предусмотрено проведение входного, промежуточного, итогового контроля.

РЕЧЕФОРМИРУЮЩИЕ УМЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

СВАТАЛОВА Т. А., КОЛОСОВА И. В.

г. Челябинск, Челябинский институт переподготовки
и повышения квалификации работников образования

Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года определяются основные вехи развития образовательной политики при переходе к постиндустриальному, информационному обществу. Данное обстоятельство предполагает значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, в данной связи особую важность приобретают факторы коммуникабельности и толерантности, определяющие постоянную потребность в переподготовке и повышении профессиональной квалификации педагогических работников, росте их профессиональной мобильности.

Особое внимание хочется обратить именно на эти положения концепции. Переход к информационному обществу, как обществу создающему, потребляющему и передающему информацию, представляет на сегодняшний день проблему, связанную с недостаточно высоким уровнем коммуникативной культуры, слабо развитыми аспектами информационной и языковой компетентности нашего общества.

Базис личностной культуры во всех её проявлениях закладывается в дошкольном детстве. Именно поэтому в последние годы значительно возросли требования общества к качеству дошкольного образования, что отчетливо проявляется в новых программах и педагогических технологиях образования дошкольников.

Проблема повышения коммуникативной компетентности общества актуализирует одно из ведущих направлений развития детей дошкольного возраста – развитие их речи.

Актуальность речевого развития детей в дошкольном детстве подтверждается исследованиями психологов и психолингвистов, отмечающих сензитивность данного периода в речевом становлении детей. Известно, что всякая задержка, любое нарушение в ходе развития речи ребёнка отражается на его деятельности и поведении. Плохо говорящие дети, начиная осознавать свой недостаток, становятся молчаливыми, застенчивыми, нерешительными, затрудняется их общение со взрослыми и сверстниками.

Современное состояние проблемы развития речи дошкольников волнует не только практических работников, уровень речевого развития детей дошкольного возраста характеризуется учёными, занимающимися проблемами становления речи детей как крайне неудовлетворительный (Т. И. Гризик, Л. Е. Тимощук, О. С. Ушакова и др.).

По данным, полученным в ходе обследования речи детей нескольких регионов России, до 90% детей, поступающих в первый класс, имеют различные речевые отставания и патологии. При этом многие обнаруженные дефекты речи исправить в этом возрасте очень сложно, а иногда и невозможно.

Среди причин, приводящих к такому состоянию дел, учёные называют «пассивность» многих воспитателей и практически всех родителей в вопросах речевого развития детей.

Некоторые исследователи отмечают, что названные проблемы тесно связаны с профессионально-педагогической компетентностью воспитателей дошкольных образовательных учреждений.

Профессионально-педагогическая компетентность представляет собой сложный, многомерный, интегративный феномен, который в науке трактуется с разных позиций:

- интегральная профессионально-личностная характеристика, определяемая готовностью и способностью выполнять профессионально-педагогические функции в соответствии с профессиональными стандартами, действующими в системе высшего, послевузовского и дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов;

- единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности;

- владение учителем необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания.

Раскрытию сущности и структуры профессиональной компетентности педагога как характеристики профессионализма посвящены труды многих ученых (В. И. Байденко, И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, С. Г. Молчанов, Г. Н. Сериков, В. А. Сластенин, А. В. Хуторской и др.).

Так, по мнению В. А. Сластенина, понятие профессиональной компетентности педагога выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм.

Профессионально компетентным, по утверждению А. К. Марковой, является «такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности школьников».

Условно отделяя профессиональную компетентность от других личностных образований, некоторые авторы утверждают, что усвоение знаний (накопление информационного фонда) – не самоцель, а необходимое условие для выработки «знаний в действии», т.е. умений и навыков – главного критерия профессиональной готовности. (Л. И. Мищенко, В. А. Сластенин).

Поэтому в контексте проблем организации речевого развития детей в дошкольном образовательном учреждении мы считаем целесообразным говорить о компетентности педагога в области развития речи детей, как одной из важнейших составляющих его профессионально-педагогической компетентности.

Данное обстоятельство определяется ведущими положениями педагогики и психологии дошкольного детства, в которых отмечается, что дошкольный возраст уникален по своему значению для развития речи. Психологи определяют дошкольное детство как сензитивный период усвоения родного языка и наиболее интенсивного «социального наследования» норм и правил поведения (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн).

В исследованиях лингвистов отмечается, что дети дошкольного возраста обладают повышенной чувствительностью к языку, максимальной восприимчивостью к его фонетической, грамматической и семантической стороне.

Исследования в области дошкольной педагогики также затрагивают проблему готовности воспитателя к работе по развитию речи детей. М. М. Алексеева, Ф. А. Сохин, Е. И. Тихеева, Е. А. Флёрина, В. И. Яшина и другие авторы методики развития речи детей дошкольного возраста особое внимание обращали на качество речи самого воспитателя дошкольного учреждения, отмечая, что дошкольник овладевает речью на основе подражания. По мнению М. М. Алексеевой, культура речи ребёнка дошкольного возраста неразрывно связана с речевой культурой его старшего окружения. Данное утверждение основывается на исследованиях А. И. Максакова, Е. И. Тихеевой, Е. А. Флёринной, которые уделяли особое внимание созданию развивающей речевой среды в детском саду как фактору развития речи детей. По мнению авторов, дошкольным работникам должно быть «вменено в обязанность создать такую обстановку, среди которой речь детей могла бы развиваться правильно и беспрепятственно».

Е. И. Тихеевой сформулированы культурные и методические требования к речи педагога дошкольного образования, среди которых выделены следующие:

- содержание речи воспитателя должно строго соответствовать возрасту детей, их развитию, запасу представлений, опираться на их опыт;

- педагоги дошкольного образовательного учреждения должны владеть методическим мастерством, знанием приёмов, необходимых для оказания соответствующего влияния на речь детей, умением их применять во всех случаях общения с детьми и др.

Названные требования сформулированы ещё в тридцатые годы прошлого столетия, но они актуальны и сегодня, во многом совпадают с современным пониманием гуманистического речевого общения.

К сожалению, в нашем обществе наблюдается снижение языковой культуры, появление речевых штампов, грамматических, стиле-

вых ошибок, которые зачастую искажают смысл речи. Этим объясняется интерес многих исследователей к проблеме повышения уровня речевой культуры педагогов.

Современные исследователи отмечают актуальность проблемы готовности педагогов дошкольных образовательных учреждений к работе по развитию речи детей, предъявляя высокие требования не только к культуре речи педагогов, но и к уровню их готовности к работе по организации речевого развития детей.

Разделяя точку зрения В. А. Сластенина и Л. И. Мищенко, в профессиональной готовности воспитателя к речевому развитию детей дошкольного возраста в качестве главного критерия мы выделяем его речеформирующие умения.

Речеформирующие умения воспитателя ДООУ мы трактуем как сложные и осознанные действия, основанные на теоретических знаниях и практической подготовленности педагога к работе по речевому развитию детей дошкольного возраста.

Основываясь на анализе квалификационной характеристики воспитателя ДООУ, учитывая мнение педагогов-практиков, были выделены речеформирующие умения, которые вызывают наибольшие затруднения у воспитателей ДООУ:

- обследовать и выявлять особенности речевого развития детей дошкольного возраста, составлять характеристики их речи;
- создавать развивающую речевую среду, условия для практического овладения детьми словарем, фонетикой, грамматическим строем родного языка, связной речью;
- отбирать содержание, методы и приемы работы в соответствии с возрастом детей и уровнем их развития;
- выявлять, анализировать и оценивать результаты педагогического воздействия и др.

Также следует отметить, что педагоги отмечают недостаточно высокий уровень собственных умений владеть речью и невербальными средствами общения, что также негативно сказывается на результатах речевой работы с детьми.

Данное обстоятельство подтверждает актуальность проблемы совершенствования речеформирующих умений и речевой культуры воспитателей в ходе повышения их профессионально-педагогической квалификации.

РАЗДЕЛ 6

Реализация проекта ИСО в системе общего и профессионального образования

МЕТОД ПРОЕКТОВ В КОНТЕКСТЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ КАК ОДНА ИЗ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

ПЕНЬКОВСКИХ Е. А.

г. Когалым, Филиал Тюменского государственного университета

Качественные структурные и социально-экономические изменения последних десятилетий в развитых странах явились переходом к постиндустриальному обществу, что привело к смене концепций развития и управления – от технического подхода к инновационному, от управления персоналом к управлению человеческими ресурсами. В структуре жизнедеятельности на первое место вышли такие категории, как человек-личность, человек-профессионал. Наряду с профессиональной компетентностью наиболее значимыми факторами становятся такие качества работника, как творчество и способность к непрерывному развитию и самообразованию [6].

Аналогичные процессы начались и в нашей стране, что привело к изменению образовательных потребностей общества. А это, в свою очередь, стимулировало проведение в 90-е гг. XX в. реформы образования, направленной на осуществление гуманистического подхода к обучению и воспитанию с использованием новых методов и педагогических технологий.

Вступая в новое тысячелетие, человечество старается взять с собой все самое лучшее из века минувшего, акцентируя внимание на решении проблем, имеющих решающее значение для всего будущего. Образование занимает в этом процессе приоритетное место, что определяется его исключительной ролью в передаче знаний и влиянием на социальные процессы.

Новые приоритетные направления в образовании (подготовка к активной жизни, экологические вопросы образования, демократизация обучения) способствуют поиску более эффективных подходов к решению проблем, вставших на пороге XXI в. [6].

Для достижения новой цели в образовании учителя обращаются к деятельностным, групповым, игровым, практико-ориентированным методам.

В письме Министерства образования России от 02.04.2002 г. № 13-51-28119 «О повышении воспитательного потенциала образовательного процесса в общеобразовательном учреждении» учителям предлагается переосмыслить используемые ими методы, приемы, образовательные технологии и отобрать в свой арсенал самые эффективные, способствующие решению поставленных задач. Особое внимание заслуживает следующее положение: «Организация самостоятельной творческой деятельности учащихся на уроке ... и реализация полученных знаний, умений и навыков в практической социально и личностно значимой деятельности во внеурочное время содействует эффективному решению воспитательных задач» [9].

Метод проектов соответствует заявленным выше требованиям, поэтому сегодня многие ученые и педагоги возвращаются к данному методу в рамках задачи гуманизации образования, видя в нем одно из возможных решений проблемы превращения ученика в субъект учебной деятельности, развития его познавательных потребностей и мотивов. Метод проектов позволяет контролировать и корректировать деятельность учащихся на любой ступени обучения вне зависимости от учебной дисциплины: иностранный язык, литература, география, технология и т.д. Он с успехом используется во внеучебной деятельности учащихся, дает хорошие результаты в системе дополнительного и высшего образования. Использование современных технических средств расширяет его возможности и выходит за узкие рамки школы и индивидуального опыта учащихся. Преимущества метода проектов уже на протяжении нескольких десятилетий сохраняются из-за его возможности сочетаться с классно-урочной системой и быть ее компонентом, так как в состав метода проектов входит традиционная дидактическая система [3].

Метод учебных проектов переживает в настоящее время свое «второе рождение». Отчасти это связано с тем, что данный метод соответствует подходам к модернизации образования в целом и компетентностному подходу в частности [10]. В современной педагогике метод проектов рассматривают как одну из личностно ориентированных технологий обучения, интегрирующую в себе проблемный под-

ход, групповые методы, рефлексивные, презентативные, исследовательские, поисковые и прочие методики. Таким образом, на рубеже XX – XXI вв. метод проектов понимается не только как один из способов организации взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся («метод обучения»), но и как целостная «педагогическая технология», которая:

- предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования и проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования средств и методов с целью коррекции результатов;
- включает в себя обоснованную систему приемов и форм деятельности учителя и учащихся на различных этапах реализации учебного проекта, также сформулированные критерии оценки результатов этой деятельности;
- применяется при изучении разных школьных предметов в образовательных учреждениях различного типа [1].

Идея метода проектов динамически развивалась и совершенствовалась. Родившись из идеи собственного воспитания, в настоящее время она становится интегрированным компонентом вполне разработанной и структурированной системы образования. Но суть ее остается прежней – стимулировать интерес ребят к определенным проблемам, предполагающим владение некоторой суммой знаний и предусматривающим через проектную деятельность решение этих проблем, умение практически применять полученные знания.

В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, критического и творческого мышления, умений самостоятельно добывать и конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную индивидуальную либо коллективную деятельность учащихся, выполняемую в течение определенного времени. Технология метода проектов предполагает решение какой-то проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов и средств обучения, а с другой – интегрирование знаний, умений из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей [6].

Сегодня многие ученые и педагоги обращаются к методу проектов, видя в нем одно из возможных решений проблемы превращения ученика в субъект учебной деятельности, развития его познавательных потребностей и мотивов. Метод проектов позволяет диагностировать и корректировать деятельность учащихся на любой ступени обучения вне зависимости от учебной дисциплины, используется во вне-

учебной деятельности, дает хорошие результаты в системе дополнительного и высшего образования.

П. В. Шиварев [10] указывает на проблемы, которые, по его мнению, существуют у современного метода проектов: противоречие в некотором смысле фундаментальному знанию (при реализации метода проектов речь должна идти о целой системе проектов, позволяющих не только получать практические навыки, но и осваивать фундаментальные знания); возможная утеря связи образования с жизнью, образования с культурой (нужно помнить не только о развитии тех или иных прагматических способностей, но и о поддержании осмысленности происходящего, устремленности к неизвестному, новому, креативности как таковой); организация проектной деятельности требует учета современного понимания технологии, обращения внимания учащихся и педагога не только на инструменты этой деятельности, но и на самоопределение к ней, понимание оснований реализации проекта; принятие во внимание критики проектной культуры, развернутой в конце XX в., понимая, что в организации деятельности сроки, результаты цели и средства имеют значение; личностные смыслы ее участников, среда, в которой осуществляется проект, система институтов, создаваемых в ходе его реализации, а также то, что применение тех или иных технологий влияет и на изменение самих этих технологий уже в самом проекте, формируя новые подходы.

В связи с поиском новых технологий обучения отмечается возрождение «метода проектов» в современной российской школе на качественно новом уровне. Р. Курбатов, к примеру, создал инновационную концепцию «педагогике ковчега», в соответствии с которой была создана школа, где учебно-воспитательная работа велась по методу проектов. В. Гузеев рассматривает этот метод как частный случай интегральной технологии обучения. Д. Богданова, Н. Ю. Пахомова, А. Ю. Уваров, Е. Ястребцева считают его основой современных телекоммуникационных образовательных проектов школьников. В диссертационном исследовании И. Ю. Малковой метод проектов рассмотрен как метод, способствующий профессиональному профилированию сельской школы в новых условиях разных типов образовательных учреждений [2].

Применение метода проектов через организацию проектной деятельности в рамках учебных заведений осуществляется на таких предметах как иностранный язык, технология, информатика, дизайн и др.

Метод проектов приобрел распространение в конце 80 – начале 90-х в образовательной области «Технология», которая в 1993 году

была включена в Образовательный стандарт. Коллектив исследователей (М. И. Гуревич, З. А. Литова, П. С. Самородский, В. Д. Симоненко, и др.) в это время ведет научную работу по рассмотрению вопросов методики технологического образования школьников и выполнению творческих проектов. Академик П. Р. Реутов рассматривает теоретические и дидактические аспекты этой проблемы. В 1999 году разработана концепция технологического образования школьников (П. Р. Арутов, П. Н. Андрианов, В. М. Казакевич, В. П. Овечкин, В. А. Поляков, В. Д. Симоненко) [7].

В области преподавания иностранных языков метод проектов применяется как средство контроля знаний и умений учащихся в рамках определенной темы, а так же в качестве инструмента совершенствования речевой деятельности.

Использование компьютерной сети Интернет в образовательных проектах обеспечивает вовлечение учащегося в активный познавательный процесс, совместную работу при решении разнообразных проблем со сверстниками как в России, так и за рубежом, свободный доступ к необходимой информации в научных, культурных, информационных центрах всего мира с целью формирования собственного аргументированного мнения по проблеме, возможности ее всестороннего изучения.

Кроме того, некоторые интернет-проекты являются результатом сотрудничества немецких и российских (Germnet, <http://punktde.ruhr-uni-bochum/de>), немецких и итальянских (Sokrates-проект), немецких и американских (Supersite, www.aatg.org), немецких и австрийских (EuroDeutsch Online) германистов.

Модель обучения, реализуемая в указанных проектах, представляет собой набор отдельных конструктивных заданий, при помощи которых обучаемый может из множества материалов, предлагаемых сетью Интернет, выбрать необходимое для приобретения желаемых языковых навыков. Зачастую участники объединяются через сеть в группы примерно по двадцать человек, кооперация между которыми поддерживается либо синхронно в chat, либо асинхронно. Программу сопровождает серия тестов, позволяющих определить уровень приобретенных знаний. Сеть Интернет функционирует в данном случае не только как средство общения между учащимся и группой или между отдельными учащимися, – но и как социокультурная основа [8].

Большой популярностью среди пользователей Интернет, интересующихся языками и культурой других стран, пользуются международные проекты типа Tandem, которые с помощью общения через e-mail значительно расширяют кругозор обучаемых, дают возмож-

ность дискутировать по поводу выработки стратегии обучения со всеми заинтересованными лицами, включая официальных (www.rsu.ru/tandem.html) [8].

В России американская образовательная организация «Проект Гармония» финансирует работу по разработке телекоммуникационных образовательных проектов, проводит большую организационную работу по налаживанию контактов между российскими и американскими учащимися. К сети Интернет усилиями этого проекта были подключены более двадцати регионов России. Первым успешным результатом проекта стало создание силами преподавателей и студентов каждого из ВУЗов собственных Web-страниц, с интересной информацией о ВУЗе и его студентах, об истории, традициях, культуре, природе региона.

В течение ряда лет работает в Санкт-Петербурге Пейпертовский Центр, научным руководителем которого является С. И. Горлицкая [4]. Центр создан для компьютерного обучения детей-гемофиликов и широко использует проектные подходы в обучении детей, зачастую не имеющих возможности посещать обычную школу.

На Всероссийской научно-технической конференции учащихся «Электронная Россия: выбор молодых», которая прошла в московском Лицее информационных технологий № 1533 в январе 2002 г., были представлены работы внешкольного образовательного подразделения – студии Web-дизайна при Израильском Культурном Центре Санкт-Петербурга. Эта студия объединяет учащихся из многих школ, гимназий и лицеев города и Ленинградской области. Обучаются здесь дети разного образовательного уровня, разного возраста и различных национальностей. Очень важно, что атмосфера занятий в Центре такова, что дети стремятся сюда даже из весьма удаленных городских и даже областных школ. Студия существует менее чем полтора года, и за это время подготовлены десятки проектов. Многие из них связаны с историей города, антифашистской темой, темой Холокоста (герои Варшавского гетто, сопротивление фашистскому геноциду). Разработаны также «именные» сайты, посвященные выдающимся личностям-праведникам мира – Валленбергу и матери Марии (художнице и поэту Кузьминой-Караваевой), писателям, композиторам, артистам, ученым [4].

Большой интерес представляет комплексный проект, начатый в петербургской гимназии № 470, которому дали название «Ожерелье культур». Исследование посвящено теме влияния культур разных народов на формирование культуры Петербурга. Вначале были подготовлены и опубликованы в Интернете работы «Шведский Петербург»

и «Голландский Петербург». Затем коллекция пополнилась сайтами «Прибалтийский Петербург», блестящей работой «Итальянский Петербург» и даже «Китайский Петербург». Работа «Две Венеции», выполненная совместно с Международной школой, успешно участвовала в конкурсе «ThinkQuest». В процессе разработки находятся еще несколько работ этого направления [4].

В 1998 году зафиксировано начало внедрения проектного метода обучения в 87 субъектах Российской Федерации, что отмечено в статье А. Фирсова «Без труда и рыбки из пруда» в «Учительской газете». Отдельные регионы уже накопили определенный опыт. Так, в средней школе г. Ставрополя уже открыт музей творческих проектов, в средней школе №108 г. Омска созданы уголки творческих проектов, выставочный зал в г. Междуреченске Кемеровской области [7].

Таким образом, возможности метода проектов позволяют обучать, воспитывать и развивать детей, начиная с детского сада и заканчивая высшими учебными заведениями. В его компетенцию входит и социальная значимость полученных результатов, большая часть которых связана с решением глобальных проблем в разных областях жизнедеятельности.

Литература

1. Бехтенова, Е. Ф. Педагогические условия формирования проектной деятельности учащихся на (на материале национально-регионального компонента школьного исторического образования [Электронный ресурс] / Е. Ф. Бехтенова // <http://nspr.narod.ru/behtenova.doc>.
2. Веретенникова, А. Е. Оценочная деятельность старшеклассников в процессе проективного обучения [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.0 / А. Е. Веретенникова. – Омск, 1999.
3. Ворончихина, И. Г. Сравнительный анализ Дальтон-плана и метода проектов как дидактических система в теории и практике отечественного образования в 20-е годы XX столетия [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. Г. Ворончихина. – Ижевск, 2005.
4. Горлицкая, С. И. Метод проектов в информатизации образования: обзор и реализация [Текст] / С. И. Горлицкая // Компьютерные инструменты в образовании. – 2001. – №5.
5. Корсакова, Е. А. Теоретические основы проектного обучения [Электронный ресурс] / Е. А. Корсакова // <http://sipk.unpo.ru/html/konferecil.files/list.htm>.

6. Масленникова, Л. Л. Метод проектов, возможность его использования при обучении студентов [Электронный ресурс] / Л. Л. Масленникова // <http://www.tgppk.ru/106.htm>.

7. Матяш, Н. В. Психология проектной деятельности школьников в условиях технологического образования [Текст] / Н. В. Матяш / под ред. В. В. Рубцова. – Мозырь : РИФ «Белый ветер», 2000.

8. Чаленко, Е. С. Некоторые аспекты создания и использования ЭИР за рубежом (на материале преподавания немецкого языка) [Текст] / Е. С. Чаленко, А. В. Скобелев, П. О. Скобелев.

9. Федоскина, О. В. Воспитательные возможности технологии проектно-исследовательской деятельности [Текст] / О. В. Федоскина // Начальная школа. Плюс до и после. – 2004. – №11.

10. Шиварев, П. В. Вопрос о генезис метода проектов как педагогической технологии в контексте проблематики проектной культуры [Электронный ресурс] / П. В. Шиварев. http://proekta.ru/Biblioteka/history_MP.doc.

МЕТОДИКА РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ КУРСОВ НАЧЕРТАТЕЛЬНОЙ И АНАЛИТИЧЕСКОЙ ГЕОМЕТРИЙ СРЕДСТВАМИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

КУКЛИНА Н. Р.

г. Киров, Волжский государственный
инженерно-педагогический университет

Современный уровень развития производства испытывает потребность в высокообразованных специалистах, способных решать сложные комплексные проблемы, требующие применения знаний из различных наук. Перед вузом стоит задача подготовки специалистов интегративного типа мышления. Каждая дисциплина должна вносить свой вклад в формирование способности у студентов к синтезу знаний, умений из различных дисциплин.

Идее интеграции аналитической и начертательной геометрий посвящены труды многих ученых. Основоположник начертательной геометрии Г. Монж обосновал необходимость совместного изучения данных наук тем, что начертательная геометрия вносит наглядность в наиболее сложные аналитические операции, а анализ вносит в геометрию свойственную ему общность. Разработаны и реализованы на практике интегративные курсы параллельного изучения начертатель-

ной и аналитической геометрий, способствующие более полному и качественному усвоению материала, развитию алгоритмического мышления. Преподавание объединенных курсов имеет ряд ограничений и не для всех специальностей технического вуза есть возможность его изучения.

Одно из основных назначений применения межпредметных связей в обучении является развитие интегративного мышления. Межпредметные связи позволяют выходить за рамки предмета не нарушая его целостности. Наиболее распространенным видом реализации межпредметных связей является решение межпредметных задач.

Мы предлагаем методику решения задач на основе межпредметных связей начертательной и аналитической геометрий средствами компьютерных технологий. Идея заключается в решении задачи как графическим способом (при помощи чертежных инструментов по правилам начертательной геометрии), так и компьютерным способом (основанном на аналитическом решении поставленной задачи). Компьютерный способ решения задачи предполагает составление математической модели условия задачи по его графической модели, ввод исходных данных в программу, получение результата на экране компьютера в виде чертежа в двух проекциях с аксонометрическим изображением, вывод на экран численных значений решения задачи. Данная методика применяется при изучении темы «Пересечение поверхностей» при помощи специально разработанного программного продукта на языке MATLAB «Пересечение поверхностей», включает в себя следующие этапы:

I. Подготовительный этап.

- выдача задания студентам;
- самостоятельный анализ студентом текста задачи;
- вычерчивание в 2-х проекциях заданных геометрических тел на формате А3.

- построение линии пересечения поверхностей.

II. Основной этап.

- обоснование преподавателем необходимости графического и компьютерного решения задачи;
- повторение материала из смежной дисциплины;
- сравнительный анализ положения осей в прямоугольной декартовой системе координат и на комплексном чертеже;
- изучение программного продукта «Пересечение поверхностей»;
- показ преподавателем примера составления математической модели решения задач;

- фронтальная работа студентов по получению компьютерного решения задачи;
- самостоятельная разработка студентами математической модели решения задачи;
- проверка преподавателем построенной студентами математической модели решения задачи;
- ввод математической модели в компьютер;
- решение задачи на компьютере;
- сравнительный анализ результатов, полученных компьютерным и графическим способами. В случае необходимости, коррективировка чертежа, выполненного графическим способом;
- оценка выполненной работы преподавателем;
- самостоятельное решение творческих задач.

Необходимость совместного рассмотрения графического и компьютерного метода объясняется тем, что графический вариант решения задачи очень трудоемок, требует значительных временных затрат для исполнения. К недостаткам графического метода можно отнести также неизбежно возникающие погрешности в решениях задач. Компьютерный вариант точен, нагляден, характеризуется быстрым исполнением введенной в компьютер задачи. Совместное рассмотрение графического и компьютерного способа решения задачи необходимо для проверки точности графического решения. Компьютерный способ реализует просмотр различных вариантов решения задачи, например, определение линии пересечения цилиндрических поверхностей при различных диаметрах, в том числе при равных, когда демонстрируется теорема Монжа. Предусматривается решение творческих задач: по заданной линии пересечения моделируются пересекающиеся поверхности.

Применение данной методики позволяет повысить интенсивность обучения: за время занятия решается большое количество задач. Использование компьютерных технологий позволяет сделать наглядным процесс обучения. Аксонометрическое изображение можно рассматривать с разных точек зрения. Выполнено цветное оформление решения задачи.

Проведение занятий по данной методике в очередной раз подтвердило положение, что использование нетрадиционных методов преподавания значительно повышает мотивацию изучения предмета. Студенты с большим интересом и энтузиазмом выполнили решение задач темы «Пересечение поверхностей» с применением методики реализации межпредметных связей.

Знания, умения и навыки из аналитической геометрии, информатики находят практическое применение при изучении начертательной геометрии. Происходит синтез знаний, создается целостное восприятие окружающей действительности, формируется интегративный тип мышления.

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

ХАБИБУЛЛИН Ф. Х.

г. Миасс, филиал Челябинского государственного
педагогического университета

Особенности современного этапа развития образования в России связаны со следующими общемировыми тенденциями:

- быстрым развитием современных компьютерных технологий и расширением сферы их применения в образовательном процессе как школьников, так и взрослых;
- насыщением образовательных учреждений техническими средствами, обеспечивающих реализацию информационных процессов хранения, передачи и обработки информации в новом, цифровом формате;
- использованием ресурсов глобальной информационной сети Интернет в учебном процессе.

Связанные с этим изменения в системе образования обозначили процесс вхождения России в мировое образовательное пространство. Федеральная целевая программа «Развитие единой образовательной информационной среды на 2001 – 2005 годы» (Постановление правительства РФ от 28 августа 2001 г. №630) создала условия для поэтапного перехода к новому уровню образования на основе информационных технологий (оснащение школ персональными компьютерами, подключение их к сети Интернет, создание системы федеральных образовательных порталов, разработка электронных образовательных продуктов, переподготовка преподавателей в области информационно-коммуникационных технологий). Таким образом, постепенно закладывается материально-техническая основа процесса информатизации образования, т.е. создаются внешние условия повышения эффективности обучения.

Информатизация образования проявляется через комплекс мер по преобразованию педагогических процессов на основе внедрения в

обучение информационной продукции новых информационных технологий. Использование в обучающем процессе современных технических устройств (персональных компьютеров, теле- и видеоаппаратуры, различных устройств для преобразования информации из одного вида в другой) и новых информационных технологий ведет к анализу и новому пониманию дидактического процесса, установлению новых принципов обучения. В Федеральной целевой программе развития образования на 2006 – 2010 годы (Постановление правительства РФ от 23 декабря 2005 г. № 803) [156] выделяются главные направления данной научной и практической проблемы, которые предусматривают не только обеспечение образовательных учреждений компьютерной техникой, но также касаются изменения методов, форм и содержания обучения в связи с проникновением в учебный процесс информационных технологий.

Все факторы, обеспечивающие процесс обучения изнутри, через его компоненты, на основе взаимосвязи и преемственности всех структурных составляющих и этапов процесса обучения, представляют педагогические условия информатизации процесса обучения. В связи с этим, в настоящее время в общеобразовательной школе существует проблема педагогического характера: не разработана система, обеспечивающая эффективное использование компьютерной техники. Данная проблема затрагивает не только процесс обучения, она непосредственно связана с уровнем квалификации педагогов.

