

МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ РЕГУЛИРУЕМОГО ЭВОЛЮЦИОНИРОВАНИЯ

821651873213
825181
6321687462184
821632148614784987
82134678768412
210324168476213
143854638563462
82213546354
8251654
41654653654
8216++84
8216846
4165416546546
821654684987498
821203541
21242452
8513548
821354546+54
6516512
1654654654
6546546546
816846
8211+541+65
681846321
4516685416
416532131354354
165416516353
6546546546
654+654+654165



**Материалы
V Всероссийской
научно-практической
конференции**

ЧАСТЬ III

14 ноября 2006 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 V Всероссийской
научно-практической конференции

Часть 3

14 ноября 2006 г.

Челябинск

УДК 371
ББК 74.5
М 86

М 86 Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования : материалы V Всероссийской научно-практической конференции : в 6 ч. Ч. 3 / Челяб. ин-т перепод. и пов. квал. раб. образ. ; отв. ред. Д. Ф. Ильясов. – Челябинск : Изд-во «Образование», 2006. – 301 с.
ISBN 5–98314–197–Х.

Ответственный редактор

Д. Ф. Ильясов

Редакционная коллегия:

В. Н. Кеспилов, И. Г. Николаев, М. И. Солодкова, А. Г. Обоскалов,
И. Б. Едакова, А. В. Кисляков, В. М. Кузнецов, Г. А. Гребнева,
Л. Г. Махмутова, С. И. Мильковская

УДК 371
ББК 74.5

ISBN 5–98314–197–Х

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

РАЗДЕЛ 1

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

К ВОПРОСУ КАЧЕСТВА ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

КОРОТАЕВА Е. В.

г. Екатеринбург,

Уральский государственный педагогический университет

Современные направления развития отечественной системы образования: интеграция в мировое образовательное пространство, переосмысление исторического наследия отечественной и зарубежной педагогики, развитие методологии образования, постепенная смена ведущей образовательной парадигмы и т.д. – закономерно обуславливают последовательное реформирование, происходящее не только на уровне регулирующих документов (закон «Об образовании», Национальная доктрина образования в Российской Федерации, Федеральная программа развития образования, Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г., Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 гг. и т.д.), но и в непосредственной практике. Проследить эти изменения можно в процессе анализа становления какой-либо педагогической категории или соответствующей той или иной тенденции развития отечественной системы образования. Представляется, что сегодня к таким значимым тенденциям можно отнести четко выделяемое направление качественной вузовской подготовки будущих специалистов.

«Качество» можно отнести к одной из ведущих категорий, отражающих актуальные подходы в организации жизнедеятельности че-

ловека. В широком смысле говорят о «качестве жизни», понимаемом как обобщение понятия «уровень жизни», включающем в себя не только уровень потребления материальных благ, но и удовлетворение духовных, в том числе образовательных, потребностей, здоровье, продолжительность жизни, условия среды, окружающей человека, морально-психологический климат, душевный комфорт [1, с. 121]. Но в каждой отраслевой области существуют и свои, более специфические толкования «качества» (качество работы, качество продукции и т.п.).

Проблема качества образования, обучения на протяжении многих лет была и остается одной из приоритетных в педагогической науке и практике. Менялись целевые ориентиры (дидактоцентрические, идеологические, личностно ориентированные и пр.), уточнялось содержание образовательного процесса, модернизировались условия обучения; но задача качественной подготовки подрастающего поколения – как общеобразовательной, так и профессиональной – всегда рассматривалась как одна из ведущих для всей системы отечественного образования.

Не является исключением и современный этап. Не случайно в Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 гг. подчеркивается, что «образование, которое не сказывается на успешности граждан, эффективности экономики, не приводит к усилению позиций государства на мировой арене, не может считаться качественным».

Требования к качеству образования определены в основных задачах, которые отражают экспектации государства, общества, индивида. В связи с этим задачи образования подразделяют на три основные группы: а) продиктованные интересами развития общества: подготовка квалифицированных работников формирование сознательных и активных граждан, разделяющих его ценности; б) вытекающие из интересов развития человека – формирование и обогащение его творческого потенциала и духовного мира и в) порождаемые необходимостью гармонизировать интересы личности и общества. Следовательно, качественное образование специалиста должно так или иначе решать все три задачи.

Одним из важнейших условий в обеспечении любого качественного процесса является достаточно ясное представление о конечном продукте, целостность восприятия всего цикла в целом, осознания значимости каждого этапа деятельности и т.д. Попробуем с этой точки зрения проанализировать возможности качественной подготовки педагога.

Прежде всего, несколько тезисов о «конечном продукте». Именно педагогическая сфера является той областью, в которой представления о результате общей деятельности оказываются несколько расплывчатыми. Дело в том, что имидж профессии педагога в последнее время не является привлекательным в глазах молодежи, общественности, социально-экономические показатели этой профессии не способствуют конкуренции на рынке труда (в этом отношении отраслевые вузы оказываются в более выгодном положении, целенаправленно готовя геологов, транспортников и т.д.). Отсюда многие педагогические вузы, стремясь сохранить себя как самостоятельное образовательное учреждение, выходят за границы собственно педагогической области и предоставляют абитуриентам возможность получения более широкого образования, нежели сугубо педагогическое.

Не вдаваясь в подробный анализ этой ситуации, отметим, что, в итоге, на данный момент у субъектов, включенных в образовательную деятельность высшего звена, отсутствует ясность в осознании «итогового продукта». С чем должен выйти будущий специалист – с педагогическим образованием? или вообще – с неким высшим образованием? Вот тут и возникают мучительные сомнения у преподавателей высшей школы – мы просто предлагаем нашим студентам некую сумму знаний и умений, которые пригодятся им в дальнейшей жизни, или все же готовим квалифицированных специалистов для системы образования?

Но вернемся к самому процессу подготовки специалистов.

Условно подразделим его на три этапа – допроцессный (предполагающий раннюю профилизацию, учебу на подготовительных курсах, работу с абитуриентами), собственно процессный (включающий собственно самый процесс подготовки специалиста в вузе) и постпроцессный (дающий общую оценку качеству подготовки специалиста). Однако в силу определенных рамок представляемого материала остановимся на центральном – процессном этапе и его возможностях в обеспечении качественного образования.

Интерполируя некоторые установки, принятые в менеджменте, в область образования, определим имеющиеся возможности в системе качества вузовского обучения как ресурсы (ресурсы понимаются как «источники, запасы чего-либо»). К ним относятся: ресурсы организационного процесса (средовые возможности), ресурсы содержательного характера (преимущественно содержание ГОС ВПО), специальные ресурсы (дидактические и методические материалы), ресурсы кадрового обеспечения (профессорско-преподавательский состав), ресурсы

контроля (анализ соответствие образовательных услуг квалификационным требованиям, предъявляемым к специалисту).

К ресурсам организационным (средовым возможностям), как правило, относят внешние параметры обучающего процесса: наличие соответствующей материально-технической базы: количество учебных площадей, приходящихся на одного студента; оснащение учебных аудиторий мебелью; лекционные аудитории, оснащённые необходимым дидактическим оборудованием; аудитории для семинарских занятий; компьютерного класса и доступа к нему студентов; создание условий для самостоятельной работы студентов в библиотеке, читальном зале и т.п.; приведение учебно-лабораторной, компьютерной и технологической базы вуза в соответствие с современными требованиями и нормами; собственно организацию учебного процесса (график учебного процесса, расписание занятий, график проведения контрольных мероприятий и т.д.); организацию и проведение всех видов педагогической практики, что предполагает наличие осознанной концепции педпрактики, связанной с соответствующими теоретическими и методическими дисциплинами; создание банка заданий ко всем видам педпрактики (инвариантного и вариативного характера).

Средовый ресурс напрямую зависит от финансовых возможностей того или иного вуза, поэтому качество его реализации в педагогическом процессе в образовательных учреждениях более чем неоднородно. Организационный ресурс, как и любая среда, меняется постепенно, благодаря целенаправленной и систематической работе.

Содержание обучения, или содержательный ресурс, должен отвечать ожиданиям как общества, так и конкретного индивида. Поэтому качественное освоение государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования предполагает:

- на уровне федерального компонента стандарта ГОС ВПО: изучение, обновление, углубление содержания; выявление эвристичных областей для возможной модернизации в соответствии с актуальным уровнем развития отечественной науки и культуры;

- на уровне национально-регионального компонента стандарта: реализация политики РФ в области образования «защита и развитие системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства»; учет интересов региона (дальнего «потребителя» – работодателя): целевое освоение научных областей с последующей разработкой учебных курсов в рамках НР-компонента, учитывающих запросы регионального министерства образования;

– на уровне «вузовского компонента» стандарта: учет интересов студентов и слушателей (ближайшего потребителя-объекта), а также интересов преподавателей (ближайшего потребителя-субъекта): создание межфакультетского «банка» элективных курсов (курсов по выбору), обеспечивающих наиболее полное и разностороннее развитие и самореализацию личности субъектов, включенных в образовательный процесс вуза;

– участие в разработке и обновлении ГОС ВПО по различным специальностям, что необходимо для соответствия как внутренне, так и внешне заданным требованиям качества образования.

Важнейшим ресурсом обеспечения качества образовательного процесса в вузе являются кадры, т.е. непосредственные специалисты, осуществляющие процесс обучения. Цель деятельности менеджмента качества в данной области сформулирована достаточно просто: качественное улучшение состава профессорско-преподавательского корпуса.

К основным задачам в сфере кадрового ресурса можно отнести: обеспечение условий для высокопрофессиональной работы в области образовательной деятельности, что, в свою очередь, предполагает возможность для профессорско-преподавательского состава постоянного обновления теоретических и методических знаний, непрерывное повышение профессионального мастерства (аспирантура, докторантура, повышение квалификации) и обмен передовым педагогическим и методическим опытом (стажировки и т.д.).

Эффективным механизмом, позволяющим отслеживать научный и профессионально-педагогический рост, является накопление фактографии, позволяющей проследить профессиональное становление преподавателя вуза:

– сведения общего характера: наличие учёной степени, учёного звания, должности, педагогического стажа, педагогического стажа работы в вузе;

– сведения более конкретного характера, отражающие актуальную деятельность преподавателя: консультирование по диссертационным исследованиям, руководство аспирантами, соискателями, докторантами, участие в работе специализированных советов по защите диссертаций; включение преподавателя в научно-исследовательскую работу федерального, регионального, вузовского или иного уровней; наличие грантов различного уровня: количество и качество публикуемых работ (монографии, учебные пособия, методические разработки, статьи и т.д.);

– сведения о повышении профессионального мастерства: системность (каждые пять лет), направленность выбираемых курсов; участие в методической работе по кафедре (взаимопосещения, активность на кафедральных семинарах и пр.);

– учет научно-исследовательской работы, проводимой со студентами: подготовка студенческих работ к конкурсам различного уровня (международным, российским, региональным, межвузовским и т.д.), организация, проведение и (или) участие в предметных неделях, студенческих конференциях, олимпиадах и т.д.

Стоит подчеркнуть, что аттестационное требование к вузовским кадрам, которое выражается в необходимости не менее 60 % остепененных преподавателей, имеет под собой серьезные основания. Как показывает практика, лекционные занятия, проводимые кандидатами и докторами наук, отличаются от занятий старших преподавателей. «Школа» подготовки диссертаций учит вузовского работника правильно подходить к отбору и структурированию материалов по теме, устанавливать глубокие внутри- и межпредметные связи и т.д. Это вовсе не значит, что старший преподаватель не может подготовить хорошую лекцию, но чаще бывает, что такой высокий уровень проведения занятий является эпизодом в его педагогической практике, тогда как для доцента, профессора – эта сложившаяся система работы. А именно системность является одним из условий достижения качества.

Специальный, т.е. дидактико-методический ресурс служит своеобразным связующим звеном между содержательным и кадровым ресурсами. Назначение его заключается в повышении результативности образовательного процесса в рамках как конкретной учебной дисциплины, так и в целом по подразделению (институту, факультету, отделению и т.д.).

К основным задачам дидактико-методического ресурса относятся: определение и внедрение методов, организационных форм продуктивного обучающего взаимодействия, наиболее полно отвечающих задачам качественного обучения; усиление когнитивной мотивации студентов и слушателей, оптимизация системы оценки ЗУН обучающихся, амплификация профессиональной направленности будущих специалистов.

Осознанная подготовка дидактико-методических материалов по читаемым дисциплинам помогает преподавателям вуза «увидеть» вписанность своего «предмета» в систему подготовки специалиста, проследить связь между теоретическими положениями и их воплощением в производственной практике, выявить не только внутри-, но и межпредметные связи.

Качество дидактико-методического ресурса реализуется через:

- обеспеченность фондом научной и учебной литературы по специальностям;

- учебно-методических комплексов по дисциплинам специальностей (выдержка из ГОС ВПО, рабочая программа, календарно-тематическое планирование, учебные методические материалы (лекционные курсы, разработка практикумов и семинарских занятий), глоссарий, формы контроля (текущий, итоговый), примерные темы курсовых и выпускных квалификационных работ; задания на педагогическую практику;

- разработку авторских учебных пособий, методических рекомендаций, способствующих повышению качества образовательного процесса;

- освоение различных форм проведения занятий (традиционных и новационных);

- оснащение каждой дисциплины пакетом заданий для самостоятельной работы (подготовка базы к дистанционному обучению).

Все это в целостности создает условия для оптимизации самостоятельной работы студентов, способствует повышению культуры умственного труда субъектов обучения, овладению студентами и слушателями навыками автодидактики (самообучения). В итоге можно ожидать повышение субъектности (активной, инициативной, ответственной, творческой позиции) всех включенных в образовательный процесс: студента как ближайшего потребителя-объекта; преподавателя как ближайшего потребителя-субъекта.

Особое положение занимают ресурсы контроля, в которых кроме привычных (контроль за качеством «оказания» образовательных услуг, т.е. за деятельностью профессорско-преподавательского состава) необходимо ввести и нетрадиционные – контроль качества потребления образовательных услуг (т.е. за деятельностью самих обучающихся).

Процесс контроля за качеством «оказания» образовательных услуг предполагает: исполнительскую культуру в деятельности каждого преподавателя вуза; создание банка аналитических матриц по различным видам занятий со студентами – лекций, практических занятий, семинаров, педагогических практик и т.д.; анализ содержания ВПО и проводимых занятий, курсовых экзаменов и т.п.; разработанность контрольной деятельности в содержательном и формальном (реализуемом) аспектах; создание «банка данных» и накопление аналитического материала по качеству учебного процесса.

Что же касается предлагаемого контроля за качеством «потребления» образовательных услуг, то обращение к данному аспекту вызвано следующими обстоятельствами.

Параллельно с этим процесс контроля за качеством «потребления» образовательных услуг должен включать: разработку единых педагогических требований к студентам и слушателям как обучающимся субъектам; учет посещаемости учебных занятий студентами; учет сдачи студентами контрольных, самостоятельных, курсовых работ, отчетов (по педагогической практике) и т.д. в срок; соответствие представляемых студенческих работ (контрольных, курсовых, выпускных квалификационных и др.) требованиям стандарта ГОС ВПО; осуществление рубежного контроля и контрольных срезов знаний; обеспечение сбора данных и оценку результатов.

Двунаправленность контролируемых мероприятий обусловлена субъект-субъектным подходом в организации современного обучения. Согласно Концепции модернизации российского образования на период до 2100 г., «развивающемуся обществу нужны современно образованные люди, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладающими развитым чувством ответственности за судьбу страны». Именно данные качества формируются в процессе взаимно ответственного образовательного процесса, где и у преподавателя, и у студента вырабатываются навыки совместных действий, воспитывается осознанное отношение к процессу и результату образовательной деятельности.

Перечисленные выше мероприятия позволяют корректировать и оптимизировать образовательную деятельность процессном этапе для «приведения содержания образования, технологий обучения и методов оценки качества образования в соответствие с требованиями современного общества разработки адекватного содержания образования и соответствующих технологий обучения» (Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 гг.).

С учетом всех перечисленные выше составляющих компонентов качество профессионального образования, вслед за С. М. Вишняковой, необходимо понимать как «интегральную характеристику образовательного процесса и его результатов, выражающую меру их соответствия распространенным в обществе представлениям о том, каким должен быть образовательный процесс и каким целям он должен служить. Качество современного образования определяется факторами, обуславливающими его социальную эффективность, такими как: содержание, включающее лучшие достижения духовной культуры и

опыта в той или иной сфере деятельности; высокая компетентность педагогических работников; новейшие педагогические технологии и соответствующая им материально-техническая оснащенность; гуманистическая направленность; полнота удовлетворения потребностей населения в знаниях».

Обобщая основные факторы, обеспечивающие качество вузовского образования, выделим: целостность в осмыслении процесса качественной подготовки специалиста; прогностичность, связанную с постановкой достижимого уровня качества вузовского образования; системность, реализующуюся в планомерности и преемственности качества подготовки; структурность, т.е. совокупность постоянных и переменных элементов, определяющую поиск соответствующих методов достижения качества в системе вузовской подготовки; контролируемость, способствующую объективному анализу состояния и корректировке механизмов достижения поставленной цели.