В последние годы широко развернута система обучения педагогов компьютерной грамотности, однако не все учителя, окончившие такой курс, могут эффективно использовать полученные знания в профессиональной педагогической деятельности, так как владение персональным компьютером на уровне пользователя не сопровождается разработкой педагогических основ организации обучения с использованием компьютерной техники и не означает умения эффективно использовать данное техническое средство в решении профессиональных задач.

Информационная компетентность специалиста непосредственно влияет на его развитие в профессиональной сфере, на что обращают внимание в своих работах Е. Е. Вахромов, Б. С. Гершунский, С. Д. Каракозов, С. А. Писарева, Дж. Равен, М. А. Холодная и др., так как предполагает умение учителя не только овладеть способами работы с персональным компьютером, но и с информацией в целом.

Таким образом, эффективность решения учителем задач педагогической деятельности в условиях информатизации образования зависит от развития его информационной компетентности.

Исследования теоретических вопросов развития компетентности специалиста в системе непрерывного образования взрослых (Е. Е. Вахромов, Б. С. Гершунский, И. А. Колесникова, Дж. Равен, А. В. Растянников, М. А. Холодная) и проблем развития профессионально-педагогической компетентности учителя (О. А. Акулова, В. Г. Воронцова., В. С. Гершунский, Л. Н. Захарова, И. А. Колесникова, Н. В. Кузьмина, Л. М. Митина, С. А. Писарева, В. В. Соколова, В. М. Соколов) показали возможность достижения педагогом новых профессиональных и личностных качеств посредством развития способностей, составляющих феномен компетентности, в данном случае структурных компонентов информационной компетентности. Смежные понятия термину информационная компетентность учителя определяют с позиций деятельностного подхода (владения новыми информационными технологиями) В. П. Беспалов, Е. В. Далингер, Е. В. Иванова, А. А. Узденова. В контексте педагогической деятельности учителя, системного подхода, мы опираемся на определение О. Н. Шиловой информационной компетентности учителя. Структура и способы развития феномена информационной компетентности учителя мало исследованы.

В связи с информационной компетентностью учителя необходимо проанализировать типы компьютерного обучения и особенности педагогической деятельности. Дидактические особенности и психолого-педагогические проблемы компьютерного обучения рассмотрели ученые: А. А. Андреев, В. П. Беспалько, Б. С. Гершунский, В. Г. Кинелев, А. М. Коротков, Е. И. Машбиц, Е. С. Полат, И. В. Роберт, В. И. Солдаткин, Н. Ф. Талызина. В рассматриваемых работах выделены три типа компьютерного обучения:

- первый тип обучения реализуется в режиме обучающей программы (В. П. Беспалько, И. В. Роберт);
- второй тип характеризуется взаимодействием с компьютером не обучаемого, а педагога, компьютер помогает обучающему в управлении учебным процессом и таким образом является одним из технических средств обучения наряду с учебниками;
- третий тип компьютерного образования – дистанционное обучение, связанное с быстро развивающейся глобальной телекоммуникационной сетью Интернет и характеризующееся удаленным расположением учащегося от обучающего (А. А. Андреев, В. Г. Кинелев, Е. С. Полат, В. И. Солдаткин).

Наименее исследован быстро развивающийся в современных условиях четвертый тип компьютерного обучения, который предполагает использование компьютерного класса и НИТ, возможность орга-

низации работы учащихся на компьютерах индивидуально, в парах и при необходимости в группах. Учебным процессом урока управляет учитель в режиме активного общения с учащимися, при этом допускаются элементы управления учебной деятельностью компьютером с применением интерактивных обучающих программ. Современные компьютерные классы, как правило, предполагают наличие локальной сети и выхода в Интернет.

Эти отличия от предыдущих типов компьютерного обучения дают нам возможность определить данный тип как четвертый.

Таким образом, актуальность исследования порождена противоречиями между темпами распространения компьютерных технологий, которые влияют на развитие информационной среды обучения, и уровнем информационной компетентности учителя. Современный уровень компьютеризации образовательных учреждений требует уже не уровня компьютерной грамотности, а уровня информационной компетентности педагога. Информационная компетентность учителя становится необходимым фактором успешной профессиональной деятельности в современном информационном образовательном пространстве.

Литература

1. Роберт, И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования [Текст] / И. В. Роберт. – М. : Школа – Пресс, 1994.
2. Уваров, А. Ю. Компьютерная коммуникация в современном образовании [Текст] / А. Ю. Уваров // Информатика и образование. – 2000. – № 4.

СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

ШАФОРОСТОВА Е. Н.

г.Старый Оскол, Старооскольский технологический институт
(филиал) Московского института стали и сплавов

Важной отличительной особенностью современного этапа развития общества является его все большее внедрение информационных и коммуникационных технологий в сфере образования. Этот процесс

в последние годы приобрел поистине глобальный характер и в настоящее время охватил не только все развитые страны мирового сообщества, но и многие развивающиеся страны. Под воздействием этих процессов происходят кардинальные изменения во всех сферах жизни и профессиональной деятельности людей: в экономике, науке, образовании, культуре, здравоохранении, бытовой сфере. Эти изменения столь масштабны и глубоки, а их влияние на жизнедеятельность общества столь значительно, что можно вполне обоснованно говорить о формировании на нашей планете принципиально новой информационной среды обитания – автоматизированной инфосферы [4].

Именно поэтому различные аспекты бурно развивающегося процесса глобального внедрения информационных и коммуникационных технологий в последние годы становятся объектами все более пристального внимания со стороны научных работников. Однако в системе образования этой проблеме пока еще уделяется явно недостаточное внимание.

В современном обществе объективно существует социальная потребность в систематизированном изучении проблем внедрения информационных и коммуникационных технологий, формировании в этой области проблемно-ориентированных научных знаний и передового опыта, а также в распространении этих знаний и умений в обществе через систему образования [5].

Наиболее важными тенденциями развития и внедрения информационных и коммуникационных технологий, которые в последние годы становятся все более заметными, являются следующие.

1. В области научной методологии происходит философское переосмысление роли информационных и коммуникационных процессов в развитии природы и общества.

2. Растет понимание общенаучного значения информационного подхода как фундаментального метода научного познания [2].

3. В области теоретической информатики наиболее перспективными представляются исследования общих свойств информации как одного из проявлений реальности, изучение принципов информационного взаимодействия в природе и обществе, а также основных закономерностей реализации информационных процессов в различных информационных средах.

4. В области развития средств информатизации прогнозируется дальнейший рост массового производства и распространения персональных ЭВМ, встраиваемых микропроцессоров, а также создания глобальных и региональных сетей обмена информацией.

5. Возрастание мировоззренческой роли информационных и коммуникационных технологий в современной системе образования. Изучение этих процессов содействует формированию у обучаемых целостной системно-информационной картины мира, пониманию ими общности информационных основ процессов управления в живой природе, обществе и технике [3].

Таким образом, внедрение информационных и коммуникационных технологий сегодня – это актуальная комплексная междисциплинарная проблема, в решении которой одинаково важны как фундаментальные, так и прикладные исследования. Для ее решения необходимо тесное взаимодействие специалистов академической науки и системы образования. Главным итогом вышеуказанного взаимодействия должно стать продвижение новых идей и результатов в области фундаментальных исследований в области информатизации в сферу образования. Сегодня этот процесс уже стал практически необратимым, так как поддерживается не только специалистами академической науки, но также многими учеными и преподавателями, работающими в сфере образования.

В связи с этим, внедрение информационных и коммуникационных технологий с целью качественного развития системы образования, должно решить, прежде всего, проблему его фундаментализации и преодоления существующей в настоящее время разобщенности естественнонаучного и гуманитарного образования, а также сложившейся в последние годы слишком узкой специализации многих учебных дисциплин, их чрезмерной прагматической ориентации. Эти особенности существующей системы образования затрудняют формирование у людей целостностных представлений о многих явлениях природы и общества и о закономерностях их дальнейшего развития.

Фундаментализация образования предполагает его все большую ориентацию на изучение фундаментальных законов природы и общества, а также природы и назначения самого человека. Именно это должно позволить людям самостоятельно находить и принимать ответственные решения в условиях неопределенности, в критических и стрессовых ситуациях, а также в тех случаях, когда сталкиваются с новыми весьма сложными природными и социальными явлениями.

Под термином «фундаментализация» понимается существенное повышение качества образования и уровня образованности людей, его получающих, за счет соответствующего изменения содержания изучаемых дисциплин, методологии реализации учебного процесса.

Для достижения целей фундаментализации образования представляется необходимым [4]:

– переместить фокус внимания преподавателей и учащихся с проблемы изучения прагматических знаний на проблемы развития общей культуры человека на основе познания лучших достижений цивилизации, а также на формирование научных форм системного мышления;

– изменить содержание и методологию учебного процесса таким образом, чтобы, помимо изучения истории развития культуры общества и процесса формирования современной науки, которые безусловно необходимы для общего развития каждого человека, значительная часть времени уделялась выработке современных представлений о целостном содержании системы наук, перспективах ее дальнейшего развития.

Другими словами, акцент должен быть сделан на изучении наиболее фундаментальных законов природы и общества в их современном понимании. С этой целью представляется целесообразным уже сегодня разработать и ввести в систему образования ряд новых учебных дисциплин, обобщающих последние достижения фундаментальной науки в таких областях научного знания, как синергетика, глобалистика, ноосферология, теоретическая и социальная информатика, геополитика и безопасность, информационная безопасность и другие.

– сегодня представляется исключительно важным, чтобы специалисты любой квалификации имели хорошие экологические знания. Высококачественное всеобщее экологическое образование позволит не только сформировать новые мировоззренческие установки, необходимые для людей XXI века, но также и более эффективно использовать профессиональные знания и практический опыт специалистов из самых разных сфер социальной практики для совместного решения многих экологических проблем современности;

– нет никакого сомнения в том, что в перспективной системе образования должны доминировать информационные компоненты. Ведь жить и работать выпускникам этой системы придется уже в информационном обществе, где приоритетную роль будут играть фундаментальные знания об информационных процессах в природе и обществе и новые информационные и коммуникационные технологии;

– весьма важным и перспективным направлением развития системы образования должно стать широкое внедрение методов дистанционного обучения и самообразования на основе использования современных и перспективных информационных и телекоммуникационных технологий средств удаленного доступа к распределенным базам данных и знаний научно-технической и учебно-методической информации. Развитие этого направления является особенно важным

для стран, имеющих обширную территорию [1].

Таким образом, для успешного решения данных проблем представляется исключительно важным и своевременным сфокусировать внимание руководителей органов образования, ученых и педагогов, а также средств массовой информации на этом направлении развития системы образования для того, чтобы новый подход к изучению фундаментальных процессов информационных и коммуникационных технологий нашел свое адекватное отражение в программах, методиках и учебных планах системы высшего и среднего образования, а также в системе переподготовки специалистов с высшим образованием и в первую очередь – педагогов.

Литература

1. Иванов, В. Н. Социальные технологии в современном мире [Текст] / В. Н. Иванов. – Н. Новгород, 2006.

2. Колин, К. К. Информационный подход как фундаментальный метод научного познания [Текст] / К. К. Колин // Межотраслевая информационная служба. – М., 2002.

3. Колин, К. К. Информатика в системе опережающего образования: доклад на II Международном конгрессе ЮНЕСКО «Образование и информатика» [Текст] / К. К. Колин // Вестник Российского общества информатики и вычислительной техники. – 1996. – № 3.

4. Колин, К. К. Информационные ресурсы в системе опережающего образования [Текст] / К. К. Колин // Информационные ресурсы России. – 1997. – № 5.

5. Урсул, А. Д. Информатизация общества: введение в социальную информатику [Текст] / А. Д. Урсул. – М., 2001.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

ГОРЕЛИК Л. Б.

г. Челябинск, Муниципальное
общеобразовательное учреждение лицей № 102

Электронные учебники позволяют оживить объяснительно-иллюстративный метод традиционной педагогики яркими анимациями, возможностью рассмотреть объект изучения (например, простран-

ственную геометрическую фигуру) в различных ракурсах, что позволяет компенсировать недостаточно развитое пространственное воображение ученика. Но если такое наблюдение не дает возможности производить преобразование объекта, то даже подвижное изображение не стимулирует исследовательскую деятельность учащихся.

Речь идет о другом качестве компьютерных технологий, которое заключается в возможности многократного воспроизведения некоторого опыта в одних и тех же условиях и фиксации его результатов. Именно это позволяет организовать исследование.

Для инициации исследования нужен внешний толчок. Побудительной силой обладают многие так называемые качественные задачи из учебника. В геометрии это задачи на доказательство, построение, в том числе на построение геометрических мест точек.

Проиллюстрируем возможности использования электронного учебника «Математика: Практикум 5 – 11 класс. «Новые возможности для усвоения курса математики» 1CD. – М.: ООО «Дрофа», ООО «ДОС», 2004» для формирования исследовательских навыков на примере решения такой задачи:

«Около равностороннего треугольника ABC описана окружность, и на дуге BC взята точка M произвольным образом. Докажите, что $AM = BM + MC$ ».

Для ученика, знакомого с теоремой Птолемея или следствием из теоремы синусов, доказательство не составляет ни трудности, ни интереса. Что предпримет ученик, решая задачу, зависит от того, каким учебным действиям его обучили. Дедуктивный метод хорош, если ученик знает, какую теорему нужно применить. Обычно так и бывает: задачи учебника сгруппированы по темам, и нужная теорема быстро подбирается из ближайших к тексту задачи параграфов. Например, если эта задача дана в теме «Теорема синусов», то становится ясным, какую теорему использовать. При таком методе обучения не возникает необходимости размышлять.

Как отучить детей от манипулирования теоремами, от подыскивания чудодейственного «золотого ключика», с помощью которого решается задача? Их нужно заинтересовать. Размышление начинается только тогда, когда ученик наталкивается на нечто, вызывающее его удивление. Именно поэтому задачу нужно сформулировать иначе или сделать так, чтобы ее формулировка была результатом некоторых действий (лучше безрезультатных) учащихся. Применительно к данному случаю можно в качестве домашнего задания (с использованием виртуальной лаборатории по планиметрии указанного ЦОРа) попросить отыскать такую точку на окружности, описанной около равно-

стороннего треугольника, что сумма расстояний от нее до ближайших вершин этого треугольника больше (меньше) расстояния до дальней вершины. При желании задачу можно облечь в жизненный сюжет.

Преимущество виртуальной лаборатории в том, что при изменении местоположения точки мгновенно пересчитываются расстояния, поэтому можно произвести огромное количество опытов, фиксируя результаты измерений. Меняя масштаб изображения, можно добиться достаточно большой точности измерения длин отрезков.

В результате экспериментальных действий должна появиться формулировка приведенной в задаче теоремы. И это уже будет не чужая проблема, следовательно, и отношение к ней и к необходимости ее решить будет совершенно другое. Хорошо бы попутно выяснить вопрос, будет ли практически найденная в точка (если она существует) считаться решением задачи, если принять во внимание, что любое реально существующее средство построения и измерения, в отличие от теоретического, дает неточные результаты. Учащиеся должны понять, что факты, найденные экспериментально, нуждаются в доказательстве.

Совсем не обязательно настаивать на немедленном доказательстве сформулированной теоремы. Важнее другое: научить детей фиксировать результаты опытов, а также делать правильные выводы. Не менее важным делом для учителя окажется и формирование культуры наблюдений, которая является плодом систематического применения экспериментальных методов в математике. Например, серию проб желательно оформить в таблице Excel, пользуясь всеми ее преимуществами: автоматическим заполнением ячеек, возможностью ввода в ячейки формул нужных вычислений (суммы расстояний до ближайших вершин треугольника и разность между этой суммой и расстоянием от выбранной точки до третьей вершины треугольника).

Виртуальная лаборатория дает возможность довольно точно измерять расстояния. И все-таки разность обсуждаемых нами расстояний не будет равна нулю ввиду неточности реальных измерений. Вернее, она будет равна ему с некоторым приближением. Но самое удивительное (заметят ли это сами ученики?) то, что эта разность во всех опытах будет иметь один и тот же знак!

Я не верю, что при обнаружении этого факта и его осознании останется хоть один равнодушный ученик. Рассуждаем так: из-за неточности построения точка, которая должна быть на окружности, оказывается с равной вероятностью либо внутри, либо вне этой окружности. Разумно было бы предположить, что в одном случае раз-

ность будет положительной, а в другом – отрицательной. Что же означает результат, полученный на самом деле?

Одна из моих знакомых, получившая классическое гуманитарное образование, никак не могла понять, почему при факте очевидного неравенства длины гипотенузы сумме длин катетов (о чем свидетельствуют протоптанные вечно спешащими пешеходами тропинки на газонах) получается равенство, если взять квадраты этих расстояний? Это неочевидно. Это противоречит нашим ожиданиям. Как можно было догадаться о таком неочевидном равенстве?

Тот же вопрос можно задать по поводу теоремы, которая называется неравенством Птолемея. В результате каких рассуждений Птолемей пришел к теореме, следствие из которой мы с учениками только что открыли: «Если равносторонний треугольник вписан в окружность, то для точек этой окружности, и только для них, сумма расстояний до двух ближайших вершин треугольника равна расстоянию до третьей его вершины; для всех же других точек (взятых как вне, так и внутри окружности) эта сумма будет больше расстояния до дальней вершины»?

Есть надежда, что результаты экспериментов, выполненных учениками с усердием и азартом, не останутся без попыток их доказательства. Эта задача – прекрасная мотивация к изучению самой теоремы Птолемея (и неравенства Птолемея как самостоятельной теоремы) для четырехугольников. Вначале следует предложить детям доказать теоремы самостоятельно. В случае неудачи учащиеся могут поискать доказательство в учебниках, справочниках, Интернете, а также узнать об обобщении неравенства Птолемея для шестиугольника, которое ученики легко докажут самостоятельно, опираясь на чертеж и неравенство Птолемея для четырехугольника. Пытливым ученикам будет интересным также материал, связанный с другим обобщением теоремы Птолемея: с теоремой Пурсера. Но это уже другой вид работы. Вернемся к эксперименту.

Полезно учить школьников развивать тему исследования, тренировать их наблюдательность. В начале эксперимента четкого плана исследований и определенной цели может и не быть. Все это появляется во время работы с изучаемыми объектами, их преобразованиями, в процессе анализа ситуации, в результате изменения условий опыта. Идеи появляются внезапно, и чаще всего как побочный продукт деятельности. Вопрос «А что, если...» должен быть привычным для учащихся. В применении к рассматриваемой задаче можно задать, по крайней мере, два вопроса на уточнение и развитие сюжета: «Что получится, если убрать в условии требование суммировать расстояния

до ближайших вершин? Имеет ли смысл задача в этом случае?» «Насколько или в каком отношении меняется разность между суммой расстояний от точки окружности до двух вершин и расстоянием от нее до третьей вершины треугольника?»

Необходимое умение, которым должны овладеть учащиеся, относится к упорядочиванию множества опытов, а также к доказательству исчерпанности системы рассматриваемых случаев.

Как упорядочить опыты?

Культура проведения эксперимента требует, чтобы пробы не были хаотичными, чтобы была определенная последовательность в выборе точек. В применении к рассматриваемой задаче можно ввести понятие линий уровня. Зафиксировав в какой-нибудь планиметрической системе координат одну из двух координат точки, будем менять другую в определенном порядке (если ее область определения представляет собой упорядоченное множество) и с определенным шагом (выбирая из непрерывного множества дискретное подмножество). В данной задаче удобнее рассмотреть полярную систему координат, выбрав в качестве ее полюса одну из вершин равностороннего треугольника, а полярного луча – луч, содержащий одну из сторон этого треугольника. Тогда линиями уровня будут концентрические окружности с центром в полюсе или лучи, исходящие из полюса.

Для современного поколения учителей важной задачей становится задача сделать подпавший некогда под методическую опалу эксперимент полноценным методом познания наравне с дедуктивным. Экспериментирование как способ самостоятельного продуцирования знаний (а не изучения готовых) был бы оценен и раньше, если бы была возможность его осуществления в условиях школы. Компьютерные технологии открыли новую эру в образовании, предоставив учителям и ученикам такую возможность.

Рассматривая вопросы творчества, следует коснуться более высокого уровня креативности: изобретательности. Способности к изобретению проявляются, например, в конструировании.

К математическому конструированию относятся задачи на построение, среди которых нужно особо выделить задачи на нахождение геометрических мест точек, обладающих заданным свойством.

Что нового вносят новые информационные технологии, в частности, инструментальные средства электронных учебников по математике, в деятельность математического конструирования? В некоторых виртуальных лабораториях по геометрии есть инструмент «трассирующая точка», который дает возможность увидеть порождение заданного точечного множества и зримо оправдывает такое понятие в

математике, как текущая точка. Общая цель задач с применением трассирующей точки – изобрести механизм, который приводил бы в движение трассирующую точку, удовлетворяющую условию задачи.

Рассмотрим возможность построения в виртуальных лабораториях некоторых интересных конструкций.

Всем знакомо по курсу геометрии 7 класса построение биссектрисы как луча, который делит угол пополам. Но полученный объект статичен, он не дает представления о процессе его порождения точка за точкой. Попробуем изобрести механизм построения биссектрисы как геометрического места точек, равноудаленных от сторон данного угла. Наша задача – построить управляющую точку, которая приводила бы в движение точку трассирующую как представителя искомого геометрического места точек.

В литературе часто делаются ссылки на электронный учебник «Живая геометрия». Покажем, что с большим успехом и меньшими средствами это можно сделать на базе процитированного выше цифрового образовательного ресурса. В виртуальной лаборатории «Планиметрия» этого учебника есть инструмент «след точки». Это он делает точку трассирующей.

Для получения биссектрисы угла AOB как геометрического места точек нужно построить:

- окружность с центром в точке O произвольного радиуса (благодаря тому, что при построении такой окружности на ней появляется точка, например, C , позволяющая менять радиус, мы можем в дальнейшем с ее помощью управлять трассирующей точкой биссектрисы);

- еще две окружности с центрами в точках P и H пересечения первой окружности со сторонами угла и радиусами $PO = OH$; обозначаем их общую точку, не совпадающую с вершиной O данного угла, буквой M . Нетрудно доказать, что это и есть текущая точка биссектрисы. Заставим ее двигаться и оставлять след при движении. Нажмем на кнопку «след точки» панели инструментов лаборатории и укажем затем на точку M .

- сотрем все вспомогательные построения и оставим только данный угол и две точки: управляющую точку C и трассирующую точку M .

Механизм готов к действию. Изменяя расстояние от управляющей точки C до вершины угла, мы тем самым заставляем точку M показывать в движении положение всех точек искомого геометрического места. Другими словами, мы видим, как точка M чертит биссектрису угла!

Можно изобрести много интересных механизмов, порождающих на глазах заданные точечные множества. В качестве примера не столь тривиального, как предыдущий, можно построить геометрическое место точек, равноудаленных от данной точки и данной прямой. Учащиеся испытают наслаждение, видя, как трассирующая точка чертит известную всем параболу! Можно придумать, как заставить точку двигаться по эллипсу или по гиперболе и так далее.

В связи с задачами на конструирование геометрических мест точек необходимо обучить детей специальным умениям. К их числу относятся: умение фиксировать взаимное расположение геометрических объектов в соответствии с данными задачи (для построения параболы, например, необходимо зафиксировать расстояние между фокусом и директрисой, для эллипса и гиперболы – расстояние между фокусами) и умение сохранять для управляющей точки свойство изменять свое положение относительно данных геометрических объектов. Конечно, можно обойтись и без обучения, так как у каждого пользователя виртуальной лабораторией умения и навыки формируются постепенно как ноу-хау, но для экономии времени и дальнейшей возможности для учащихся выйти на уровень решения более сложных и более интересных для них задач на конструирование специальное обучение предпочтительно.

Пример использования одной из виртуальных лабораторий цитируемого электронного учебника иллюстрирует их эвристические возможности и доказывает, что теперь в распоряжении учителя находятся действительно инновационные средства обучения.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

ЗЕЛЕНСКАЯ Ю. Б.

г. Санкт-Петербург, Институт специальной педагогики и психологии

Одним из важнейших направлений исследований отечественной и зарубежной специальной педагогики является разработка «обходных путей» и специальных средств обучения детей с различными нарушениями развития, необходимых для удовлетворения их особых образовательных потребностей. Закономерно, что особое место в этом ряду всегда занимала проблема разработки и применения вспомогательных средств формирования и коррекции произносительной сто-

роны устной речи у детей с нарушенным слухом и детей с речевыми нарушениями (Heinicke, 1727–1790; Е. Ф. Рау, 1933; Ф. А. Рау 1931, 1933; М. А. Свщцев, 1936, 1946; Ф. Ф. Рау 1959, 1967, 1968; А. Т. Ипполитова, 1955; Р. Е. Левина, 1968; М. Е. Хватцев, 1964; Н. Ф. Слезина, 1969; В. Д. Лаптев, 1964, 1968; 1972; В. А. Цукерман, 1964, 1968; О. И. Кукушкина, Т. К. Королевская, 1991; Т. К. Королевская 1993, 1994, 1998, 1999; В. А. Минькович 1992; А. G. Bell, 1943; E. Bieri, 1950; W. Pronovost, 1964, 1968; R. Potter, G. Kopp, H. Green, 1947; M. Maulet, 1990; A. Foursin, E. Abberton, V. Ball, 1991; P. Nolte, R. Prinzen, G. Esser, 1991; F. Destombes, 1991; B. Allen, 1998).

На протяжении всего XX века в разных странах мира велась разработка вспомогательных средств обучения, приборов и устройств, обеспечивающих нуждающихся в этом детей восполнением дефицита информации о звучащей речи, дополняющих за счет подключения зрительного восприятия структуру обратной связи.

В период 40–70-х гг. XX века российские и зарубежные разработки в области создания технических, вспомогательных по своему характеру, средств коррекции произношения, базировались на идентичной технической базе и были сопоставимыми по своим возможностям и функциям.

С конца 70-х годов разработки зарубежных специалистов начали базироваться на использовании микропроцессоров, что позволило им перейти к созданию нового поколения вспомогательных средств формирования и коррекции произносительной стороны речи, основанных на доступных детям способах визуализации основных акустических компонентов речи в режиме реального времени (Gunman, Levitt & Bellefleur, 1970; Foursin, Abberton, 1971; Strong, 1975; Levitt, Picket & Houde, 1980; Lippman, 1982; McGarr, Head, Friedman, Behrman & Youdelman, 1986; Stevens, Kalikow & Willemain; Povel & Wansink, 1986).

Результаты, проведенных в конце 80- начале 90-х гг. исследований, доказывающие более высокую эффективность вспомогательных средств нового поколения, регламентировали отказ западноевропейских и американских специалистов от использования предшествующих поколений технических приборов и устройств. (Maulet, 1990; Oster, 1989; Levit, Youdelman, 1986; Foursin, Abberton, Ball, 1991; Nolte, Prinzen, Esser, 1991; Destombes, 1991; Allen, 1998; Elsendoorn, Coninx, 1991, 1999).

В 70-90 гг. аналогичный переход к созданию вспомогательных средств формирования и коррекции произносительной стороны речи, базирующихся на использовании микропроцессоров и информацион-

ных технологии, не был осуществлен российскими специалистами. Доступ к использованию микропроцессоров и информационных технологий в начале 90-х годов позволил им создать на этой базе первое российское вспомогательное средство формирования произносительной стороны речи – сурдо-логопедический тренажер «Дэльфа – 130», однако по своим функциональным возможностям он значительно уступал разработанной в 1989 году корпорацией IBM компьютерной программе Speech Viewer. Благодаря дальнейшему развитию западными специалистами системы Speech Viewer, ее функциональные возможности были существенно расширены, система удовлетворяла всем базовым педагогическим требованиям к вспомогательным средствам обучения, основанным на визуализации акустических компонентов речи, что привело к ее использованию сурдопедагогами и логопедами более чем 30 стран мира.

Освоение SpeechViewer в России было начато сурдопедагогами (О. И. Кукушкина, Т. К. Королевская, 1991). Сурдопедагоги России накопили значительный опыт успешного применения данного средства обучения в системе формирования и коррекции устной речи детей с нарушенным слухом младшего школьного возраста. Было доказано, что при правильном использовании SpeechViewer в качестве вспомогательного средства обучения удастся существенно повысить мотивацию детей к занятиям произношением; сократить время на формирование и автоматизацию ряда речевых навыков; облегчить ребенку освоение навыков самоконтроля над произношением; делать видимым для ребенка уровень его достижений в произношении, предоставить ему возможность самому сопоставлять свое произношение с эталоном внятной речи и осознанно ставить перед собой новые задачи, что безусловно, положительно влияет на психологическое состояние ребенка в период работы над коррекцией произносительной стороны речи (Т. К. Королевская. 1993, 1994, 1995, 1998, 1999).

Необходимость широкого применения в логопедии развивающихся технических средств обучения, основанных на использовании информационных технологий, отмечается ведущими российскими исследователями в этой области (Л. И. Белякова, Е. А. Дьякова 1998; Л. С. Волкова, 1998; Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина, 1989; О. С. Орлова, 2000; Г. В. Чиркипа, 2002 и др.).