Литература

1. Вишнякова, С. М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика [Текст] / С. М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999.

РЕГУЛИРУЕМОЕ ЭВОЛЮЦИОНИРОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ПРИНЦИПОВ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТА УНИВЕРСИТЕТА

ОЛЬХОВАЯ Т. А.

г. Оренбург, Оренбургский государственный университет

Анализ проблемы становления субъектности студента университета предполагает научное обоснование концептуальных положений нового подхода и разработку конкретных педагогических технологий, способных решить эту задачу в практической плоскости. Обращение к синергетике и аксиологии позволило разработать систему регулятивных принципов становления субъектности студентов университета.

Под субъектностью мы понимаем целостную характеристику личности, раскрывающуюся в совокупности деятельностей и их продуктивности, в организации своего поведения, в способности согласовывать замысел и реализацию, актуальное и потенциальное, в способности преобразовывать себя и окружающую действительность.

Хорошо отлаженные механизмы «жесткого» управления процессом формирования личностных качеств входят в противоречие со стихийностью, неопределенностью, непредсказуемостью, свойственными становлению субъектности. Одним из ключевых моментов становления субъектности является «неопределенность» не в смысле незнания, а как постоянная изменчивость условий, поведения (в частности, возникновения новых связей). В условиях динамизма жизнедеятельности студента университета полный учет и просчет заранее, до мелочей, всех деталей становится маловероятным. Поэтому основную педагогическую задачу регулирования становления субъектности мы видим в поддержке и иницировании процессов самоорганизации студента, реализации его ценностно-смыслового отношения к жизни, к ценностям, к профессии, актуализации потребности в ценностном осмыслении результатов своей образовательной деятельности.

Разумеется, мы не отвергаем полностью рационалистическую модель, которая была и остается методологической основой формирования личностных качеств, проектирования педагогической деятельности и т.д. Элементы такого педагогического управления по-прежнему предпочтительны в определенных условиях, требующих, например, быстрой концентрации усилий при решении определенных образовательных задач. Процесс становления субъектности, предполагающий самоопределение, креативность, самоосуществление, самоактуализацию, требует определения принципов раскрытия и реализации аксиологического и самоорганизационного потенциалов личности студента. При этом образовательное пространство университета необходимо рассматривать как открытую социально-педагогическую систему, действующую в рамках новых образовательных ценностей и приоритетов (создание условий для личностного и профессионального роста студента, способного к самоопределению, самоактуализации и самореализации).

Хорошо известен тот факт, что развитие любой самоорганизующейся системы может осуществляться в двух различных (с точки зрения управления) формах. Первая, которую называют эволюционным развитием, не требует какого-либо управления. Система спонтанно меняется (развивается) под воздействием сочетания внешних условий и внутренних тенденций. Вторая форма, которую можно назвать иницированным становлением, осуществляется в случаях, когда система должна существенно изменить свое состояние по воле какого-либо внешнего субъекта, под воздействием существенных изменений внешней среды или в результате накопившихся внутренних изменений, также требующих существенных (качественных) изменений

состояния системы. Главное для нас в этой форме то, что она требует регулирования. Очевидно, что педагогический анализ проблемы становления субъектности был направлен на поиск новых возможностей инициирования и управления данным процессом и отразился в определении совокупности принципов, одним из которых является принцип регулируемого эволюционирования.

«Реализация полноценной жизнедеятельности человека возможна, если он намерено регулирует свои действия, направляя их не только на достижение своих замыслов, но и на соблюдение принятых в окружении правил (норм). В таком случае эволюционирование объективной реальности, в которой осуществляет свои жизнедеятельность человек, окажется регулируемым путем управления жизнедеятельности человека и социального управления в условиях коэволюции человека и его окружения. Таким образом, целесообразно говорить о регулируемом эволюционировании как особом способе развития объективной реальности, в которой осуществляет свою жизнедеятельность человек» [1, с. 114].

Говоря о регулируемом эволюционировании, следует иметь в виду не только осуществление жизнедеятельности человека в условиях соблюдения им принятых в окружении правил и ограничений, но и предупреждение негативных следствий субъективного внешнего влияния на его жизнь и деятельность. Это связано с тем, что сам человек, являясь сложной самоорганизующейся системой, также вовлечен в процесс эволюционирования, происходящий в соответствии с определенными предпосылками. При этом весьма важную роль играют многие субъективные внешние факторы, в значительной степени влияющие на жизнь и деятельность студента. Нередко это проявляется в том, что ему навязываются определенные способы осуществления различных аспектов его жизнедеятельности, что может негативно отразиться на процессе становления субъектности. В этом случае можно говорить о противодействии в становлении субъектности. Данный принцип как раз и направлен на предупреждение этого противодействия. «Регулируемое эволюционирование объективной реальности базируется на совмещении целенаправленной и спонтанной деятельности субъектов» [1, с. 117].

Требования данного принципа определяются наличием двух основных закономерностей: закономерностей самоорганизующихся систем и закономерностей человеческого фактора. Закономерности самоорганизующихся систем относятся к метанаучному уровню, задавая методологическое, мировоззренческое направление исследования процессов и явлений окружающей реальности. А проектированию

объектов и процессов присущ характерный аспект, который состоит в ведущей роли человека. Преподаватель обеспечивает протекание процесса становления субъектности студентов на этапе его подготовки и непосредственно принимает в нем участие. Поэтому процессу становления субъектности присуще так называемое явление антропосинергизма (Г. Н. Сериков). При этом свойства человека вступать в отношения с другими людьми и с окружением и оставлять следы в своем окружении характеризуются как антропосинергетические. Это позволяет говорить об антропосинергизме как явлении во взаимодействии «преподаватель-студент» в рамках образовательного пространства университета, одним из результатов которого является становление субъектности студента, при условии проявления данного личностного качества преподавателем. Таким образом, принцип регулируемого эволюционирования предполагает возможность мягкого управления процессом становления субъектности по средствам реализации эффективных педагогических условий, актуализирующих личностные (интеллектуальные, эмоциональные, аксиологические и т.д.) потенциалы студентов. Иными словами, регулирование (управление) процесса становления субъектности должно быть направлено, прежде всего, на запуск механизмов самоорганизации, потенциально заложенных в личностной системе студента.

В научной литературе последних лет наблюдается всё возрастающий интерес к исследованиям самоорганизующихся систем, явлений устойчивого неравновесия, антиэнтропийных механизмов, процессов нелинейности и хаоса как продуктивного фактора развития. Синергетика и предмет ее изучения исследуется как естественными, так и обществоведческими науками (В. И. Аршинов, Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов, А. П. Назаретян, И. Пригожин, И. Стенгерс и др.). Возможности применения синергетического знания в социокультурных исследованиях обоснованы в работах М. С. Кагана, В. Н. Сагатовского. Синергетика возникла как область знания, базирующаяся на нелинейном мышлении и междисциплинарных исследованиях проблем самоорганизации в природе и обществе. Она позволяет современной науке выйти на принципиально новые рубежи в миропонимании, нетрадиционном объяснении многих сложных явлений и парадоксов развития, которые актуализировались в реалиях информационного общества, когда информация стала одной из основных ценностей в жизни людей.

На синергетическую концепцию миропонимания опираются в своих исследованиях педагоги и психологи (Г. И. Аксенова, Т. Ф. Борисова, М. В. Богуславский, Н. И. Вьюнова, Л. Я. Зорина, С. В. Куль-

невич, Ю. С. Мануйлов, Л. И. Новикова, Е. Г. Силяева, М. В. Соколовский, Н. М. Таланчук, С. С. Шевелева и др.). Целостность знания, как доминанта новой фундаментальной парадигмы образования позволит преодолеть субъект-объектную дихотомию педагогической ментальности. Синергетическая концепция удачно вписывается и в развитие современной высшей школы. Так, проведены исследования роли синергетических методологических установок в реализации целей и задач вуза, в определении стратегии и тактики его развития (З. А. Багишаев). Эвристическая ценность синергетического взгляда на определенные педагогические явления определяется тем, что и образование (как социокультурный феномен) и его субъекты представляют собой саморазвивающиеся системы, в которых периодически и регулярно происходят флуктуации (колебания, случайные отклонения), которые в силу неравновесности систем и входящих в них подсистем, усиливают амплитуду их колебаний, активизируют рассогласованность их элементов, приближая всю систему к точкам бифуркации (разветвления). В силу стохастичности самоорганизуемых систем после наступления момента бифуркации определение направления путей эволюции вновь образовавшихся систем становится трудно предсказуемым. Вместе с тем, наличие явления нелинейности в синергетике открывает перед вновь образовавшимися системами или их элементами поливариативный путь развития, ситуацию «свободного выбора эволюционного пути». Мир, обладая поливариативностью, многообразием своих проявлений, представляет широкий выбор путей движения вперед, при этом могут доминировать как прогрессивные тенденции, так и тенденции обратного порядка. Обращение к принципу регулируемого эволюционирования смещает акценты в изучении субъектности с феноменологической, результативной формы на динамическую – процессуальную область.

Методологически значимыми для разработки проблемы становления субъектности студентов университета являются следующие положения педагогической трактовки синергетического подхода:

- система (личности, образования, субъектности) сама формирует свою границу;

- развитие личностной системы не однолинейно, неравновесно, альтернативно и хаотично;

- концепции самоорганизации открывают новое измерение в управлении стихийными процессами становления и саморазвития, внося в них элементы тонкого и мягкого регулирования, наиболее важным элементом такого регулирования мы рассматриваем ценностный потенциал университетского образования;

– регулирование (управление) процессом становления субъектности должно быть направлено, прежде всего, на «запуск» механизмов самоорганизации, потенциально заложенных в личностной системе индивида;

– регулирование должно учитывать «деликатность» механизма самоорганизации: управляющие воздействия должны отвечать его человеческой, т.е. гуманной сущности, в противном случае они разрушат самоорганизацию.

Синергетическая познавательная парадигма открывает возможность более полного раскрытия закономерностей становления субъектности и описания её динамического состояния, поскольку тут действуют те же закономерности нелинейной структуры развития систем, влияние аттракторов в ходе соревнования разных траекторий зарождающихся в состоянии хаоса новых форм упорядоченности (например, присвоение личностью ценностных ориентаций). Поэтому в нашем исследовании принцип регулируемого эволюционирования дополняется аксиологическим принципом.

Образование – основной канал приобщения будущего специалиста к ценностям культуры, образования и профессии. Аксиологизация образования определяет состав и иерархию ценностей, которые не только придают направленность будущей профессиональной деятельности студента, но и определяет его взаимодействие с миром и с людьми. Благодаря своей ценностно-ориентирующей функции, образовательный процесс выводит студентов в сферу мировоззренческого осмысления социальной и образовательной реальности. От того, насколько развит аксиологический потенциал студента университета, в значительной мере зависят его профессиональная жизнь и качество его профессиональной деятельности [2]. Аксиологизация есть совокупность педагогических условий, способствующих развитию сущностных сил личности, возвышению потребностей, обогащению аксиологического потенциала, становлению субъектности студента университета.

Субъектность трактуется нами как структура аксиологического порядка, ценностные ориентации – базовый компонент её становления. Ценностные ориентации – это достаточно сложные образования. Они вобрала в себя разные уровни и формы взаимодействия общественного и индивидуального в личности, определенные формы взаимодействия внутреннего и внешнего для личности, специфические формы сознания личностью окружающего мира, своего прошлого, настоящего, будущего, а также сущности своего собственного «Я». В своем исследовании мы опираемся на теорию ориентации личности в

мире ценностей, разработанную А. В. Кирьяковой, согласно которой восхождение личности к ценностям происходит на основе диалектического закона возвышения потребностей. Ценностные ориентации стимулируют предпочтение движения человека в определенном направлении, определяют вектор движения мысли и действия. Идеи, события и феномены, очищенные от всех ценностных характеристик, лишаются моральной реальности.

Ценностные ориентации выполняют следующие основные функции: определение осознания студентом себя как профессионала и как человека; создание критериев оценки социальных, политических и нравственных явлений и процессов; прогнозирование, проявляющееся в «саморегулируемой деятельности целеполагания, где будущее не просто предвосхищается, а создается самим процессом формирования иерархии ценностей» (Г. П. Выжлецов, В. П. Бездухов).

Стратегия деятельности преподавателя по становлению субъектности студентов университета приобретает характеристики успешности тогда, когда актуализированное студентом общекультурное и специальное знание, входя в структуру ценностного отношения, используется ими для оценки реальной результативности своего обучения в вузе, своего самоопределения в результате выбора ценностей, смыслов и действий по достижению личностной и профессиональной успешности, т.е. в том случае, когда ценности (культурные и образовательные) преобразуются в стимулы и мотивы практического поведения студентов. Не случайно понятие педагогического профессионализма рассматривается в контексте того, в какой мере педагог может развить субъективный потенциал учащихся, обеспечить условия его личностного роста (В. В. Давыдов, Н. Д. Никандров, А. В. Мудрик, Ю. Б. Орлов, В. А. Сластенин, И. С. Якиманская). Движущей силой становления субъектности является процесс обретения личностью студента смыслов, целей, ценностей и ресурсов собственной образовательной деятельности.

В связи с этим в нашем исследовании особое значение уделяется явлению ценностного резонанса. Согласно синергетической концепции эффективны слабые, резонансные воздействия на самоорганизующуюся систему. Внешние воздействия совпадают (резонируют) с внутренними механизмами самоорганизации. Зная механизмы самоорганизации, можно сознательно ввести в среду соответствующее воздействие – «уколоть» среду в нужных местах и тем самым направить ее движение. Но направить не куда угодно, а в соответствии с потенциальными возможностями самой среды (С. П. Курдюмов). Под ценностным резонансом мы понимаем совпадение (полное или час-

тичное) ценностных ориентаций, транслируемых преподавателем с «ожиданиями» (осознанными или неосознанными) ценностей студентами. Результатом ценностного резонанса может быть рассмотрено одномоментное (спонтанное) принятие студентом ценностных ориентаций, реализация которых будет происходить в течение всей жизни, т.е. преподаватель по средствам педагогической деятельности создает смысловое пространство ценностей, которое во многом будет определять ценностно-рефлексивное развитие студентов и тем самым оказывать регулирующее влияние на становление субъектности. Ценностное воздействие будет эффективным (резонансным), если оно инициирует поиски смысла. Таким образом, мы получаем возможность говорить о «ценностном ответе» личности студента, позволяющем пересматривать границы собственного «Я». Способность превосходить самих себя, вступать в «резонанс» с тем, что выше нас, связана с аксиологическими характеристиками человека.

Кроме того, на основе принципа регулируемого эволюционирования может быть определен принцип взаимодействия самоорганизации и организации. В соответствии с этим принципом необходимо учитывать механизмы взаимосвязи и взаимодействия самоорганизации и организации в становлении субъектности студента университета. Если самоорганизация выступает объективным основанием для активизации деятельности студента, то организация является способом упорядочивания отмеченной инициативы в том или ином виде. Это означает, что активизация «переводится» на новый уровень возможного анализа. Спонтанность в становлении субъектности может привести и к негативным последствиям, поэтому она нуждается в корректровке и поддержке со стороны преподавателя, организующая роль которого должна быть направлена на инициирование и поддержку процессов развития, гибкое упорядочивание внешних факторов.

Обращение к синтезу методологических идей аксиологии и синергетики, представленному выше, позволило нам определить педагогические условия становления субъектности, направленные на актуализацию востребованности студентами ценностно-смыслового компонента образовательного пространства университета, в качестве которых в исследовании рассматриваются: проблемность, проективность, эвристичность, корпоративность, рефлексивность.

Литература

1. Ильясов, Д. Ф. Принцип регулируемого эволюционирования в педагогике [Текст] / Д. Ф. Ильясов, Г. Н. Сериков. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 336 с.

2. Кирьякова, А. В. Развитие аксиологического потенциала личности студента как актуальная проблема университетского образования [Текст] / А. В. Кирьякова // Философский век. Альманах. Вып. 30. История университетского образования в России и международные традиции просвещения. – СПб., 2005. – С. 218–229.

ПРОБЛЕМА КРИТИЧЕСКИХ ПЕРИОДОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ НА ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

КУЗНЕЦОВА Л. Б.

г. Белгород, Белгородский государственный университет

Профессиональное обучение, являясь одним из важнейших этапов целостного процесса профессионального развития специалиста, в свою очередь, включает в себя ряд стадий, каждая из которых имеет свои задачи и является сензитивной для формирования определённых профессионально-значимых качеств. В конечной интегральной структуре качеств личности выпускника вуза каждый период формирования его как специалиста образует свой «слой», характеризующийся своими психологическими новообразованиями, своим вкладом в его структуру [1].