Адекватная оценка вспомогательных средств обучения нового поколения требует их рассмотрения в контексте эволюции технических средств обучения на основе проведения системного ретроспективного анализа процесса их развития. В основе проведения такого рода анализа лежит представление о том, «...что история развития

технических, вспомогательных по своему характеру, средств формирования и коррекции произносительной стороны речи у детей представляет интерес для коррекционной педагогики как история развития представлений о механизмах становления этой стороны речи у ребенка в норме; сущности и характере потребностей детей с нарушенным слухом и тяжелыми нарушениями речи в специфичных средствах обучения в этой области, педагогических требованиях к такого рода средствам и уровне развития техники, на котором они могут быть удовлетворены в полном объеме; тех эффектов обучения, которых удастся добиться с их помощью» (О. И. Кукушкина, 1999).

Проведенный анализ литературных данных (М. А. Свищев, 1936, 1946; Ф. Ф. Рау 1959, 1967, 1968; Р. Е. Леаипа, 1968; М. Е. Хватцез, 1964; Н. Ф. Слезипа, 1969; В. Д. Лаптев, 1964, 1968; 1972; В. А. Цукерман, 1964, 1968; A. G. Bell, 1943; E. Bieri, 1950; W. Pronovost, 1964, 1968; R. Potter, G. Kopp, R. Green, 1947; M. Mauiet, 1990; A. Foursin, E. Abberton, V. Bali, 1991; P. Nolte, R. Prinzen, G. Esser, 1991; F. Destombes, 1991; B. Allen, 1998) позволил реконструировать систему педагогических требований к разрабатываемым техническим средствам подобного рода:

- визуализация основных компонентов акустической структуры речи;
- наличие отчетливого отображения основных компонентов акустической структуры речи на экране прибора в виде информативных для ребенка образов;
- сохранение визуального отображения на экране по окончании звучания в течение любого, необходимого педагогу, времени;
- надежная обратная связь (интерактивное взаимодействие в режиме реального времени);
- сохранение в долговременной памяти любых образцов звучания любых элементов речи и обеспечение возможности выводить их при необходимости на экран для проведения анализа;

Актуальность осмысления российской логопедией опережающего западного опыта определяется необходимостью включения современных вспомогательных средств обучения, основанных на новейших информационных технологиях, в арсенал российских специалистов-логопедов с целью оптимизации практики помощи детям с нарушениями фонационного оформления речи и модернизации системы их образования.

РАЗДЕЛ 7

Направления и опыт реализации приоритетного национального проекта «Образование» в системе общего и профессионального образования

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ – КЛЮЧЕВАЯ ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ

КОМАРОВА Е. С.

г. Челябинск, Министерство образования
и науки Челябинской области

ЕДАКОВА И. Б.

г. Челябинск, Челябинский институт переподготовки
и повышения квалификации работников образования

Последние годы стали для России временем качественных изменений в сфере образования. Новая личностно-ориентированная образовательная парадигма поставила в центр внимания личность ребенка с ее индивидуальным своеобразием, возрастными особенностями и темпом развития. Система дошкольного образования России стала качественно иной:

- изменились ценностные ориентации, определяющие цели дошкольного образования, его содержание, модель педагогического взаимодействия, педагогические технологии;
- система дошкольного образования стала вариативной;
- начал складываться качественно иной механизм экспертной оценки и мониторинга качества образовательных услуг.

Актуальность проблемы качества дошкольного образования возрастает с каждым днем. Теперь перед дошкольными образовательными учреждениями (ДОУ) не стоит вопрос «быть или не быть», приоритетными для них стали вопросы качества дошкольного образова-

ния. Обсуждению этой проблемы была посвящены областные научно-практические конференции: «Качество дошкольного образования: научные исследования и практический опыт» (октябрь 2004, 2005, 2006 гг.).

Участники конференции в своих выступлениях рассматривали такие аспекты качества дошкольного образования, как социально-экономическая эффективность функционирования системы дошкольного образования на современном этапе, совершенствование содержания дошкольного образования в условиях его вариативности, обеспечение преемственности, непрерывности содержания дошкольного и начального общего образования, кадровое обеспечение дошкольного образования. В качестве основной была обозначена проблема необходимости разработки основных подходов к оценке качества дошкольного образования – процедуры оценки, ее показателей и т.п. Эти подходы должны быть едины и для самих педагогов, и для контролирующих инстанций.

Направляя финансовые ресурсы в систему дошкольного образования, расширяя его доступность, власти хотели бы услышать от нас: в какой мере укрепляется здоровье и насколько успешно продвигается развитие детей; оказывает ли система дошкольного образования существенное влияние на снижение количества детей с проблемами в развитии и насколько успешно детские сады развивают способности детей к обучению в школе. По большому счету, власти хотели бы иметь постоянное подтверждение социальной и экономической целесообразности вложения средств в развитие дошкольного образования, иными словами, иметь четкое представление о результатах нашей работы и их улучшении.

Специфика организации российской системы дошкольного образования требует вложения очень большого объема средств. Так, в 2003 г. содержание бюджетных детских садов в Челябинской области обошлось казне более чем в 1,5 миллиарда рублей. В расчете на одного ребенка-дошкольника это составляет 13 тысяч рублей в год, в то же время на образование одного ребенка в школе было выделено 7,5 тысяч рублей в год. Таким образом, объем финансовых вложений вполне объясняет интерес властей к проблеме качества дошкольного образования. Другое дело: насколько мы (специалисты системы дошкольного образования) при отсутствии стандарта результатов способны сегодня дать внятную и доказательную, оценку качества образования, которое осуществляется в детских садах области?!

В советский период проблемы такого рода волновали нас гораздо в меньшей степени, поскольку и финансы были федеральные, и от-

ветственность, и правила организации функционирования системы дошкольного образования. Сегодня почти все полномочия в сфере дошкольного образования переданы на уровень субъектов федерации и муниципальных органов власти. При этом сменились акценты в оценке социальной значимости детских садов. Если раньше власти всех уровней, руководители предприятий открывали детские сады для того, чтобы решать проблемы дефицита кадров, расширять участие женщин в общественном производстве, то сегодня детский сад все в большей степени рассматривается как инструмент эффективного развития подрастающего поколения. Насколько современный детский сад будет соответствовать этим ожиданиям, настолько больше шансов на развитие, на увеличение финансовых вложений имеет система дошкольного образования.

Проблема качества образования на сегодня является наиболее дискуссионной в теории и практике педагогики. Отсюда вытекает то многообразие подходов к реализации проблемы, которое мы отмечаем в практической деятельности руководителей образовательных учреждений. Подводя итоги анализа литературы по проблеме качества образования (С. Г. Воровщиков, М. В. Крулехт, Л. А. Парамонова, М. М. Поташник, Д. В. Татьянченко, П. И. Третьяков, Р. М. Чумичева, Т. И. Шамова и др.) можно сказать, что все исследователи рассматривают качество образования в трех аспектах:

- качество условий образовательного процесса;
- качество реализации процесса;
- качество результата (ЗУНы).

Различные методологические и теоретические подходы неоднозначно определяют качество образования:

- в контексте личностно-ориентированной модели образования его качество определяется уровнем развития личности;
- с позиций системного подхода – качество определяется системой знаний и готовностью выпускника одной образовательной системы к вхождению в другую;
- в аспекте деятельностного подхода – готовностью выпускника к выполнению каких-то новых функций, способов, умений;
- культуросообразная модель определяет качество как творчество личности;
- программно-целевой подход, с точки зрения реализации целей;
- представители результативного подхода считают, что оценка качества основывается на определении степени реальных изменений,

достижения конкретных результатов деятельности за определенный период;

– затратный подход определяет качество с точки зрения возможных и реальных затрат (финансовых, материальных, трудовых ресурсов) на достижение того или иного результата.

В условиях командно-административной экономики качество трактуется с позиции производителя. В рыночной экономике качество рассматривается с позиций потребителя. Данное высказывание имеет огромное значение для выстраивания стратегии управления качеством в ДОУ. Применение маркетинга в современных детских садах практически не наблюдается. Немного найдется руководителей, кто всерьез занимается изучением спроса родителей при выборе содержания образования (выборе программ обучения), при выборе методов обучения и воспитания детей.

В практике менеджмента широко применяется квалиметрия – наука о способах измерения и количественной оценке качества продукции и услуг. Квалиметрия исходит из того, что качество зависит от большого числа свойств рассматриваемого продукта. Суть измерения состоит в том, что для каждого вида продукции учитываются свои специфические уровни качества, зафиксированные в стандартах и действующих технических условиях. Качество характеризуется определенными параметрами. При определении уровня качества по каждому из параметров:

- выбирается эталон качества;
- достигнутое качество сопоставляется с эталоном.

Образовательный процесс ДОУ и его результаты можно бесконечно долго раскладывать на составные части, определяя соответствие ее эталону. Этих параметров будет слишком много, и учесть их из-за большого количества детей, задач будет невозможно. Но широко применять эту идею на уровне деятельности воспитателя, сделать этот метод орудием определения качества предоставляемой образовательной услуги родителям и детям – возможно. Это поможет оперативно получать информацию о сбоях в системе образования и своевременно устранять их. Концепции управления качеством и практика их реализации позволяет по-новому оценить роль непосредственных исполнителей в обеспечении качества.

Для обеспечения качества недостаточно констатации брака, необходимо выявить и проанализировать причины его возникновения, а также спроектировать и организовать мероприятия по повышению уровня качества. Именно в этом и заключается управление качеством.

Деятельность всех сотрудников дошкольного образовательного учреждения направлена на качественное осуществление функциональных задач детского сада, но на каждом уровне управления имеет свои особенности. Для воспитателя – это обеспечение качества развития детей, для руководителя – обеспечение управления качеством образовательного процесса. Выстраивая эффективную систему управления качеством образовательного процесса, необходимо предусмотреть и учесть специфику каждого уровня.

Формирование качества продукции начинается на стадии ее проектирования. Теория управления качеством исходит из положения, что деятельность по управлению качеством не может быть эффективной после того, как продукция произведена; эта деятельность должна осуществляться в ходе производства продукции. Возможна также деятельность по обеспечению качества, которая предшествует процессу производства. Эти два высказывания имеют большое значение для выработки эффективной технологии управления качеством дошкольного образования. Они становятся еще более актуальными на фоне сложившейся парадигмы во взглядах на проблему качества, которая пропагандирует технологию управления по результату.

На сегодняшний день у нас нет единых подходов в определении параметров, критериев, показателей, по которым можно было бы назвать и определить качество дошкольного образования, его результаты. К ним можно отнести:

1. Знания, умения и навыки. Исключить ЗУНы из оценки качества образования также недопустимо, как недопустимо сводить всю оценку качества образования только к ним.

2. Показатели личностного развития, такие как креативность, мотивация, произвольность, любознательность, смекалка, степень нравственной развитости и т.д.

3. Уровень готовности ребенка к школе, что является основанием преемственности со школой и обеспечивает подготовку к освоению программы первой ступени общего образования.

4. Психолого-педагогические условия развития ребенка в ДОУ. Развитие ребенка предусматривает создание для этого специальных условий и именно поэтому государственные стандарты дошкольного образования разрабатывались как государственные требования к условиям.

5. Изменение профессиональной компетентности педагога и его отношения к работе. Качество образовательной работы в детском саду зависит от педагога, его профессиональной компетенции, мастерства, физического и психического состояния, нагрузки и т.д.

6. Рост или падение престижа ДООУ в социуме. Общественный авторитет детского сада является прямым следствием результатов образовательного процесса.

Это далеко не полный перечень результатов образования.

Пришло время вернуться к переосмыслению этой проблематики и попытаться сформулировать единый перечень наиболее важных показателей результатов образования ребенка в детском саду. Показателей, которые смогут стать основой регионального стандарта дошкольного образования.

В свое время в отечественной системе дошкольного образования нарабатывался опыт изучения качества образования. Достаточно вспомнить «Программу воспитания и обучения в детском саду» под ред. М. А. Васильевой, где в специальном разделе выделялись знания, умения и навыки детей, которыми они должны были овладеть к концу учебного года. Мы не идеализируем содержание этих разделов программы и признаем их излишнюю детализацию. Кроме того, учеными серьезно исследовалась проблема готовности детей к школьному обучению. В том числе названная проблема разрабатывалась и на кафедре дошкольной педагогики Магнитогорского педагогического университета. Однако все эти наработки ученые не успели вывести на уровень широкого практического применения в связи с появлением стандарта условий осуществления образовательного процесса.

В настоящее время перед нами стоит актуальная задача: поиск обоснованной системы оценки качества дошкольного образования.

Все согласны с тем, что ребенок, пришедший в детский сад, должен получить дошкольное образование хорошего качества. Однако если мы начнем выяснять, что конкретно под этим хорошим и качественным дошкольным образованием понимается, то увидим, что мнения родителей и специалистов, воспитателей, учителей и руководителей, практиков и ученых существенно расходятся.

Противоречия такого рода легко разрешаются при помощи стандарта качества, когда принимается некий эталон, образец, модель для сопоставления идеального и реального, желаемого и действительного. Группой ученых в середине 90-х годов была предпринята попытка разработки такого эталона в дошкольном образовании, когда нам был предложен, так называемый, временный стандарт дошкольного образования. После почти десятилетней экспериментальной апробации в процедуре государственной аттестации дошкольных учреждений данный стандарт так и не был принят официально, и перспективы его принятия в целом не просматриваются.

На наш взгляд, отсутствие перспективы официального принятия у существующего набора временных стандартов дошкольного образования заключается в отрыве этого набора стандартов от общей логики стандартизации в образовательной отрасли. Потому что в дошкольном образовании разрабатывался стандарт условий осуществления образовательного процесса, а на других ступенях образования разрабатывался стандарт уровня подготовки выпускников (то есть стандарт результатов образовательной деятельности), стандарт минимума содержания образовательных программ (то есть того минимума, который обеспечивает конкретные результаты) и стандарт учебной нагрузки. Отсюда следует, что в соответствии с временным стандартом дошкольного образования, целью и результатом работы дошкольных учреждений является создание условий для осуществления образовательного процесса. Не отрицая значимости условий в развитии дошкольников, зададимся вопросом: а может ли такая цель удовлетворить ожидания родителей, школы, общества от дошкольного образования?

На самом деле это очень серьезный вопрос, ведь, так или иначе, цели и качество дошкольного образования, должны в определенной мере соответствовать потребностям и ожиданиям всех социальных групп заинтересованных в этом образовании:

- родителей, которые приводят детей в образовательное учреждение – детский сад;
- учителей, которые четко или не очень, но формулируют свои требования к ребенку, поступающему в первый класс, к уровню его развития;
- общества в целом, интересы которого представляют органы государственной власти, выделяя средства на финансирование дошкольного образования.

Потребности родителей в дошкольном образовании отличаются большим разнообразием и определяются многими факторами – от места жительства семьи до уровня ее материального благосостояния. Отсюда и разная оценка качества, разное понимание «хорошего» дошкольного образования. Одних устраивает просто питание, присмотр и наличие каких-либо занятий с детьми. Другим необходимы особые условия, определенный перечень занятий, и даже объем знаний, которыми должен овладеть ребенок. Но всем родителям без исключения хочется иметь как можно меньше проблем при переходе ребенка к следующей ступени образования, хочется, чтобы ребенок был подготовлен к обучению в школе.

Потребности школы, учителей в образовании ребенка до школы вызывают особые проблемы. В последние годы образовался огромный

разрыв между требованиями школы к уровню готовности ребенка к обучению и предложением детского сада. Причем этот разрыв характерен в первую очередь для городских образовательных учреждений. Требования школы к первокласснику невероятно возросли. Хотя с переходом на четырехлетнее обучение можно было бы ожидать снижения «планки». И мы все понимаем, что эти завышенные требования к ребенку не всегда оправданы, а порой и просто вредны. У большинства детей регистрируются признаки сильно выраженного утомления, ухудшается эмоциональное состояние, повышается невротизация, у них сокращаются возможности для реализации основных биологических потребностей организма в двигательной активности, продолжительности дневного сна, игровой деятельности.

Исследования последних лет показали, что значительная доля – свыше 41 % детей 6–7 лет – функционально не готовы к обучению в школе. Причем большую часть среди них составляют мальчики (48,6 % против 28,6 % девочек). На этом фоне гигиенистов очень тревожат новые активные попытки «рекрутировать» 6-летних (и даже – 5-летних!) детей в школы. Результаты многолетних медицинских наблюдений за детьми, начавшими обучение с 6-ти лет, показывают, что «шлейф» школьных проблем и неблагополучия в состоянии здоровья прослеживается у них на протяжении многих лет.

К этому следует добавить, что массовые школы, по общему признанию медиков, педагогов и психологов, в большинстве своем не готовы к обучению 6-летних детей. В них отсутствует не только предметная среда, необходимая для детей этого возраста, но и педагогическая компетентность. Шестилетний ребенок по своим психологическим и физиологическим показателям остается дошкольником. Осознание этого факта требует особо тщательной подготовки педагогов, работающих с такими детьми. В исследованиях последних лет отмечается, что большинство шестилеток еще не обладает «внутренней позицией школьника». Тем не менее от них требуется такое же соблюдение правил дисциплины на уроке, выполнение заданий, не вызывающих у них интереса, т.е. требуется произвольное поведение, которое должно побуждаться сложившейся учебной мотивацией, у них еще не сформированной. Несомненно, что отсутствие своевременной диагностики, пренебрежительное отношение к проблеме «школьной зрелости», невнимание к своевременной коррекции отставания в развитии детей в дальнейшем обернутся потерями не только в здоровье, но и в развитии ребенка.

Однако, на наш взгляд, учитель вправе рассчитывать, что выпускник государственного (муниципального) дошкольного образовательного учреждения придет в школу с наличием хотя бы минималь-

ных базовых навыков и умений, которые позволят ребенку самостоятельно включаться в учебную деятельность при классно-урочной системе ее организации.

Вообще говоря, при разном понимании стандарта образования мы рискуем никогда со школой не договориться по поводу преемственности. Как следствие мы уже сегодня наблюдаем чрезвычайно озабоченного родителя, который занят поиском репетиторов, подготовительных классов, школ развития и прочих структур, призванных восполнить недостаток знаний, умений и навыков у любимого чада перед поступлением в школу. Надо ли говорить, что при этом никого не интересует суммарный объем учебной нагрузки дошкольника и надо ли говорить, что все это подрывает авторитет детского сада как образовательного учреждения?!

Таким образом, проблема качества дошкольного образования чрезвычайно актуальна как в научном, так и в практическом плане. Одна из ключевых задач в решении этой проблемы заключается в разработке стандарта результатов дошкольного образования. При этом мы не исключаем наличия стандарта условий осуществления образовательного процесса.

ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

ДЕМИДЕНКО О. П.

г. Ставрополь, Ставропольский государственный университет

В последние десятилетия в российском обществе произошли масштабные изменения, серьезно повлиявшие на социальную активность людей, требования к реализации личностного потенциала, определение жизненных позиций, роли человека в окружающей среде.

Личностно-ориентированное образование становится центральным звеном работы негосударственных школ, где составной частью организации образовательного процесса является система психолого-педагогического сопровождения обучающихся. Поэтому педагогические коллективы большое внимание уделяют организации в школе психолого-педагогической службы, разработке с позиции психологов индивидуальных учебных планов для школьников, формированию системы психолого-педагогической диагностики каждого обучающегося, что обеспечивается интеграцией наук теории управления и обра-

зования как сферы жизнедеятельности обучающихся. Система управления качеством обучения в инновационных образовательных учреждениях представляет собой иерархическую структуру взаимосвязанных процессов реализации функций управления, направленных на получение позитивных результатов.

Проблема управления качеством обучения является одной из самых давних и столь же сложных в теории и практике образования. Однако только в последние года, в связи с утверждением в 2000 г. «Национальной доктрины образования Российской Федерации», а также нового поколения государственных образовательных стандартов, возникла актуальная потребность в создании эффективного инструментария управления качеством обучения на всех уровнях. Вследствие этого становится очевидной необходимость глубокого анализа и обобщения опыта работы негосударственных образовательных учреждений в интересах их совместной деятельности с государственными общеобразовательными учреждениями в региональных системах образования по моделированию и построению образовательной среды для разных видов образовательных учреждений, разных категорий учащихся.

Признавая факт, что любая технология обучения органично сочетает в себе дидактические, управленческие и технологические условия, становится очевидной необходимость выделения принципов проектирования, базирующихся на общих теоретико-прикладных закономерностях дидактики, управления и собственно технологии. В соответствии с этим мы выделили следующие основные принципы проектирования педагогической технологии: дидактические, управленческие, технологические. Названные принципы ложатся в основу разработки содержания учебных дисциплин, выбора форм организации педагогического процесса, методов обучения и форм контроля.

В качестве ведущих технологий, оптимизирующих качество обучения учащихся избираются:

- технология преподавания на основе факторов линейности и концентричности организации учебного процесса;
- технология модульного обучения;
- технология организации самостоятельной работы учащихся на основе деятельности теории учения;
- технология рефлексивного управления обучением учащихся.

Перечисленные технологии рассматриваются нами как система организационных мер оптимизации процесса качественного обучения учащихся в современном образовательном учреждении.

Новая парадигма образования состоит в том, чтобы учащийся учился сам, а преподаватель осуществлял мотивационное управление его учением. Перевод обучения на субъект-субъектную основу требует такой педагогической технологии, которая бы обеспечила учащемуся развитие его мотивационной сферы, интеллекта, самостоятельности, умений осуществлять самоуправление познавательной деятельностью. Поэтому сегодня встала задача поиска технологий обучения, которые позволили бы решить эти задачи. Одной из таких технологий взгляд, является модульное обучение, ибо оно базируется на позициях деятельного, активного, гибкого подхода к построению педагогического процесса.

Модульное обучение возникло как альтернатива традиционному. Именно оно интегрирует все то прогрессивное, что накоплено в педагогической теории и практике. Так, из программированного обучения заимствуется идея активности учащегося в процессе его четких действий в определенной логике, постоянное подкрепление своих действий на основе самоконтроля, индивидуализированный темп учебно-познавательной деятельности. Модульное обучение имеет ряд преимуществ. Во-первых, содержание обучения представляется в законченных самостоятельных комплексах (информационных блоках), усвоение которых осуществляется в соответствии с целью. Дидактическая цель формулируется для обучающегося и содержит в себе не только указание на объем изучаемого содержания, но и на уровень его усвоения. Во-вторых, меняется форма общения преподавателя и учащегося. Оно осуществляется через модули плюс личное индивидуальное общение. Именно модули позволяют перевести обучение на субъект-субъектную основу. Отношения становятся более паритетными. В-третьих, учащийся работает максимум времени самостоятельно, учится целеполаганию, самопланированию, самоорганизации, самоконтролю и самооценке. В-четвертых, наличие модулей с печатной основой позволяет преподавателю индивидуализировать работу с отдельными лицеистами. Здесь нет проблемы индивидуального консультирования, дозированной индивидуальной помощи.

Из теории поэтапного формирования умственных действий используется самая ее суть – ориентировочная основа деятельности. Кибернетический подход обогатил модульное обучение идеей гибкого управления деятельностью учащегося, переходящего в самоуправление. Из психологии используется рефлексивный подход. Накопленные обобщения теории и практики дифференциации, оптимизации обучения, проблемности – все это интегрируется в основах модульного обучения, в принципах и правилах его построения, отборе методов и

форм осуществления процесса обучения. Сущность модульного обучения состоит в том, что учащийся полностью самостоятельно (или с определенной долей помощи) достигает конкретных целей учебно-познавательной деятельности в процессе работы с модулем. Модуль – это целевой функциональный узел, в котором объединены учебное содержание и технология овладения им. Следовательно, модуль выступает средством модульного обучения, т.к. в него входят: целевой план действий, банк информации, методическое руководство по достижению дидактических целей. Именно модуль может выступать как программа обучения, индивидуализированная по содержанию, методам обучения, уровню самостоятельности, темпу учебно-познавательной деятельности учащегося. Педагогу, который берется за разработку модульных программ, желательно опереться на некоторые теоретические основы построения модульных программ. Следует знать, что модули можно разделить на три типа: познавательные, которые используются при изучении основ наук; операционные – для формирования и развития способов деятельности и смешанные. Введение модулей в воспитательно-образовательный процесс следует осуществлять постепенно, сочетая традиционную систему обучения с модульной.

Для перехода на модульное обучение необходимо обратить внимание на следующие условия: мотивацию преподавателя; готовность учащихся к выполнению самостоятельной учебно-познавательной деятельности; материальные возможности учреждения в тиражировании модулей, ибо они только тогда сыграют свою роль, когда каждый учащийся будет обеспечен программой действий.

В овладение учащимися деятельностью (самостоятельной) технологией учения наиболее эффективно протекает в условиях демократического стиля общения, который должен быть всегда адекватен ситуации, и определяется в управленческом пространстве как вариативная совокупность способов и механизмов управленческого взаимодействия. Управленческая деятельность преподавателя в обучении направлена на организацию учения, результатом которой может быть работа по образцам, алгоритмам, работа, требующая умственных, волевых, эмоциональных усилий. Такое взаимодействие в ходе обучения соответствует управленческому типу «управление – исполнение», и в нем субъектом управленческих действий является преподаватель.

В ходе исследования установлено, что для обеспечения субъектной позиции воспитанников в учении необходима целенаправленная организация рефлексивных процессов между учащимися и преподавателем, одноклассниками. Развитая рефлексия является средством

успешного осуществления управленческих функций в обучении и преподавателем, и учащимся. Управленческая задача педагога заключается в инициировании рефлексии учащихся, направленной на осознание, переосмысление ими опыта общения. На этапе рефлексивного анализа преподаватель оценивает собственные возможности в организации соуправления, самоуправления учением; оценивает возможности учащихся в осуществлении соуправления, самоуправления учением; выясняет целесообразность и уровни рефлексивного управления обучением; определяет предполагаемое состояние соуправления, самоуправления учением.

Выделенная система педагогических мер оптимизации процесса обучения воспитанников, разумеется, не является исчерпывающей. Рассмотрена только одна из них, которая, по нашему мнению, обеспечивает реальное обновление качества подготовки учащихся в современном образовательном учреждении.

РАЗДЕЛ 8

Общеобразовательные учреждения в условиях реализации Концепции модернизации российского образования. Профессиональная направленность общего среднего образования

МОДЕЛИРОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА СТАРШЕКЛАССНИКА В СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

КУЛЕШОВА С. А.

г. Оренбург, Муниципальное общеобразовательное учреждение гимназия № 5

Обращение к новой образовательной парадигме обусловлено целым рядом объективных обстоятельств, среди которых наиболее значимой является современная геоэкономическая и геокультурная ситуация, требующая от выпускника школы умения сосуществовать в общем жизненном пространстве, быть способным строить взаимовыгодный диалог с его субъектами. Динамичное развитие российского общества требует формирования человека самостоятельного, оригинально мыслящего, умеющего найти нестандартные решения, способного оставаться самим собой в быстро меняющемся социуме.

Приоритетом развития образования является его переориентация на творческий, инновационный характер учебной деятельности. Обучение школьников навыкам самостоятельного поиска перспективных путей решения проблем, то есть формирование интеллектуального творчества – вот задача, стоящая в центре внимания современного учителя. Это означает, прежде всего, принципиальное изменение педагогических и методических подходов к процессу образования, предполагающих перенос акцента с информационного на смыслопоисковое обучение, когда знание может быть полноценным только при

активном задействовании в процесс его усвоения механизмов личностного развития.

Психологи отмечают, что ребенок старшего школьного возраста является наиболее восприимчивым к формированию интеллектуального творчества, так как этот возраст «стимулирует и актуализирует творческие потенции» [2]. Образование призвано помочь старшекласснику в процессе приобретения знаний выстроить собственное «Я», самореализоваться в интеллектуальной сфере. Оно предстает как «непрерывная реализация возможностей человека» [4].

Поиск путей и способов организации такой учебной деятельности связан, прежде всего, с преобразованием социокультурной среды, обеспечивающей свободное творческое развитие старшеклассника, разработку программ, направленных на социальную адаптацию ребенка к изменяющимся условиям окружающей действительности, стимулирующих к самореализации. Полученное в результате такого поиска обобщенное представление о практике формирования интеллектуального творчества старшеклассника в социокультурной образовательной среде может быть представлено в виде модели.

В основе моделирования педагогического процесса лежит разработка комплекса педагогических идей, направленных на преобразование образовательных систем, педагогических процессов и технологий, а также программы их практической реализации [1].

Суть моделирования в нашем исследовании заключается в целенаправленной и эффективной организации взаимодействий, трансляции и воспроизводства социального и культурного опыта, в создании условий для формирования интеллектуального творчества старшеклассника в процессе активной познавательной деятельности. В связи с этим, основными задачами, которые мы ставили при моделировании данного процесса, были:

- систематизация, формирование идей, отражающих содержание моделируемого процесса, осмысление направлений деятельности;
- разработка технологического обеспечения формирования интеллектуального творчества старшеклассника в социокультурной образовательной среде.

Выстраивая модель, мы опирались на теорию и практику моделирования воспитательных систем и воспитательных пространств. Согласно этой теории, образовательная среда есть то воспитательное пространство, в котором осуществляется педагогически организованное развитие личности, механизмом организации которой является сеть педагогических событий (Д. В. Григорьев, Г. Б. Корнетов, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова). Следовательно, мы можем рас-

сма­три­вать фор­ми­ро­ва­ние ин­тел­лек­ту­аль­но­го твор­че­ства стар­ше­класс­ни­ка в со­ци­о­куль­тур­ной об­ра­зо­ва­тель­ной сре­де как осо­бое вос­пи­та­тель­ное про­стран­ство воз­мож­но­стей для са­мо­оп­ре­де­ле­ния, са­мо­раз­ви­тия и са­мо­ре­а­ли­за­ции.

По м­не­нию И. Г. Шен­дри­ка [5], фор­ми­ру­ю­щее воз­дей­ствие об­ра­зо­ва­тель­ной сре­ды на че­ло­ве­ка осу­ществ­ля­ет­ся не­по­сред­ствен­но в ре­зуль­та­те ос­во­е­ния и созидания субъектом культурно приемлемых способов разрешения им проблем своего существования в некоторой среде, социуме, то есть, связана с положением личности в пространстве, ради которой оно и создается, чьи интересы оно призвано решать. При­чем это про­стран­ство дол­жно вос­при­нимать­ся субъектом как собственное, в котором можно конструировать свои отношения с реальностью.

Отправной точкой моделирования исследуемого процесса мы рассматриваем обоснование системы принципов и подходов к формированию интеллектуального творчества старшеклассника в социокультурной образовательной среде, обеспечивающих его эффективность.

В современных условиях, когда все большее значение приобретает задача воспитания социально активного, интеллектуально творческого, культурного человека, ведущей методологической базой организации образовательного процесса является интегративно-культурологический подход, который заключается в гармоничной и целесообразной интеграции личностно-деятельного, культурологического, аксиологического и системного подходов. Использование этого подхода в качестве методологической базы обеспечивает наиболее оптимальную последовательность педагогической деятельности и предполагает обеспечение равноправности всех субъектов образовательного процесса, нацеленность на личностное развитие, взаимодействие и взаимовлияние субъекта деятельности и окружающей его социокультурной образовательной реальности.

Динамика формирования интеллектуального творчества старшеклассника в социокультурной образовательной среде зависит от соблюдения ряда принципов, на которых оно должно основываться. Все принципы формирования интеллектуального творчества старшеклассника в социокультурной образовательной среде соответствуют цели модели, связаны друг с другом, поэтому они могут быть представлены как система, состоящая из содержательных и организационно-управленческих принципов.

Принципы содержания отражают закономерности и исходные положения, идеи как основные ориентиры последующей разработки

содержания программ, проектов, концепций, лежащих в основе развития направлений деятельности, а также дающих понимание места и роли старшеклассника как субъекта социокультурной образовательной среды.

Организационно-управленческие принципы вытекают из понимания постоянного соотношения закономерностей личностного становления, механизмов этого процесса, его факторов, барьеров и противоречий – это руководящие предписания, как педагогически организовать формирование интеллектуального творчества старшеклассника в социокультурной образовательной среде. Содержательные и организационно-управленческие принципы действуют в системе, взаимодополняя и взаиморазвивая друг друга.

Содержание формирования интеллектуального творчества старшеклассника в социокультурной образовательной среде основывается на принципах природосообразности, культуросообразности, индивидуализации и гуманизма.

Принцип природосообразности предполагает сочетание и реорганизацию природных особенностей личности под воздействием условий жизнедеятельности. В процессе интеллектуально-творческой деятельности под воздействием социальных условий, у старшеклассника формируются качественно новые личностные структуры. Вместе с тем, природные задатки определяют диапазон личностного развития. Природные особенности субъекта деятельности указывают на пределы возможного и невозможного в его развитии. Данный принцип означает учет индивидуально-личностных особенностей каждой личности, предоставление ей своей адаптивной ниши для более полного раскрытия способностей и возможностей.

Принцип культуросообразности выражается в единой направленности стратегии и тактики воспитания на оказание помощи молодому человеку в освоении социокультурного опыта при свободном самоопределении в социальном окружении, в ориентации на общечеловеческие ценности, так как именно в юности человек «сам определяет для себя свою судьбу: путь своего духовного развития и земного существования. Он планирует свое место среди людей, свою деятельность, свой образ жизни» [3]. Этот принцип связан с формированием способности старшеклассника ориентироваться в различных сферах социальной жизни, готовности самостоятельно принимать решения, умение ставить цели и находить пути их реализации, брать на себя ответственность за их осуществление.

Принцип индивидуализации предусматривает создание условий для свободного выбора старшеклассником своей ниши, рода занятий,

форм в соответствии со своими способностями. Акцент в процессе формирования интеллектуального творчества старшеклассника необходимо делать на саморазвитие, ориентируясь на личностную культуру, самобытность ребенка и создавая условия для индивидуального развития. Один из важнейших компонентов таких условий – равноправие и взаимная заинтересованность в развитии всех субъектов социокультурной среды. Другой компонент – расширение форм взаимодействия этих субъектов благодаря использованию возможностей социокультурной образовательной среды.

Принцип гуманизма, отражающий взгляд на человека как высшую ценность, предполагает отношение к старшекласснику как к ответственному субъекту собственного развития. Интеллектуальное творчество, являясь частным случаем более общего свойства активности субъекта, включая его готовность выходить за пределы ситуативной необходимости и способность к самоизменению, проявляется не только в интеллектуальной, но и в любой другой деятельности. Смещение акцента воспитательного процесса в сторону ребенка, взаимодействие субъектов деятельности в социокультурной образовательной среде способствует его творческому самовыражению.

К принципам организации и управления процессом формирования интеллектуального творчества в социокультурной образовательной среде мы отнесли следующие:

– Принцип целостности, предполагающий реализацию идеи саморазвития старшеклассника в единстве образовательного, интеллектуально-творческого процесса и социально-культурной адаптации в социокультурной образовательной среде.

– Принцип вариативности организации процесса формирования интеллектуального творчества в социокультурной образовательной среде предполагает объединение разного рода ресурсов, направленных на создание условий саморазвития личности, обеспечивающих свои траектории развития разным субъектам. Социокультурная образовательная среда способна интенсивно побуждать человека к самосовершенствованию, самовоспитанию, т.к. для успешного решения конкретных задач активного взаимодействия востребует от него широкий спектр его возможностей. Чем более обеспечена свобода выбора видов деятельности, целей, средств, возможности индивидуального самоопределения, тем интенсивнее и целенаправленнее осуществляется механизм самореализации личности.

– Принцип противоречивости. Актуализация творческих возможностей индивида в большинстве случаев осуществляется в процессе разрешения противоречий между имеющимися условиями,

представлениями ребенка о собственных возможностях, его намерениями и реалиями.

– Принцип технологичности, обуславливающий наиболее оптимальную последовательность педагогической деятельности, позволяющей получать рациональный результат в конкретной ситуации с конкретным объектом.

В контексте такого понимания с учетом поставленных исследовательских задач моделирование выступает как способ организации, упорядочения процесса формирования интеллектуального творчества старшеклассника в социокультурной образовательной среде, являясь одним из наиболее перспективных путей решения проблемы обновления содержания и методов работы современного образовательного учреждения.

Литература

1. Заирбек, Е. С. Основы педагогического проектирования [Текст] / Е. С. Заирбек. – СПб., 1995.
2. Кон, И. С. Психология ранней юности: кн. для учителя [Текст] / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989.
3. Мухина, В. С. Возрастная психология: учебник для студентов вузов [Текст] / В. С. Мухина. – М., 1997.
4. Рындак, В. Г. Мы родом из детства (педагогические ориентиры воспитания ребенка в семье и школе) [Текст] / В. Г. Рындак. – Оренбург, 2006.
5. Шендрик, И. Г. Самореализация личности в контексте проектирования образования [Текст] / И. Г. Шендрик // Педагогика. – 2004. – № 4.

ПРОЕКТ «КАЧЕСТВО» КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ШКОЛЫ ДО 2010 г.

ЕФРЕМОВЦЕВА Л. А.

п. Белоногово, Муниципальное общеобразовательное учреждение Белоноговская средняя общеобразовательная школа

Цели проекта:

1. Обеспечить достижение каждым учащимся уровня сформированности системы качества знаний в зоне его ближайшего развития;
2. Скоординировать деятельность участников педагогического процесса для достижения результатов обучения и создания условий

учения на продвинутом уровне обученности. Определить структуру мониторинга.

Школа является образовательным учреждением, ориентированным на работу с учащимися, обладающими различной познавательной мотивацией. Деятельность школы строится на основе принципов демократизма и гуманизма, общедоступности и открытости, приоритета общечеловеческих ценностей, академизации образования с учетом самоопределения ребенка и его семьи.

Объективной оценкой образованности учащихся служат результаты итоговой аттестации, которые позволяют говорить не только об уровнях достижения государственного стандарта учащимися, но и об уровне преподавания учебных дисциплин.

По итогам анализа ЕГЭ за последние три года можно говорить о таких результатах:

В 2005 году областной рейтинг МОУ по взвешенному баллу ЕГЭ (50,0 баллов для нашей школы) составил 383, а по Еткульскому району – 2. В течение 3-х лет (2003–2005 г.) участия МОУ в эксперименте по ЕГЭ выпускники школы показывали лучший результат в районе по русскому языку (учитель Г. А. Жук). Процент качества по району составил 75 %.

Также успешно сдают учащиеся школы ЕГЭ по физике. В 2005 г. двое учащихся сдавали этот предмет и оба получили «5». В рейтинге учителей по количеству учащихся, набравших 80 и более баллов, за № 41 значится фамилия учителя МОУ Белоносковская СОШ Н. Я. Дик. В 2007 году выпускники 11 класса сдали ЕГЭ со 100 % абсолютной успеваемостью.

Письменный экзамен по русскому языку и литературе выпускники сдавали в форме сочинения, в результате чего качественная и абсолютная успеваемость составила 100 %.

Для выпускников 9-х классов также была предложена новая форма прохождения итоговой аттестации по русскому языку и математике. Все 42 выпускника справились с экзаменационными работами успешно: качественная успеваемость составила 46 %, абсолютная – 100 %.

Активное участие принимают ученики в районных, областных, региональных конкурсах и олимпиадах. Так, высокие результаты ребята получили в 2006–2007 г. областных конкурсах «Зеленая планета», «Права человека глазами ребенка», «Робот – 2007» (В этом конкурсе наша команда была единственной из сельских школ области. В каждой номинации из 16 команд мы заняли 4 место). Принимали участие в дистанционной олимпиаде по основам наук в УрФО (по биоло-

гии Юля Ефремовцева вышла в третий тур руководитель А. К. Гладышева), в дистанционной олимпиаде по математике и физике «ЗШ Успех МГМЛ – 2007», учащиеся 6 –х классов обучались в «Роботландии» (г. Пермь).

В областном конкурсе школьных команд, внедряющих инновации в учебный процесс школа получила Грант губернатора Челябинской области.

Реализуя главную цель педагогического коллектива – право учащихся на получение качественного образования повышенного уровня, отмечаем большую работу методического совета школы и контроль за качеством образования, как одну из функций деятельности образовательного учреждения.

Методическая тема школы: «Развивающая функция обучения и воспитания, обеспечивающая становление личности ученика и раскрытие его индивидуальных способностей».

Задачи:

- Продолжить работу по повышению качества обучения.
- Повышать педагогическое мастерство каждого учителя через проведение семинаров, открытых уроков, творческих отчетов по теме самообразования и повышение квалификации через своевременное прохождение курсов в ЧИППКРО.
- Проработать теоретические вопросы темы, над которой работает школа, через педсоветы, совещания и работы методических объединений.
- Развивать интерес учащихся к обучению, формировать их познавательные потребности, творческие способности через внеклассную работу по предмету, разнообразные формы преподавания урока в процессе дифференцированного обучения.

– Продолжать работу по преемственности.

– Продолжать работу по сохранению контингента учащихся.

Структура организации научно-методической работы в школе:

1. Индивидуальная научно-методическая и опытно-экспериментальная работа педагогов:

- индивидуальные программы ОЭР;
- индивидуальная методическая тема самообразования;
- индивидуальная предметная тема самообразования;
- повышение квалификации по индивидуальной теме.

2. Микрогрупповая работа педагогов:

- разработка и проведение интегрированных уроков;

- разработка и проведение мероприятий надпредметного содержания;
 - мастер-классы;
 - обучение группы на рабочем месте;
 - разработка и проведение учебных проектов;
 - временные творческие группы.
3. Научно-методическая работа в рамках плана работы ШМО
4. Коллективная методическая работа:
- информационное сопровождение педагогов;
 - педагогический совет;
 - научно-практическая конференция школы;
 - мониторинговые и диагностические мероприятия.

Основные инновации в системе методической подготовки

В организации методического процесса:

- свободная индивидуальная методическая деятельность педагогов;
- интерактивные формы методического обучения;
- сочетание индивидуальной, групповой и коллективной методической деятельности;
- управленческое консультирование.

В содержании методического образования педагогов:

- научно-методические, практические, дидактические материалы в помощь педагогам;
- программа развития ОУ, программа ОЭР и НМР и др.

Во взаимодействии педагога и администрации школы:

- совместные тренинги;
- делегирование управленческих полномочий педагогам-мастерам;
- гуманистическая позиция руководителей всех уровней и др.

Формы научно-методической работы в школе

«Заинтересовать людей работой – значит реализовать планы. Заинтересовать учителей в профессиональном развитии – значит надолго обеспечить успех в развитии всей организации».

Н. В. Нелива

1. Диагностика труда педагога.
2. Научно-методический совет.
3. Тематический педагогический совет.
4. Заседания ШМО.

5. Заседания творческих групп учителей.
6. Методические семинары.
7. Мастер – классы
8. Открытые уроки и мероприятия.
9. Участие педагогов в профессиональных конкурсах.
10. Творческие отчеты учителей.
11. Разработка методических продуктов.
12. Подготовка публикаций.
13. Аттестация педагогических работников.
14. Научно-практическая конференция.

Основной целью проекта « Качество» является развитие информационно-управленческих условий, обеспечивающих реализацию права учащихся на получение качественного образования.

Задачи:

1. Создание комплекса контрольно-диагностических мер, обеспечивающих права учащихся на получение качественного образования базового уровня.

2. Актуализация возможной коррекции образовательного процесса через его мониторинг.

Таблица

Решение этих задач предполагает следующие этапы:

Направление и задачи	Мероприятия	Сроки	Ответственные
1 этап 2006-2008 уч. г.			
1. Работа по модернизированной структуре метод службы	1. Подведение итогов пропедевтической работы по новой модели методслужбы	09. 2006 г.- 08. 2007 г.	Зам. Директора по УВР
1.1. Продолжение работы педколлектива по новой модели метод. службы.	2. Отслеживание мониторинга эффективного взаимодействия и взаимовлияния (учитель-ученик).	09. 2006 г.- 2007 г.	Администрация школы
1.2. Повышение профессионального мастерства учителя	3. Отслеживание эффективности обучения учителей новым моделям обучения, использование новых технологий, новшеств, инноваций	09. 2006 г.– 2007г.	Администрация школы
1.3. Работа МО и их роль в формировании профессионализма учителей.	4. Проведение теоретических, практических семинаров, индивидуальных, групповых консультаций	Поэтапно	Зам. директора по УВР

1.4. Обучение учителей инновациям, новым моделям уроков	5. Посещение уроков учителей	В течение 2007г.– 2010г.	Зам. Директора по УВР, рук. МО.
1.5. Отслеживание уровня развития творческого потенциала учителя и его личностных качеств	6. Работа с рук. МО: планирование, содержание работы МО, определение задач, корректировка (по необходимости)	Поэтапно в течение до 2010 г.	Зам. Директора по УВР, рук. МО
1.6. Создание редакционной коллегии «Вести школы»	7. Проведение мониторинга ценностно-ориентированной зрелости учителя (творческой и личностной) путем наблюдений, индивидуального общения, посещения уроков и внеурочной деятельности, тестирования, анкетирования, аттестации и т.д.	В течение трех лет	Редакционная коллегия, рук. МО
1.7. Работа по составлению программы «История п. Белоногово»	8. Анализ программного материала руководителей МО, их корректировка, оценка статей для издания в различных педагогических изданиях	Поэтапно в течение трех лет	Редакционная коллегия, рук. МО
2. Осмысление и разработка концентратов мониторинга направлений 1.	1.Насыщение учебных программ по истории, литературе, географии и др. информацией морально- нравственного содержания для совершенствования личности. Изучение и корректировка индивидуальных программ по истории, математике, информатике и др.	09. 2006 г.– 09. 2007 г.	Зам.директора по УВР , рук. МО
Концепции 2.1. Гуманизация и гуманитаризация образовательных программ, реализация возможности формирования творческого потенциала личности, расширение общекультурной составляющей.			
2.2. Освоение технологий интегрированно-	2. Введение интегрированного обществоведческого курса	09. 2006 г. – 04. 2007	Рук. МО. Учителя -

ного обучения учащихся	(5–9 кл), информатики и математики (9–11 кл.)	г.	предметники
2.3. Формировать обобщенные способы деятельности в процессе изучения каждого учебного предмета как средства стимуляции процессов самообразования на 2 и 3 ступенях обучения учащихся	3. Реализация логически взаимосвязанных этапов познания: - наглядно-действенного; - абстрактно-образного; - знаково-буквенного; - словесно-логического; - ценностно-личностного отношения к миру	поэтапно	Зам. Директора по УВР, рук. МО
2.4. Создание комфортных условий для формирования личностных качеств учащихся в процессе дополнительного образования	4. Способствовать развитию творческого мышления на уроках всех циклов: уроки-диалоги, уроки-семинары, зачеты, ролевые дидактические игры и др.	В течение трех лет	Зам.директора по УВР, метод. совет
2.5. Продолжить работу с одаренными детьми	5. Активизировать работу по дополнительному образованию силами педколлектива, создав необходимые условия.	Поэтапно	Учителя школы
2.6. Создать необходимые условия для свободной реализации интересов личности в новых социально-экономических условиях жизни общества	6. Развернуть работу с одаренными детьми, уточнив их количество, по индивидуальным программам.	Поэтапно	Администрация школы, Кл. руководители
	7. Создать условия учащимся старших классов для свободного самоопределения по выбору	Поэтапно	Администрация школы
3. Традиционные и инновационные методы, формы, средства, приемы УВП	1. Проведение «круглых столов», практических семинаров, консультаций	В течение трех лет	Зам. Директора по УВР, учителя - предметники
3.1. Информирование учителей, руководителей МО о вариативных системах обучения.	2. Проведение консультаций руководителями МО для членов педагогического коллектива	Поэтапно в течение трех лет	Рук. МО

ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ГРАЖДАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МОУ № 440

МИРОШНИЧЕНКО О. Н.

г. Челябинск, Муниципальное образовательное учреждение для детей дошкольного и младшего школьного возраста начальная школа-детский сад компенсирующего вида № 440

Одним из приоритетных направлений развития воспитательной системы Муниципального образовательного учреждения для детей дошкольного и младшего школьного возраста начальная школа-детский сад компенсирующего вида № 440 является гражданское образование.

Чтобы сформировать у ребёнка 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 необходимо использовать в практике работы современные педагогические технологии, основанные на личностно-ориентированном обучении.

Педагогической технологией, обеспечивающей не только интеллектуальное, но и нравственное развитие детей является метод проектов, реализуемый в МОУ воспитателями дошкольных групп по нескольким направлениям, в том числе и по гражданскому образованию. Суть метода заключается в том, чтобы стимулировать интерес ребёнка к определённым проблемам, предполагающим владение некоторой суммой знаний, и через проектную деятельность, предусматривающую решение одной или целого ряда проблем, показать практическое применение полученных знаний.

В последнее время метод проектов становится в дошкольных образовательных учреждениях не просто популярным, но и «модным». Много приходится слышать о широком применении этого метода в практике обучения, хотя чаще всего выходит, что речь идёт о работе над той или иной темой или просто о каком-либо мероприятии. И всё это называют проектом. На самом деле метод проектов должен обязательно предполагать совокупность учебно-познавательных приёмов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий ребёнка, с обязательной презентацией этих результатов. В детском саду мы не можем говорить об использовании метода проектов в полном объёме, поскольку дети дошкольного

возраста ещё не имеют психофизиологических возможностей для выстраивания временной перспективы и целеполагания. Однако у детей этого возраста педагог в совместной деятельности с ребёнком может развить некоторые элементы проектной деятельности, такие как умение отбирать и анализировать доступную информацию, планировать свои дела, учиться анализировать, давать оценку проделанной работе.

Но следует отметить, что метод проектов относится к технологиям, претендующим на реализацию личностно-ориентированного подхода в обучении, и применять его на практике может лишь педагог, изменивший сам подход к процессу обучения, осознавший, что в педагогическом процессе ребёнок является центральной фигурой, а не он. В использовании данного метода главной является деятельность познания, а не преподавание. Приоритетным становится самостоятельное приобретение и, особенно, применение ребёнком полученных знаний, а не усвоение и воспроизведение готовых знаний, совместные размышления, дискуссии, исследования ребёнка и взрослого, а не запоминание. В процессе общения с детьми в любых ситуациях педагог должен проявлять уважение к личности ребёнка, а не назидание и менторство, учитывать особенности физического, духовного, нравственного развития целостной личности ребёнка, а не отдельных его качеств.

Умение пользоваться методом проектов – показатель высокой квалификации педагога, его прогрессивной методики обучения, воспитания и развития ребёнка. При использовании проектной деятельности в большей мере, чем при других подходах важно умение взрослого очень тонко определять и учитывать индивидуальные различия детей не только в усвоении программного материала, но и в психологическом плане. Педагогу необходимо соответственно готовить учебные материалы, планы, программы. Всё это требует действительно очень высокого профессионального мастерства, такта, определённых качеств личности. В настоящее время не каждому педагогу под силу реализация в практике работы проектного метода, основанного на дифференцированном подходе к обучению с учётом уровня интеллектуального развития ребёнка, его способностей и задатков.

Возможность использования метода проектов в гражданском образовании детей дошкольного возраста специалистами нашего образовательного учреждения, работающего в инновационном режиме базировалась на:

– достаточно высокой квалификации части педагогического коллектива (в настоящее время 14 человек имеют высшую квалификационную, что составляет 37,8 % от числа всех педагогов);

- грамотной методической поддержке;
- чётком планировании внедрения новых педагогических технологий, в частности метода проектов в образовательную практику МОУ.

Главным стратегическим направлением успешного использования проектного метода педагогами нашего образовательного учреждения явилось овладение ими моделью личностно-ориентированного обучения. Не случайно в течение нескольких лет МОУ работало над реализацией единой методической темы: «Личностно-ориентированная модель взаимодействия взрослого и ребенка в ходе инновационной педагогической деятельности». Для реализации данной методической темы в МОУ был организован ряд семинаров для педагогов:

1. Теоретический семинар «Особенности личностно ориентированной модели взаимодействия взрослого с ребенком», в план которого включены следующие вопросы:

- личностное развитие ребенка-дошкольника как одно из инновационных направлений дошкольной педагогики;
- особенности личностно - ориентированного взаимодействия педагога с ребенком-дошкольником,
- воспитатель-партнер и воспитатель-наставник: сходства и различия.

2. Семинар-тренинг «Педагогическое общение как средство гуманизации образовательного процесса», в ходе которого воспитатели и специалисты МОУ на практике проигрывали сложнейшие педагогические ситуации и старались найти оптимальный выход из этих ситуаций.

Следующим шагом по внедрению метода проектов в образовательную практику МОУ явилось обучение педагогов проектированию инноваций. Одной из задач годового плана на 2005–2006 уч. год была определена следующая задача: управление проектировочной деятельностью педагогов, работающих в инновационном режиме:

- создание условий для проектирования инноваций в экологическом образовании;
- использование метода проектов в реализации вопросов гражданского образования.

Для решения данной задачи был проведён ряд мероприятий, касающийся использования метода проектов в гражданском образовании детей дошкольного возраста.

1. Темой объединённого мартовского педагогического совета стала тема «Проектирование инноваций в решении проблем гражданского образования», где рассматривались следующие вопросы:

- современные подходы к организации гражданского образования детей;
- метод проектов в реализации задач гражданского образования;
- презентация методических материалов по «Использованию уральских традиций в изобразительной деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста»;
- содержание проектов по гражданскому воспитанию в младшей и средней группах;
- дидактическое обеспечение гражданского воспитания в МОУ.

2. Был разработан план работы творческой группы по гражданскому образованию, в содержание которого входило:

- отбор и структурирование содержания проектов по гражданскому образованию детей младшего дошкольного возраста;
- отбор и описание педагогических технологий реализации гражданского образования детей младшего дошкольного возраста;
- описание методического комплекса по гражданскому образованию в младшей и средней группах;
- описание дидактического комплекса для реализации задач гражданского образования детей младшего и среднего дошкольного возраста;
- организация заседания «Семейного клуба» по вопросам гражданского образования детей;
- подготовка к публикации статей по проблеме гражданского образования.

3. Проведён конкурс методических разработок по гражданскому воспитанию детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Дальнейшее совершенствование управления развитием системы социализации детей через разработку и реализацию проектов по инновационным направлениям деятельности МОУ, в том числе и по гражданскому образованию было определено одной из годовых задач на следующий 2006–2007 учебный год. В течение года были запланированы и проведены:

1. Педагогический совет по теме «Преемственность в гражданском образовании детей дошкольного и младшего школьного возраста», в ходе которого рассматривались вопросы:

- стратегия преемственности в гражданском образовании детей дошкольного и младшего школьного возраста в МОУ;
- презентация проекта для детей старшей группы «Челябинск – мой город родной»;
- презентация проекта «Мы – россияне» для подготовительной к школе группы;
- презентация традиционных акций по гражданскому образованию в начальной школе.

2. Продолжена работа творческой группы по гражданскому образованию, в содержание которого входило:

- отбор и структурирование содержания проектов по гражданскому образованию детей старшего дошкольного возраста;
- отбор и описание педагогических технологий реализации гражданского образования детей старшего дошкольного возраста;
- описание методического комплекса по гражданскому образованию в старшей и подготовительной группах;
- описание дидактического комплекса для реализации задач гражданского образования в старшей и подготовительной группах;
- подготовка к публикации методических пособий по гражданскому образованию детей дошкольного возраста.

В результате проведённых мероприятий, итогом работы педагогов за несколько лет стало создание авторской инновационной методической продукции по проблеме гражданского образования:

- разработка содержания проектов на каждой возрастной группе по гражданскому образованию детей дошкольного возраста,
- разработка содержания традиционных акций по гражданскому образованию в начальной школе,
- методическое пособие для педагогов ДООУ по использованию метода проектов в гражданском образовании детей младшего дошкольного возраста «Ласковая, малая Родина моя»»
- методическое пособие для педагогов ДООУ по использованию метода проектов в гражданском образовании детей старшего дошкольного возраста «Наша Родина – большая необъятная страна!».

Таким образом, большинство педагогов МОУ смогли овладеть проектным методом и успешно реализуют его в гражданском образовании детей, построив линию преемственности в содержании работы с детьми младшего дошкольного возраста, старшего дошкольного возраста и учащимися начальных классов. Так, во второй младшей группе реализуется проект «Мой любимый детский сад», в средней группе – проект «На нашей улице», в старшей группе – проект «Челя-

бинск – мой город родной», в подготовительной к школе группе – проект «Мы – россияне!». Содержание гражданского образования в начальной школе представлено традиционными акциями, такими как: проведение общих для всего учреждения праздников «День рождения города», «День победы», «Ты, я, он, она – вместе дружная семья!» и другими мероприятиями.

ШКОЛА И БЕЗОПАСНОСТЬ

ПИЛЬНИК Н. А.

г. Челябинск, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования

Безопасное функционирование школы заключается в создании условий, при которых возможно и реально осуществляется плановая работа персонала объекта образования, надлежащее функционирование систем жизнеобеспечения, соблюдение установленного производственного процесса. Под безопасностью понимается состояние, при котором отсутствует недопустимый риск, связанный с причинением вреда.

За критерии опасностей, за недопущение которых отвечает администрация образовательного учреждения, можно принять противоправность и степень угрозы жизни и здоровью обучающихся и персонала, имущественным интересам образовательного учреждения.

Обезопасить объект образования от всех видов опасностей (угроз) на 100 % практически невозможно. Задача администрации заключается в создании надлежащих условий, при которых не нарушались бы основные нормы безопасности (противопожарные, строительные, нормы при проведении учебных занятий и т.д.). Анализ вероятных угроз (для типовых учебных заведений) позволяет разработать примерный перечень мероприятий по обеспечению безопасности.

Так для учебного заведения актуальны следующие мероприятия:

1. Охранные:

- обеспечение контрольно-пропускного режима;
- охрана имущества школы;
- охрана имущества учеников (гардероб);
- контроль состояния технических средств охраны (ТСО);
- обеспечение порядка при проведении массовых мероприятий.

тий.

2. Организационно-технические:

- укрепление ограждений, решеток на окнах 1-х этажей;
- установка охранно-пожарной сигнализации, в т.ч. «тревожной кнопки»;
- установка систем контроля доступа (домофоны) и систем видеонаблюдения.

3. Профилактические:

- проведение тренировок с персоналом школы по действиям при ЧС;
- периодические осмотры охраняемого объекта.
- взаимодействие с правоохранительными органами (противодействие «школьному» хулиганству, в т.ч. телефонному терроризму) и общественными организациями.

За соблюдение мер безопасности на занятиях отвечают руководители таких занятий. За общую организацию безопасного функционирования школы персональную ответственность несет руководитель образовательного учреждения. Нанимая для охраны специализированную стороннюю организацию, директор школы остается лицом, отвечающим за безопасность функционирования учебного заведения в целом. Охране поручается осуществлять ограниченные функции по обеспечению безопасности.