Наличие определённых этапов становления специалиста в процессе вузовской подготовки, каждый из которых качественно отличается от остальных, свидетельствует о том, что данный процесс не является линейным, а характеризуется гетерохронностью. В отечественной психологической науке, основывающейся на диалектическом подходе, общепризнанным является положение о том, что переход от периода к периоду носит критический, переломный характер. Решающее значение критических периодов развития определяется тем, что их внутренним содержанием, скрывающимся за внешними кризисными проявлениями, является «общая перестройка всей структуры сознания» [2, с. 23]. В связи с этим изучение данных моментов развития является одной из актуальных задач в теории и практике совершенствования современного образовательного процесса вуза.

В то же время, как показывает анализ психологической литературы, проблема критических периодов профессионального становления на этапе обучения в вузе относится к числу недостаточно разработанных. В ряде работ (М. В. Гамезо, А. Б. Каганов, Б. В. Блинов, В. П. Петров, Е. Н. Опевалова, Т. К. Поддубная, Л. Г. Бикчинтаева, В. Д. Федорова) можно обнаружить лишь отдельные признаки, косвенно

указывающие на критический характер определённых этапов обучения. Так, например, по данным Т. К. Поддубной, переломным периодом в развитии профессионального самосознания студентов, характеризующимся его качественными изменениями, является 4 курс обучения [6]. Эти данные подтверждаются и результатами ряда других исследований (Л. Г. Бикчнтаева, Б. В. Блинов, Е. Н. Опевалова, В. П. Петров, Р. А. Смирнова и др.). Поскольку критические периоды, являясь своего рода поворотными пунктами в развитии, перемежаются стабильными периодами развития, то для определения их «местоположения» необходимо определить хронологические границы последних.

Обобщая позиции различных авторов, можно выделить три качественно своеобразных этапа профессионального становления студента, которые условно обозначим как начальный, основной и завершающий.

Начальный период обучения в вузе обозначается в психологической литературе так же, как «переходный», «предварительный», «этап младших курсов», «стадия эмоциональной адаптации студента в группе». Его основным содержанием, как видно уже из названия, являются такие подготовительные, переходные процессы, как: адаптация студентов к учебному заведению, к группе, к деятельности в условиях вуза, к выбранной профессии. Многие авторы (Е. С. Волков, М. В. Гамезо, Н. И. Иванов, А. В. Черенков, А. Б. Каганов, Г. Г. Хрлюнян) в качестве отличительной особенности данной стадии определяют ориентацию студентов в большей степени на сферу отношений, на успех в общении, способствующий «эмоциональной адаптации» в студенческой группе. При этом собственно профессиональная активность личности снижается, поскольку конечная цель обучения в вузе – готовность к будущей самостоятельной профессиональной деятельности – «отодвинута» на 3–5 лет. Основной задачей профессионального самоопределения на данном этапе является обоснование уже сделанного профессионального выбора. По данным ряда авторов (Е. С. Волков, Г. В. Икрин, Н. И. Иванов, А. В. Черенков, А. Б. Каганов, В. Д. Фёдорова, И. И. Юматова), рассмотренный этап, как правило, завершается к середине второго курса обучения.

Следующий период профессионального становления студента в процессе обучения в вузе обозначается различными авторами как «накопительный», «общенаучный», «основной», «переломный». Хронологически он зачастую совпадает с 4–7 семестрами. Основной задачей развития на данном этапе является формирование общенаучного мировоззрения, а также накопление теоретических знаний, необходимых специалисту данного профиля. Данный период является переломным

в профессиональном самоопределении специалиста, что обусловлено направленностью познавательной активности студента на поиск смысла профессиональной деятельности.

Третий период профессионального развития студента вуза обозначается в различных источниках как «специальный», «определяющий», «завершающий», «заключительный». Отличительной особенностью данной стадии профессионального становления специалиста является то, что возрастает собственно профессиональная активность студента, направленная на усвоение профессионально-значимых знаний, умений и навыков. Доминирующая на предыдущем этапе ориентация на успех в учёбе сменяется ориентацией студента на выбранную профессию. К числу объективных факторов роста профессиональной активности на старших курсах относят приближение срока окончания учебного заведения, а также профессиональную направленность в обучении (появление профильных и специальных дисциплин). В плане профессионального самоопределения данный этап характеризуется планированием своей профессиональной карьеры.

Анализируя особенности основных (стабильных) стадий профессионального обучения, можно охарактеризовать содержание кризисов профессионального становления студентов, возникающих при переходе от одной стадии к другой. Так, критический период второго курса характеризуется возникновением противоречия между результатами процессов адаптации, сформировавшимся осознанием принадлежности к определённой профессиональной группе, с одной стороны, и осмыслением необходимости формирования собственного профессионального мировоззрения, накопления теоретических знаний необходимых специалисту данного профиля. Данное противоречие разрешается в процессе изучения предметов общенаучного цикла, теоретических основ специальных предметов, в результате чего происходит осознание смысла профессиональной деятельности. Критический период четвертого курса связан с возникновением противоречия между накопленными теоретическими знаниями студентов и недостаточностью их практического применения.

С целью эмпирического изучения критических периодов профессионального становления на этапе обучения в вузе нами была предпринята попытка исследования динамики внутриличностных противоречий студентов. Внутриличностные противоречия, являясь репрезентантами критических моментов развития личности, выполняют индикаторную функцию.

Выборка исследования была представлена студентами 1–5 курсов педагогического и физико-математического факультетов Белго-

родского государственного университета. Общее число испытуемых составило 328 человек.

При разработке программы исследования мы основывались на том, что процесс развития личности есть единство личностной и профессиональной линий развития. В связи с этим используемые нами методы направлены на выявление особенностей внутриличностных противоречий, лежащих как в основе профессионального становления личности студента, так и в основе развития личности в целом. В разработке программы исследования мы исходили также из того, что независимо от конкретного содержания и особенностей внутриличностного противоречия взрослого человека оно всегда имеет ценностную обусловленность. При этом рассогласование в ценностно-смысловой сфере личности проявляется как на когнитивном, так и на поведенческом уровнях функционирования личности. В этой связи мы исходили из необходимости анализа особенностей проявления внутриличностных противоречий на каждом из выделенных уровней.

Когнитивный уровень проявления внутриличностных противоречий исследовался нами в следующих основных направлениях:

- изучение внутриличностных противоречий в структуре отдельной ценности, на основе соотнесения её значимости и достижимости;
- изучение внутриличностных противоречий, возникающих между различными ценностями вследствие невозможности их одновременной реализации.

Для изучения внутриличностных противоречий в структуре отдельных ценностей нами использовались методики: «Уровень соотношения между «ценностью» и «доступностью» в различных жизненных сферах» и «Свободный выбор ценностей» [8]. Анализировались 17 понятий-ценностей, из которых 12 – общечеловеческие ценности, 5 – профессиональные ценности. В зависимости от характера соотношения между значимостью и достижимостью ценности выявлялись три типа внутренних состояний: «Внутренний конфликт» (значимость превышает достижимость), «Внутренний вакуум» (достижимость превышает значимость), «Нейтральная зона» (рассогласование между значимостью и достижимостью не выражено). Первые два состояния характеризуются выраженной внутриличностной дезинтеграцией, последнее – отсутствием внутреннего противоречия.

Поведенческий аспект проявления внутриличностных противоречий исследовался нами на основе анализа сфер деятельности студентов («Метод фактического и желательного использования времени» С. Рубинштейн) [7]. Сопоставляя фактическое и желаемое рас-

пределение времени на различные виды деятельности, мы выделили три группы дел в зависимости от значения коэффициента рассогласования фактических и желательных временных затрат:

– избыточно реализуемые – дела, на которые, по мнению студентов, тратится чрезмерно много времени (коэффициент расхождения $k \geq 1,3$);

– недостаточно реализуемые – значимые дела, на реализацию которых не хватает времени ($k \leq 0,8$);

– реализуемые в достаточной мере – дела, по которым нет существенного рассогласования между желательным и фактически затрачиваемым временем ($0,8 < k < 1,3$).

В результате проведённого исследования было выявлено, что периоды наибольшего обострения внутриличностных противоречий в процессе обучения приходятся на 2 и 4 курсы обучения. При этом у студентов физико-математического факультета более выражен кризис второго курса обучения, у студентов педагогического факультета – кризис четвертого курса обучения.

Так, по результатам исследования противоречий в структуре ценностей студентов были выявлены следующие тенденции:

1. У студентов физико-математического и педагогического факультетов средние значения коэффициентов внутренней дезинтеграции превышают нормативный показатель на 2 и 4 курсах обучения. Это связано с ростом рассогласования значимости и достижимости по таким ценностям, как «Здоровье» (ВК), «Уверенность в себе» (ВВ), «Активная деятельная жизнь» (ВВ), «Счастливая семейная жизнь» (ВК), «Любовь» (ВК), «Интересная работа» (ВК).

2. У студентов педагогического факультета наиболее высокий уровень дезинтеграции соответствует 4 и 5 курсам обучения и значительно более выражены противоречия в структуре таких общечеловеческих ценностей, как «Счастливая семейная жизнь», «Любовь», и в структуре профессиональных ценностей, характеризующих сферу отношений («Профессиональное общение», «Творческий сплоченный коллектив»).

3. У студентов физико-математического наибольшее рассогласование между значимостью и достижимостью различных ценностей наблюдается на втором курсе. При этом в структуре общечеловеческих ценностей наиболее выражено рассогласование в сфере «Здоровье», в структуре профессиональных ценностей преобладают противоречия, отражающие процесс профессионализации («Профессиональное развитие», «Интересная профессиональная учёба»).

4. В целом противоречия в профессиональной сфере в большей мере выражены у студентов педагогического факультета. На наш взгляд, это может быть обусловлено тем, что профессиональный рост в рамках гуманитарной специальности в большей степени предполагает и затрагивает изменения в структуре профессионального самосознания.

По результатам анализа динамики рассогласования фактических и желаемых временных затрат на различные виды деятельности студентов было выявлено следующие особенности:

1. В динамике значимости учебно-профессиональной деятельности у студентов обеих специальностей обнаружены периоды увеличения рассогласования сразу по нескольким делам. Так, у студентов педагогического факультета период обострения противоречий соответствует четвёртому курсу обучения, и увеличение рассогласования между фактическими и желаемыми временными затратами обнаруживается одновременно по всем занятиям, входящим в учебно-профессиональную деятельность. У студентов физико-математического факультета такой период приходится на второй курс обучения, и рост конфликтности наблюдается в таких формах учебно-профессиональной деятельности, как «Подготовка к семинарам, лабораторным, контрольным занятиям», «Научно-исследовательская работа», «Аудиторные занятия», «Размышление о различных аспектах, проблемах будущей специальности», «Чтение дополнительной литературы по специальности».

2. Периоды резкого возрастания избыточной реализуемости учебно-профессиональной деятельности сопровождаются ростом недостаточной реализуемости деятельности «Сохранение здоровья, физическое развитие». Так, пик недостаточной реализуемости деятельности «Сохранение здоровья, физическое развитие» на педагогическом факультете приходится на 4 и 5 курсы обучения, на физико-математическом факультете – на 2 курс обучения.

3. Деятельность «Общение с преподавателями» является избыточно реализуемой, и её динамика, в целом, совпадает с динамикой занятий, входящих в группу учебно-профессиональной деятельности Критический период осуществления деятельности «Общение с преподавателями» приходится на 2 и 4 курсы (по физико-математическому факультету) и 4 курс обучения (по педагогическому факультету). Деятельность «Общение с любимым человеком», напротив, попадает в число недостаточно реализуемых. Анализируя динамику данного вида общения по курсам, следует обратить внимание на то, что на физико-математическом факультете значимое увеличение противоречия про-

исходит к 2 курсу обучения, на педагогическом же факультете значимых различий не обнаружено, т.е. данное противоречие в равной мере актуально для студентов всех курсов обучения

4. Анализируя континуум «Учебно-профессиональная деятельность» – «Трудовая деятельность», следует отметить, что если первая из них попадает, по результатам нашего исследования, в разряд избыточно реализуемых, то вторая – в разряд недостаточно реализуемых. Такое полярное расположение может указывать, по нашему мнению, на актуализацию потребности студентов в самореализации в реальной трудовой деятельности. Следует обратить внимание на то, что данная поляризация на обоих факультетах усиливается от первого к четвертому курсу обучения и начинает ослабевать на пятом курсе.

В целом, по результатам анализа динамики противоречий студентов 1–5 курсов обучения можно сделать вывод, что наиболее насыщенными внутриличностными противоречиями являются, как мы и предполагали, 2 и 4 курсы обучения. Содержательно переломный характер данных этапов обучения по-разному представлен у студентов педагогического и физико-математического факультетов. Это позволяет судить о том, что, помимо общих закономерностей профессионального становления личности на этапе вузовского обучения, имеют место объективные особенности процесса обучения специалистов определённого профиля. Для студентов естественно-научного профиля наиболее напряженным является этап накопления теоретических, общенаучных знаний, для студентов педагогического профиля – переход к практической реализации полученных теоретических знаний.

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

Литература

1. Блинов, Б. В. Некоторые особенности развития различных индивидуальных качеств в процессе вузовской подготовки специалистов [Текст] / Б. В. Блинов, В. П. Петров // Проблемы формирования профпригодности специалистов. – М., 1985. – С. 23–27.

2. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии [Текст] / Л. С. Выготский. – СПб. : СОЮЗ, 1997. – 224 с.

3. Гамезо, М. В. Возрастная психология: личность от молодости до старости [Текст] / М. В. Гамезо, С. С. Герасимова, Г. Г. Горелова, Л. М. Орлова. – М. : Ноосфера, 1999. – 269 с.

4. Иванов, Н. И. К вопросу о социальной адаптации [Текст] / Н. И. Иванов, А. В. Черенков // Ученые записки Латвийского государственного университета. – Рига, 1972. – Т. 156 – С. 69–73.

5. Каганов, А. Б. Рождение специалиста: профессиональное становление студентов [Текст] / А. Б. Каганов. – Минск : Изд-во Белорус. ун-та, 1983. – 111 с.

6. Поддубная, Т. К. Когнитивный компонент самосознания в процессе профессионализации [Текст] : учеб. пособие / Т. К. Поддубная. – Белгород : БелГУ, 2000. – 129 с.

7. Рубинштейн, С. Использование времени (фактическое и желательное) как показатель направленности личности [Текст] / С. Рубинштейн // Экспериментальные методы исследования в патопсихологии. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1973. – 262 с.

8. Фанталова, Е. Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта [Текст] / Е. Б. Фанталова. – Самара : Бахрах-М, 2001. – 127 с.

ПРОБЛЕМА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ЕРШОВ Д. А.

*г. Михайловка, Михайловский филиал Волгоградского
государственного педагогического университета*

Анализ ситуации, сложившейся в системе педагогического образования РФ, показывает, что наиболее перспективной формой организации системы непрерывного педагогического образования, способной реализовать требования Концепции модернизации российского образования, является университетский комплекс. Он обеспечивает возможность реализации идей преемственности, многоуровневости, многоканальности, вариативности, непрерывности, гибкости системы подготовки педагогических кадров, приближения ее к потребностям как сферы образования, так и личности.

Постановлением Правительства РФ от 17 сентября 2001 г. «Об университетских комплексах» юридически закрепляется понятие университетский комплекс и их статус, а также вносятся соответствующие изменения в Типовое положение об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении) РФ. В этом же положении указывается, что вузы вправе добро-

вольно вступать и объединяться в ассоциации (союзы), которые создаются и действуют в соответствии с законодательством РФ о некоммерческих организациях.

Таким образом, университетские комплексы могут быть организованы как юридическое лицо, в этом случае все структурные подразделения теряют свою самостоятельность и, соответственно, статус юридического лица. Для организации комплекса в форме юридического лица необходимо решение правительства РФ. Другая форма объединения – ассоциация (союз), в этом случае все структурные подразделения являются самостоятельными юридическими лицами, а взаимодействие между ними осуществляется на основе договоров о сотрудничестве. Как правило, структурные подразделения делегируют часть своих полномочий главному учреждению, например, организуют централизованную бухгалтерию, для упорядочения финансово-хозяйственной деятельности. Для данной формы комплексов никаких правительственных постановлений не требуется, так как по своему статусу такое объединение является некоммерческой ассоциацией или союзом и регулируется соответствующим законодательством.

Несмотря на эффективность университетских комплексов для реализации идей НПО, в литературе выделяют ряд проблем, связанных с их деятельностью.

1. Необходимость дать четкую правовую трактовку НПО, связав ее с правовыми определениям образовательных уровней, образовательных стандартов и образовательных программ.

2. Требуется законодательное уточнение правового статуса интегративных учебных заведений и их объединений.

3. В Государственных образовательных стандартах начального, среднего и высшего профессионального образования должна быть конкретизирована их преемственность.

Выделенные проблемы являются постоянными для системы НПО. Так, еще в 1998 г. было опубликовано решение коллегии Министерства общего и профессионального образования РФ от 9 декабря 1997 г. «О совершенствовании структуры и содержания высшего педагогического образования в РФ». В этом решении отмечалось, что ГОСы высшего педагогического образования не в полной мере реализуют принцип преемственности различных уровней и ступеней образования, а в качестве решения проблемы предлагалось провести концептуальное, содержательное и технологическое содержание ГОСов различных уровней и ступеней образования.