Даже беглый анализ предполагаемых мер, позволяет предположить, что весь этот комплекс мероприятий должен организовывать специалист (или человек со специальной подготовкой), а непосредственно осуществлять их могут только профессионалы. Тем более что оказание охранных услуг на договорной основе – это прерогатива только правоохранительных органов (ОВО) или частных охранных организаций.

Попробуем встать на место руководителя школы и задаться некоторыми вопросами о безопасности.

1. Кто может охранять школы?

Осуществлять охрану школ можно тремя основными способами:

1. Силами сторожей, находящихся в штате школы. Должностная инструкция сторожа отражают его функции, задачи, перечень охраняемого имущества, помещений и др. Стоимость такого способа охраны влияет на качество охранных мероприятий, но больше зависит от личностных особенностей работника и степени контроля за ним со стороны руководства. Осуществлять контрольно-пропускной режим, проводить профилактические осмотры помещений силами сторожевой охраны малоэффективно.

2. Привлечение на возмездной договорной основе милицейской охраны (отдела вневедомственной охраны при ОВД – далее ОВО).

ОВО имеет право охранять имущество и обеспечивать общественный порядок на основе Закона РФ «О милиции».

3. Заключение возмездного договора с частным охранным предприятием. По действующему Законодательству, оказание охранных услуг – это лицензируемый вид деятельности. Лицензию выдает МВД, контроль за деятельностью лицензиатов осуществляют органы лицензионно-разрешительной работы (далее ОЛРР). Для оказания услуг охраны создаются специализированные юридические лица – «частные охранные предприятия» (далее ЧОП).

В зависимости от задач, стоящих перед заказчиком выбирается способ обеспечения безопасности объекта охраны.

Если необходимо защищать жизнь и здоровье учеников, учителей, охранять классы с дорогостоящим оборудованием, контролировать системы охранно-пожарной сигнализации, осуществлять контрольно-пропускной режим на территорию школы, осматривать помещения на предмет наличия взрывоопасных предметов и т.д. директор школы должен обратиться к профессиональной охране (ЧОП или ОВО). Если необходимо только контролировать наличие сменной обуви у школьников на входе, видимо достаточно сторожа или дежурных старшеклассников.

В любом случае оказывать охранные услуги на возмездной договорной основе разрешается только предприятиям, организациям, имеющим специальное разрешение (лицензию) или законное право на охранную деятельность.

2. Кто может заключать договор на охрану школы?

Заключать договор с ЧОП или ОВО может только надлежащая сторона – уполномоченный представитель общеобразовательного учреждения (директор школы). Родительский комитет, попечительский совет школы, другие органы общественного контроля могут выступать только в качестве благотворителя или «инвестора» (третья сторона в договоре на охрану или добровольный источник благотворительной помощи школе). Заключение договора на охрану с ненадлежащей стороной, является прямым нарушением требований Закона и делает такой договор недействительным для ЧОП.

Представитель «инвестора» (родительского комитета, попечительского совета) должен иметь полномочия подписывать такой договор, подтвержденные выпиской из протокола общего собрания соответствующего общественного органа. Возможно зачисление средств, собранных попечительским советом, родительским комитетом, на расчетный счет школы для последующей оплаты услуг охраны. В

этом случае договор на охрану будет двухсторонним, школа – Заказчик, ЧОП – Исполнитель.

Исполнителем по договору охраны может быть только ЧОП (имеющий лицензию) или ОВО. Оказание охранных услуг без лицензии, а так же оказание таких услуг любыми физическими лицами на индивидуальной основе запрещено законом. Кроме того, перечисление школой денег за охрану предприятиям, не имеющим соответствующую лицензию, рассматривается налоговыми органами как ненадлежащие платежи, не входящие в состав затрат, уменьшающих налогооблагаемую прибыль.

3. Какие требования предъявляет Законодательство РФ к охранным услугам?

Если директор школы заключил договор на охрану с ОВО, требования к качеству и объему охранных услуг устанавливаются договаривающимися сторонами. В МВД установлены типовые (для ОВО) договора на охрану. В большинстве случаев в обязанности ОВО входит поддержание общественного порядка в районе поста милиционера. Зачастую в таком договоре отсутствуют конкретные обязанности милицейской охраны по сохранности какого-либо имущества заказчика. Распространены договора долевого финансирования постов милицейской охраны, в этом случае, ответственности сотрудников ОВО за хищение имущества не возникает. Сотрудник милиции по такому договору наблюдает за обстановкой вокруг своего поста и если обнаруживает признаки правонарушения, вызывает группу немедленного реагирования или по возможности самостоятельно пресекает противоправные действия с применением оружия и спецсредств.

Использование вооруженной охраны в школе запрещено. Для выполнения договорных обязательств ОВО использует сторожевой способ (ВОХР). На должности сторожей ВОХР принимают, в основном, граждан пенсионного возраста. Такая охрана в 2-3 раза дешевле, чем с привлечением вооруженных милиционеров.

ОВО имеет возможность оборудовать школу «тревожной кнопкой» и обеспечить прибытие вооруженного наряда в случае получения сигнала тревоги.

Договор с ЧОПом может быть заключен только на услуги, предусмотренные ст.3 Закона РФ «О частной детективной и охранной деятельности в РФ», а именно:

- защита жизни и здоровья граждан;
- охрана имущества собственников, в т.ч. при его транспортировке;

- подготовка рекомендаций клиентам по правомерной защите от противоправных посягательств;
- проектирование, монтаж и эксплуатационное обслуживание охранно-пожарной сигнализации;
- обеспечение порядка в местах проведения массовых мероприятий.

При составлении договоров с ЧОПами необходимо руководствоваться гл.39 ГК РФ, ст.9 Закона РФ «О частной детективной и охранной деятельности в РФ». Полномочия, предоставленные ЧОПам Законами РФ, позволяют Заказчику (директору школы) обязать сотрудников охраны выполнять полный комплекс охранных мероприятий по обеспечению безопасности.

Объем и качество охранных услуг в этом случае установлены не только волей договаривающихся сторон, но и Законодательством РФ. Так, по Закону ЧОП обязан иметь с каждым клиентом письменный договор, в котором обязательно отражаются сведения о ЧОП, № лицензии, содержание поручения Заказчика, сроки выполнения охранных мероприятий, примерная сумма расходов охраны по договору, меры ответственности за ненадлежащее выполнение обязанностей охраны. Обязательно предоставление письменного отчета клиенту о результатах охранных мероприятий, который хранится в течение 3-х лет в ЧОП. Таким образом, в вопросе заключения договора с ЧОП Законодатель строго регламентировал содержание его основных частей, тем самым, создав дополнительные гарантии соблюдения интересов Заказчика охранных услуг.

Стоимость охранных услуг различается в зависимости от их качества. Крупные ЧОПы предоставляют, как правило, весь комплекс услуг: от защиты жизни и здоровья граждан до монтажа и эксплуатации охранно-пожарной сигнализации.

Охранники ЧОП при выполнении обязанностей по договору должны руководствоваться инструкцией по охране объекта (приложение к договору охраны), в которой обязательно содержатся обязанности охранника с описанием его действий при чрезвычайных ситуациях. К охране объектов допускаются только сотрудники ЧОП, прошедшие обучение в специальных школах и имеющие удостоверение охранника, выданное органами внутренних дел. Если охрана использует специальные средства, сотрудник ЧОП обязан знать статьи законов, регламентирующих применение таких средств. Закон обязывает охранника проходить периодические проверки в ОВД.

По договору о взаимодействии с ОВД, сотрудник ЧОП должен иметь связь с местным отделом внутренних дел (телефонную или ра-

диосвязь). В рамках этого договора, руководителю ЧОП доводится необходимая информация о криминогенной обстановке в районе охраняемого объекта (школы).

Если в договоре есть пункт об обязанностях ЧОП периодически готовить рекомендации по обеспечению безопасности, такие рекомендации должны носить характер обязательных мероприятий по недопущению противоправных посягательств в отношении клиента (школы), в т.ч. по недопущению террористических актов, захвата заложников и хищения охраняемого имущества.

При проведении массовых мероприятий в школе (утренники, дискотеки, концерты и др.), ЧОП имеет возможность обеспечивать порядок, в соответствии с предоставленным ему Законом правом и договором. Для этого целесообразно предусмотреть выделение дополнительного количества охранников по заявке Заказчика.

Крупные ЧОП имеют возможность оборудовать охраняемые объекты системами охранно-пожарной сигнализации, видео комплексами, а так же реагировать на тревожные сигналы, силами мобильного наряда охраны.

Выставление поста охраны ЧОП, должно обязательно сопровождаться письменным уведомлением об этом в местный отдел ЛРР (УВД). Наличие на посту копии такого уведомления с отметкой УВД, также обязательно.

4. Кто может контролировать деятельность охраны?

Если договор заключен с ОВО, все претензии по поводу качества охранных услуг могут быть направлены руководителю конкретного отдела (с которым заключался договор) или в вышестоящий отдел ОВО при УВД, ГУВД и т.д. Другой инстанцией может быть арбитражный суд или суд общей юрисдикции в зависимости от предмета спора. Однако, учитывая, что в обязанности ОВО часто не входят обязательства охранять что-либо конкретно и отсутствие законных специальных требований к договору на охрану, судиться с ОВО достаточно проблематично.

Контроль за деятельностью ЧОП регламентирован Законами РФ «О частной детективной и охранной деятельности в РФ», «О лицензировании отдельных видов деятельности», «Об оружии» и другими нормативными актами.

Директорам школ перед заключением договоров на охрану необходимо руководствоваться типовой инструкцией, которая содержит основные охранные мероприятия по обеспечению безопасности объекта (школы) и обязанности охранников на посту.

Родительские комитеты (попечительские советы) финансирующие охрану школы по договору, вправе контролировать качество услуг, предоставляемых ЧОПом. Если руководство школ и представители родительских комитетов будут знать требования Закона к ЧОПам, то их своевременный сигнал руководителю УЛРР ГУВД (УВД) о выявленных нарушениях, может стать достаточным рычагом давления на нерадивые охранные предприятия. Проверка деятельности ЧОП в этом случае может привести даже к аннулированию его лицензии.

5. Стоимость охранных услуг.

По вопросам оплаты охраны городских объектов за счет бюджета г. Челябинска каких-либо норм оплаты для учреждений образования не установлено.

Сложившийся уровень цен в крупных ЧОПах – 40-60 тыс.руб. за одного квалифицированного охранника (при суточном режиме) в месяц.

Маленькие ЧОПы, не платящие налоги и берущие наличными из рук родительских комитетов, обходятся школам дешевле – 15-20 тыс.руб. за одного охранника (круглосуточно) в месяц.

Разница объясняется просто – не платят установленные налоги в бюджет. Школе выгодно, но качество таких услуг бывает очень низкое, и ответственность такие ЧОПы несут только на словах, т.к. зачастую работают без договора и лицензии. Есть случаи воровства имущества школ такими «не дорогими» охранниками и совершения других, более серьезных нарушений.

При утверждении бюджетного финансирования охраны школ, появятся законные основания проведения тендеров по отбору ЧОПов и контроля за качеством охранных услуг.

Кроме того, в соответствии со ст.15 Закона РФ «О частной детективной и охранной деятельности в РФ», охранником можно стать только после окончания специального негосударственного образовательного учреждения (НОУ).

Разрабатывает программы обучения, выдает лицензию и контролирует их деятельность Министерство образования РФ в порядке, согласованном с МВД, Министерством здравоохранения и Министерством финансов.

Используя данные полномочия, Министерство образования (и его органы) могут эффективно влиять на учебный процесс и качество подготовки в такого рода НОУ. Сотрудники ЧОП, работающие в школах, например, могли бы проходить обязательную специальную подготовку по охране объектов с большим скоплением людей.

УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ХОДЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ИСРАФИЛОВА Р. А.

г. Челябинск, Муниципальное образовательное
учреждение для детей дошкольного и младшего школьного возраста
начальная школа-детский сад компенсирующего вида № 440

В течение нескольких лет педагоги Муниципального образовательного учреждения для детей дошкольного и младшего школьного возраста начальная школа-детский сад компенсирующего вида № 440 используют в практике работы современные педагогические технологии, в том числе и метод проектов.

В каждой группе реализуются долгосрочные проекты по приоритетным для образовательного учреждения направлениям: здоровьесбережению (реализация программы М. М. Безруких и Т. А. Филипповой «Разговор о правильном питании»), экологии и гражданскому образованию детей дошкольного возраста.

В группе «Буратино» четвёртый год ведётся образовательная работа по реализации двух взаимосвязанных проектов: «Весёлый огород» по реализации программы «Разговор о правильном питании» и «Экологический театр» по экологическому образованию.

Взаимосвязь данных проектов заключается в том, что их содержание направлено на формирование творческих и познавательных способностей детей при организации театрализованных представлений, отражающих темы правильного питания и экологии.

Содержание образовательной работы по проектам с детьми 2 младшей группы заключалось в следующем:

– Была оформлена театральная зона, представленная необходимыми для детских постановок декорациями (забор - плетень, разнообразные муляжи овощей) и выполненным в едином стиле занавесом.

– После ознакомления детей с основными овощами, произрастающими на Урале, каждой семье было предложено сшить по желанию ребёнка костюм любого знакомого овоща. Родители с большим желанием откликнулись на данную просьбу, и в группе появилась своя костюмерная.

– Вместе со взрослыми (воспитателями, родителями) малыши заучивали о своём овоще стихи, потешки, загадки.

– В гости к ребятам приходили дедушка Егор и бабушка Варварушка (педагоги). Они рассказывали детям сказки и угощали их

вкусными и полезными овощами. Сказки эти были не обычные, а сказки-игры, в которых ребятам приходилось брать на себя роли знаковых героев: внучки, собачки Жучки, кошки, мышки. Через игры-драматизации мы начинали учить детей инсценировать несложные сказки, выразительно передавать игровые образы.

– В конце учебного года детям было доступно активное участие в групповом празднике, где они читали стихи, пели песни о любимых овощах, играли в русские народные игры. А мамы прямо на празднике готовили для малышей вкусное и полезное угощение – овощной салат.

В средней группе знания детей об овощах, их внешнем виде и содержащихся полезных веществах расширялись и закреплялись. Детям давались первоначальные знания о том, что здоровье человека зависит от правильного питания; чтобы вырасти здоровым, необходимо каждый день кушать овощи. Содержание образовательной работы по проекту с детьми 4–5 лет было раскрыто через:

– игровую деятельность – сюжетно-ролевые игры «Кафе», «Кухня», «Овощной магазин», где педагоги начинали знакомить детей с технологией приготовления несложных овощных блюд: салат, суп, рагу;

– театрализованную деятельность и групповые праздники, где родители группы принимали активное участие.

Содержание работы по реализации проектов в старшей и подготовительной группах представлено: театрализованными представлениями и играми-драматизациями, детским экспериментированием, исследовательской деятельностью, работой рекламного агентства, работой в рабочей тетради (первая часть). Данная деятельность позволяет развивать у будущих школьников способность к анализу и синтезу, самоконтроль, творческие способности, кругозор и любознательность.

Для реализации содержания проектов в группе созданы необходимые и достаточные условия для повышения творческой активности всех участников образования: педагогов, детей и их родителей. Какие же это условия?

Для активизации творческого потенциала педагогов, реализующих проекты «Весёлый огород» и «Экологический театр» созданы следующие условия:

– Во-первых, разработка содержания проекта, начиная со II младшей группы и заканчивая подготовительной к школе группой.

– Во-вторых, внесение регионального компонента в содержание проекта.

– В-третьих, организация творческой продуктивной деятельности детей и родителей (проведение конкурса «Пишем книгу о вкусной и здоровой пище», проведение литературных викторин и конкурсов о правильном питании).

– В-четвертых, организация работы детского рекламного агентства (выпуск книжек-малышек для сверстников о правильном питании, о полезных и вредных продуктах, выпуск листовок с рекомендациями о питании зимой и весной, создание листовок о полезности овощей и фруктов для организма ребенка).

– В-пятых, организация работы «Рекламного агентства» родителей (выпуск стенных газет, презентаций советов об организации рационального и правильного питания в семье, создание «Домашней поваренной книги с рецептами правильных блюд).

– В-шестых, создание авторского дидактического материала по реализации программы «Разговор о правильном питании (технологические карты приготовления полезных блюд, меню-раскладки для организации сюжетно-ролевых игр детей «Дом», «Кафе», «Кулинария», карты по технике безопасности при приготовлении блюд: работа с ножом, гигиенические требования к обработке сырых продуктов).

– В-седьмых, тиражирование позитивного педагогического опыта по проблеме реализации программы «Разговор о правильном питании» с детьми дошкольного возраста (организация районных семинаров для педагогов по данной проблеме, публикации статей в сборниках Всероссийских научно-практических конференций; выпуск методических рекомендаций).

К условиям, касающимся непосредственно детей, активизации их творческого потенциала относятся следующие:

– Во-первых, включенность детей в театрализованные представления и игры-драматизации по содержанию проекта.

– Во-вторых, исследовательская и поисковая детская деятельность в уголке «Веселый огород»: эксперименты с проращиванием семян различных овощей, исследование влияния света и тепла на рост овощных культур; создание авторских рецептов блюд из овощей и их презентация.

– В-третьих, приготовление детьми несложных блюд из овощей.

– В-четвёртых, работа детей с развивающими пособиями и играми: «домашним компьютером», алгоритмами работы на кухне по приготовлению различных овощных блюд, решение кроссвордов, головоломок, ребусов и шарад об овощах и правильных продуктах.

– В-пятых, участие детей в работе агитбригады (показ для малышей мини-сценок о правильном питании, сказок об овощах и фруктах, мини-концертов по проблемам правильного питания).

– В-шестых, создание детьми «Книги о вкусной и здоровой пище».

– В-седьмых, участие детей в презентациях семейных завтраков, обедов, полдников и ужинов.

Какие условия созданы в МОУ для активизации родителей, как участников образовательного процесса, для активизации творческого потенциала самих родителей? Это:

– Привлечение родителей к работе «Семейного клуба по правильному питанию».

– Подготовка родителями творческих презентаций семейных завтраков, обедов, полдников и ужинов.

– Оформление семейной «Книги о вкусной и здоровой пище».

– Выпуск стенных газет по проблемам семейного питания.

– Участие родителей в творческих конкурсах («На лучший рецепт квашения капусты», «На лучший новогодний овощной салат», «Самое оригинальное блюдо из правильных продуктов», литературном конкурсе).

Таким образом, система работы по использованию метода проектов в ходе реализации программы «Разговор о правильном питании» и в экологическом образовании детей дошкольного возраста помогла сделать учебный процесс в группе увлекательным не только для детей, но и для всех участников образования.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УЧЕБНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК НЕОБХОДИМОСТЬ РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

КОВАЛЕВА О. И.

г. Ставрополь, Ставропольский государственный университет

Изменения во всех сферах жизнедеятельности ставят перед образованием как на теоретическом, так и практическом уровнях задачи, связанные с поиском механизмов, эффективно действующих на формирование современной личности, способной успешно функционировать в быстроменяющейся ситуации, обладать таким набором личностных качеств, которые позволят ей быть социально адаптированной. Поэтому очень важна разработка моделей, программ, методов и форм

работы образовательных учреждений для успешной адаптации к обновлению содержания и форм организации методической работы в образовательных учреждениях общего среднего образования.

Процессы адаптации могут выступать как мера жизнеобеспечения и индивидуального здоровья, а адаптация первоклассника и пятиклассника как самых критических периодов в жизни ребенка к учебной нагрузке будет успешной, если процесс обучения проходит на фоне целесообразной «платы» за адаптацию по всем составляющим здоровья без индивидуально-личностных разрушений.

Кризисно-адаптационный период, особенно первого и пятого года обучения ребенка в школе, определяет необходимость создания организационно-педагогических условий, учитывающих индивидуальные особенности учащихся.

Медико-психолого-педагогическая практика показывает, что большое число школьников в процессе учебно-познавательной деятельности пребывает в состоянии хронического утомления, являющегося основой для поддержания организма в режиме хронического нервно-психического истощения. Более того, исследованиями доказано, что педагогические ошибки или неправильные педтехнологии отрицательно отражаются на детской психике в виде невротических нарушений. Как следствие педагогической дезадаптации, данные диагностических обследований школьников фиксируют: низкий уровень познавательной активности; низкий уровень мотивации учебной деятельности; неустойчивость эмоциональной сферы; высокий уровень тревожности; несформированность навыков общения (М. М. Безруких).

Интенсификация учебного процесса, отрицательно сказывающаяся на здоровье детей, проявляется в следующем:

1. Отдельные программы обучения перегружены обязательным для усвоения учебным материалом, они рассчитаны на уже сформированную функциональную готовность ребенка к школе, на прочные умения первоклассника бегло читать, свободно и быстро писать, считать; однако успешность учения и комфортность ребенка зависят не столько от сформированности этих знаний и умений, сколько от развития необходимых для обучения качеств (самостоятельность, усидчивость, умение доводить дело до конца и др.).

2. Требования, которые предъявляют многие школы к поступающему, заставляют родителей и самого ученика форсировать изучение материала школьных предметов (эта картина наблюдается не только при поступлении в начальную школу, но и в основную, и в среднюю школу). Серьезной проблемой, которая касается учащихся старших

классов (особенно выпускных), является отсутствие преемственности между высшей и средней школой: вузы значительно завышают требования к абитуриентам, что заставляет родителей брать репетиторов и увеличивать время занятий детей. Это приводит к стойкому утомлению, неврозам и возникновению хронических заболеваний.

3. Большая перегрузка детей связана с многопредметностью учебных планов, которые разрабатывают сами школы. Одночасовые предметы имеют низкий развивающий потенциал, затребуют, в основном, память ребенка, перегружают учебное расписание, увеличивают время домашних занятий, что в результате отрицательно отражается на качестве образования и на здоровье школьников. К сожалению, в последнее время семья и родители часто диктуют школе требования к номенклатуре учебных предметов (два иностранных языка, дополнительные «модные» предметы и пр.) и таким образом сами значительно увеличивают нагрузку детей. Результаты эксперимента (в частности, по двенадцатилетней школе) показывают, что чем «выше» статус школы (гимназия, школа с углубленным изучением каких-либо предметов, иностранного языка и пр.), тем более интенсивен процесс обучения, тем больше нагрузка школьников и, как следствие этого, ухудшение их здоровья.

Разгрузка учащихся современной российской школы связана не только с обновлением содержания обучения, но и с введением новых технологий учебного процесса. Перегрузка возникает в связи с тем, что сегодняшние методики обучения не соответствуют возрастным возможностям детей. Именно поэтому важной является научная разработка здоровьесберегающих технологий, обеспечивающих сокращение удельного веса теоретических знаний в пользу практической деятельности детей. Сегодня учитель заставляет школьников заучивать учебный материал (правила, определения, тексты и др.). Неправоммерно забыт опыт наблюдений, экскурсий, работы в уголке природы и т.п.

Методика обучения, направленная на искусственную интенсификацию процесса обучения, на увеличение темпа чтения, письма и др., тормозит формирование у ребенка основных навыков, приводит к эмоциональным срывам и к ранним неврозам. Неслучайно медики фиксируют сегодня новое заболевание – стресс ограничения времени. Одной из причин, вызывающих отрицательное отношение к учебной деятельности и ее неуспешность, является авторитарный стиль взаимоотношений между учителем и учащимися, особенно при оценивании знаний.

Несмотря на все выше сказанное, во многих образовательных учреждениях индивидуальный подход к обучению школьников выделяется в образовательном процессе как наиболее значимая форма сохранения здоровья. Формы и способы осуществления дифференциации могут касаться индивидуального дозирования и распределения учебной нагрузки, определения соответствующего индивидуальным возможностям учащегося уровня сложности заданий в пределах стандартных и повышенных требований и т.д.

В развитии этих направлений совершенствования учебно-образовательного процесса работают многие инновационные школы, среди которых преобладают гимназии, лицеи, школы с углубленным изучением ряда предметов.

Создание благоприятного психологического климата в учебном процессе, применение личностно-значимых способов учебной работы, индивидуальных заданий разных типов и уровней, индивидуального темпа работы и выбора видов учебной деятельности – это методы, которые раскрепощают ребенка, повышают уровень его познавательной активности, учебной мотивации, способствуют эмоциональной уравновешенности и уверенности в собственных возможностях. Следовательно, эти методы снижают тревожность и психическое напряжение учащихся. Это, в свою очередь, улучшает адаптацию и повышает сопротивляемость организма к воздействию внешних и внутренних негативных факторов.

ВЫБОР ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ОБУЧЕНИЯ КАК ФАКТОР ГОТОВНОСТИ К ДАЛЬНЕЙШЕМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

СУХАНОВА Н. А.

г. Ставрополь, Ставропольский государственный университет

Главным фактором, обуславливающим необходимость многоаспектной модернизации сложившейся системы педагогического образования, является углубляющееся противоречие между востребованным сегодня и реальными уровнями профессионализма учителя. К наиболее существенным признакам этой проблемной ситуации относятся, прежде всего, следующие.

Во-первых, набирают силу тенденции дифференциации педагогического труда, что вызывается структурной перестройкой образовательной системы и кардинальным обновлением содержания образова-

ния. Эти процессы стимулируют внедрение в вузах многоступенчатой системы обучения, учитывающей при профотборе и поэтапной подготовке учителя новую типологию стандартов педагогического образования и обозначившиеся уровни квалификации педагогических кадров.

Во-вторых, все более угрожающий характер приобретает дефицит квалифицированных педагогических кадров как по традиционным, так и по новым специальностям, возникающим в нарастающем потоке внедряемых в массовую школу новых предметных курсов. С особой остротой ситуации дефицита проявляется в ходе стремительного развития сети колледжей, гимназий, лицеев и частных школ, привлекающих в сферу альтернативного образования лучшие учительские кадры.

В концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования отмечается, что реализация идеи профилизации обучения на старшей ступени ставит выпускника основной ступени перед необходимостью совершения ответственного выбора – предварительного самоопределения в отношении профилирующего направления собственной деятельности.

В связи с этим предпрофильная подготовка представляет собой систему педагогической, психологической, информационной и организационной поддержки учащихся основной школы, содействующей их самоопределению по завершению основного общего образования. К предпрофильной подготовке относится информирование и ориентация учащихся 9 классов в отношении их возможного выбора педагогического профиля обучения в старшей школе, направленный для продолжения обучения в системе начального или среднего профессионального образования.

Приоритет профильных направлений определяется в соответствии со следующими факторами влияния:

- запросами учащихся, являющихся основными «заказчиками и потребителями» образовательных услуг. Поэтому изучение запросов школьников, тщательный анализ полученной информации и ее соотнесение с возможностями образовательного учреждения должны предварять моделирование профильного обучения;

- мнением родителей, которые также оказывают сильное влияние на формирование заказа профильных образовательных услуг. Руководителям школы необходимо сбалансировать запросы учащихся и их родителей;

- возможностями школы, педагогический коллектив которой должен провести «ревизию» своего кадрового потенциала и матери-

альной базы для выявления номенклатуры профилей, которые могут быть реализованы. Соответственно, и каждому учителю необходимо определить, с каким образовательным профилем будет связана его последующая педагогическая деятельность;

- потребностями рынка труда, учетом потребностей рынка труда региона в квалифицированных кадрах.

Профильное обучение – средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования. Профильная школа есть институциональная форма реализации этой цели. Это основная форма, однако перспективными в отдельных случаях могут стать иные формы организации профильного обучения, в том числе выводящие реализацию соответствующих образовательных стандартов и программ за стены отдельного общеобразовательного учреждения.

Профильное обучение направлено на реализацию личностно-ориентированного учебного процесса. При этом существенно расширяются возможности выстраивания учеником индивидуальной образовательной траектории.

Переход к профильному обучению преследует следующие основные цели:

- обеспечить углубленное изучение отдельных предметов программы полного общего образования;

- создать условия для существенной дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ;

- способствовать установлению равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями и потребностями;

- расширить возможности социализации учащихся, обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием, более эффективно подготовить выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования.

Введение профильного обучения на старшей ступени общего образования в настоящее время поддерживается подавляющим большинством педагогической общественности и органами управления образованием субъектов Российской Федерации.

Профильное обучение является составной частью общей проблемы модернизации содержания школьного образования. Решение данной проблемы позволит снизить непомерную учебную нагрузку на учащихся основной школы и одновременно обеспечить полноценное образование старшеклассников в соответствии с их индивидуальными способностями и наклонностями. С введением профильного обучения появится реальная возможность ликвидировать существующий разрыв и обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием. Этот разрыв в настоящее время достиг ужасающих размеров. Введение профильного обучения не предусматривает каких-либо резких революционных изменений существующей системы общего образования. Предполагается длительный по времени эволюционный процесс модернизации содержания и структуры образования, учитывающий реальность утверждения новых государственных образовательных стандартов.

Таким образом, под выбором педагогического профиля мы понимаем личностное самоопределение старшего школьника относительно дальнейшего направления обучения с учетом интересов, потребностей, склонностей, что возможно при тщательной профориентационной работе.

Профориентационная работа с учащимися при профильном обучении имеет свои специфические черты. Одна из особенностей состоит в том, что большинство учащихся профильных классов уже так или иначе, свободно или вынужденно выбрали определенную специализацию обучения.