Проблема преемственности ГОСов в системе НПО из 90-х гг. благополучно перекочевала в XXI век. В Программе развития систе-

мы НПО в России на 2001–2010 гг. в разделе задач читаем: «Разработать нормативно-правовую документацию, обеспечивающую преемственность разных уровней и ступеней педагогического образования и регламентирующей деятельность УНПК». Также выделены ожидаемые результаты: разработать рекомендации органам управления образованием субъектов РФ по созданию и совершенствованию организации деятельности УНПК педагогического образования; разработать Типовое положение об УНПК; разработать предложения по организации и проведению лицензирования, аккредитации и аттестации УНПК. Таким образом, вызывает недоумение факт, что в ожидаемых результатах данной Программы нет ни слова о разработке ГОСов, обеспечивающих преемственность НПО.

В Концепции модернизации российского образования говорится о необходимости выстроить оптимальную систему профессионального образования, в частности, реальную, многоуровневую структуру высшего образования. Также в ней отмечается, что «в целях создания необходимых условий в достижении нового современного качества общего образования планируется ... отработать и ввести гибкую систему профилей обучения в старшей школе, в том числе путем кооперации старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования». Одним из ведущих направлений модернизации российского образования является отработка и реализация оптимальной концепции реализации общего среднего образования в начальных и средних профессиональных учебных заведениях, обеспечение взаимосвязи их профессиональных образовательных программ, вертикальной мобильности их учащихся.

Таким образом, в настоящее время в науке и практике ведется активный поиск адекватных средств, обеспечивающих преемственность образовательных стандартов педагогического образования. Появление таких стандартов обеспечит формирование целостного профессионально-педагогического (а не «разорванного», фрагментарного) мировоззрения, профессиональную гибкость и мобильность будущего специалиста.

В педагогической науке сформировалась значительная теоретическая база для эффективного решения данной задачи. В работах ряда ученых (В. В. Арнаутов, Н. К. Сергеев и др.) дается теоретическое осмысление идеи непрерывности педагогического образования, проблемы интеграции содержания образования в условиях университетских комплексов. В образовательной практике существует положительный опыт по сопряжению учебных планов разных уровней педагогического образования. Например, Михайловский учебно-научно-

педагогический комплекс имеет большой опыт по сопряжению стандартов педагогического образования в системе педколледж-педвуз. Выпускники педколледжа имеют возможность поступить на третий курс Михайловского филиала Волгоградского государственного педагогического университета, так как их уровень практически соответствует уровню студента второго курса вуза, однако существующая разница в образовательных стандартах делает прямой переход из колледжа на третий курс вуза невозможным. Возникает потребность в разработке механизма согласования стандартов и учебных планов. Достаточно эффективным показал себя механизм предоставления дополнительных образовательных услуг студентам, желающим продолжить свое обучение в вузе. Однако данный путь имеет существенные недостатки: во-первых, он подразумевает дополнительные учебные занятия, что приводит к перегрузке; во-вторых, дополнительные образовательные услуги предоставляются на платной основе, что создает трудности для малообеспеченных студентов.

Следовательно, одной из главных проблем в содержании образования в условиях учебно-научно-инновационного комплекса (УНИК) является сопряжение и согласование образовательных стандартов на разных ступенях профессионально-педагогической подготовки (педкласс-педколледж, педколледж-педвуз). Возникает проблема: каким образом обеспечить построение и реализацию оптимального образовательного маршрута для учащихся и студентов. Существующие стандарты среднего и высшего профессионального педагогического образования между собой не согласованы и не предоставляют возможностей для полноценной интеграции среднего и высшего звена в подготовке учителя. Таким образом, существует противоречие между имеющимся потенциалом УНИК в реализации высокоэффективной и экономичной системы подготовки педагогических кадров и недостаточно гибкими стандартами профессионально-педагогического образования. Разрешить противоречие можно двумя способами: первый состоит в разработке специальных механизмов сопряжения существующих образовательных стандартов разных уровней, второй – в разработке экспериментального стандарта непрерывного педагогического образования.

Первый путь, по нашему мнению, не является перспективным для системы образования, так как в связи с большими различиями в региональных условиях функционирования университетских комплексов механизмы сопряжения также будут значительно отличаться друг от друга. Так нарушается единое образовательное пространство. Данный путь сыграл свою роль в переходный период, в период обра-

зования и становления университетских комплексов. Это своего рода вынужденный шаг образовательных учреждений, поэтому второй путь нам представляется более перспективным, так как, разработав новый стандарт, можно реализовать более эффективную и гибкую модель подготовки специалистов, обеспечить более полную интеграцию разных уровней профессионально-педагогического образования.

САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

РЫБАКОВА Л. В.

*г. Оренбург, Оренбургский филиал Российского государственного
торгово-экономического университета*

Среди задач, стоящих перед современным образованием в XXI веке, на первое место выходят следующие: научить человека жить в потоке информации, создать предпосылки и условия для его непрерывного саморазвития, создать условия для приобретения широкого базового образования, позволяющего достаточно быстро переключаться на смежные области профессиональной деятельности. Эти задачи связаны с идеей непрерывного образования, развития и самореализации личности. Образование должно быть направлено на будущий прирост знаний и на реальную социально-экономическую востребованность.

Непрерывное образование мы рассматриваем как способ жизнедеятельности в информационной среде, которая характеризуется отсутствием готовых, систематизированных знаний. Поэтому непрерывное образование выступает как новый способ образовательной деятельности, ценностной ориентацией которого является целостное развитие личности, поступательное обогащение её творческого потенциала, становление, самореализация в профессиональной сфере. При смещении образовательных акцентов на интересы творческого развития личности мы исходим из принципа непрерывности всех этапов образовательной деятельности субъектов образовательного процесса (ученик – студент – специалист-профессионал). Потребность в саморазвитии каждого человека определяет упорядочение множества образовательных структур, обеспечение взаимодействия между ними превращает всю совокупность таких структур в единую систему. Современное российское профессиональное образование развивается в рус-

ле личностно-ориентированной концепции, в основе которой заложена самореализация личности в условиях непрерывности профессионального образования. Профильное образование является первым этапом непрерывного профессионального образования, только тогда профессиональное самоопределение будет происходить в контексте самореализации личности.

В связи с вышесказанным, непрерывное образование характеризует систему педагогического сопровождения саморазвития человека – только в этом случае человек становится самоутверждающимся субъектом жизни, реализуясь в инновационной и творческой позиции профессиональной деятельности. Для новых форм образования характерны интерактивность и сотрудничество в процессе обучения. Для повышения качества образования мы интенсивно используем новые образовательные технологии, ориентированные на студента, обучение без временных и пространственных границ.

Социальная среда, в которую сегодня попадает выпускник университета, отличается напряженностью и повышенной конкуренцией участников. При этом рыночная система отношений, с одной стороны, резко подняла уровень профессиональных требований к специалистам, а с другой – обусловила необходимость их готовности к смене объекта деятельности. Для того чтобы быть конкурентоспособным на рынке труда, выпускник должен уметь мобилизовать внутренние личностные ресурсы такие, как: критическое мышление; готовность осуществлять инновационную деятельность; креативность; целеполагание и целереализацию академической зрелости; компетентное использование информационно-коммуникационных технологий; умение быстро и эффективно принимать решения.

Востребованность выпускника на рынке труда определяется полученными знаниями, умениями, степенью профессионализма, а также способностью решать нестандартные задачи. Вместе с тем наличие у выпускника соответствующего информационного образования позволит сократить период его адаптации к профессиональной деятельности. Информационная подготовка студента обязательно должна включать в себя хорошо отработанный комплекс знаний и умений в области информационных технологий в предметно ориентированной сфере, что позволит выпускнику иметь уникальные по сравнению с другими претендентами профессиональные качества.

Овладение студентом информационной культурой способствует реальному пониманию человеком самого себя, своего места и своей роли как специалиста. Информационная культура понимается как степень совершенства человека, общества или определенной его части во

всех возможных видах работы с информацией: ее получении, накоплении, кодировании и переработки любого рода, в создании на этой основе качественно новой информации, ее передаче и практическом использовании [5]. Для того чтобы студент овладел достаточным уровнем информационной культуры, он должен быть «погружен» в образовательную информационную среду. Информационная культура является одним из условий самореализации личности. Общество становится «информационным» и требует соответственного обучения.

Уровень владения вычислительной техникой у выпускников различен. Можно выделить три таких уровня. На первом, элементарном, уровне респондент пользуется игровыми программами и типовыми средствами MS Office. На втором, пользовательском, уровне респондент программирует задачи. На третьем, профессиональном, уровне находятся респонденты, работающие с операционными системами на уровне системных администраторов. Большинство опрошенных нами студентов являются обычными пользователями ПК на самом элементарном уровне, т.е. используют компьютер в своей учебной деятельности в качестве «печатной машинки», а 12 % респондентов не владеют ни одним программным продуктом, что подтверждает актуальность проблемы владения информационной культурой.

Главная проблема сегодня – разработка эффективных методов обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий, а также с учетом учебно-профессиональной мотивации различных групп населения. Самоорганизация и совершенствование учебной деятельности студентов – принципиально иной подход ко всей постановке учебно-воспитательного процесса в новых социально-экономических условиях. В рыночной экономике знания, квалификация становятся капиталом специалиста. Во главу угла ставится самостоятельная работа студента, самоорганизация его учебной деятельности. Любые новаторские идеи и реформы могут воплотиться в жизнь только через творчество в деятельности специалистов-практиков, через соответствующие изменения профессионального мышления и поведения последних. В связи с этим вся система профессиональной подготовки должна соответствовать индивидуальным запросам, возможностям и способностям студентов, с одной стороны, и требованиям завтрашнего дня – с другой. Необходимым является пересмотр содержания, форм и методов профессиональной подготовки с ориентацией на такую «модель специалиста», когда главным становится формирование творческой, саморазвивающейся личности, способной к свободной ориентации и продуктивной самореализации в условиях рынка.

Являясь компонентом целостного процесса самореализации личности, профессиональное самосовершенствование играет большую роль в личностно-профессиональном становлении студентов. Согласно теории ориентации личности в мире ценностей А. В. Кирьяковой в качестве основы самореализации личности мы рассматриваем возвышение потребностей студентов к ценностям личностно-профессионального роста [2]. Личностно-профессиональное развитие студентов в вузе может быть представлено последовательностью стадий: адаптации к условиям вуза, принятия нового социального статуса; идентификации с требованиями учебной, учебно-профессиональной деятельности; самореализации в образовательном процессе; самопроектирования профессионального становления [3]. Таким образом, потребность в профессиональном самосовершенствовании имеет свою ретроспективу, являясь одной из самых актуальных. В связи с этим возрастает значимость психолого-педагогической подготовки, которая преследует углубление профессиональной готовности студентов, связанной с развитием потребности в профессиональном самосовершенствовании. Поэтому актуальным вопросом является определение педагогических условий развития и профессионального становления личности, обуславливающего проявление более зрелых качественных компонентов саморазвития личности (самоактуализацию и продуктивную самореализацию). При высоком уровне развития процесса профессионального самосовершенствования для студентов становится характерным собственная продуктивность, сопровождающаяся собственным саморазвитием. Обращение к личностным ресурсам самих студентов, инициируют становление их субъектности и образа Я – будущий профессионал. Идея становления субъектности студента в образовательном процессе вуза заключается в том, что обучающийся рассматривается как носитель активности, индивидуального, субъектного опыта, он стремится к раскрытию реализации и развертыванию своих внутренних потенциалов (гносеологического, аксиологического, коммуникативного, творческого) [4].

Удовлетворяя базовую потребность в самореализации в различных видах деятельности, личность преследует свои жизненные цели, находит свое место в системе общественных связей и отношений. Конкретные формы, способы, виды самореализации у разных людей различны. В поливалентности потребности в самореализации выявляется и получает развитие богатая человеческая индивидуальность, поэтому, говоря о всесторонней и гармонически развитой личности студента, мы обращаем внимание не только на богатство и всесторонность её способностей, но и на богатство и многообразие потребно-

стей, в удовлетворении которых осуществляется его всесторонняя самореализация. Ведущим принципом самореализации мы рассматриваем открытость образования, предоставляющее человеку общедоступность в получении знаний. Наиболее значимыми в исследовании этого вопроса являются идеи Т. М. Громковой, Н. В. Бордовской, А. А. Реана, Л. С. Онокой, С. В. Кульневича.

Открытое образование является, по сути, преемником дистанционного обучения, где информационные образовательные технологии получили свое дальнейшее развитие, нашедшее свое выражение в идее создания единой информационно-образовательной среды открытого доступа, включающей базы данных учебно-методических ресурсов образовательных учреждений и профессорско-преподавательского состава. Информационная образовательная среда открытого образования – это программно-телекоммуникационная, педагогическая система с едиными технологическими средствами ведения учебного процесса, его информационной поддержкой и документированием в среде Интернет любому числу учебных заведений [1].

Именно с новыми информационными технологиями мы сегодня связываем реальные возможности построения открытой образовательной системы, позволяющей каждому человеку выбирать свою собственную траекторию обучения, которая способствует реальному пониманию человеком самого себя, своей роли в обществе и является одним из условий самореализации личности.

Литература

1. Калугина, Т. А. Новые информационные технологии в сфере образования: методологические проблемы разработки и внедрения [Текст] / Т. А. Калугина ; под ред. проф. Г. В. Дыльнова. – Саратов, 2000. – 320 с.
2. Кирьякова, А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей [Текст] / А. В. Кирьякова. – Оренбург, 1996
3. Косов, Б. Б. Личность: Теория, диагностика и развитие [Текст] : учеб.-метод. пособие для высш. учеб. заведений / Б. Б. Косов. – М., 2000.
4. Осницкий, А. К. Проблемы исследования субъектной активности [Текст] / А. К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – № 1.
5. Семенюк, Э. Л. Информационная культура общества и прогресс информатики [Текст] / Э. Л. Семенюк // НТИ. Серия 1. – 1994. – № 7. – С. 3.

МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

ХАЗОВА Ю. В., ВИШТАК О. В.

*г. Балаково, Балаковский институт техники, технологии
и управления Саратовского государственного
технического университета*

Отличительной особенностью развития технического образования в мире в настоящее время является повышенное внимание правительств большинства стран к проблемам его качества. Принимая во внимание, что особое место в социально-экономическом развитии стран отводится специалистам инженерно-технического профиля, подготовка которых является одним из наиболее дорогостоящих типов обучения, встает вопрос о международной конкурентоспособности страны. Значение инженерного образования и интеллектуального потенциала российских инженеров трудно переоценить. Высшая техническая школа имеет многовековую историю. Российские инженеры по праву считаются одними из лучших в мире, обладая сочетанием фундаментального и специального образования, высоким уровнем практической подготовки и инженерной культуры, а также владея методологией инженерной деятельности, умеют грамотно составлять и решать самые сложные профессиональные задачи.

Система университетского технического образования России в настоящее время объединяет 103 технических университета с контингентом студентов дневного обучения более 330 тысяч. В технических университетах работает 62 тыс. человек профессорско-преподавательского и научного персонала, в число которых входит 5 тыс. докторов наук, 45 тыс. кандидатов наук, из них 185 действительных членов и членов-корреспондентов РАН. [1, с. 93]. И, как показывает рейтинговый анализ по доле в банке вакансий агентств, представленной в соответствии с запросами рынка и устойчивости спроса, инженерная профессия занимает в Москве пятое место, а по данным 17 регионов России – десятое [2, с. 48].

В условиях развивающегося рынка можно ожидать резкого увеличения потребностей экономики в выпускниках высших технических учебных заведений. Однако произошедшие за последние годы разрушительные, негативные тенденции как в самом российском обществе, так и в сфере высшего образования привели к существенному снижению потенциала подготовки инженерных кадров, элитных специалистов для научно-технической сферы, а также самой сферы науч-

ных исследований и современных инноваций. Согласно результатам экспертного опроса, качество подготовки специалистов инженерного профиля лишь частично соответствует требованиям рынка интеллектуального труда [1, с. 93].

Образовательную перспективу, прообраз будущей российской системы высшего образования позволяет проанализировать Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, принятая Правительством Российской Федерации в 2001 г. (распоряжение № 1756-р от 29 декабря 2001 г.). Как указано в первом разделе этого документа, Концепция развивает основные принципы образовательной политики в России, которые определены законодательством РФ в сфере образования и раскрыты в Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 года [3, с. 251].

Увеличение социальной значимости инженерных профессий выдвигает повышенные требования как к техническим характеристикам деятельности, так и к профессионально-значимым личностным качествам инженера. «Как отмечает О. Тоффлер, в условиях третьей технологической волны на первый план выходят уже не узкопрофессиональные особенности человека, а его способности быстро реагировать на изменения – творчество, инициативность и разносторонность» [2, с. 49]. Современный инженер находится в динамично изменяющихся поливариантных условиях, которые порождают как новые профессиональные задачи, так и новые требования к личности специалиста.

На протяжении мировой истории инженеры всегда были связаны с техникой и технологиями, были наиболее передовыми для своего времени, что требовало подготовки высококлассных специалистов и многостороннего, многовариантного подхода к обучению. При этом современная ситуация, к сожалению, отражает отставание уровня выпускников технических вузов от требований, предъявляемых к ним для компетентного исполнения профессиональных качеств. Разрешение этого противоречия возможно в педагогических системах, которые строятся на принципах непрерывности, преемственности, интегративности, гибкости, конкурентоспособности, информационной прозрачности, мобильности, ориентации на потребности общества.

Назревшая для своего решения задача модернизации инженерно-технического образования должна осуществляться на основе научных методов анализа, научного прогнозирования и социально-экономической оптимизации. Глубокая интеграция учебно-образовательной и научно-исследовательской работы, системная

практическая подготовка, межпредметные связи, высокий научный потенциал профессорско-преподавательского состава и современная материально-техническая оснащенность в системе вуза позволяют воссоздать русский метод обучения, суть которого состоит в фундаментальной подготовке, творческом, новаторском и инновационном характере инженерно-технического образования.

На сегодняшний день вопросы, касающиеся профессиональной компетентности, достаточно актуальны. В профессиональное образование вводятся новые образовательные конструкты – компетентности, компетенции и ключевые квалификации, научно обоснованные учеными стран Европейского Союза в середине 80-х гг. прошлого столетия (Д. Мертенс, Б. Оскарсон, А. Шелтен, Р. Бадер, Саймон Шо и др.) [1, с. 23–29].

В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, Дж. Равен, С. Я. Батышев, Н. Ф. Талызина, Э. Ф. Зеер, Э. Сыманюк, Т. Зеленецкая, А. Дорофеев, О. Ларионова, Ю. Г. Татур, А. А. Вербицкий, Т. Д. Дубовицкая, В. Ищенко, З. С. Сазонова, А. Чернов, В. Шершнева – это далеко не полный перечень ученых, рассматривающих вопросы формирования, особенности и структуру профессиональной компетентности и компетенции, однако, несмотря на многочисленность проводимых в данной области исследований, для системы высшего технического образования этот вопрос недостаточно раскрыт.

Анализ научной педагогической литературы показывает, что «логические основания компетентностного подхода выглядят естественными и понятными, а само использование данного подхода дает очевидный выигрыш, позволяя эксплицировать ряд важных составляющих профессиональной квалификации», ориентируясь на новые цели обучения [4, с. 20]. Компетентностный подход в процессе подготовки специалиста делает акцент на практическую ориентацию образования, позволяющую студентам перейти из стадии самоопределения в стадию самореализации, подтверждая свою квалификацию результатами практических разработок.

Основным компонентом подготовки конкурентоспособного специалиста, с которого начинается методологическая ориентация на высокую эффективность образовательного процесса, является определение ясных и четких целей, выполняющих системообразующую функцию, определяющих общую направленность обучения и связывающих воедино остальные компоненты. Поэтому необходима научно обоснованная модель подготовки специалиста, описанная на основе компетентностного подхода как системообразующего компонента целей высшего профессионального образования.

В связи с этим актуальной проблемой для системы российского высшего технического образования становится проектирование модели подготовки конкурентоспособного специалиста, включающей формирование таких структурных компонентов осваиваемой специальности, которые позволяли бы инженеру совершенствоваться на протяжении всего времени трудовой деятельности.

Эффективность профессионального и личностного развития будущего инженера во многом определяется моделью подготовки конкурентоспособного специалиста и технологиями моделирования учебного процесса, включающего сущностный и системный компоненты, обеспечивающего более эффективное решение задач воспитания и обучения, и направленного на систематизацию качеств будущего инженера, критериев профессионального развития и личностного самосовершенствования каждого студента.

Модель подготовки современного инженера должна учитывать комплекс требований, способствующих формированию у студента целостной картины мира, оптимизируя при этом его профессиональное развитие в быстро изменяющихся социально-экономических и технологических условиях. Такая модель делает возможным полноценное включение личностного инженерного опыта в схематичный, структурный эталон профессиональной деятельности, сформированный в процессе обучения в техническом вузе. Таким образом, модель подготовки конкурентоспособного специалиста включает развитие таких качеств личности, как самостоятельность, ответственность, творческий подход, желание и готовность учиться и развиваться в своей и смежных областях деятельности, коммуникабельность, способность к сотрудничеству, социальная и профессиональная ответственность. Формирование этих качеств содержит комплексный подход и удовлетворяет целям гуманистического, непрерывного и опережающего характера образования.

В процессе реализации модели профессиональной подготовки специалистов особая роль принадлежит созданию условий для формирования творческих способностей, а также технического творческого мышления. Состояние современной вузовской науки напрямую зависит от широкого и эффективного участия студентов в научном творчестве, что является непременным условием обеспечения высокого качества подготовки специалистов и непрерывного обновления содержания профессионального образования. Соответственно задачей преподавателя является создание условий для самостоятельной и при этом обязательно творческой работы.

Высокая подвижность конъюнктуры рынка в современных условиях вынуждает специалиста быть профессионально мобильным, что соответственно усложняет квалификационные требования выпускников вузов. Помимо профессиональных знаний и умений, востребованными стали такие качества, как самостоятельный творческий подход к решению нестандартных задач быстроразвивающегося современного производства. Согласно этому профессиональное образование ориентируется на становление социально и профессионально активной личности, обладающей высокой компетентностью, мобильностью и профессионализмом.

Требования современного общества к выпускнику технического вуза таковы, что простого обладания некоторого набора знаний недостаточно, необходима постоянная готовность к изменению, готовность к творчеству, что вполне закономерно, исходя из самого определения слова «инженер» (от лат. – «творец новой техники»). Компетентный инженер, работающий в рыночных условиях, должен обладать обширными техническими знаниями в области систем и процессов производства; иметь навыки в решении производственных проблем, включая анализ и синтез; обладать знаниями как в своей, так и в смежных областях; чувствовать новое; проявлять инициативу в реализации принятых решений; быть готовым работать и самостоятельно и в группе; иметь представление о потребностях рынка и уметь определять затраты на изготовление готовой продукции.

Во всем многообразии интегративных единиц профессионального, в том числе и технического, образования можно выделить три группы: компетентности, компетенции и ключевые квалификации.

Компетенции формируются за счет педагогических и методологических подходов и закладываются в образовательный процесс посредством методов (проектного, творчески-проблемного, обратной связи через интенсивное социальное взаимодействие, исследования ролевых моделей), технологий, содержания, типа взаимодействия между преподавателем и студентом. При этом если предметные компетенции опираются на специфические элементы и атрибуты области обучения, то ключевые квалификации могут быть общими для выпускников высшей школы.

Структура компетентности включает в качестве основных компонентов: мобильность знаний (особенно характерен процесс обучения, обновление и приращение знаний для решения проблемной задачи), гибкость метода (в соответствии с поставленной задачей и целью педагогического процесса), критичность мышления и ответственность за действия [5, с. 12].

Понятие компетентности значительно шире простой аддитивной сумме ЗУНов, оно включает в себя также когнитивную, операционно-технологическую, личностно-смысловую, креативную и другие составляющие сферы личности.

В научно-педагогической литературе встречаются различные определения профессиональных компетенций (профессионально-ориентированные), общие (ключевые, базовые, универсальные, транс-предметные, метапрофессиональные, переносимые, надпрофессиональные, ядерные), академические и др.

Т. Зеленецкая предлагает понимать под компетентностью сформированность следующих качеств и умений: умения работать в группе, участвовать в принятии решений, способствующих достижению результата; умения работать самостоятельно, без контроля и постоянного руководства; умения работать над решением проблем; умения осуществлять анализ новой ситуации, используя полученные в процессе обучения знания и навыки; умения действовать в неопределенной ситуации, самостоятельно собирая недостающую информацию; способность сотрудничать с другими членами группы [6, с. 108–111].

Отметим, что для современного инженера за перечисленными умениями стоит развитое на достаточном уровне творческое техническое мышление. Поэтому компетентность, формируемая в результате подготовки специалиста, на наш взгляд, должна включать в свою структуру творческое отношение к решению инженерных проблем.

Востребованность элементов профессиональной компетентности определяется местом работы специалиста, должностью, обязанностями. При этом сами компетентности из желательных становятся первостепенными (например, обладание потенциальной креативностью, владение на достаточном уровне творческими процедурами создания нового знания, способность принимать ответственные решения, потенциальная готовность к внутрипрофессиональной и межпрофессиональной мобильности).

При этом профессиональная компетенция является важнейшим требованием к современному специалисту. В классическом понимании компетенция определяется накоплением знаний, а также практических навыков и профессиональных умений, перечень которых зафиксирован в соответствующем ГОС ВПО РФ. Принимая во внимание, что выпускник технического вуза находится в динамично развивающихся условиях современного общества и сфер экономики, определение инженерной компетенции изменяется коренным образом. «Компетентность – сформированное ядро знаний, навыков и умений фундаментального и специального («профильного») характера плюс

сформированное творческое инженерное мышление» [7, с. 57]. Такое определение, как и ряд других в современной педагогической литературе, является неким компромиссом «двойных конструкций, в которых компетентностный подход совмещается с зуновским». Формулы такого совмещения различны: компетентности и компетенции надстраиваются над «ЗУНами», или обе модели сосуществуют, занимая при этом разные сектора и уровни образовательного пространства [4, с. 21]. Такая постановка вопроса не противопоставляет компетентностный подход «ЗУНам», так как он специально подчеркивает значение опыта, умений, навыков, сохраняя при этом методологическую и методическую самостоятельность в целеполагании, определении контрольных параметров и приоритетов [8, с. 30].

Современный подход к определению профессиональной компетенции обуславливает существенные изменения в формах, методах и подходах профессионально-технического обучения, способствующие формированию конкурентоспособного специалиста.

Следовательно, расширение сферы профессиональной деятельности современного специалиста требует подготовки, способствующей изучению смежных областей науки и практики и творческому воплощению знаний в новые технические средства и технологические процессы. В системе подготовки инженерных кадров необходимо учитывать формирование творческого подхода к решению задач в расширяющемся диапазоне современных проблем. Реализация этого процесса должна быть аналогична исследованию, т.е. в основе подготовки творчески мыслящего специалиста должен лежать принцип учебно-поисковой и научной работы, требующий применения форм и методов самостоятельного, активного познания учебного материала, явлений, творческих технических задач.

Литература

1. Рябов, Л. П. Сопоставительные исследования систем высшего образования (Методологический аспект) [Текст] / Л. П. Рябов. – М. : Изд-во МГТУ им. Н. Э.Баумана, 2002. – 272 с.
2. Ветров, Ю. Инженерное образование: смена парадигмы [Текст] / Ю. Ветров, Т. Майборода // Высшее образование в России. – 2003. – № 5. – С. 48–50.
3. Татур, Ю. Г. Система высшего образования России: Методология анализа и проектирования [Текст] / Ю. Г. Татур. – М. : Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2002. – 272 с.

4. Андреев, А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа [Текст] / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.

5. Чошанов, М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения [Текст] : метод. пособие / М. А. Чошанов. – М. : Народное образование, 1996.

6. Зеленецкая, Т. О формировании компетентностей [Текст] / Т. Зеленецкая // Высшее образование в России. – 2005. – № 6. – С. 108–111.

7. Мануйлов, В. Модели формирования готовности к инновационной деятельности [Текст] / В. Мануйлов, И. Федоров // Высшее образование в России. – 2004. – № 7. – С. 56–65.

8. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании [Текст] / И. А. Зимняя. – М., 2004.

9. Шаповалов, В. Конкурентоспособность специалиста [Текст] / В. Шаповалов // Высшее образование в России. – 2005. – № 10. – С. 96–100.

РАЗДЕЛ 2

Роль системы непрерывного профессионального образования в развитии квалификационных характеристик современного специалиста

СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ЦЕЛЕВОЙ КОМПОНЕНТ ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ КУЛЬТУРЫ ВОПРОСОПОЛАГАНИЯ

ПИСАРЕВСКАЯ М. А.

*г. Новороссийск, Новороссийский филиал
Пятигорского государственного лингвистического университета*

Культура вопросопологания предполагает умение учителя через систему вопросов включать обучаемых в эвристическую беседу. Мы полагаем, что вопросопологание представляет собой процедуру логического извлечения из исходного проблемного вопроса по подлежащему обсуждению содержания учебного материала системы подпроблемных и информационных вопросов и в своем реализованном виде оно суть, показатель культуры педагогического мышления.

Функционирование вопроса предполагает адекватные мотивы, эмоционально-ценностное отношение к знаниям учащихся и умениям. И не только. Лишь овладев культурой вопросопологания, можно обеспечить усвоение обучаемыми всех элементов содержания образования (по И. Я. Лернеру) [2]: знаний о мире и способах деятельности; опыта осуществления способов деятельности (умения); опыта творческой деятельности; опыта эмоционально-ценностного отношения к миру.

По нашему мнению, учитель школы и преподаватель вуза, не овладевшие культурой вопросопологания, в состоянии обеспечить лишь первые два элемента содержания образования.

В основу построения дидактической системы формирования культуры вопросопологания нами были положены личностно-деятельностный, культурологический и системный подходы, обеспечивающие функционирование целостного процесса формирования личности учителя.

Всякий процесс образования необходимо рассматривать как некую образовательную систему. Функции образовательной системы зависят от целей её развития (результат в нашем случае – сформированность у студентов культуры вопросопологания) и от входных величин (в нашем случае – это педагогические условия, способствующие формированию у студентов культуры вопросопологания). Функции образовательной системы заключаются в том, чтобы преобразовывать входные величины в определенный результат.

В качестве педагогических условий формирования у студентов культуры вопросопологания мы определяем реализацию мотивационного, содержательно-целевого, процессуального, методического, диагностического и практически-результативного компонентов. При этом мы исходили из методологического положения о том, что педагогическая система, включающая эти условия и обеспечивающая эффективное решение проблемы формирования у будущих учителей культуры вопросопологания, – это открытая, сложная, динамическая система, взаимосвязь и взаимодействие элементов которой способствует появлению новых интегральных качеств, свойственных отдельным компонентам, образующим систему.

Для формирования и проектирования содержательно-целевого компонента дидактической системы в качестве теоретической основы бралась концепция целеполагания по Б. Блуму и учитывалась таксономия целей, предложенная ученым [3]. Более того, эта таксономия целей была не только ориентиром для деятельности в модели «преподаватель – студент», но и обеспечивалось ее осмысление студентами и их осознание ее преимущества перед традиционным подходом к проблеме формулирования цели обучения.

Разрабатывая содержательно-целевой компонент дидактической системы формирования у студентов культуры вопросопологания, мы опирались на такие педагогические концепции, как:

– культурологическая концепция содержания образования (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, В. В. Краевский), которая представляет содержание образования как «педагогически адаптированный социальный опыт человечества, тождественный по структуре и объему человеческой культуре» [10];

– теория целеполагания (Т. И. Батурина, Б. Блум, М. В. Кларин, Т. Д. Потапова, Н. Ю. Хусаинова и др.). Цель связывается с результатом обучения, и ей придается смысл образа будущего результата, который должен быть полезным и может быть формально описан через критерии конечной ситуации обучения [12, с. 82].

Содержательно-целевой компонент предусматривал целенаправленность процесса подготовки будущего учителя на:

– его интеллектуальное и профессиональное развитие;

– установку на отражение в цели и содержании педагогического образования четырех элементов содержания обучения (знаний о мире, способах деятельности), опыта осуществления способов деятельности (умений), опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения к миру, в том числе к себе, к педагогической деятельности);

– использование возможностей проблемного обучения и ориентация студентов на организацию проблемного обучения в будущей профессионально-педагогической деятельности и применения метода эвристической беседы, который может быть реализован эффективно при условии наличия культуры вопросоположения.

Сообразно культурологической теории содержания образования, содержательно-целевой компонент дидактической системы формирования у студентов культуры вопросоположения предусматривал: а) обеспечение усвоения системы знаний о культуре вопросоположения; б) формирование умения формулировать систему вопросов на репродуктивном уровне; в) формирование умения структурировать систему вопросов, предполагающего самостоятельную творческую деятельность; г) формирование у студентов эмоционально-ценностного отношения к проблеме культуры вопросоположения.

Реализация этих элементов образовательной программы осуществлялась, сообразно уровневому подходу авторов культурологической концепции содержания образования, на пяти уровнях:

1) теоретического представления (в нашем случае определение теоретико-методологических основ культуры вопросоположения);

2) учебного предмета (в нашем случае спецкурс), где представление о том, чему нужно учить, приобретает более конкретное содержание;

3) учебного материала, где реально наполняются элементы состава содержания обучения, которые обозначены на первом уровне (речь идет о конкретных знаниях, умениях, познавательных задачах, упражнениях);

4) процесса обучения;

5) структуры личности.

Согласно культурологической концепции содержания образования, первые три элемента были в нашем исследовании проектируемым содержанием, последние два – реализуемым. На последнем – пятом – уровне содержание выступает как конечный результат обучения, т.е. культура вопросоположения должна стать достоянием личности будущего учителя.