В большинстве случаев подросток сталкивается с уже готовым планом обучения в вузе и профессионализации. Такая форма профессионального самоопределения «извне» может привести к пассивности, потере мотивации учения, к снижению интереса к собственной личности и размытости самосознания. Другой крайностью является преждевременное ограничение кругозора и самосознания старшеклассника, связанное с узкоутилитарным отношением к образованию.

Профильное обучение наиболее эффективно в тех случаях, когда нет времени на обучение в процессе работы. Для современных короткоживущих профессий необходимы уже подготовленные кадры, готовые сразу приступить к работе. Это значит, что необходимо более строгое, чем раньше, соблюдение принципа соответствия профессии, т.е. выбор должен быть осознанным, самостоятельным. Налицо парадокс: с одной стороны, времени на выбор нет, с другой – этот выбор должен быть свободным, осознанным, самостоятельным. Подросток, оказавшийся под двойным давлением, чаще всего не способен найти

адекватный выход без психологической помощи. Это означает, что профориентационная работа должна быть обязательным и значительным по времени компонентом любого профильного обучения. Причем профориентационная работа должна стать не только задачей психологической службы, но и универсальным компонентом образовательного процесса.

Профориентационную работу следует направить на развитие личностной активности учащихся, переработку некритично усвоенных от взрослых профессиональных планов и оценок. При условии проведения такой работы профильное обучение дает возможность сформировать четкий жизненный план, достичь высокого уровня профессионализма на ранних этапах становления карьеры и отвечает запросам современного общества. Практика психологического сопровождения профильных классов позволяет обобщить результаты самых разных наблюдений и экспериментов и по-новому посмотреть на современное детство и его периодизацию.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМПАТИИ У УЧАЩИХСЯ С ПСИХОПАТОПОДОБНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНЫХ (КОРРЕКЦИОННЫХ) ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ VIII ВИДА

САЛАХОВА В. Я., ЗЕМЛЯНКИНА Е. Д.

г. Челябинск, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования

Изучение расстройств поведения у детей и подростков, поиск оптимальных путей формирования адекватных моделей реагирования – весьма актуальная проблема, поскольку поведенческие девиации являются признаком социального неблагополучия ребенка.

Психопатоподобное поведение имеет под собой органическую основу. В отличие от психопатии, представляющей самостоятельную нозологическую единицу, психопатоподобное поведение может выступать в качестве синдрома, сопутствующего различным психическим заболеваниям, причем специфика клинической картины определяется основным заболеванием.

Дети с психопатоподобным поведением представляют наибольшие трудности в учебно-воспитательной работе. Они грубы, резки, обидчивы, эгоистичны, несколько вязки и назойливы, не дисциплинированы, не умеют регулировать свое поведение общепринятыми

морально-этическими нормами. У них ослаблены эмоциональные привязанности, снижена критичность к себе, аффекты носят недифференцированный характер, протекают со злобой, негодованием, яростью, кратковременным двигательным возбуждением. Импульсивность поведения, свойственная таким детям, приводит к агрессивным проявлениям в ответ на внешние раздражители без осмысления последних и предвидения последствий своих поступков.

Психопатоподобные расстройства наблюдаются как среди учащихся общеобразовательных школ, так и среди учащихся с особыми образовательными потребностями. Д. Н. Исаев отмечает, что из всех учащихся с интеллектуальной недостаточностью, выпускаемых специальными (коррекционными) образовательными учреждениями VIII вида – около половины с нарушениями поведения. Согласно результатам других исследований, нарушения поведения встречаются у 31,8 % детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью (Л. А. Ермолина, В. В. Ковалев, Г. С. Маринчева).

К числу механизмов, регулирующих поведенческие реакции, определяющих эффективность межличностных взаимоотношений и, соответственно, успех социализации личности относится эмпатия. В настоящее время отечественные и зарубежные психологи обозначают термином эмпатия способность личности не только воспринимать и понимать другого человека и его эмоциональное состояние в процессе взаимодействия, но и эмоционально откликаться и подстраиваться под него. Эмпатия считается сложным психологическим образованием, где переплетены познавательные и эмоциональные процессы человека.

Эмпатия выступает в качестве регулятора поведения, поскольку через сочувствие в ребенке формируются убежденность в ценности другого человека и положительное поведение по отношению к другому; такие качества как эмоциональность, отзывчивость, оптимистичность, полинезависимость, пластичность. Эмпатия как способность переживать чувства другого человека, осознавать эмоциональную ценность своих поступков, разделять состояния другого (т.е. децентрация личности) обеспечивает усвоение альтруистического поведения. Она лежит в основе суждений о поступках других людей и о собственном поведении человека.

В специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида создаются условия для формирования не только предметных знаний, но и личностных качеств учащихся. Однако, личностные особенности и особенности реагирования детей с психопатоподобным поведением (нарушение мотивов и потребностей, повышенная вну-

шаемость, неумение разобраться в ситуации, осознать причинно-следственные связи между поступком и результатом, снижение критического отношения к своим поступкам, неспособность объективно оценивать и переживать свое состояние, нарушение связи между процессами торможения и возбуждения и т.п.) затрудняют процесс формирования эмпатии.

В ходе экспериментального изучения эмпатии у детей с психопатоподобным поведением в специальных (коррекционных) учреждениях VIII вида г. Челябинска и Челябинской области выявлены следующие характерные черты. Детей с психопатоподобным поведением характеризует доминирование соперничания, то есть преобладание потребности в собственном благополучии, тенденций эгоистического поведения, стратегии взаимодействия «за себя», переживание тех же чувств, которые испытывает другой, через отождествление с ним. Тенденция к децентрации личности в данном случае слаба и неустойчива, в большей степени свойственна ориентация на собственные интересы и потребности. Для них характерно отсутствие устойчивой тенденции в отношении к окружающим, ситуативное проявление мотивов и тенденций поведения в ситуациях взаимодействия. Невозможным оказывается проявление ролевой пластичности, в силу свойственной им вязкости, негибкости, недифференцированности аффектов. Дети с психопатоподобным поведением не способны регулировать отношения со сверстниками на основе общепринятых норм, поскольку не предвидят последствия своего поведения. В системе отношений со взрослыми у детей с интеллектуальной недостаточностью в силу конформности, слабой способности к анализу, переживание чувств собеседника происходит через отождествление и заражение.

Пути формирования эмпатии у детей с психопатоподобным поведением определяются исходя из выявленных особенностей. Следует отметить, что коррекционно-развивающая работа по формированию эмпатии у учащихся с психопатоподобным поведением носит комплексный характер (система психолого-педагогических мероприятий тесно переплетается с клиническими формами коррекции). Эмоционально-психологическая коррекция проводится параллельно с интеллектуальной на всех этапах учебно-воспитательного процесса.

Данная цель достигается через решение ряда задач:

- специально организовать деятельность учащихся (учебную, трудовую, спортивную), сопровождая ее обсуждением проблем морально-нравственного характера;
- создать условия для анализа, поиска, осмысления нравственных категорий;

- создать условия для развития моральных чувств, расширения сферы представлений о чертах личности, особенностях межличностного взаимодействия;

- повысить уровень потребности в межличностном общении за счет расширения границ самовосприятия.

В работе специалистам предлагается использовать следующие формы организации занятий: групповые беседы, решение морально-нравственных дилемм, анализ высказываний детей о самих себе, анализ ежедневных поступков, игровые методы, метод групповой дискуссии, метод «репетиции поведения».

Программа предполагает рекомендации педагогу-психологу и педагогу-дефектологу по организации коррекционно-развивающей помощи детям с психопатоподобным поведением.

Предполагается формировать:

- способность к сопереживанию другим людям и способность к децентрации;

- представления о ценности другого человека и самого себя;

- позитивное отношение к сверстникам;

- умение выражать свое настроение, отношение к другим людям адекватными способами;

- способность управлять своим настроением;

- способность понимать эмоциональное состояние другого человека;

- способность оценивать настроение и состояние человека по внешним проявлениям;

- умение выражать эмоциональные состояния невербальными средствами (в мимике, пантомимике);

- умение устанавливать связь между переживаниями и поступками людей; приводить соответствующие конкретные примеры; анализировать различные факты из жизни и литературы;

- представления о различных видах мотивов межличностных отношений;

- способность анализировать свои поступки; поступки других;

- моральные установки, систему ценностных ориентаций в контексте деятельностного подхода (в рамках учебной, трудовой, спортивной, бытовой деятельности);

- адекватное отношение к предъявляемым обществом нормам и требованиям, ограничивающим удовлетворение потребностей с целью учета интересов других индивидов;

– ценностное отношение к регламентации взаимодействий и взаимоотношений людей; представления о смысле законов и норм, как гаранте целесообразного и конструктивного сосуществования;

– способность к волевым усилиям и произвольной регуляции поведения;

– познавательные процессы (дифференцированность и активность восприятия, наблюдательность и воображение, аналитико-синтетическая деятельность, содержательное обобщение), способствующие процессу ориентировки в проблемной ситуации.

Процесс формирования эмпатии у детей с психопатоподобным поведением необходимо связать с их вовлечением в активное решение проблем, связанных с самовосприятием, самоанализом морально-нравственных качеств (положительных и отрицательных); разрешением противоречий между внутренними потребностями и внешней необходимостью (между «хочу» и «надо», «можно» и «нельзя», «для себя» и «для других»).

МОДЕЛЬ КАФЕДРЫ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СТРУКТУРЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

ЛИТВИНА Г. А.

г. Ставрополь, Муниципальное общеобразовательное
учреждение лицей № 35

Примерная инструкция по организации и содержанию работы кафедр физической культуры включает:

Общие положения.

Процесс преподавания физической культуры в средних общеобразовательных учебных заведениях осуществляется в соответствии с государственными образовательными стандартами, которые предъявляют требования (федерального компонента) к обязательному минимуму содержания и подготовки выпускников школы.

На основе государственных образовательных стандартов общеобразовательные учебные заведения самостоятельно с учетом государственных учебных программ по физической культуре определяют средства физического воспитания, виды спорта и двигательной активности, методы и суммарную продолжительность занятий (не менее трех учебных часов в неделю).

Сохранение и укрепление здоровья учащихся, формирование у них потребности в физическом совершенствовании и здоровом образе жизни являются одной из основных задач общеобразовательных учебных заведений. Эта задача возлагается на администрацию, каждого педагогического работника и медперсонал.

Администрация среднего общеобразовательного учебного заведения обеспечивает кафедру физической культуры штатной численностью педагогического состава, учебно-спортивной базой, а также необходимыми помещениями: раздевалками для преподавателей, врачебно-физкультурным кабинетом, методическим кабинетом и складскими помещениями; строительство, благоустройство, аренду необходимых учебных спортивных сооружений и поддержание их в надлежащем санитарно-гигиеническом состоянии; выделение средств на приобретение спортивного инвентаря и оборудования, а также аппаратуры и приборов для учебно-методической работы; постоянную помощь кафедре в работе по внедрению в учебный процесс современных методик, достижений науки, компьютерной техники и других технических средств; создание учащимся – спортсменам высокой квалификации – необходимых условий, возможности их обучения по индивидуальному графику в установленном порядке; создание необходимых условий для проведения своевременного врачебного контроля за учащимися, занимающимися физической культурой и спортом; ежегодное обсуждение на заседании педсовета вопросов о физическом развитии и подготовленности учащихся, работе по формированию физической культуры личности.

Организация, структура и содержание работы кафедры физической культуры

Кафедра физической культуры открывается при условии наличия не менее четырех учителей физической культуры. Кафедра обеспечивает учебную, учебно-методическую, физкультурно-оздоровительную и спортивно-массовую работу (включая реабилитационные занятия, спортивную тренировку, спортивно-оздоровительный туризм, участие в массовых физкультурно-оздоровительных и спортивных мероприятиях), принимает непосредственное участие в работе консультативно-оздоровительного центра ЗОЖ и здоровьесберегающих технологий.

Ею в обязательном порядке осуществляются поисковые методические исследования, а также учебно-методическая работа, направленная на совершенствование учебного процесса. Составляются рабочие программы и планы-графики прохождения учебного материала.

Организуются спецкурсы и консультации. Кафедра проводит установочные методические занятия по отдельным разделам программы, организует семинары для классных руководителей и всего педагогического коллектива по основам организации физкультурно-оздоровительной работы с учащимися; осуществляет исследование и анализ физического развития и физической подготовленности учащихся; готовит отчет по всем направлениям работы.

Физическое воспитание осуществляется кафедрой физической культуры с использованием разнообразных форм учебных и внеучебных занятий.

Учебные занятия проводятся в форме: теоретических, методико-практических, собственно-практических и контрольных; индивидуальных и индивидуально-групповых дополнительных занятий (консультаций).

Внеучебные занятия организуются в форме: выполнения физических упражнений и рекреационных мероприятий в режиме учебного дня; занятий в спортивных клубах, оздоровительно-консультативных центрах, секциях, группах по интересам; самостоятельных занятий физическими упражнениями, спортом, туризмом; массовых оздоровительных, физкультурных и спортивных мероприятий.

Взаимосвязь разнообразных форм учебных и внеучебных занятий создает условия, обеспечивающие использование научно-обоснованного объема двигательной активности (не менее шести часов в неделю), необходимой для нормального функционирования организма учащихся. Организация и проведение учебных занятий осуществляется в соответствии с учебным планом, графиком учебных занятий, государственной и рабочей программами.

Запрещается использование и проведение антигуманных, а также опасных для здоровья и жизни учащихся методов обучения, тренировочных воздействий. Учитель физической культуры несёт полную ответственность за адекватный характер предлагаемых учащимся упражнений (сложность, интенсивность, объём и функциональную психическую нагрузку) и обеспечение необходимой техники безопасности при проведении учебных уроков. В случае возникновения травм или неадекватных реакций учащихся на физическую нагрузку учитель принимает необходимые меры с последующей отметкой в учебном журнале. Особое внимание уделяется учащимся с отклонениями в состоянии здоровья. С учётом заболеваний дозируется нагрузка и адекватные средства, осуществляется соответствующее планирование.

Теоретические, практические и контрольные учебные занятия являются основой физкультурного воспитания учащихся и при со-

ставлении учебного расписания планируются равномерно в течение недели. Обязательный теоретический раздел учебной программы излагается учащимся в форме отдельных теоретических уроков, спецкурсов и пяти-семи минутных бесед на практических занятиях. В предвыпускных и выпускных классах практический раздел в обязательном порядке должен состоять из двух подразделов: методико-практического и учебно-тренировочного. В каждой четверти или полугодии практические занятия, имеющие методическую и учебно-тренировочную направленность, строятся как законченный модуль (цикл занятий), соответствующий прохождению конкретно определённых разделов программы. Каждый модуль завершается выполнением учащимися на контрольных занятиях соответствующих контрольных заданий и тестов, характеризующих степень усвоения учебного материала. В теоретический и практический разделы рабочей программы по физической культуре включается содержание системы специальных занятий, умений, навыков и средств акцентировочного развития жизненно важных и прикладных психофизических качеств.

Индивидуальные, индивидуально-групповые дополнительные занятия (консультации) для несправляющихся с материалом учебной программы проводятся по назначению и расписанию кафедры физической культуры по согласованию с администрацией лицея.

Контрольные занятия обеспечивают оперативную, текущую и итоговую информацию о степени усвоения учебного материала. По окончании предвыпускного класса учащимся выставляется дифференцированная средняя оценка, складывающаяся из двух разделов: 1) теоретические и методические знания; 2) общая физическая и спортивно-техническая подготовленность по разделам программы.

Учащимся с существенным отклонением в здоровье выставляется оценка только по первому разделу. Теоретические и методические знания выявляются в форме опроса. Составленный вопросник обязательно должен основываться на содержании проводимых бесед и других форм теоретических занятий.

В выпускном классе принимается экзамен по физической культуре, содержащий теоретический и практический разделы программы. Теоретический экзамен проводится лишь при условии обеспечения учащихся учебно-методической литературой (пособиями, учебниками), иначе он не будет иметь юридического статуса.

Учащиеся, освобождённые от практических занятий по физической культуре на длительный период, сдают теоретический раздел экзамена.

Теоретический экзамен по физической культуре должен включать вопросы двух направлений: по общим основам теории и методики физической культуры и частным вопросам по оздоровительной физической культуре.

Организация врачебно-педагогических наблюдений

Медперсонал лицея, педагогический состав кафедры в пределах своей компетенции используют физическую культуру как средство профилактики и лечения заболеваний; осуществляют врачебный контроль лиц, занимающихся физической культурой, проводят врачебные обследования; проводят врачебно-педагогические наблюдения, в задачу которых входит контроль состояния здоровья учащихся в процессе уроков, санитарно-гигиенических условий и состояния гигиенических требований (одежда, обувь и др.), а так же проводят профилактику травматизма; разрабатывают физкультурно-оздоровительные и медико-гигиенические технологии, связанные с физической культурой.

1. Руководитель кафедры несёт личную ответственность за всю деятельность кафедры, в том числе: проведение теоретических и практических учебных занятий; планирование и организация учебно-воспитательного процесса и контроль за качеством учебных занятий; руководство методической работой учителей физической культуры; организация работы по повышению квалификации; внедрение научной организации труда на кафедре; оснащение учебного процесса техническими средствами обучения, компьютерной техникой, тренажёрами и наглядными пособиями; проведение физкультурно-оздоровительных и спортивно-массовых мероприятий.

План работы кафедры включает следующие разделы: основные задачи кафедры; организация деятельности коллектива; организация самостоятельной работы учащихся; учебно-методическая работа; работа по повышению квалификации и педагогического мастерства; массовая физкультурно-оздоровительная и спортивная работа; участие в работе консультативно-образовательного центра ЗОЖ и здоровьесберегающих технологий.

2. Учительский состав кафедры осуществляет: планирование, организацию и проведение теоретических занятий по физической культуре; приём у учащихся контрольных упражнений и нормативов; методическую работу, разработку методических материалов по разделам учебной программы, положений о спортивных соревнованиях, наглядных пособий и т.д., систематическую работу по повышению своего профессионального уровня; учёт пройденного материала, анализ

динамики качества обучения, состояния здоровья, физического развития и физической подготовленности учащихся; участие в организации и проведении запланированных мероприятий; судейство внутренних и внешних спортивных соревнований; туристические походы и другие массовые оздоровительные, физкультурные и спортивные мероприятия; подготовку спортивных команд, руководство ими в процессе спортивных соревнований; учёт результатов медицинского освидетельствования учащихся и систематический контроль менеджментом качества образования, состояния физического развития, ежегодное составление индивидуальных планов и отчётов об их выполнении; другие виды работ, связанные с физическим воспитанием учащихся.

3. Учитель, ответственный за учебную и учебно-методическую работу (заместитель руководителя кафедры) проводит следующую работу: планирование, организацию и проведение на кафедре учебно-методической работы; совершенствование учебной документации: рабочих учебных программ, графиков учебных процессов; подготовку методических пособий, указаний, разработок, необходимых для совершенствования учебно-воспитательного процесса; организацию и проведение консультаций, методических семинаров; обсуждения на кафедре новой учебно-методической литературы; руководит работой методического кабинета; осуществляет контроль над успеваемостью и посещаемостью уроков по физической культуре; контролирует состояние физического развития и физической подготовленности учащихся; готовит вместе с руководителем кафедры отчёты на педсовете по разделу учебной и учебно-методической работы.

4. Учитель, ответственный за спортивно-массовую работу, совместно со спортивной общественностью осуществляет: планирование, организацию и проведение спортивно-массовых мероприятий внутри лицея; комплектование сборных команд для участия в межшкольных соревнованиях; развитие туризма, организацию и контроль за проведением туристических походов, слётов; осуществляет наглядную агитацию спортивно-массовой работы и достижений в ней; проведение анализа спортивной работы, обобщение и распространение передового опыта физкультурной работы; организацию работы спортивных секций; составление отчёта кафедры по спортивно-массовой работе.

5. Учитель, ответственный за физкультурно-оздоровительную работу осуществляет: планирование, организацию и проведение мероприятий; руководство и контроль над внедрением различных форм и средств физической культуры в научную организацию умственного труда учащихся; работу семинаров и спецкурсов, консультаций для

учащихся и родителей по основам физической культуры, агитационную и пропагандистскую деятельность оздоровительной физической культуры; вовлечение учителей всех специальностей в общественную работу с учащимися; оснащение методической литературой библиотеки лицея; работу групп здоровья по интересам учащихся; организацию вечеров здоровья; анализ и коррекцию физкультурной деятельности в лицее.

Планирование, учёт, отчётность кафедры

Для упорядочения и систематизации работы кафедры составляется план по следующим направлениям: учебной, учебно-методической, организационно-методической, воспитательной и научно-исследовательской работы; рабочие учебные программы для основных и специальных медицинских групп, включая графики и планы-конспекты на каждое учебное занятие; календарный план спортивно-массовой и физкультурно-оздоровительной работы, положения о спортивных соревнованиях.

Для учёта работы, выполняемой кафедрой по всем разделам, ведутся протоколы заседаний кафедры, журналы учёта распоряжений по кафедре, акты проверки работы кафедры, протоколы приёма контрольных нормативов и спортивных соревнований. Кафедра в установленном порядке отчитывается в своей работе на педсоветах.

РАЗВИВАЮЩАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ Л. В. ЗАНКОВА КАК РЕСУРС ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

АРТЕМЕНКО О. Н., МАКАДЕЙ Л. И.

г. Ставрополь, Ставропольский государственный университет

В последнее десятилетие теоретики и практики отечественного образования все больше внимания уделяют проблемам развивающего обучения. Им посвящены научные труды, их стремятся решать с помощью различных учебников и методических пособий. Вопросы интеллектуального, нравственного и физического развития школьников становятся все актуальнее. Более того, одним из принципов реформы современного школьного образования является принцип его строительства в качестве подлинно развивающего образования.

В последние годы значительные изменения происходят в системе начального обучения. Российские учителя в своих творческих по-

исках все чаще и чаще обращаются к реализации идей развивающего обучения. Большинство из них признает для этих целей наиболее перспективную систему Л. В. Занкова. Везде, где принципы развивающего обучения были в достаточной степени реализованы, получены высокие результаты не только в общем развитии учащихся, но и в качестве знаний, а сами учителя получили глубокое удовлетворение от своего труда.

Для того чтобы работать в русле развивающего обучения, необходимы три обязательные условия: учителю надлежит раз и навсегда уяснить, что же такое «развивающее обучение» и проникнуться этим, отчетливо видеть желаемую цель и последовательно двигаться к ней, любить свой предмет настолько, чтобы захотеть работать в таком же-стком направлении.

Растущий человек развивается естественным образом под воздействием разных факторов и сред, а развивающее обучение ориентировано на развитие интенсивное и целенаправленное. Учитель, встающий на путь конкретной методической системы, должен отчетливо себе представлять, какую задачу он будет решать и какими средствами ее достигать, то есть: что развивать, как развивать и для чего развивать.

Обучение в свете идей развивающего обучения Занкова – это моделирование, включающее в себя ряд принципов научения. Среди них важнейшими являются принципы универсальности, повторяемости, тренинга, умелое использование которых способствует прочному усвоению знаний.

Поскольку реализация названной системы требует коренной перестройки учебного процесса и работы самого учителя, особое значение приобретает проявление учителем гибкости в изменении основных педагогических подходов к построению учебно-воспитательного процесса. Освоение новой дидактической системы не требует отказа от современного опыта и опыта учителей-новаторов, который уже стал достоянием педагогической общественности и позволяет освоить новую систему обучения, а именно: постоянно направлять учебный процесс на общее развитие школьников; уделять достаточное внимание внутреннему миру ребенка, предоставить ему возможность проявления индивидуальности, накопления личностного опыта, развития интересов и склонностей; сохранять оптимальное соотношение эмпирических и теоретических знаний в содержании обучения при постоянном повышении роли теоретических; осуществлять пути познания мира, от конкретного к абстрактному, вычленяя признаки объектов или явлений, проникая в их сущность и взаимосвязь, а также осущест-

влять восхищение к конкретному на основе уже познанной сущности явлений и их внутренних связей.

Изучение опыта работы учителей показало, что практика использования системы Л. В. Занкова стала хорошей школой в их подготовке к системным преобразованиям учебно-воспитательного процесса. Сравнительный анализ педагогической деятельности учителя и деятельности учащихся начальных классов по традиционной системе, а также деятельность учителя и учащихся по системе развивающего обучения, основанной на дидактической системе Л. В. Занкова позволили вычленить особенности последней. Эти особенности характеризуют различные аспекты личности учителя и ученика, их совместной деятельности.

В традиционной системе путь познания нового чаще идет от учителя. Для системы развивающего обучения характерен путь познания «от ученика». Он не означает полную свободу в проявлении действий школьника, но предполагает ему свободу в проявлении мысли, в выборе варианта работы. Педагог подхватывает нужную мысль «ведет» учеников в их поиске, стимулирует коллективную мыслительную деятельность. Учитель на уроке вместе с детьми учится, развивается, ставит себя на место ученика, старается понять его состояние.

Большой трудностью в работе является моделирование уроков и их проведение. Часто возникают сомнения: правильно ли строится педагогическая деятельность, обеспечивает ли она развитие детей, так ли строится урок, направлен ли он не только на усвоение учащимися знаний, но и на развитие у них ума и эмоциональной сферы? Все это требует большой трудоемкой работы по самообразованию.

Большое значение необходимо отводить формированию многогранной духовной жизни школьника на уроке. Она должна быть богатой впечатлениями, разносторонней, интенсивной, возбуждать мысли, чувства детей, их стремление к познанию. Большая роль в этом отводится учебникам. Учебник, как важнейшее средство процесса обучения и воспитания учащихся предназначен для ученика и учителя. Для ученика он является источником информации, средством её усвоения, а для учителя, прежде всего, ориентиром в руководстве учебным познанием учеников, средством контроля и индивидуализации обучения. Учебник и урок тесно связаны между собой. Требования к занковскому уроку могут быть представлены с разных позиций: дидактической, методической, на уровне учебного материала и т.д. Но всегда ход урока определяется достижением четко намеченной цели, подготовку, потребности учащихся. Она должна находиться в единстве с передаваемым содержанием. Важное звено в работе учителя – подготовка к

уроку. Учебник является сценарием процесса обучения на уроке. При отборе материала важно учитывать его развивающее значение, объем и глубину, логику развертывания, характер учебных заданий.

В ходе урока предпочтительно включать учащихся в поисковую деятельность там, где имеется возможность осуществлять самостоятельное наблюдение, анализ материала с целью добывания знаний; строить урок в соответствии со свойством процессуальности методической системы; задавать вопросы, которые предполагают варианты ответов, обсуждать их всем вместе, находить оптимальные решения.

При развивающем обучении очень важна постановка вопросов проблемного, обобщающего характера, стимулирующих вариативность ответов. Постановка обобщающих вопросов предполагает свободное оперирование материалом, выбора аспекта анализа более близкого ребенку.

Стержнем занковской системы является достижение максимального результата в общем развитии школьников на основе формирования знаний, умений и навыков с использованием наибольшего количества упражнений и заданий, самостоятельного добывания новых знаний всем классом. Важное значение необходимо придавать задаче научить школьников учиться, а психологически это означает – научить их хотеть учиться.

Система обучения, направленная на общее развитие детей отличается богатством содержания. В ней поставлена задача – дать общую картину мира на основе достижения науки и искусства. Такое содержание обучения природосообразно, так как идет навстречу естественно духовной потребности младших школьников, их тяге к познанию мира.

Литература

1. Абасова, З. А. Познавательная активность школьников [Текст] / З. А. Абасова // Сов. педагогика. – 1989. – № 7.
2. Бабанский, Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса [Текст] / Ю. К. Бабанский. – М., 1982.
3. Богоявленский, Д. Н. Психология усвоения знаний в школе [Текст] / Д. Н. Богоявленский. – М., 1959.
4. Выготский, Л. С. Вопросы детской (возрастной) психологии [Текст] / Л.С. Выготский.– М., 1984.
5. Занков, Л. В. Избранные педагогические труды. [Текст] / Л. В. Занков. – М., 1990.

6. Кабанова-Меллер, Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся [Текст] / Е. Н. Кабанова-Меллер. – М., 1968.

7. Аргинская, И. И. Обучаем по системе Л. В. Занкова: 3 кл.: кн. для учителя [Текст] / И. И. Аргинская. – М., 1994.

8. Репкин, В. В. Развивающее обучение: теория и практика [Текст] / В. В. Репкин, Н. В. Репкина. – Томск, 1997.

9. Фридман, Л. Н. Проблема обучения и развития в современных условиях психологии образования [Текст] / Л. Н. Фридман // Феникс. – 1995. – № 3.

О ПРОБЛЕМАХ ОСВОЕНИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА

БАЗУГУТДИНОВА Ф. Г.

п. Кукмор, Кукморская вечерняя (сменная)
общеобразовательная школа

Проблемы освоения родного языка, формирования двуязычия и многоязычия напрямую связаны с проблемами интерференции (от лат. *inter* – между и *ferens* – несущий) и транспозиции (от позднелат. *transpositio* – перестановка). Структурно-типологические, психолингвистические соответствия – несоответствия контактирующих языков (русского и другого национального языка) определяют характер и количество возможных явлений интерференции в условиях конкретных видов национально-русского двуязычия (У. Вайнрайх). Транспозицию наблюдают, когда происходит:

– переносное употребление категориально-грамматических форм;

– переход слова или формы слова в другую часть речи (субстантивация, адъективация, адвербаллизация, прономинализация);

– синтаксическая деривация (образование слова, семантически отличающегося от соответствующего мотивирующего слова только общим значением части речи).

Как связаны язык и культура?

В научном плане, обращаясь к проблеме взаимосвязи концептов «язык» и «культура», ученые исходят из ее антропологического характера и определяют культуру через личность, коллектив, человеческую деятельность. Как языковая личность человек является связующим звеном между языком и культурой. Человек – основа соприкосновения и взаимодействия этих двух феноменов – языка и культуры.

В исследованиях проблем формирования двуязычия мы исходим также из положения о том, что школа как социальный институт формирует не человека вообще, а человека в данном обществе и для данного общества. Она специализирована на производстве социально значимых характеристик личности. Двуязычная окружающая среда в Татарстане требует от школы подготовки функционально двуязычных индивидов. Взаимосвязь процесса развития билингвизма и функционирования социального института школы в поликультурных условиях остается в современной педагогической науке мало изученной.

В современной философии образования выделяются две парадигмы, в которых изучается проблема билингвизма в школе: функциональная (парадигма «равновесия») и парадигма конфликта. В рамках парадигмы «равновесия» представлены эволюционная, неэволюционная и структурно-функциональная теории. Согласно этим теориям, равновесие в обществе достигается посредством гармоничных отношений социальных компонентов. Образование здесь является интегральной системой, предназначенной для сохранения стабильности и изменения от простых или примитивных форм к более сложным современным формам в ответ на изменения в других структурах. Двуязычное образование рассматривается как балансирующий механизм, благодаря которому, в частности, сохраняется равновесие в обществе. Теоретические подходы к изучению билингвизма в рамках парадигмы конфликта – это теория группового конфликта, в которой подчеркивается неустойчивость, свойственная социальным системам и конфликты ценностей, власти, которые являются их естественными следствиями.

В парадигме «равновесия» наиболее важными являются положения о том, что двуязычное образование – балансирующий механизм, функционирующий в целях сохранения равновесия в обществе, что оно (образование) подразумевает контакт культур, билингвизм индивида выступает инструментом деятельности в поликультурной среде; второй язык может быть изучен, если он используется как язык общения, инструкций.

Из парадигмы «конфликта» мы используем положения о том, что образование – часть идеологической структуры общества, отсюда его зависимость от изменений в идеологии и политике (становление двуязычного образования – частный случай такой зависимости); изучать развитие двуязычного образования вне связи с социальными факторами и контекстом недальновидно и бесперспективно.

О ПРОБЛЕМЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

БРОВКИНА Е. А.

г. Челябинск, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение Центр развития ребенка детский сад № 370

Проблема семейного воспитания все больше привлекает к себе внимание различных специалистов. В современном обществе не снижается острота вопросов, связанных с отношениями между родителями и детьми. Проблема детско-родительских отношений определяется сложностью объектной структуры – всем многообразием взаимоотношений детей и родителей, теми нарушениями в детско-родительских отношениях, которые могут оказывать существенное влияние на благополучие ребёнка в семье и его дальнейшее развитие. Влияние семьи и семейного воспитания на психологические особенности ребёнка и становление его личности многократно показано и доказано. В последнее время, в связи с кардинальными социокультурными и нравственно-психологическими трансформациями, которые происходят в современной российской семье, проблема детско-родительских отношений становится всё более актуальной.

Среди используемых методов диагностики родительского отношения в настоящее время преобладают либо клинические методики (АСВ Э. Г. Эйдемиллера), либо западные аналоги, адаптированные для отечественной выборки (PARY E. Shaefer, FAST T. Gehring и др.). Последние десять лет наиболее известным и используемым методом диагностики родительской позиции по отношению к конкретному ребёнку является опросник, разработанный в 1986 году А. Я. Варга совместно с В. В. Столиным (ОРО).

Особенности детско-родительских отношений, как многообразие взаимодействий родителей и детей, изучали многие современные отечественные ученые В. В. Абраменкова, Г. С. Абрамова, А. И. Захаров, С. В. Ковалев, А. С. Спиваковская и др. Детско-родительские отношения являются одним из аспектов межличностных семейных отношений, которые также многогранны и сложны.

В исследованиях Л. В. Куликова, Л. Н. Дичковской, посвященных проблеме детско-родительских отношений отмечается, что отношения между родителем и ребенком чаще всего однонаправлены, т.е. строятся не по принципу взаимодействия родителей и ребенка, а через воздействие родителей на ребенка. При этом затрагиваются различные сферы детско-родительских отношений: особенности воспитания ребенка и отношение к нему родителей, характерные особенности

личности ребенка как результат семейных воздействий, особенности личности родителей, характер супружеских отношений и т.д. Стиль воздействия родителей на ребенка может быть разным: интеллектуально-эмоциональным, дидактическим, эмпатийным, кооперативным, директивным и аффективным. Эффективность любого родительского воздействия повышается, если оно доброжелательно, демонстрирует уважение к ребенку, его достоинству и ориентировано на личность ребенка. Тип родительского отношения и соотношение его структурных компонентов определяется не только индивидуальными особенностями родителей, но и возрастом ребенка. Характер родительского отношения, который определяется преобладанием предметного или личностного начала, определяет стиль воспитания. Под стилем родительского воспитания понимается сочетание различных вариантов поведения родителя, которые в разных ситуациях и в разное время будут проявляться в большей или меньшей степени. Такой подход позволяет построить своеобразный профиль родительского поведения, который отражает наиболее характерный стиль воспитания как в индивидуальном случае для конкретного родителя, так и для группы родителей детей разных возрастных или социально-демографических групп.

Как известно, психическое развитие ребенка определяется его эмоциональным контактом и особенностями сотрудничества с родителями. На отношения детей и родителей влияет тип семьи, позиция, которую занимают взрослые, стили их отношений и та роль, которую они отводят ребенку в семье. Родительское отвержение несет в себе негативный аффективный опыт для ребенка и может иметь негативные последствия, проявляющиеся в возникновении тревожности, агрессивности в ситуациях, связанных с взаимодействием с внешним миром [4].

Существуют сложные и многообразные взаимные связи между показателями, характеризующими различные аспекты детско-родительских отношений: например, негативные ощущения ребенка (враждебность, конфликтность и тревожность) в присутствии матери связаны с такими переменными, как авторитарная гиперсоциализация, симбиоз, нелояльность со стороны матери, инфантилизация ребенка, а также с такими проявлениями отношения отца к ребенку, как непровольная стимуляция у него инфантильных тенденций или наказание ребенка. Самоощущение ребенка в присутствии отца зависит от проявления отчуждения, наличия симбиотической связи, авторитарной гиперсоциализации, лояльности отца по отношению к ребенку. Первопричина отчуждения или драма отчуждения ребенка от родителей

вызвана соответствующим отношением к нему, т.е. комплекс отчуждения связан с характером семейного общения.

Отчуждение в детско-родительских взаимоотношениях зависит, по мнению А. К. Рубченко от таких факторов, как ожесточающее влияние матери, ограничение со стороны родителей, семейное неблагополучие, гиперсоциализация со стороны матери. Специфика родительского отношения заключается в его постоянном изменении с возрастом ребенка и неизбежном отделении ребенка от родителей. Очевидно, что с развитием ребенка должно изменяться отношение родителей к нему, и, соответственно, отношение ребенка к своим родителям. Специфика родительского отношения заключается также и в двойственности и противоречивости позиции родителя по отношению к ребенку. С одной стороны, это безусловная любовь и глубинная связь, с другой – это объективное оценочное отношение, направленное на формирование ценных качеств и способов поведения [5].

Основными факторами, эффективно влияющими на организацию воспитания ребенка в семье, являются:

- нравственно-положительные интересы, убеждения и потребности родителей, их добросовестное, ответственное отношение к процессу воспитания и развития ребенка;

- осуществление целенаправленного воспитания: понимание родителями целей и задач воспитания, стремление реализовать их на практике, установление взаимосвязи с ДООУ, активность обоих родителей в решении педагогических задач;

- эмоционально-нравственные взаимоотношения родителей и детей в повседневной жизни [2].

Родительское отношение определяет стиль воспитания и оценку ребенка. В родительском отношении всегда присутствует два противоположных начала: личностное, определяющее отношение к ребенку как к целостной, уникальной личности, и предметное, предполагающее оценку его отдельных качеств. Относительная выраженность и содержание этих начал меняется с возрастом ребенка: по мере его взросления от двух до восьми лет преобладание личностного начала сменяется доминированием предметного. Характер предметного отношения существенно меняется с возрастом ребенка: возрастает значимость интеллектуального развития ребенка и овладения им навыками самостоятельности. Значимость развития социальных качеств (общения, морального и этического развития) снижается. Родительское отношение определяет стиль воспитания ребенка и оценку ребенка родителем. Стиль воспитания также имеет возрастную динамику: с возрастом ребенка снижается выраженность ситуативного, содейст-

вующего и компромиссного вариантов и возрастает выраженность объясняющего, автономного и зависимого вариантов родительских стилей.

Отношения родителей к ребенку отличаются высокой психологической напряженностью и многообразны в их проявлениях. Наиболее частыми типами поведения являются: внимательное, боязливое, тщеславное, сердитое, раздраженное, приспособляющееся, общительное, сенсационное, уравновешенное, уклончивое, упорное, настойчивое, постоянное, уверенное, обнадеживающее. Типы этих поведений никогда не обнаруживаются в чистом виде, но дают бесчисленное множество сочетаний. Создавшаяся в семье система отношений к ребенку называется родительскими установками. Родительские установки играют решающую роль в эмоциональном развитии детей [6].

Важное место в жизнедеятельности полноценной семьи занимает воспитание детей. Его результативность находится в прямой зависимости от многочисленных факторов, влияющих на воспитательный потенциал семьи. В различных категориях семей процесс воспитания детей имеет свои особенности. От психолога в таких случаях требуются знания и опыт, умение соучаствовать в жизни других людей, не нарушая их автономии, не посягая на их жизненное пространство. Родители охотно прибегают к помощи психолога и принимают его помощь, если последний не навязывает им при этом свои взгляды и волю.

Психолог помогает семье дошкольника не только в тех случаях, когда родители испытывают трудности в воспитании и нуждаются в его совете. Психолог – полноправный воспитатель дошкольника, если он устанавливает диалог с воспитанником и его родителями, взаимодействует с ними и как профессионал, и как самоценная личность. Современные родители часто превосходят воспитателей и психологов в уровне образования или социально-материальном статусе, но педагог-психолог может компенсировать эту разницу своей компетентностью в области семейной психологии – именно в той области, которая является для родителей одной из самых значимых. Следовательно, для установления партнёрских отношений с семьёй психолог должен обладать ясной психологической позицией в области семейного воспитания и владеть технологиями работы с родителями [1].

Таким образом, благополучие детско-родительских отношений зависит от стиля воспитания доминирующего в семье. Атмосфера семьи определяет усвоение ребенком мотивов, потребностей, идеалов, тона отношений между членами семьи. Система детско-родительских отношений имеет определенную возрастную динамику, связанную с

взрослением ребенка, и изменяется в сторону преобладания предметного начала над личностным.

В работе с родителями наиболее эффективны индивидуальные формы общения, доверительные беседы, тренинги.

Литература

1. Варга, А. Я. Психологическая коррекция взаимоотношений детей и родителей [Текст] / А. Я. Варга, В. А. Смехов // Вестник Московского университета. – Сер. 14. Психология. – 1986. – № 1.

2. Давыдова, О. И. Работа с родителями в детском саду: Этнопедагогический подход [Текст] / О. И. Давыдова, Л. Г. Богославец, А. А. Майер. – М. : ТЦ Сфера, 2006. – (Приложение к журналу «Управление ДОУ»).

3. Даринская, В.М. Влияние психологического климата в семье на личностное развитие ребенка [Текст] / В. М. Даринская. – Воронеж, 2001.

4. Ковалев, С. В. Психология современной семьи [Текст] / С. В. Ковалев. – М. : Просвещение, 1988.

5. Рубченко, А. К. Подходы к проблеме детско-родительских отношений в отечественной психологии [Текст] / А. К. Рубченко // Психолог в детском саду. – 2005. – № 4.

6. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи [Текст] / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб. : Питер, 1999.

РЕШЕНИЕ В УСЛОВИЯХ ДОУ ПРОБЛЕМЫ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ (ИЗ ОПЫТА ПРОВЕДЕНИЯ ТРЕНИНГА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОДИТЕЛЕЙ С ДЕТЬМИ И. М. МАРКОВСКОЙ)

ЛЕРНЕР М. А.

г. Челябинск, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение Центр развития ребенка детский сад № 369

Проблема полноценного эмоционального, личностного и социального воздействия родителей на ребенка (иными словами, проблема качества и количества родительской любви) многогранна. Каждый родитель желает видеть своих детей здоровыми, счастливыми, уверенными в себе. Но как достичь желаемого? Каждый имеет об этом свое представление, часто основанное на ложных убеждениях, сомнительных методах.

На консультацию к психологу родители приходят, как правило, с уже оформившейся проблемой, с вопросом «Что делать?». На собраниях, семинарах родители, в основном мамы, озвучивают такую мысль, что никакие курсы и образование не обеспечивают квалификации «хорошего», «эффективного» родителя, то есть на мам нигде не учат. Современные мамы хотят быстро и эффективно приобрести новые умения, навыки и способы взаимодействий с ребенком, которые приведут к оптимизации их взаимоотношений и взаимопониманию с ним. «Сегодня, можно с уверенностью сказать, что родители остро нуждаются в конкретных навыках и практических методах, а не в смутных абстракциях типа «уважайте ребенка, как личность...» – писал Т. Гордон [1]. Эти слова актуальны и в наше время в нашей общественной формации. Истоки социализации и нравственные устои ребенка формируются родителями. Задача психолога ДООУ – дать им инструмент понимания ребенка, ключ к установлению отношений сотрудничества между родителем и ребенком. В этом может помочь проведение тренинга взаимодействия родителей с детьми И. М. Марковской [2]. С. И. Макшанов определяет тренинг как многофункциональный метод преднамеренных изменений психологических феноменов человека с целью гармонизации личностного бытия человека [3].

Программа тренинга взаимодействия родителей с детьми И. М. Марковской была актуальной, находясь в стадии апробации 13 – 15 лет назад, и остается актуальной по настоящее время.

Участие в тренинге, проводимом психологом ДООУ, принимают, в основном, мамы из благополучных семей. М. Ю. Синягина выделяет следующие типичные профили родительского отношения, влияющие на социальную адаптированность ребенка:

I. Благоприятные:

- понимающие (хорошо знают, принимают своего ребенка...);
- покровительствующие (хорошо знают своего ребенка, однако в общении занимают позицию старшего...);
- безразличные (мало знают своего ребенка, занимаются решением своих проблем, однако дети ухожены и научены требуемому поведению...).

II. Неблагоприятные:

- подавляющие (эмоциональное отвержение своего ребенка...);
- тревожные (неплохо знают своего ребенка, но не уверены в правильности своего поведения по отношению к нему...);

– отстраненные (отсутствие диалогичности в отношениях с ребенком ...);

– отвергающие (плохо знают своего ребенка, не желают вникать в его проблемы ...) [5].

Говоря о благополучных семьях, мы имеем в виду не материальный достаток, а благоприятные профили родительского отношения. Из неблагоприятных участницами тренинга, проводимого в ДООУ, становятся только «тревожные» по классификации М. Ю. Синягиной мамы и бабушки.

Известно, что взаимоотношения, общение с ребенком, родители подсознательно строят по типу собственной семьи, в которой они воспитывались. В последние годы сформировалось поколение мам, которые росли в эпоху новых экономических отношений. Родители этих мам, решая экономические проблемы, как правило, мало времени уделяли воспитанию детей, а также их стиль и методы взаимодействия с ребенком не всегда могли бы являться примером для подражания. Современных молодых мам из благополучных семей, принимающих участие в тренинге взаимодействия родителей с детьми можно отнести к следующим категориям:

– Женщина успешна в профессиональной деятельности и хочет быть настолько же успешной в воспитании и выстраивании взаимоотношений и взаимопонимания с ребенком. Она готова выделить время на освоение новых способов взаимодействия.

– Женщина, не работающая, является, как правило, успешной женой и хочет быть такой же успешной матерью. Времени для участия в тренинге у нее достаточно. Кроме того, на тренинге она восполняет дефицит общения.

Женщина, которая является «эффективной» мамой благодаря опыту семьи, в которой она воспитывалась, подсознательно хочет подтвердить этот опыт теоретическими знаниями и умениями, полученными на тренинге.

Всех этих мам объединяет наличие трудности, проблемы во взаимоотношениях с ребенком. Причины возникновения этой проблемы и способы ее преодоления рассматриваются на тренинговых занятиях.

Так как ведущей целью программы И. М. Марковской является содействие установлению и развитию отношений партнерства и сотрудничества между родителем и ребенком, в ее основу положена адлеровская модель, программа Т. Гордона «Повышение родительской эффективности» (Р.Е.Т.).

Базовые занятия программы ведущему легче провести, познакомившись с концепцией Т. Гордона [2], в которой темы раскрыты более подробно и приведено много конкретных примеров. При разработке темы «Поощрения и наказания» И. М. Марковская скорее всего опиралась на бихевиористский подход к работе с родителями, а тема «Трансактный подход» и ознакомление с воодушевляющими высказываниями разработаны автором на основе модели Е. В. Сидоренко [4].

В ДОУ психологу удобно проводить тренинг взаимодействия родителей с детьми. Продолжительность занятия составляет, в среднем, 2 часа. Если участницы тренинга не работают, занятие может быть организовано когда дети спят, в противном случае – в вечернее время, например с 17.00 до 19.00, дети в это время находятся в группе.

Изначально программа тренинга содержала 8 занятий с родителями (кроме совместного занятия с детьми, которое проводится по усмотрению ведущего). Каждое занятие, как и структура всего тренинга, состоит из трех частей: ориентировочной, содержательной и заключительной. В ориентировочную часть занятия входит проведение психогимнастического упражнения с целью создания у группы позитивного настроения, а также проверка домашнего задания предыдущего занятия. Основой занятия является информационная часть и проведение упражнений с целью формирования у участниц новых умений. В заключительную часть входит проведение психогимнастического упражнения с целью дальнейшего сплочения группы и предъявление участницам домашнего задания. Выполнение домашних заданий является обязательным этапом и способствует узнаванию своего ребенка и лучшему пониманию тематики занятий участницами тренинга.

Кроме ориентировочного и заключительного, ведущему необходимо провести следующие занятия: «Мир детский и мир взрослый», «Язык принятия и язык непринятия», «Проблемы детей и проблемы родителей. Активное слушание как способ решения проблем детей» (2 занятия), «Проблемы родителей. Я – сообщения», «Конфликты». Дополнительным является занятие «Трансактный подход». При его проведении, кроме работы с эго-состояниями участниц, целесообразно включить упражнения для осознания собственных родительских посланий и посланий, которые давали участницам их родители. Занятие «Трудный случай» проводится по желанию участниц, обычно оно не проводится в маленьких группах (5–7 человек).

Самой сложной для мам - участниц тренинга является тема «Активное слушание». Некоторые не могут дифференцировать проблемы

ребенка от своих собственных. Часть мам затрудняются в повторении слов ребенка, прием пересказа кажется им искусственным и надуманным, пока они не поймут, что повторение должно носить эмпатический характер.

Наибольший интерес и дискуссии родителей вызывают занятия «Поощрения и наказания», «Конфликты». В процессе проведения тренинга ведущий обсуждает с родителями следующие общие проблемы:

- отличие мира ребенка от мира взрослого;
- взаимосвязь принятия и любви; факторы, влияющие на принятие ребенка;
- причины «непослушания» ребенка;
- что означает «хорошо слушать»;
- временный и постоянный язык;
- типы конфликтов; категории конфликтного поведения;
- преимущества поощрений перед наказаниями.

Часто на этапе знакомства участницы тренинга заявляют такие проблемы, как капризность ребенка, медлительность, обидчивость, неаккуратность, грубость, непослушание. В процессе участия в тренинге, они начинают осознавать не только свои проблемы, но также проблемы ребенка и проблемы взаимодействия с ним. Результатом проведенных занятий участницы считают конкретные умения, полученные на тренинге. Приведем примеры некоторых высказываний. «Простыми, как оказалось, способами можно решить проблемы в общении с ребенком, предотвратить конфликт», «У меня улучшились отношения с мужем и ребенком», «Раньше в общении я больше слушала себя, а сейчас научилась слушать ребенка».

На завершающем занятии участницы высказывают пожелание о продолжении встреч. Продолжением может служить «Клуб для родителей», посещать занятия которого кроме участниц тренинга, могут все желающие. Занятия поведутся 1 раз в месяц и имеют определенную тему, например «Если ребёнок не слушается», «Когда в родителях согласия нет», «Телезависимость» и т. д. Занятия клуба, кроме информационной части и психогимнастических упражнений, могут включать в себя видеодемонстрацию передачи «Суперняня» или «Няня спешит на помощь» и последующее ее обсуждение.

Подведем итоги. Программа тренинга взаимодействия родителей с детьми И. М. Марковской помогает сформировать взаимоотношения сотрудничества между мамой и ребенком. Она является настолько же актуальной, насколько была программа Т. Гордона в США в 50-е годы прошлого века. Но в то время были созданы условия, чтобы программа Т. Гордона стала массовой. В настоящее время боль-

шинство родителей дошкольников нуждается в прохождении тренинговой программы И. М. Марковской. Желательно создание необходимых и достаточных условий (обучение психологов, возможности, желание), чтобы тренинг взаимодействия родителей с детьми стал массовым, чтобы каждый психолог ДОО, школы, центра имел возможность проводить его не реже 1 раза в год.

Литература

1. Гордон, Т. Повышение родительской эффективности [Текст] / Т. Гордон. – Екатеринбург : АРД ЛТД, 1997.
2. Марковская, И. М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми [Текст] / И. М. Марковская. – СПб. : изд-во «Речь», 2000.
3. Психогимнастика в тренинге [Текст] / под ред. Н. Ю. Хрящевой. – СПб. : Ювента, 1999.
4. Сидоренко, Е. В. Опыты реориентационного тренинга [Текст] / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Ювента, 1995.
5. Синягина, М. Ю. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений [Текст] / М. Ю. Синягина. – М. : Издательский центр «Академия», 2001.

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ ИГРЫ – ДРАМАТИЗАЦИИ И ТЕАТРАЛИЗОВАННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ

ТИТОВА М. Г.

г. Челябинск, Муниципальное образовательное учреждение для детей дошкольного и младшего школьного возраста начальная школа-детский сад компенсирующего вида № 440

Игра – один из видов человеческой деятельности. Как сложное и интересное жизненное явление она привлекала и привлекает внимание представителей самых разнообразных профессий: педагогов, психологов, писателей, артистов, физиологов и философов. Некоторые образно называют игру «спутником детства». Игры детей отличаются большим разнообразием. Они различаются по следующим основаниям: содержание, организация, правила, характер, масштаб, регламентация (количество жестких правил), охват, выраженность творчества, самостоятельности.

К творческим играм относятся игры-драматизации и театрализованные представления, выстроенные в соответствии с сюжетами (содержанием) известных сказок и литературных произведений. Им присущи основные черты творческих игр: наличие замысла, сочетание ролевых и реальных действий и отношений, других элементов воображаемой ситуации, а также самостоятельность и самоорганизация детей.

Богатство замысла и эффективность средств воплощения образов (ролей) в каждой игре зависят от наличия у детей жизненных наблюдений, дополненных литературно-художественными образами, которые помогают детям перейти от прямого подражания к творческому воспроизведению игровых замыслов, а, следовательно, социальных компетенций.

Своеобразны мотивы такого творчества – это, прежде всего, стремление отразить в действиях, поступках выразить свои впечатления, переживания. Для возникновения замысла игры нужны яркие, волнующие ребенка впечатления. Творческая игра учит детей обдумывать, как осуществить тот или иной замысел.

Игра-драматизация и театрализация знакомого литературного произведения оказывает большое влияние на речь ребенка. Ребенок усваивает богатство родного языка, его выразительные средства, использует различные интонации, соответствующие характеру героев и их поступкам, старается говорить четко, чтобы его поняли.

Детская литература дает богатый материал для развития творческих способностей детей дошкольного возраста в игре-драматизации и при организации театрализованных представлений. Проявление творчества в игре-драматизации связано с отбором художественного произведения, выделением ролей, с изобретательностью при создании игровой обстановки, в изготовлении костюмов и декораций для спектакля. Игра принимает форму театрализованного представления и часто включается в содержание детских праздников.

Таким образом, актуальность проблемы организации игр-драматизаций и театрализованных представлений заключается в необходимости создания условий для личностного роста каждого ребенка, для развития его творческого потенциала, в создании условий для творческого самовыражения личности ребенка-дошкольника, зафиксированных в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года.

Можно выделить следующие условия, необходимые для успешного формирования творческих способностей ребёнка дошкольного возраста:

- раннее физическое развитие малыша;
- создание обстановки, опережающей развитие ребёнка;
- условие максимального напряжения сил;
- свобода в выборе деятельности;
- доброжелательная помощь взрослого;
- комфортная психологическая обстановка;
- использование педагогом современных педагогических технологий.

Исходя из выделенных условий, педагог на каждом этапе развития ребёнка определяет конкретные цели и задачи формирования творческих способностей. Для реализации поставленных задач и отобранного содержания необходимо определение наиболее эффективных и рациональных форм организации работы по формированию творческих способностей. В нашем случае такими формами являются игра-драматизация и театрализованное представление.

Чем же отличается игра-драматизация от театрализованного представления?

Игра-драматизация основывается на содержании ранее изученной сказки или литературного произведения. Дети берут на себя роли героев этих сказок или произведений, воспроизводят их монологи точно по содержанию сказки или произведения. Игра-драматизация чаще всего организуется с детьми младшего дошкольного возраста и не предполагает наличия зрителей. Детям важен сам процесс преобразования в литературных героях.

Театрализованное представление может отразить содержание литературного произведения наиболее широко и ёмко. В процесс театрализованного представления включаются: сольное пение героев, музыкально-ритмические движения. Особое внимание в подготовке театрализованного представления уделяется способам передачи выразительного образа. И самое основное отличие театрализованного представления от игры-драматизации – это обязательное наличие зрителей. Поэтому такие театрализованные представления организуются с детьми старшего дошкольного возраста.

Почему выбраны именно эти формы работы? Более 10 лет педагоги дошкольных групп Муниципального образовательного учреждения для детей дошкольного и младшего школьного возраста начальная школа детский сад компенсирующего вида № 440 реализуют образовательную программу Л. А. Венгера «Развитие». В содержание программы «Развитие» входит система работы, включающая в себя подготовку детей к играм-драматизациям и театрализованным представлениям по тем литературным произведениям, которые изучаются

на занятиях по художественной литературе. Такая система работы помогает выявить в каждом ребёнке индивидуальность и развить его творческие способности, природные задатки.

Педагогами МОУ были разработаны перспективные планы подготовки к играм-драматизациям по русским народным сказкам и сценарии театрализованных представлений для каждой возрастной группы, в соответствии с содержанием программы Л. А. Венгера «Развитие». Так, с детьми второй младшей группы проводились мероприятия по подготовке игры-драматизации по русской народной сказке «Колобок», с детьми средней группы – по русской народной сказке «Теремок», с детьми старшей группы – по русской народной сказке «Гуси-лебеди», с детьми подготовительной к школе группе – по мюзиклу «Бременские музыканты».

Перспективные планы содержат в себе мероприятия предварительной работы по подготовке игры-драматизации и театрализованного представления, сроки и использованные педагогические технологии.

Из арсенала современных педагогических технологий нами использованы:

- игрушки-заместители;
- решение логических задач;
- рассматривание схем и моделей сказок;
- рассматривание схем и моделей танцевальных движений сказок;
- методология ТРИЗ;
- методология РТВ.

основой для всего процесса образования ребёнка, является педагогическая оценка уровня его развития, в том числе и оценка уровня развития творческих способностей. Она даёт воспитателю возможность творчески подходить к обучению и воспитанию ребёнка, обеспечивая ему при этом эмоциональный комфорт и создавая условия для наибольшего личностного и интеллектуального роста.

Для оценивания уровня образованности детей по программе «Развитие» Учебным центром имени Л. А. Венгера разработаны и апробированы рекомендации и материалы к организации педагогической диагностики. Конечным результатом педагогической диагностики являются материалы достижения детей разных возрастных групп по таким разделам программы, как художественная литература и сюжетно-ролевая игра, где уровень развития воображения, является основной составляющей творчества. На основании этих показателей педагог относит детей к определённой группе уровня развития: опти-

мальный, достаточный, критический и недопустимый. Также для выявления уровня творческих способностей детей могут быть использованы следующие психологические методики: методика Торренса и методика «Дорисовывания фигур». Используя данные методики, нами был организован мониторинг оценивания умственных и творческих способностей детей со 2 младшей до подготовительной группы. Оценивались способность детей создавать оригинальные образы, изучалась беглость мышления при создании оригинального образа, умение передавать характер персонажа мимикой, пантомимикой и другими выразительными средствами.

Анализ сравнительных данных педагогического мониторинга в группах, где велась целенаправленная работа по организации игр-драматизаций и театрализованных представлений показывает положительную динамику в усвоении детьми необходимых навыков и умений по направлениям «Ознакомление с художественной литературой», «Сюжетная игра» и «Развитие воображения» за четыре года пребывания детей в детском саду. Творческие и интеллектуальные способности дети активно проявляли не только при проведении театрализованных представлений и игр-драматизаций, но и на занятиях.