В содержательно-целевом компоненте предусматривается обеспечение осознания учителем сущности целей обучения, реализуемых в процессе изучения определенного учебного предмета. Это означает освоение будущим учителем умения видеть и формулировать цель изучения учебного предмета в целом, цели конкретной темы, цели конкретного урока и цели каждого акта вопросно-ответного взаимодействия учителя на уроке, умение их соотносить.

Содержательно-целевой компонент формирования культуры вопросоположения представляет систему общепедагогических знаний и практических умений, составляющих основу для практических действий. Педагогические знания, как известно, являются теоретической основой педагогического мастерства, высокого профессионализма.

В современной литературе система общепедагогических знаний рассматривается рядом исследователей (О. А. Абдуллина, С. И. Архангельский, Н. В. Кузьмина, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, Ю. Н. Кулюткин, М. Н. Скаткин и др.). Педагогические знания функционируют через умения и реализуются в практической деятельности через них, они органически связаны, поэтому педагогические умения являются неотъемлемой частью педагогической культуры учителя. В последние десятилетия внимание многих ученых привлекли такие вопросы, как сущность и содержание профессионально-педагогических умений (О. А. Абдуллина, Е. В. Бондаревская, Н. Н. Кузьмин, А. К. Маркова, В. А. Сластенин, Л. Ф. Спирин и др.). Педагогические умения рассматриваются как определенная совокупность интеллектуальных и практических действий, целенаправленных и взаимосвязанных, выполняемых в определенной последовательности [1].

Исходя из диалектического единства педагогических знаний и педагогических умений, система знаний о культуре вопросоположения, необходимых для усвоения студентами, структурировалась с учетом: во-первых, общих знаний философии, педагогики, психологии, частных методик, являющихся теоретической базой содержания культуры вопросоположения; во-вторых, специальных знаний о педагогической культуре, о сущности понятий: «вопрос», «проблемный вопрос», «система вопросов», «вопросоположение»; знаний функций во-

проса, различных компонентов рассмотрения вопроса как научной категории, в том числе и с точки зрения дидактики; знаний о типологии вопросов учителя, требований к их применению; в-третьих, из умений определять типы вопросов учителя; определять структуру вопроса; логически соотносить вопросы в системе эвристической беседы; владеть приемами создания проблемных ситуаций.

В рамках содержательно-целевого компонента были выделены следующие направления, они же и условия формирования у студентов культуры вопросопологания:

1. Работа студентов с психолого-педагогической литературой о культуре постановки вопроса учителем и диалогических методах и формах обучения. Студентам рекомендовался список литературы для самостоятельного изучения с установкой на последующее обсуждение.

2. Разработка общих позиций деятельности преподавателей психолого-педагогических дисциплин по формированию у студентов культуры вопросопологания. Только при заинтересованности всех преподавателей в решении данной проблемы система формирования культуры вопросопологания будет эффективной.

3. Разработка общих путей формирования у студентов умений культуры вопросопологания. Большую роль в этом играют не только преподаватели психолого-педагогических дисциплин, но и все преподаватели вуза, а также руководители педагогической практики.

4. Выяснение того, какими возможностями обладает содержание учебных программ и учебных пособий по психолого-педагогическим дисциплинам и программ по педагогической практике по формированию культуры вопросопологания у студентов и какие изменения в них можно внести. С этой целью были проанализированы основные учебники по педагогике [6–9; 11] и программы по педагогической практике [5]. Мы пришли к выводу, что в них вопросам учителя на уроке, культуре задавания вопросов, умению применять метод эвристической беседы не уделяется должного внимания. Несмотря на то, что в некоторых учебниках дается представление о вопросах учителя, эвристических и диалогических методах обучения, технология их реализации на практике не раскрывается вовсе. При таком содержании дидактической подготовки будущие учителя не будут владеть культурой вопросопологания. Это диктует необходимость внести изменения в учебные программы. Проблема культуры вопросопологания может подробно рассматриваться при изучении таких программных тем по педагогике, как «Педагогическая культура», «Методы и формы обучения», «Технология управления познавательным процессом учащихся».

ся», «Технология обучения». При разработке рекомендаций по педагогической практике следует обращать внимание студентов при подготовке и анализе урока на культуру вопросоположения учителя.

5. Разработка содержания программы спецкурса «Культура вопросоположения учителя». Основы культуры вопросоположения должны быть заложены в процессе профессионально-педагогической подготовки будущего учителя. На это направлен предлагаемый спецкурс, цель которого – обеспечить усвоение студентами теоретических знаний об основах культуры вопросоположения, сформировать эмоционально-ценностную установку на феномен вопроса, призванного осуществлять гуманизацию образования, субъектно-субъектные отношения в учебно-воспитательном процессе, развитие обучаемых. В результате изучения спецкурса, закрепления, осмысления и осознания его содержания на лекциях и семинарских занятиях предполагалось сформировать у студентов следующие специальные знания и умения.

Для того чтобы спецкурс достиг цели, считалось необходимым выполнение следующих условий:

- его изучение должно начинаться до прохождения педагогической практики;

- педагогическую практику следует организовать так, чтобы она явилась средой для формирования культуры вопросоположения студентов;

- до начала изучения спецкурса должны быть изучены основные дисциплины психолого-педагогического цикла.

6. Разработка системы заданий для студентов по педагогической практике с целью формирования у них культуры вопросоположения. Система заданий для студентов включала следующее:

а) в процессе посещения уроков-наблюдений:

- обратить внимание и зафиксировать, сколько вопросов задает учитель на уроке, с какой целью он это делает;

- определить, какие приемы создания проблемных ситуаций использовал учитель;

- определить структурные компоненты вопросов учителя;

- определить типы и виды вопросов учителя;

- проанализировать, вопросы какого типа задаются чаще;

- проанализировать выполнение требований к постановке вопросов учителем и т.д.

б) в процессе практической педагогической деятельности:

- разработать системы проблемных вопросов при подготовке к урокам, учитывая правила их логического соподчинения;

- подобрать вопросы;

- определить приемы создания проблемных ситуаций, с которых могла бы начаться эвристическая беседа учителя с учащимися и которыми нужно усиливать дискуссионный характер всей беседы;
- при подготовке к урокам определить предполагаемые ответы учеников;
- установить на уроке характер обратной связи, учитывая при этом особенности восприятия учащимися вопроса учителя;
- при подготовке к урокам продумать способы преодоления барьеров возможного непонимания школьниками вопроса учителя и т.д.

7. Разработка студентами фрагментов уроков для занятий по частным методикам, в которых был бы реализован метод эвристической беседы.

Большое место в содержании образовательной программы занимали тренировочные упражнения и задания разных уровней (рецептивные, репродуктивные, творческие), направленные на формирование у студентов умения формулировать и структурировать систему вопросов. При этом мы опирались на теорию поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина). Для того чтобы показать образец культуры вопросоположения, студентам предлагались в качестве ориентировочной основы разработанные разными авторами сценарии уроков или их фрагменты, в которых большое место отводилось использованию частично-поискового метода обучения, т.е. методу эвристической беседы. Эти образцы анализировались, обсуждались под углом зрения педагогических требований к вопросу, некоторые из них инсценировались на лабораторных занятиях. В начале студенты опирались на эти образцы при составлении ими системы вопросов по разным темам разных учебных предметов. Затем им предлагались задания по составлению системы вопросов без образца, т.е. ориентировочной основы, до тех пор, пока у студентов не сформируются определенные умения.

Литература

1. Абдуллина, О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования [Текст] / О. А. Абдуллина. – М., 1990.
2. Слостенин, В. А. Педагогика [Текст] : учеб. пособие / В. А. Слостенин, И. Ф. Иссаль, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школа-пресс, 2000.
3. Лернер, И. Я. Философия дидактики и дидактика как философия [Текст] / И. Я. Лернер. – М., 1995.

4. Меретукова, З. К. Педагогическая культура и педагогический идеал [Текст] / З. К. Меретукова. – Майкоп, 1999.
5. О производственной профессиональной практике студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования [Текст]. – М. : НПУ Профессионал, 2000.
6. Педагогика [Текст] / под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Педагогическое общество России, 1998.
7. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии [Текст] / под ред. С. А. Смирнова. – М. : Академия, 2000.
8. Подласый И. П. Педагогика [Текст] / И. Г. Подласый. – М. : Просвещение, 1996.
9. Столяренко, Л. Д. Педагогика [Текст] / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д. : Феникс, 2000.
10. Теоретические основы содержания общего среднего образования [Текст] / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М., 1983.
11. Харламов, И. Ф. Педагогика [Текст] : учеб. пособие / И. Ф. Харламов. – М. : Юристъ, 1997.
12. Хусаинова, Н. Ю. Целеполагание в педагогических процессах [Текст] / Н. Ю. Хусаинова. – Казань, 1996.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ГОСТИНИЧНОГО СЕРВИСА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

КУРДАКОВА М. Е.

г. Челябинск, Южно-Уральский государственный университет

В педагогической литературе неоднократно поднимался вопрос о комплексном использовании средств и методов формирования профессиональной компетентности специалистов гостиничного сервиса. Для решения данной проблемы нами предлагается идея создания педагогической технологии формирования профессиональной компетентности специалистов гостиничного сервиса, выстроенной на основе интегративно-модульного подхода, которая позволит спроектировать модель подготовки специалиста гостиничного сервиса в вузе. При этом данный подход позволит рассмотреть формирование профессиональной компетентности специалистов гостиничного сервиса как деятельностное состояние личности, характеризующейся стремлением к развитию профессиональных, нравственных и деловых качеств

личности будущего профессионала, конкурентоспособного на рынке труда, а потому способного к саморазвитию.

Логика нашего исследования предполагает рассмотреть понятие «педагогическая технология». Слово «технология» пришло к нам из Греции: «технос» – искусство, мастерство; «логос» – учение. Толковый словарь В. И. Даля определяет технологию как науку техники, а технику как искусство, знание, умение, приемы работы и приложение их к делу. Современное толкование этого слова следующее: «Технология – это совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве» [2].

В педагогической науке нет единого мнения относительно данного понятия. В.П. Беспалько рассматривает педагогическую технологию как средство гарантированного достижения целей обучения, подчеркивая тот факт, что педагогическая технология всегда существует в любом процессе обучения и воспитания. Э. Ф. Зеер выделяет лично-ориентированные технологии, направленные на обучение, воспитание и развитие личности [4].

Изучив различные подходы к определению «педагогическая технология» (В. П. Беспалько, И. П. Волкова, Б. Т. Лихачева, Г. К. Селевко, Н. Ф. Талызиной, В. М. Шепеля и др.), за основу своего исследования мы взяли определение М. В. Кларина: «Педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методических средств, используемых для достижения педагогических целей» [6]. Для нашего исследования важна и точка зрения И. С. Якиманской, которая подчеркивает, что организация лично-ориентированного обучения требует новых технологий, целью которых (на всех этапах обучения) является не накопление знаний, умений, а постоянное обогащение опыта творчества; формирование механизма самоорганизации и самореализации личности каждого ученика» [10]. Данная точка зрения наиболее соотносится с компетентностным подходом к формированию профессиональной компетентности специалистов гостиничного сервиса в вузе в сочетании с интегративно-модульным подходом, которые направлены на самообразование студентов.

Мы соглашались с Г. К. Селевко, который предполагает, что понятие «педагогическая технология» может быть представлено тремя аспектами: научным, процессуально-описательным, процессуально-действенным. Рассмотрим данные аспекты с учетом предмета нашего исследования [7].

1. Научный аспект: педагогические технологии – часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и

методы обучения и проектирующая педагогические процессы. Педагогическая технология формирования профессиональной компетентности специалистов гостиничного сервиса – это целенаправленный и педагогически организуемый процесс, выстроенный как система научно обоснованных приемов и методик, спроектированный в виде технологической карты, отражающий деятельностное состояние личности, характеризующееся стремлением к развитию профессиональных, нравственных и деловых качеств личности будущего специалиста гостиничного сервиса, конкурентоспособного на рынке труда, а потому способного к самообразованию.

2. Процессуально-описательный: описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, методов и средств для достижения планируемых результатов. Нами была создана технологическая карта формирования профессиональной компетентности специалистов гостиничного сервиса. В ней мы отразили алгоритм интегративно-модульного подхода к подготовке специалиста гостиничного сервиса, в котором определена совокупность целей, интеграция методов и средств, видов деятельности для достижения поставленной цели. Поставленные задачи определяют содержание подготовки специалиста гостиничного сервиса.

3. Процессуально-действенный: осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирования всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств.

Интеграционный модуль формирования профессиональной компетентности специалистов гостиничного сервиса, построенный на компетентностном подходе и его принципах, определяет качества личности студента в каждом модуле на основе методов, приемов и личностного отношения будущего специалиста относительно целеполагания на определенном этапе его подготовки. На основании технологической карты мы выстроили модель подготовки специалиста гостиничного сервиса.

Нами разработана диагностика формирования профессиональной компетентности специалистов гостиничного сервиса, которая позволяет всесторонне отследить не только уровни подготовки специалиста гостиничного сервиса, но и процесс становления личности, её способность к самообразованию. Поэтому можно предположить, что разработанная нами технология управляема. Мы считаем, что предложенная нами педагогическая технология может быть воспроизведена в любом образовательном учреждении (колледже, вузе), так как она выстроена из алгоритмических компонентов: цель – процедура – результат.

Реализация технологии в профессионально-образовательном процессе обеспечивается соблюдением следующих условий:

- наличие четкой и диагностически заданной цели обучения, т.е. измеримого представления об ожидаемом результате;
- представление изучаемого учебного материала в виде системы познавательных и практических задач, ситуаций, заданий, проектов, упражнений и др.;
- наличие достаточно устойчивой последовательности, логики, этапов выполнения учебных заданий;
- указание способов взаимодействия участников профессионально-образовательного процесса;
- мотивационное обеспечение субъектов педагогической деятельности и учение, основанное на реализации их личностных функций в этом процессе;
- указание границ правилосообразной (алгоритмической) и творческой деятельности педагогов, допустимого отклонения от правил;
- открытость обучения профессиональному будущему, направленность на его предвосхищение.

Личностно ориентированное образование представляет собой интеграцию обучения, воспитания и развития. Поэтому технологии должны быть направлены на достижение этих трех составляющих, обеспечивающих становление личности [3].

Мы предполагаем, что педагогическая технология формирования профессиональной компетентности специалистов гостиничного сервиса должна выстраиваться как система научно обоснованных приемов и методик, способствующих такой организации учебно-воспитательного процесса, при которой достигается поставленная цель – формирование профессиональной компетентности специалистов гостиничного сервиса, – которая в будущем поможет реализовать профессионально-личностный потенциал каждого студента как конкурентоспособного специалиста гостиничного сервиса

В связи с этим встает вопрос о формировании профессиональной компетентности будущего специалиста. Рассмотрим данное понятие относительно решения проблемы нашего исследования.

В научной литературе понятие «компетентность» получило широкое распространение сравнительно недавно. На основании исследований И. А. Зимней первые упоминания данного понятия встречаются в западной литературе в конце 60-х – начале 70-х гг. в контексте теории речевой коммуникации. Вопросы профессиональной компетентности рассматриваются в работах как отечественных, так и зарубежных

ных ученых. Современные подходы и трактовки профессиональной компетентности весьма различны. Существующие на сегодняшний день в зарубежной литературе определения профессиональной компетентности как «углубленного знания», «состояния адекватного выполнения задачи», «способности к актуальному выполнению деятельности» (W. E. Blank, G. K. Britell, R. M. Jueger) и другие не в полной мере конкретизируют содержание этого понятия [5]. Данная проблема активно изучается также и отечественными учеными. Чаще всего это понятие употребляется интуитивно для выражения высокого уровня квалификации и профессионализма. Если попытаться определить место компетентности в системе уровней профессионального мастерства, то она находится между исполнительностью и совершенством [8].

В педагогике некоторые ученые (Н. Розов, Е. В. Бондаревская) рассматривают данную категорию как производный компонент «общекультурной компетентности». Ряд ученых трактуют ее как «уровень образованности специалиста» (Б. С. Гершунский, А. Д. Щекатунова). Т. Г. Браже и Н. И. Запрудский под профессиональной компетентностью понимают системное явление, включающее знания, умения, навыки, профессионально значимые качества личности специалиста, обеспечивающие выполнение им собственных профессиональных обязанностей.

В. П. Пугачев рассматривает профессиональную компетентность как характерное качество подготовки специалиста, потенциал эффективности трудовой деятельности. Под профессиональной компетентностью автор понимает «техническую» подготовленность работника к выполнению профессиональных функций, связанных со специализацией» [9].

К понятию профессиональной компетентности обращаются многие ученые-педагоги (А. С. Белкин, Э. Ф. Зеер, А. К. Маркова, С. Г. Молчанов, В. А. Сластенин и др.). Обобщая анализ литературы по проблеме профессиональной компетентности, нужно сказать, что она характеризует степень подготовки специалиста к профессиональной деятельности. Раскрывая нашу позицию к обоснованию компетентного подхода в подготовке специалиста гостиничного сервиса, мы соглашались с мнениями А. С. Белкина и А. В. Хуторского, рассматривающими профессиональную компетентность как совокупность профессиональных и личностных качеств, обеспечивающих эффективную реализацию компетенций, включающих личностное отношение к выполняемой деятельности, ее процессу и результату [1].

Долгое время в литературе существовало отождествление понятий «компетентность» и «компетенция». В словаре иностранных слов

«компетенция» трактуется как совокупность полномочий (прав и обязанностей) какого-либо органа или должностного лица; круг вопросов, в которых данное лицо обладает знаниями и опытом. «Компетентность» в том же словаре рассматривается как понятие, производное от «компетентный», т.е. соответствующий, способный. В психолого-педагогической литературе многие авторы характеризуют компетентность как возможность, способность к чему-либо, как готовность. Так, Дж. Равен определяет компетентность как мотивированную способность. В. А. Кальней и С. Е. Шишов – как общую способность, основанную на знаниях, опыте, ценностях, склонностях. А. Л. Журавлев, Н. Ф. Талызина, Р. Х. Шакуров, А. И. Щербаков и другие в понятие «компетентность» включают знания, умения, навыки, а также способы выполнения деятельности. Профессиональная компетентность – это профессиональная деятельность, в которой на достаточно высоком уровне осуществляется труд, реализуется личность специалиста; в котором достигаются хорошие результаты в производстве. При этом компетентность специалиста определяется соотношением в его реальном труде профессиональных знаний, умений, т.е. профессиональными компетенциями, с одной стороны, профессиональных позиций, личностных качеств, – с другой; и самореализацией в профессиональной деятельности – с третьей. «Компетентность» является родовым понятием по отношению к «компетенции». Мы разделяем подход А. С. Белкина, который обозначает «компетенции как совокупность того, чем человек располагает, а компетентность – как совокупность того, чем он владеет» [1]. Итак, компетенции человек получает в процессе образования, жизненного и профессионального опыта, а компетентность достигается самим человеком в результате профессионального и личностного самосовершенствования.

Таким образом, компетентностный подход в подготовке специалиста гостиничного сервиса, на наш взгляд, заключается в:

- ориентации не на информированность студента, а на конструирование им собственного профессионально-личностного опыта, который, в свою очередь, должен стать предметом рефлексии, исследования, оценки;
- развитию приемов саморазвития на основе рефлексии опыта;
- возможности выбора индивидуальной траектории профессионально-личностного становления студента;
- замещении педагога-транслятора знаний педагогом-фасилитатором, обеспечивающим сопровождение процесса профессиональной подготовки специалиста гостиничного сервиса;

– воплощении профессионально-личностного опыта в материальный или идеальный социально и личностно значимый продукт.

Опора на компетентностный подход в подготовке специалиста гостиничного сервиса есть практико-ориентированное инновационное направление, предполагающее эффективность реализации профессиональных функций специалиста в условиях модернизации образования всех уровней.

Итак, с учетом анализа существующих в отечественной и зарубежной науке исследований по вопросу профессиональной компетентности можно уточнить рассматриваемое понятие для специалистов индустрии гостеприимства. В соответствии со сказанным профессиональную компетентность специалиста гостиничного сервиса можно представить как качественную характеристику личности специалиста, которая включает систему научно-теоретических знаний, в том числе специальных знаний в области гостиничного сервиса, профессиональных умений и навыков, опыта, наличие устойчивой потребности в том, чтобы быть конкурентоспособным специалистом на рынке труда, проявляющим интерес к профессиональной деятельности своего профиля, осуществляющим процесс саморазвития, который реализует самореализацию специалиста в обществе, тем самым обеспечивая сервис гостиничных услуг на высоком профессиональном уровне.

Следует отметить, что сущностные характеристики профессиональной компетентности специалиста нельзя рассматривать изолированно, поскольку они носят интегративный, целостный характер, являются продуктом профессиональной подготовки в целом [3], его востребованностью на рынке труда.

Компетентностный подход в образовании предъявляет определенные требования к профессиональной подготовке любого специалиста. Далее мы будем понимать профессиональную подготовку как профессиональное становление. Профессиональное становление специалиста имеет первостепенную важность в развитии общества в целом: личность профессионала так же, как и его профессиональные знания, является ценностным капиталом общества. Профессиональное становление специалиста охватывает длительный период жизни: от начала формирования профессиональных намерений до профессионального мастерства.

Э. Ф. Зеер, рассматривая профессиональное становление как динамический, непрерывный процесс проектирования личности специалиста, выделяет стадии становления в зависимости от изменения социальной ситуации и характера ведущей деятельности: оптация;

профессиональная подготовка; профессиональная адаптация; профессионализация; профессиональное мастерство [3].

Анализ педагогической литературы [1; 4; 6–8 и др.] позволил нам охарактеризовать профессиональное становление как интегральное свойство деятельности специалиста, отражающее уникальную для него взаимосвязь и содержательное наполнение входящих в состав рассматриваемого свойства компонентов – профессиональной культуры, нравственности, самореализации, самоактуализации в профессиональной деятельности, что и обеспечивает, в конечном счете, профессиональную компетентность специалиста гостиничного сервиса.

Литература

1. Белкин, А. С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство [Текст] / А. С. Белкин. – Челябинск : Южно-Уральское кн. изд-во, 2004. – 176 с.
2. Даль, В. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст] : в 4 т. / В. Даль. Т. 4. – М., 1979.
3. Зеер, Э. Ф. Психология профессий [Текст] : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. – 244 с.
4. Зеер, Э. Ф. Психологические особенности и закономерности становления личности инженера-педагога [Текст] : сб. науч. тр. / Э. Ф. Зеер. – Свердловск, 1991. – С. 3–16.
5. Квартальнов, В. А. Методика и педагогика профессионального обучения и подготовки специалистов для целей туризма в России. Из опыта образовательных учреждений социального туризма. 1987–1997 [Текст] / В. А. Квартальнов, И. Д. Солодухин. – М. : РМАТ, 1997. – 214 с.
6. Кларин, М. Н. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии [Текст] / М. Н. Кларин. – Рига : НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.
7. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии [Текст] : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М. : Нар. образование, 1998. – 256 с.
8. Третьякова, Т. Н. Теоретические основы управления профессиональной подготовкой специалистов [Текст] : монография / Т. Н. Третьякова. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2000. – 292 с.
9. Элиарова, В. С. Содержание и организация профессиональной подготовки специалистов для предприятий сферы гостеприимства [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. С. Элиарова. – М., 2001. – 21 с.

10 . Якиманская, И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И. С. Якиманская. – М.: МГУ, 1996. – 96 с.

О ВАЖНОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ ВУЗА КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ ОТДЕЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ТАНЦА)

ГАБИДУЛЛИНА А. Ф.

*г. Казань, Казанский государственный университет
культуры и искусств*

Творческая личность... Часто говоря о ком-то этими словами, мы подразумеваем человека искусства, человека творческой специальности: музыканта, художника, танцора, актера, режиссера и т.д. И порой забываем, что творчество – понятие очень широкое и предполагает поиск и открытие нового (субъективно или объективно нового) в любом виде деятельности.

В нашем обществе о творчестве сложилось некое романтическое представление как о чем-то полностью свободном, несовместимом с какими-либо жесткими рамками. Однако творчество – это не только вдохновение и полет фантазии, это в первую очередь такой же труд, как и любой другой. И хороший результат этого труда достигается не только благодаря наличию определенных врожденных задатков и способностей к творческой деятельности. Творческие способности, креативность – не феноменальные способности, а приобретаемые умения, которые вполне успешно развиваются. Причем творческая личность может формироваться не только в сфере искусства, но и в любой другой, где необходимы и приветствуются инновации, креативные идеи, нестандартные решения.

Желание творчества в человеке подобно первородным инстинктам. Выражать себя человеку также необходимо, как и дышать. Сегодня как никогда раньше растут возможности для творчества и креатива. Сегодняшнее время характеризуется уместностью различных подходов. Способность варьировать угол зрения особенно ценно в стремительно меняющемся мире, значит, ее необходимо формировать. Развитию творческих способностей, развитию креативного мышления уделяют внимание и в бизнесе, и в рекламной деятельности, и в искусстве, и в образовании, и в других сферах жизнедеятельности.

Креативность – модное сегодня слово. Оно выражает способность видеть предметы и явления действительности с иной, новой, неожиданной точки зрения. Согласитесь, что это качество крайне важно и необходимо для человека творческой профессии. Ведь любому художнику (в широком смысле слова) важно не только заслужить признание и любовь зрителя, но и выработать определенный, присущий только ему почерк и стиль в работе. Одним словом, отличаться от других, быть не просто личностью – быть индивидуальностью.

Индивидуальность, штучный продукт, эксклюзив на рынке труда сегодня ценится высоко. К тому же изменчивость и быстрый темп окружающего мира побуждает человека быть креативным. Именно поэтому перед педагогами, а особенно перед педагогами творческих специальностей возникает задача не только обучения студентов определенным знаниям, умениям и навыкам, касающихся непосредственно предмета (например, техники современного танца), но и развития в них творческих способностей, креативности.

Современный танец как никакой другой позволяет выразить себя и танцору, и хореографу, и педагогу. Это танец личности, где каждый имеет право быть собой и танцевать отлично от других, используя все возможные для этого средства художественной выразительности. Нестандартный, необычный подход в использовании этих средств (в подходе к решению хореографического этюда, композиции, в музыкальном материале, в цвете и силуэте костюма, в световом оформлении и т.п.) рождает нечто новое, нестандартное, привлекающее внимание.

Современный танец – это инновационный танец, это лучший повод мыслить креативно и концептуально. Здесь никто не обязывает к определенным па, технике, лексике, тематике хореографических композиций, использованию музыкального материала и т.п. Все, что требуется, – это свободное высказывание.

Профессии, связанные с искусством, вроде бы как данность предполагают наличие творческих способностей, творческих аспектов в мышлении у студентов. Однако, в силу разных причин, это не всегда так. Например, на отделении современного танца обучаются студенты с определенными танцевальными навыками и физическими способностями к усвоению танцевальных техник, но не всегда способных проявить себя в сочинении хореографических этюдов и постановке хореографических композиций, т.е. сложности часто возникают там, где необходимо что-либо создать, сочинить и при этом посмотреть на вещи по-своему, как никто до этого на них не смотрел.

Творчество – это поиск. Стремление к поиску может быть основой для обучения молодого поколения в нашей стране. Если говорить о студентах отделения современного танца, то вряд ли им нужно танцевать так же, как это делали даже пять лет назад или делают за рубежом. Может быть, для начала, им нужно забыть о том, что делалось и делается вокруг, найти свою независимую точку зрения на танец сегодняшнего времени.

И в первую очередь, пример творческого осмысления и творческого, креативного проявления себя в современной хореографии, должен, на наш взгляд, подать педагог: в построении урока, в лексическом материале, в научной деятельности и т.п. Именно его искания в различных аспектах преподавания дисциплины заложат хорошую основу для будущих творений студентов. Именно его отход от стандартов в работе сподвигнет студентов к поиску новых способов выражения посредством танца. Кроме того, педагог всегда должен помнить о том, что «образование в его глубочайшем смысле служит, прежде всего, средством не уравнивать, а различать людей» [1]. Следовательно, в процессе обучения студентов главная стратегия – не догматические требования, а ненавязчивое направление каждого студента в русле раскрытия своего потенциала. Ведь лучший способ стимулирования творческого развития – это умение заинтересовать, некоторая свобода и одобрение инициативы. Важно научить студента менять угол зрения, анализировать установившуюся систему норм, правил, «систему отсчета» и использовать эти новации для обогащения собственного стиля деятельности, для своего творчества.

Конечно, проблема развития творческих способностей включает в себя не только деятельность педагога. Судьба творческого потенциала студента и в его руках, в том, как он сам обращается с ним; в обучаемости студента, трудоспособности, увлеченности будущей профессией. Наверное, нельзя отрицать и социального влияния на развитие креативности. Но, в любом случае, человек с подобным умением скорее всего с легкостью и достоинством решит не только профессиональную задачу, но и красиво ответит на любой жизненный вопрос. А свою жизнь будет творить интересной, гармоничной, счастливой.

Литература

1. Рескин, Дж. Лекции об искусстве [Текст] / Дж. Рескин ; пер. с англ. П. Когана ; под ред. Е. Кононенко. – М. : БСГ-ПРЕСС, 2006.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО PUBLIC RELATIONS

БАТУРИНА В. Ю.

*г. Кострома, Костромской государственный университет
им. Н. А. Некрасова*

Начало XXI в. характеризуется стремительными переменами в социально-экономической жизни, которые требуют социокультурных преобразований, формирования новой концепции развития общества, кардинальных изменений в духовно-психологическом облике людей.

Система образования стремится к наиболее полному соответствию изменяющимся социальным потребностям. Модернизация, фундаментализация образования обуславливают принципиально новые требования к качеству высшего образования, обеспечивая условия для подготовки социально защищенного, конкурентоспособного специалиста. Общество требует от современного человека адекватности, жизнеспособности, умения перестраивать жизненные условия и себя, управления собственным развитием. Одной из ведущих потребностей человека является его стремление к самоопределению, которое порождает внутреннюю активность личности, ориентирует ее на достижение успеха, самодостаточности.

Глобальные процессы современного мира определяют стабилизирующую роль института образования как одного из самых устойчивых социальных институтов. Социально-экономические трансформации в современной России, тотальная переоценка ценностей в ходе общественного развития выдвигают новые требования к статусу образования в системе социальных институтов, целям, характеру и методам образовательного процесса. Реформирование образования является приоритетным направлением современной государственной и региональной политики. Значение образования в развитии человека и общества подчеркивалось многими древнегреческими философами – Сократом, Аристотелем, Геродотом. В последующем о роли, назначении и функциях образования в своих работах указывали О. Конт, Д. Дьюи, П. Сорокин, Г. Спенсер и др.

В современных условиях образование стало вариативным по содержанию, многообразным по формам организации, способам передачи информации и типам образовательных учреждений, многоканальным по источникам финансирования, неоднородным по собственности.

Трансформация российской образовательной системы отразилась и на взаимодействии среднего и высшего образования. Необходимость обновления содержания образования диктуется противоречиями в образовательной сфере: между существующим содержанием образования и изменившимися целями образования, обусловленными новыми социально-экономическими требованиями общества; изменениями в организации образования; меняющимися познавательными возможностями детей; возможностями, которые способны предоставить использование новых образовательных технологий, технических средств. Основными направлениями образовательной деятельности являются фундаментализация образования, его гуманизация и гуманитаризация, интеграция, информатизация и индивидуализация, практическая ориентация и инструментальная направленность образовательного процесса.

Институализация цивилизованной профессиональной системы Public Relations (PR) в современном обществе «пробивает себе дорогу» через множество объективных и субъективных препятствий. Специалисты считают, что XXI век более глобализован, чем предыдущий. В новом веке мы неизбежно сталкиваемся с проблемами, решать которые необходимо в международном масштабе. Речь идет о таких проблемах, как разрушение и загрязнение окружающей природной среды; истощение энергетических ресурсов; демографические изменения, проблемы войн, нищеты, преступности, наркомании, а также о проблемах, связанных с изменениями в многосторонних отношениях, в науке и технике, в бизнесе, политике, культуре, образовании, экономике. В подобной обстановке роль PR-практика в разрешении этих многочисленных проблем будет приобретать все большую значимость [1, с. 21].

В связи с этими факторами возникает потребность в PR-специалистах, причем очень квалифицированных, хорошо ориентированных в современном мире и его нуждах. Обществу необходимо, чтобы специалисты были способны рассмотреть свою деятельность в терминах двусторонних коммуникаций и принимать решения на стратегическом уровне. И только непрерывное и целенаправленное профессиональное развитие таких специалистов на основе тщательно разработанной программы сможет удовлетворить необходимые обществу потребности [1, с. 22].

К специфике PR-деятельности можно отнести многопрофильность сфер ее применения и неограниченное разнообразие культурно-антропологической среды как объекта PR-воздействия. Специалист по связям с общественностью вступает во взаимодействие с самыми раз-

личными социальными группами и общностями, носителями всех возможных типов и уровней культуры, причем по роду своей деятельности ему приходится выступать и в качестве связующего звена между ними.

Из этого следует, что без достаточно солидных гуманитарных и общекультурных знаний успешная профессиональная деятельность в сфере PR представляется малопродуктивной. Базовый цикл гуманитарных и социально-экономических дисциплин должен включать в себя: философию, отечественную историю, русский язык и культуру речи, историю связей с общественностью, психологию, этику.

Специалист по связям с общественностью должен выступать в роли связующего звена между СМИ, общественностью, иными внутренними и внешними группами. В обязанности специалиста по связям с общественностью входит подготовка и редактирование сообщений для печати, эфира, тематических статей, информационных бюллетеней, их отчетов, писем и т.д. К должностным обязанностям таких специалистов также относятся: организация и проведение конференций, брифингов для обсуждения важнейших новостей и событий, открытие выставок, празднование годовщин и юбилеев, визитов высокопоставленных лиц, программы награждения, конкурсы, соревнования и других значимых мероприятий. Также они должны осуществлять сбор информации об общественном мнении, проводить социологические исследования.