Таким образом, задача формирования творческих способностей детей должна строиться педагогом по определённой программе. Осуществление этой работы приводит к тому, что дети начинают эффективно усваивать знания, сознательно анализировать, критически оценивать свои возможности: планировать, регулировать, контролировать свою деятельность, систематизировать полученные знания, организовывать свои усилия, избирательно их направлять на решение поставленных вопросов.

ИЗМЕНЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ РОДИТЕЛЕЙ И ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

КОПЫТОВА А. В.

г. Челябинск, Челябинский государственный университет

К числу тенденций функционирования и развития дошкольных образовательных учреждений последних лет можно отнести внимание к эффективному взаимодействию родителей и педагогов. Многочисленные исследования (Е. П. Арнаутова, Е. М. Вроно, А. И. Захаров, Л. В. Загик, О. Л. Зверева, Т. А. Маркова и др.) убедительно доказы-

вают необходимость оказания родителям грамотной педагогической помощи.

Разработка адекватных и приемлемых способов такого взаимодействия предполагает изучение различных аспектов педагогического взаимодействия родителей и педагогов в рамках дошкольного образовательного учреждения.

Перед рассмотрением отдельных аспектов педагогического взаимодействия логичным представляется рассмотреть этапы развития отношений «семья – дошкольное образовательное учреждение».

Примерно до 40-х годов XX века проблеме такого взаимодействия уделялось значительное внимание. Превалирующей тенденцией являлась главенствующая роль образовательной системы, как части государственного механизма, призванной нивелировать различия в воспитании дошкольников, обусловленные различиями их семей. В частности, такая точка зрения находит отражение в трудах А. В. Луначарского и А. С. Макаренко.

В дальнейшем – в 40 – 60-е годы, проблема «борьбы» дошкольного учреждения и семьи уже не ставилась так остро, но основная тенденция – стремление подчинить семью влиянию дошкольного учреждения – сохранялась. Центральной целью по-прежнему являлось воспитание члена общества. Отсюда следовал вывод: семья должна играть подчиненную роль по отношению к дошкольному учреждению. Семья, таким образом, как и ранее, рассматривалась не как субъект сотрудничества, а скорее как объект воздействия со стороны дошкольного учреждения. Так, например, в Уставе детского сада, утвержденном 15 декабря 1944 г., говорилось: «Детский сад... должен служить примером правильного воспитания детей дошкольного возраста и оказывать помощь родителям в воспитании ребенка в семье», а во Временном положении о дошкольном детском учреждении, утвержденном Постановлением Совета Министров РСФСР 8 марта 1960 г., говорилось: «Дошкольное детское учреждение - ясли-сад – создается в интересах осуществления единой системы коммунистического воспитания детей дошкольного возраста».

Согласно прогнозам академика С. Г. Струмилина (1960), в будущем каждый советский гражданин, уже выходя из родильного дома, получит направления в детские сады с круглосуточным содержанием или детский дом, затем – в школу-интернат, а из него отправится с путевкой в самостоятельную жизнь.

Но такого мнения придерживались далеко не все ученые. Например, в 60 – 70-е годы XX в. годы большое внимание уделялось сочетанию общественного и семейного воспитания. Осуществлялись

педагогические исследования, целью которых было научное обоснование путей и средств, обеспечивающих функционирование системы «школа – семья – общественность». В работах И. В. Гребенникова, А. М. Низовой, Г. И. Легенького, Н. П. Харитоновой и других авторов использовались различные понятия: «педагогическое просвещение», «педагогическая пропаганда», «органическое сочетание общественного и семейного воспитания родителей», «взаимодействие семейного и общественного воспитания» и т.п. Изучалась эффективность форм и методов оказания педагогической помощи родителям.

Педагогическая пропаганда – провозглашение и рекламирование педагогических средств, методов и форм педагогического воспитания и образования в широкие массы людей.

Педагогическое просвещение – практическое применение и теоретическая подкованность человека в вопросах современного воспитания и образования, умение передать подрастающему поколению знания, умения и навыки, накопленные предыдущими поколениями.

В различных лабораториях НИИ АПН СССР рассматривались проблемы развития и воспитания детей раннего и дошкольного возраста, уделялось внимание и изучению вопросов семейного воспитания дошкольников. Исследователи пришли к выводу, что ни один из них не может быть успешно решен детским садом без сотрудничества с семьей. Хотя у этих социальных институтов единые цели и задачи, содержание и методы воспитания и обучения детей специфичны в каждом из них.

Как система пропаганды педагогических знаний, в 70 – 80-е годы существовал педагогический всеобуч для родителей. Он представлял собой целостную систему форм пропаганды педагогических знаний с учетом различных категорий родителей. Целью педагогического всеобуча было повышение педагогической культуры родителей.

В 70-е годы под руководством Т. А. Марковой – заместителя директора по научной работе НИИ дошкольного воспитания АПН СССР – организуется лаборатория семейного воспитания. Выявлялись типичные трудности, испытываемые родителями, наиболее существенные факторы, влияющие на формирование нравственных качеств у ребенка в семье (Д. Д. Бакиева, С. М. Гарбей, Д. О. Дзинтере, Л. В. Загик, М. И. Иззатова, В. М. Иванова, Н. А. Стародубова). Таким образом, авторами-специалистами были сделаны попытки определить содержание педагогических знаний и умений, необходимых родителям для успешного решения ряда задач нравственного воспитания. Как показали исследования, чем выше уровень педагогической подготов-

ленности родителей, тем активнее и успешнее их педагогическая деятельность.

С точки зрения взаимодействия детского сада и семьи в воспитании детей, оказании помощи родителям, представляют интерес данные, полученные В. И. Безлюдной. Автор убедительно показывает, что ни семья, ни дошкольное учреждение не могут изолированно решить задачу преодоления отклонений ребенка в отношениях со сверстниками, которые связаны с условиями жизни и воспитания детей именно в семье.

Исследуя проблему педагогического всеобуча, О. Л. Зверева выявила, что он проводился далеко не во всех детских садах из-за недостаточной подготовленности педагогов к работе с родителями. Практическими работниками использовались разнообразные ее формы: групповые и общие родительские собрания, оформление стендов для родителей, папок-передвижек и т.д. Воспитатели отмечали тот факт, что родителям хочется получить, прежде всего, конкретные знания именно о своем ребенке.

Педагоги часто сетуют на то, что сейчас родителей ничем не удивишь. Но как показывают проведенные исследования О. Л. Зверевой, а позже эти данные были подтверждены Е. П. Арнаутовой, В. П. Дубровой, В. М. Ивановой, отношение родителей к мероприятиям зависит прежде всего от постановки воспитательно-образовательной работы в детском саду, от инициативы администрации, от ее причастности к решению вопросов педагогического просвещения родителей. Часто поиск путей совершенствования работы с родителями ограничивался нахождением новых форм, и гораздо меньше внимания уделялось ее содержанию и методам.

Психологи, специалисты по ораторскому искусству констатируют, что устное выступление педагога, непосредственное общение с аудиторией имеют большие преимущества перед просмотром родителями телепередач и прослушиванием радиопередач, чтением книг (А. А. Леонтьев, Е. А. Ножин, Н. И. Мехонцев).

В ряде работ педагогов (Е. П. Арнаутова, В. М. Иванова, В. П. Дуброва) говорится о специфике педагогической позиции воспитателя по отношению к родителям, где сочетаются две функции – формальная и неформальная. Воспитатель выступает в двух лицах – официальным лицом и тактичным, внимательным собеседником. Его задача – преодолеть позицию назидательности, разговаривая с членами семьи, и выработать доверительный тон. Авторы выявляют причины трудностей, которые испытывает воспитатель в общении с родителями. К ним относятся низкий уровень социально-психологической

культуры участников воспитательного процесса; непонимание родителями самооценности периода дошкольного детства и его значения; несформированности у них «педагогической рефлексии», игнорирование ими того факта, что в определении содержания, форм работы детского сада с семьей не дошкольные учреждения, а именно они выступают социальными заказчиками; недостаточная информированность родителей об особенностях жизни и деятельности детей в дошкольном учреждении, а воспитателей – об условиях и особенностях семейного воспитания каждого ребенка. Педагоги зачастую относятся к родителям не как к субъектам взаимодействия, а как к объектам воспитания. По мнению авторов, детский сад только тогда удовлетворяет в полной мере потребности семьи, когда он является открытой системой. Родители должны иметь реальную возможность свободно, по своему усмотрению, в удобное для них время знакомиться с деятельностью ребенка в детском саду, со стилем общения воспитателя с детьми, включаться в жизнь группы. Если родители наблюдают детей в новой обстановке, они и воспринимают их «другими глазами».

Идеи взаимодействия семейного и общественного воспитания развивались в работах В. А. Сухомлинского, в частности, он писал: «В дошкольные годы ребенок почти полностью идентифицирует себя с семьей, открывая и утверждая себя и других людей преимущественно через суждения, оценку и поступки родителей». Поэтому, подчеркивал он, задачи воспитания могут быть успешно решены в том случае, если школа поддерживает связь с семьей, если между воспитателями и родителями установились отношения доверия и сотрудничества.

Таким образом, исследования 70–80-х годов прошедшего столетия конкретизировали содержание, формы и методы педагогического просвещения родителей и позволили выработать ценные рекомендации для педагогов.

Более глубокие изменения во взаимодействии семьи и дошкольного учреждения произошли в 90-е годы. Это было связано с реформой образования, которая отразилась и на системе дошкольного воспитания. Изменение государственной политики в области образования повлекло за собой признание положительной роли семьи в воспитании детей и необходимости взаимодействия с ней. Так, в Законе РФ «Об образовании» говорится, что «государственная политика в области дошкольного воспитания основывается на следующих принципах: гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности, воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье». В

этом Законе, в отличие от документов предыдущих лет, уважение к семье признается одним из принципов образования, т. е. семья из средства педагогического воздействия на ребенка превращается в его цель.

В 90-х годах, в соответствии с «Концепцией дошкольного воспитания» (1989) начали разрабатываться новые подходы к сотрудничеству с родителями, которые базируются на взаимосвязи двух систем – детского сада и семьи, сообществе семьи и детского сада (Л. М. Кларина). Сущность данного подхода состоит в объединении усилий дошкольных учреждений и семьи для развития личности как детей, так и взрослых с учетом интересов и особенностей каждого члена сообщества, его прав и обязанностей. Л. М. Кларина разработала целый комплекс становления и развития содержательных и организационных направлений сообщества детского сада и семьи (дети, родители, профессионалы), например, создание в детском саду методического кабинета, оснащенного психолого-педагогической литературой для родителей, совместное обсуждение с ними прочитанного с целью возможного использования приобретенных таким образом знаний в условиях детского сада, открытие на этой основе дискуссионного клуба профессионалов и родителей, библиотеки детской литературы, которая может быть использована как в детском саду, так и в семье, организация спортивной секции для детей и родителей, разнообразных клубов по интересам и др.

Таким образом, в отечественной педагогике изменение отношений между дошкольным образовательным учреждением и семьей можно представить как эволюцию от воздействия, обусловленного государственным подходом к управлению образованием, к взаимодействию, направленному на развитие полноценной гармоничной личности.

Литература

1. Арнаутова, Е. Методы обогащения воспитательного опыта родителей [Текст] / Е. Арнаутова // Дошкольное воспитание. – 2002. – № 9.
2. Байбородова, Л. В. Взаимодействие школы и семьи [Текст] : учебно-методическое пособие / Л. В. Байбородова. – Ярославль : Академия развития, Академия холдинг, 2003.
3. Доронова, Т. Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями [Текст] / Т. Н. Доронова // Дошкольное воспитание. – 2004. – №1.

4. Доронова, Т. Н. О взаимодействии дошкольного образовательного учреждения с семьей на основе единой программы для родителей и воспитателей «Из детства – в отрочество» [Текст] / Т. Н. Доронова // Дошкольное воспитание. – 2000. – № 3.

5. Доронова, Т. Н. Дошкольное учреждение и семья – единое пространство детского развития [Текст] / Т. Н. Доронова, А. Е. Жичкина, Е. В. Соловьева и др. – М. : Линка-Пресс, 2001.

6. Закон Российской Федерации «Об образовании» [Текст]. – М. : ООО «Издательство Астрель», ООО «Издательство АСТ», 2003.

7. Козлова, С. А. Концепция дошкольного воспитания (1989) [Текст] : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – М. : Издательский центр «Академия», 2000.

8. Куликова, Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание [Текст] : учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Т. А. Куликова. – М. : Издательский центр «Академия», 1999.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АБАШИНА В. В., канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой теоретических основ дошкольного и начального образования Сургутского государственного педагогического университета, г. Сургут.

АРТЕМЕНКО О. Н., аспирант, преподаватель кафедры коррекционной педагогики и психологии Ставропольского государственного университета, г. Ставрополь.

БАЗУГУТДИНОВА Ф. Г., заместитель директора по учебно-воспитательной работе Кукморской вечерней (сменной) общеобразовательной школы, п. г. т. Кукмор Республики Татарстан.

БЕЛЯЕВА Н. В., канд. сельскохозяйств. наук, доцент Санкт-Петербургской государственной лесотехнической академии им. С. М. Кирова, г. Санкт-Петербург.

БРОВКИНА Е. А., педагог-психолог Муниципального дошкольного образовательного учреждения № 370, г. Челябинск.

БУРЛЯЕВА В. А., канд. пед. наук, доцент, декан инженерно-педагогического факультета Невинномысского государственного гуманитарно-технического института, г. Невинномысск.

ВАСИЛОВСКИЙ В. И., канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования Кубанского государственного университета, г. Краснодар.

ВРАЧИНСКАЯ Т. В., канд. пед. наук, преподаватель кафедры высшей математики Калининградского пограничного института Федеральной службы безопасности Российской Федерации, г. Калининград.

ГОРЕЛИК Л. Б., Заслуженный учитель РФ, учитель математики Муниципального общеобразовательного учреждения лицей № 102, г. Челябинск.

ДАВЫДОВА О. В., канд. пед. наук, доцент кафедры общественных и гуманитарных дисциплин Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ДЕМИДЕНКО О. П., канд. пед. наук, доцент Ставропольского государственного университета, г. Ставрополь.

ЕДАКОВА И. Б., канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ЕФРЕМОВЦЕВА Л. А., директор Муниципального общеобразовательного учреждения Белоносовская средняя общеобразовательная школа, п. Белоносово Еткульского района.

ЗЕЛЕНСКАЯ Ю. Б., канд. пед. наук, доцент кафедры общей и специальной педагогики Института специальной педагогики и психологии, г. Санкт-Петербург.

ЗЕМЛЯНИНА Е. Д., ст. преподаватель кафедры специально-го (коррекционного) образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ИЛЬИНА А. В., заведующая дневным отделением Челябинского машиностроительного техникума, г. Челябинск.

ИЛЬЯСОВ Д. Ф., докт. пед. наук, зав. кафедрой педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ИЛЬЯСОВА О. А., канд. пед. наук, учёный секретарь Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ИСРАФИЛОВА Р. А., воспитатель Муниципального дошкольного образовательного учреждения № 440, г. Челябинск.

КАДИНА И. В., ассистент кафедры математической статистики и квалиметрии филиала Волгоградской государственной сельскохозяйственной академии, г. Волгоград.

КАЗАНЦЕВА И. А., директор Ирбитского педагогического училища, г. Ирбит Свердловская области.

КАЛМЫКОВ Ю. В., канд. техн. наук, доцент филиала Самарского государственного технического университета, г. Сызрань.

КАПШУТАРЬ М. А., канд. пед. наук, декан факультета экономики и управления Уральского технического института связи и информатики (филиала) Сибирского государственного университета телекоммуникаций и информатики, г. Екатеринбург.

КЕСПИКОВ В. Н., докт. пед. наук, Заслуженный учитель РФ, ректор Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

КОВАЛЕВА О. И., канд. пед. наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии Ставропольского государственного университета, г. Ставрополь.

КОКШАРОВ С. А., преподаватель иностранных языков Бийского филиала Современной гуманитарной академии, г. Бийск.

КОЛОСОВА И. В., канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

КОМАРОВА Е. С., канд. пед. наук, начальник Управления дошкольным образованием Министерства образования и науки Челябинской области, г. Челябинск.

КОПЫТОВА А. В., аспирант кафедры педагогики Челябинского государственного университета, г. Челябинск.

КРУЧИНИНА Н. В., канд. эконом. наук, доцент Российского государственного открытого технического университета путей сообщения, г. Саратов.

КУКЛИНА Н. Р., аспирант Волжского государственного инженерно-педагогического университета, г. Киров.

КУЛЕШОВА С. А., преподаватель английского языка Оренбургского государственного педагогического университета, учитель Муниципального общеобразовательного учреждения гимназия № 5, г. Оренбург.

КУРДАКОВА М. Е., канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры туризма и социально-культурного сервиса Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск.

КУРОЧКИНА Н. Д., начальник отдела по воспитательной и социальной работе Липецкого государственного технического университета, г. Липецк.

ЛЕРНЕР М. А., педагог-психолог Муниципального дошкольного образовательного учреждения № 369, г. Челябинск.

ЛИТВИНА Г. А., учитель физической культуры Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 35, г. Ставрополь.

МАКАДЕЙ Л. И., канд. психол. наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии Ставропольского государственного университета, г. Ставрополь.

МАЛЬЦЕВА Л. В., канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры декоративно-прикладного искусства и дизайна Кубанского государственного университета, г. Краснодар.

МИРОШНИЧЕНКО О. Н., ст. воспитатель Муниципального дошкольного образовательного учреждения № 440, г. Челябинск.

НАЗАРОВА Е. О., канд. искусствоведения, доцент кафедры музыкального воспитания и обучения Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург.

НЕПЕРШИНА О. В., канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии Балашовского филиала Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского, г. Балашов.

ОВЧИННИКОВА Н. П., канд. пед. наук, Заслуженный учитель РФ, доцент кафедры отечественной истории Поморского государственного университета им. М. В. Ломоносова, г. Архангельск.

ОСИПОВА Е. Г., преподаватель кафедры иностранных языков Самарского филиала Саратовского юридического института МВД РФ, г. Самара.

ОСТРОЖНАЯ Е. Е., канд. техн. наук, зав. отделом довузовского дополнительного образования и повышения квалификации Краснодарского кооперативного института (филиала) Российского университета кооперации, г. Краснодар.

ПЕНЬКОВСКИХ Е. А., канд. пед. наук, преподаватель Когалымского филиала Тюменского государственного университета, г. Когалым Тюменской области.

ПЕРЕВОЗЧИКОВА Л. С., канд. философ. наук, доцент, начальник Главного управления образовательной деятельности Воронежского государственного архитектурно-строительного университета, г. Воронеж.

ПЕТУХОВ К. В., инженер-электроник филиала Самарского государственного технического университета, г. Сызрань.

ПИЛЬНИК Н. А., ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ПОПОВА Н. Н., ст. преподаватель филиала Российского государственного университета, г. Красноярск.

РЫБКИНА А. А., доцент кафедры иностранных языков Самарского филиала Саратовского юридического института МВД РФ, г. Самара.

САВЕЛЬЕВА Ю. В., канд. искусствоведения, доцент кафедры теории и методики обучения сольному пению Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург.

САЛАХОВА В. Я., канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой специального (коррекционного) образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

СВАТАЛОВА Т. А., старший преподаватель кафедры дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

СЕМЕНОВА Е. В., канд. пед. наук, докторант Уральского государственного университета физической культуры, г. Челябинск.

СЕМЕНОВА Л. М., канд. пед. наук, доцент кафедры массовой коммуникации Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск.

СОЛОДКОВА М. И., проректор по учебно-методической работе Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

СУХАНОВА Н. А., ассистент кафедры коррекционной педагогики и психологии Ставропольского государственного университета, г. Ставрополь.

СЫРОМИЦКАЯ И. А., канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры социальной педагогики, педагогики и психологии начального образования Орского гуманитарно-технологического института филиала Оренбургского государственного университета, г. Орск Оренбургской области.

ТАРАСОВА Т. А., канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ТАРАТУХИНА Ю. В., канд. филос. наук, доцент, менеджер проектов Высшей школы экономики, г. Москва.

ТИТОВА М. Г., воспитатель Муниципального дошкольного образовательного учреждения № 440, г. Челябинск.

ТОВМА Н. А., канд. эконом. наук, ст. преподаватель Казахского национального университета имени аль-Фараби, Казахстан, г. Алматы.

ФОМИНЫХ А. С., ассистент кафедры иностранных языков Омского государственного педагогического университета, г. Омск.

ХАБИБУЛЛИН Ф. Х., директор филиала Челябинского государственного педагогического университета, г. Миасс.

ШАФОРОСТОВА Е. Н., канд. пед. наук, доцент кафедры автоматизации и промышленной электроники филиала Старооскольского технологического института, г. Старый Оскол.

ШОЛОХОВ А. В., канд. философ. наук, докторант Ростовского педагогического института Южного федерального университета, г. Таганрог.

ЭМ Е. А., канд. пед. наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии Ставропольского государственного университета, г. Ставрополь.

ЯКОВЛЕВА Г. В., канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного воспитания Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ОГЛАВЛЕНИЕ

РАЗДЕЛ 1. Непрерывное профессиональное образование в контексте государственной образовательной политики. Эволюционный характер выстраивания системы непрерывного профессионального образования	
Перевозчикова Л. С.	
Основные направления формирования социальной компетентности личности в образовательном процессе вуза	3
Шолохов А. В.	
Проблема сбалансированности образовательного неравенства в ценностно-целевом аспекте	11
Беляева Н. В.	
Проблемы повышения качества высшего профессионального образования и механизмы их решения	19
Курочкина Н. Д.	
К проблеме реализации принципа эволюционирования образовательных систем	27
Казанцева И. А.	
Компетентностный дискурс в анализе инновационных моделей социализации педагога современной профессиональной школы.	34
Капшутарь М. А.	
Аксиологизация как тенденция современного образования	42
Кручинина Н. В.	
Методологические основы экологического образования в свете концепции устойчивого развития	46
Товма Н. А.	
Тендерное неравенство в сфере занятости.	50
РАЗДЕЛ 2. Роль системы непрерывного профессионального образования в развитии квалификационных характеристик современного специалиста	
Бурляева В. А.	
Студент как объект межкультурной коммуникации	54
Семенова Л. М.	
Самомаркетинг PR-специалиста как фактор повышения конкурентоспособности на рынке труда	61
Кокшаров С. А.	
Личностная включенность студентов в образовательный процесс как необходимое условие обучения иностранному языку в вузе	69

Рыбкина А. А., Осипова Е. Г.	
Культура речевого поведения и речевой этикет сотрудника правоохранительных органов	77
Калмыков Ю. В., Петухов К. В.	
Формирование ключевых компетенций у инженера современных условиях подготовки специалистов	84
Курдакова М. Е.	
Личностно-деятельностный подход в формировании профессионально-практических навыков специалистов туризма и гостиничного сервиса	87
Овчинникова Н. П.	
Учитель истории глазами современного ученика	91
Фоминых А. С.	
Современный специалист как динамично развивающийся субъект на профессиональном рынке труда	95
Хабибуллин Ф. Х.	
Активность личности – фактор развития информационной компетентности	98
Эм Е. А.	
Развитие невербальной компетентности педагога	102
 РАЗДЕЛ 3. Модернизация содержательных и процессуальных аспектов профессионального образования в русле идей регулируемого эволюционирования	
Семенова Е. В.	
Этапы профессиологического целеполагания в образовательном процессе физкультурного вуза	106
Сыромицкая И. А.	
Технологическая модель социального партнерства как фактора профессиональной адаптации студента педагогического вуза	114
Попова Н. Н.	
Особенности становления образа будущего личности в студенческом возрасте	122
Абашина В. В.	
Взаимодействие субъектов образовательного процесса в условиях личностно ориентированного обучения в вузе	131
Василовский В. И.	
Роль учебных задач в формировании профессионализма	138
Ильина А. В.	
Самостоятельная работа как средство формирования познавательной самостоятельности студентов	142

Кадина И. В. Организация деловых игр по обобщению и структурированию учебного материала	147
РАЗДЕЛ 4. Инновации как атрибут профессионального образования. Философия регулируемого эволюционирования в осуществлении инновационной деятельности	
Таратухина Ю. В. Виртуальное педагогическое пространство: семиотические и дискурсивные параметры	151
Яковлева Г. В. Инновации в дошкольном образовании (управленческий аспект)	153
Артеменко О. Н., Макадей Л. И. Содержание понятия развивающего обучения и проблема его влияния на целостное развитие личности младшего школьника	157
Давыдова О. В. Пути обновления содержания и форм организации общего и начального профессионального художественного образования	161
Мальцева Л. В. Связь двух поколений – это культура, традиции кубанского казачества	165
Непершина О. В. Развитие музыкально-творческих способностей студентов в процессе педагогической практики	169
Савельева Ю. В., Назарова Е. О. К вопросу методического обеспечения дополнительного профессионального образования: музыкально-исполнительская подготовка в вузе	172
РАЗДЕЛ 5. Тенденции дополнительного профессионального образования в проблемном поле андрагогики	
Кеспигов В. Н., Солодкова М. И., Ильясов Д. Ф., Ильясова О. А. Подготовка общественных экспертов: опыт Челябинской области	176
Врачинская Т. В. Конфликтологические аспекты компетентностного подхода к организации воспитательной среды вуза	185
Острожная Е. Е. Проблема оценки качества дополнительного профессионального образования	193

Тарасова Т. А.	
К вопросу о курсах повышения квалификации инструкторов физической культуры ДОУ	197
Сваталова Т. А., Колосова И. В.	
Речеформирующие умения воспитателя дошкольного образовательного учреждения как составляющая его профессиональной компетентности	203
РАЗДЕЛ 6. Реализация проекта ИСО в системе общего и профессионального образования	
Пеньковских Е. А.	
Метод проектов в контексте практической реализации как одна из информационных технологий в сфере образования	208
Куклина Н. Р.	
Методика реализации межпредметных связей курсов начертательной и аналитической геометрий средствами компьютерных технологий	215
Хабибуллин Ф. Х.	
К проблеме развития информационной компетентности педагога	218
Шафоростова Е. Н.	
Современные аспекты развития фундаментальных информационных и коммуникационных технологий в сфере образования ..	221
Горелик Л. Б.	
Использование цифровых образовательных ресурсов в исследовательской деятельности учащихся	225
Зеленская Ю. Б.	
Эффективность использования информационных технологий в обучении детей с нарушениями речи	231
Раздел 7. Направления и опыт реализации приоритетного национального проекта «Образование» в системе общего и профессионального образования	
Комарова Е. С., Едакова И. Б.	
Качество образования – ключевая проблема развития системы дошкольного образования Челябинской области	235
Демиденко О. П.	
Особенности управления качеством образования в современном образовательном учреждении	243

Раздел 8. Общеобразовательные учреждения в условиях реализации концепции модернизации российского образования. Профессиональная направленность общего среднего образования	
Кулешова С. А.	
Моделирование формирования интеллектуального творчества старшеклассника в социокультурной образовательной среде	248
Ефремовцева Л. А.	
Проект «Качество» как составная часть программы развития школы до 2010 г.	253
Мирошниченко О. Н.	
Обеспечение системы гражданского образования в МОУ № 440	260
Пильник Н. А.	
Школа и безопасность	265
Исрафилова Р. А.	
Условия повышения творческой активности участников образовательного процесса в ходе проектной деятельности	272
Ковалева О. И.	
Совершенствование учебно-образовательного процесса как необходимость развития индивидуальных возможностей учащихся	275
Суханова Н. А.	
Выбор педагогического профиля обучения как фактор готовности к дальнейшему профессиональному образованию	278
Салахова В. Я., Землянкина Е. Д.	
Формирование эмпатии у учащихся с психопатоподобным поведением в условиях специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида	282
Литвина Г. А.	
Модель кафедры физической культуры в структуре общеобразовательной школы	286
Артеменко О. Н., Макадей Л. И.	
Развивающая система обучения Л. В. Занкова как ресурс повышения качества современного начального образования	292
Базугутдинова Ф. Г.	
О проблемах освоения родного языка	296
Бровкина Е. А.	
О проблеме детско-родительских отношений	298
Лернер М. А.	
Решение в условиях ДООУ проблемы детско-родительских взаимоотношений (из опыта проведения тренинга взаимодействия родителей с детьми и. М. Марковской)	302

Титова М. Г.	
Формирование творческих способностей детей дошкольного возраста через игры-драматизации и театрализованные пред- ставления	307
Копытова А. В.	
Изменение представлений о взаимодействии родителей и до- школьного образовательного учреждения в отечественной педа- гогике	311
Алфавитный указатель	318
Сведения об авторах	320

**МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ РЕГУЛИРУЕМОГО
ЭВОЛЮЦИОНИРОВАНИЯ**

Материалы VI Всероссийской
научно-практической конференции
Часть 1

Ответственный редактор Д. Ф. Ильясов
Корректоры: И. А. Леонтьева, В. В. Кудинов
Технический редактор И. А. Леонтьева
Дизайн обложки П. В. Федоров
Ответственный за выпуск Л. Н. Золотарева

Сдано в набор 08.10.07. Подписано в печать 24.10.07.
Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Times.
Усл. печ. л. 20,69. Тираж 250 экз. Заказ № 576.

Информационно-издательский
учебно-методический центр «Образование»
454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, 88
тел.: (8–351) 263–93–98