Одним из разработчиков курса «Связи с общественностью» является В. Ф. Кузнецов, д.п.н., профессор, заведующий кафедрой философии и культурологии Института гуманитарного образования. Целью данного курса автор определяет ознакомление студентов с азами связей с общественностью, обучение их основным навыкам создания новостных событий, приобщение к ведущим формам и методам взаимодействия со средствами массовой информации [2, с. 284].

Содержание программы включает в себя следующие темы: Сущность и содержание паблик рилейшнз. Общественность в сфере паблик рилейшнз. Паблик рилейшнз и общественное мнение. Коммуникация и ее влияние на общественность. Управление паблик рилейшнз. Конструирование корпоративного имиджа.

Занятия по курсу предполагают помимо лекций и семинаров обязательную подготовку студентом реферата по любой из предложенных разработчиками курса тем.

Автор отмечает, что специфическая трудность подобной учебной и исследовательской работы заключается в том, что узел проблем, рассматриваемых в рамках курса, еще недостаточно изучен россий-

скими специалистами, круг отечественных изданий по данной проблематике хоть и довольно широк, но эта литература не всегда равноценна по качеству и к тому же не всегда доступна. В преподавании курса делается упор на творческие методы обучения, на активную самостоятельную работу с разнообразной современной литературой и периодическими изданиями, на развитие аналитических способностей в области Public Relations [2, с. 284].

Таким образом, отметим, что в профессиональном образовании PR-специалистов следует как можно раньше приступить к разработке профессиональных квалифицированных программ международного и регионального уровня. Также необходима специализированная программа для начинающих практиков PR. Следует содействовать разработке, мониторингу, и продвижению программ профессионального развития PR на международном уровне.

Для повышения уровня общественной осведомленности и понимания теоретических основ PR-дисциплины необходимо разработать и претворить в жизнь образовательные и исследовательские разработки, выпускать материалы и проводить семинары, конференции, начитывать лекции, способствующие лучшему и более глубокому пониманию преимуществ эффективной PR-практики у руководителей всех уровней.

Литература

1. Доскова И. С. Public Relations: Теория и практика [Текст] / И. С. Доскова. – М. : «Альфа-Пресс», 2004. – 152 с.
2. Кузнецов В. Ф. Связи с общественностью: Теория и технологии [Текст] : учебник для студ. вузов / В. Ф. Кузнецов. – М. : Аспект Пресс, 2005. – 300 с.
3. Почепцов Г. Г. Паблик рилейшнз для профессионалов [Текст] / Г. Г. Почепцов. – М. ; Кострома, 2002. – 624 с.

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ГЕРАСИМОВА М. П.

г. Сыктывкар, Сыктывкарский педагогический колледж № 2

Основным условием усиления политической и экономической роли России и повышения благосостояния ее населения является обеспечение роста конкурентоспособности страны. В современном мире, идущем по пути глобализации, способность быстро адаптироваться к

условиям международной конкуренции становится важнейшим фактором успешного и устойчивого развития.

Профессиональное образование, являясь составной частью системы образования России, выполняет актуальную задачу кадрового обеспечения всех уровней образования. Необходимость модернизации профессионального образования определяется задачами, поставленными в Концепции модернизации российского образования до 2010 г., внутренними закономерностями развития образования и перспективными потребностями развития личности, общества и государства. Подготовленные в системе профессионального образования специалисты призваны стать носителями идей обновления на основе сохранения и преумножения лучших традиций отечественного образования и мирового опыта.

Цель модернизации профессионального образования заключается в создании механизмов эффективного и динамичного функционирования всей системы образования. Некоторые задачи, направленные на обеспечение качества, доступности и эффективности профессионального образования, сводятся, по определению Программы реализации модернизации, к развитию современной системы непрерывного образования.

Первым лицом образовательного учреждения является его руководитель. Новые требования, предъявляемые к личности руководителя, призваны успешно развивать образование любого уровня, повышать его качество, в соответствии с планируемыми целями, наращивать потенциал, вести постоянный поиск резервов совершенствования деятельности. В этой связи системе образования необходимы профессионально подготовленные руководители, владеющие основами управленческих знаний, умеющие организовать целенаправленный педагогический процесс, обеспечивающие качественное и эффективное руководство учреждением, обладающие качествами личности, способными осуществлять профессиональную управленческую деятельность.

1. Между тем проблемой сегодня является отстающая от реальных потребностей отрасли система подготовки, переподготовки и повышения квалификации управленческих кадров для образовательных учреждений, которая не позволяет осуществлять развитие кадрового потенциала, способного обеспечить современное содержание образовательного процесса. Наиболее привлекательный для педагога вариант карьерного роста связан с перспективой назначения на административные должности, однако эффективные механизмы ротации управленческих кадров в системе образования сегодня не разработаны. Статистические данные по Республике Коми показывают, что руководителей дошкольных учреждений в большинстве своем имеют среднее обра-

зование и прошли специальную управленческую переподготовку после назначения их на эту должность.

2. Специальная профессиональная подготовка руководителей дошкольных образовательных учреждений, являющаяся, наряду с приобретением управленческих знаний и опыта, формированием способности к творческому выполнению своей деятельности, и одним из способов повышения качества работы дошкольного учреждения, позволяет сохранить определенную структуру дошкольной образовательной системы, поддерживать режим жизнедеятельности и реализовать программные цели, ориентируясь на новые условия. Однако исследования, проведенные в республике, свидетельствуют, что на изменившиеся условия ориентируются сегодня немногим более 50 % руководителей, причем для большинства из них (89 %) характерны патерналистические качества сознания.

3. В настоящее время в системе непрерывного педагогического образования отсутствуют единые методологические подходы к формированию содержания сокращенных программ, примерные сопряженные учебные планы подготовки педагогов в сокращенные сроки по специальностям среднего и высшего управленческого образования, не создана система контроля качества управленческого образования. Учебно-научно-педагогический комплекс, созданный на базе Сыктывкарского педколледжа № 2 и Коми государственного педагогического института, решает проблему лишь подготовки педагогических, но не управленческих кадров. Не отработана система профилей обучения в старшей школе, в том числе и путем кооперации старшей ступени обучения с учреждениями профессионального образования.

4. По оценкам специалистов (И. П. Смирнов) идея формирования единого образовательного пространства в России, построенного на принципах непрерывного образования, сводится к повсеместному созданию «больших университетов с региональными колледжами», а иногда включающих в такие округа все уровни и виды образования. У таких новообразований могут быть свои преимущества. Однако есть опасность того, что образовательные структуры, во главе которых стоят «большие университеты», объективно тяготеют к свертыванию своих звеньев более низкого уровня, навязыванию своих правил, структуры подготовки кадров не соответствующих потребностям рынка труда. Между тем успешность развития содержания и технологий обучения во многом связана с тем, насколько эффективно будет сокращаться нарастающее несоответствие качества образования предъявляемым к нему требованиям работодателей.

Высокие требования к качеству педагогического и управленческого образования становятся насущной проблемой, условием становления и развития системы непрерывного образования, стимулом обновления содержания образования на основе принципов фундаментальности, универсальности, интегративности, вариативности, преемственности и практической направленности. В Программе развития системы непрерывного педагогического образования в России на 2001–2010 гг. отмечается, что систему непрерывного образования должна отличать открытость, многоступенчатость, многоуровневость, многофункциональность и гибкость. Совокупность согласованных по целям, функциям и содержанию образовательных профессиональных учреждений составит сложноорганизованную, целостную систему составляющих образовательных структур, включенных в единое образовательное пространство.

Вопросами формирования единого образовательного пространства, основанного на принципах Концепции непрерывного образования, в педагогике занимались И. П. Смирнов, Н. С. Тюхтин, С. Е. Матушкин, В. А. Кальней, В. В. Платонов и др., раскрывшие концептуальные основы его построения.

Подготовка руководителей дошкольных учреждений, соответствующих новым требованиям, ведется в республике недостаточно. Наблюдается отсутствие реализованной концепции непрерывного управленческого образования, ее научно-педагогической базы. Между тем дошкольное учреждение – сложная социально-педагогическая система, имеющая свои особенности (цели, структуру, виды, содержание и т.д.). Потребность в подготовке управленческих кадров усиливается в связи с появлением новых нормативно-правовых актов (Национальная доктрина образования в РФ, закон РФ «Об образовании», Положение об аттестации педагогических и руководящих кадров системы образования, Решение коллегии Министерства образования РФ от 11.03.94, Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г., Программа «Развитие образования в РК» на 2006–2010 гг.), предусматривающих специальное образование в области управления в качестве необходимого условия назначения на руководящую должность, поэтому актуальной сегодня остается проблема создания модели профессиональной подготовки управленческих кадров.

Литература

1. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 гг. [Текст] // Бюллетень МО и Н РФ. – 2006. – № 1. – С. 3–37.

2. О программе развития системы непрерывного педагогического образования в России на 2001–2010 годы [Текст] // Вестник образования. – 2001. – № 19. – С. 7–21.

3. Смирнов, И. П. Теория профессионального образования [Текст] / И. П. Смирнов. – М. : РАО; НИИРПО, 2006. – 320 с.

4. Филиппов, В. М. Модернизация российского образования [Текст] / В. М. Филиппов. – М. : Просвещение, 2003. – 96 с.

РОЛЬ ПОДГОТОВКИ ИТ-СПЕЦИАЛИСТОВ В ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА

ДОЛГИНА Т. В.

г. Кемерово, Кемеровский институт (филиал) РГТЭУ

Информационные технологии (ИТ) необходимы при развитии бизнеса. Сегодня является очевидным тот факт, что ИТ позволяют предприятию получать реальные конкурентные преимущества: снижать себестоимость бизнес-процессов, сокращать время прохождения информации, повышать лояльность клиентов за счет лучшего их обслуживания и наличия детализированной информации, достигать других не менее значительных выгод. ИТ являются одним из инструментов реализации стратегии компании, однако инструментом дорогостоящим.

Появление методологии объектно-ориентированного программирования (ООП) позволило отделить процесс написания программного кода от процесса проектирования структуры программы, т.е. выделить самостоятельную методологию, получившую название методологии объектно-ориентированного анализа и проектирования (ООАП).

Главными характеристиками любой системы является ее структура и закономерности ее функционирования, а одним из самых надежных путей исследования – формализация. Проектирование программного обеспечения, как процесс творческий, относится к плохо-формализуемым процессам. С другой стороны, проектирование – многостадийный процесс, и поэтому можно сказать, что некоторые стадии формализованы полностью до математического уровня, некоторые – в переходе, а некоторые вообще формализации не поддаются в принципе и останутся на уровне методологии. Компания, решившая повысить управляемость и оперативность отклика на рыночные изменения, должна пройти через все стадии.

К сожалению, для большинства руководителей стадия проектирования равнозначна понятию «затраты». Риск неуспеха проекта во многом зависит от ошибок на стадии проектирования и от правильного управления информацией в компании. Исправление ошибок, допущенных при проектировании, требует от компании намного больше затрат.

Одна из самых распространенных причин появления ошибок – недостаточная квалификация специалистов, которая не соответствует уровню сложности работы. Это изначально закладывает возможность возникновения погрешностей и риска при принятии решений по проекту.

Не всегда учитываются и должным образом планируются временные и человеческие ресурсы. В любом проекте не только на ИТ-специалистов, но и на ключевых сотрудников компании ложится дополнительная нагрузка. Затраты сил и времени на проект почти всегда колоссальны. Поэтому важной составляющей успешного проекта является как обучение собственного персонала, так и привлечение высококвалифицированных специалистов. Часто это упускается из виду либо бессознательно, либо с целью экономии денег по данной статье расходов. Нельзя ожидать эффективной работы от неподготовленных сотрудников. Итак, всегда нужно осознавать, что персонал – ключевой ресурс любой организации, и ошибки, связанные с управлением им, могут быть решающими в любом проекте.

Проблема подготовки кадров характерна в целом для всей сферы российского ИТ сегмента, как для разработчиков, так и для пользователей. В подготовке специалистов для этих областей есть существенные различия. Для первых необходимы глубокие познания в конкретной области, высокий творческий потенциал, и, что немаловажно, высокая трудоспособность и характерные психологические черты, одной из которых, например, является умение работать в коллективе. Для вторых важно общее понимание проблем ИТ, знание методики, средств и способов эксплуатации ВТ – как аппаратуры, так и ПО. Часто специалисты предметной области и разработчики говорят «на разных языках». В этой ситуации как никогда важными становятся специалисты-проектировщики, обладающие глубокими знаниями как в области информационных технологий, так и в сфере экономических процессов, происходящих на предприятии.

Подготовка высококвалифицированных специалистов, ориентированных на решение нетрадиционных или не полностью сформулированных задач повышенной сложности в естествознании, наукоемких технологиях, экономике и других областях человеческой деятельно-

сти, на базе фундаментальных знаний по физике, математике и компьютерным наукам – основная задача учебных заведений, занимающихся выпуском специалистов сферы ИТ.

Будущие специалисты по проектированию программного обеспечения будут «жить», как правило, в среде уровня компаний и решать задачи проектирования программного обеспечения, т.е. заниматься проектированием программного обеспечения информационных систем. Задачи проектирования программного обеспечения в пространстве от офиса до производства всегда будут актуальными, а специалисты из области информационных технологий – востребованы, поскольку наблюдается, во-первых, развитие самих бизнес-процессов, технологий, массовая информатизация и т.д., а во-вторых, у специалистов из других областей деятельности всегда будет не хватать знаний для создания программного обеспечения, которое требуется с каждым днем все больше и больше.

РОЛЬ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗВИТИИ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ ХАРАКТЕРИСТИК БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ МУЗЫКИ

ЖИВУЛИНА Е. В.

г. Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Начало нового века почти всегда оказывается тем самым моментом, когда могут (и должны) происходить какие-то перемены. Словно смена одного столетия другим (смена «точки отсчета») воспринимается как повод для того, чтобы что-то изменить, что-то начать заново.

Двадцать первый век не стал исключением – пожалуй, изменения того или иного масштаба происходят во всех странах мира. Однако, ситуация, сложившаяся в России, безусловно, в корне отличается от того, что происходит в развитых странах Запада. За последние 20 лет в стране изменилось всё – трудно найти хотя бы одну сторону жизни, где все бы осталось по-прежнему. Это, конечно, относится и к системе профессионального образования.

Изменение общественно-политических и экономических ориентиров, встраивание России в мировое сообщество потребовало существенной корректировки всей системы профессионального образования.

Переход экономики к рыночным отношениям, распад централизованной модели функционирования профессионального образования потребовали выработки стратегии, тактики и механизмов адаптации системы профессионального образования к новой экономической, социальной и демографической ситуации, а также соответствия формирующемуся рынку образовательных и научных услуг.

В этих условиях каждое высшее и среднее профессиональное учебное заведение неизбежно должно реализовывать систему мер, создающих условия для трансформации направлений подготовки специалистов, маркетинга образовательных и научных услуг. В надежде привлечь потенциальных учеников (а иногда просто для того, чтобы выжить) руководители образовательных учреждений стараются придумать что-то броское, новое – новую программу, новый подход к изучению той или иной дисциплины. Такое стремление выделиться, отличаться от остальных не всегда уместно, а порою может навредить ученикам в будущем. Поэтому наряду с развитием самостоятельности (автономности) образовательных учреждений возникла и настоятельная потребность согласования их действий в рамках единой образовательной системы.

В условиях многообразия типов образовательных учреждений, моделей и форм организации образовательного процесса на первый план выходит задача удержания образовательных учебных заведений в едином образовательном пространстве, придания образовательному процессу непрерывности и целостности, с сохранением вариативности форм организации непрерывного образования.

Какова же роль системы непрерывного профессионального образования в развитии квалификационных характеристик современного специалиста?

Слово «квалификация» (от лат. qualis – какой по качеству) обозначает, в частности, «определение качества, оценка чего-либо; уровень подготовленности, степень годности к какому-нибудь виду труда». Таким образом, «квалификационные характеристики» можно рассматривать как степень готовности специалиста работать в будущем по выбранной специальности или как меру его профессионализма.

Реализация идеи непрерывного образования должна позволить личности осуществлять образовательный процесс постепенно в соответствии с ее запросами, возможностями и потребностями. «Постепенно» обозначает, что материал может быть распределен между разными ступенями образования, что позволит лучше его усваивать.

Однако процесс «распределения» материала между различными ступенями образования должен быть строго регламентирован – дол-

жен соблюдаться принцип преемственности образовательных программ, что означает согласование общеобразовательных и профессиональных образовательных программ, сквозную стандартизацию профессиональных образовательных программ (учебных планов) на основе Государственных образовательных стандартов по уровням образования и специальностям (направлениям); технологичность стыковки программ разных специальности и уровней (ступеней) образования.

При этом все учащиеся, находящиеся на одной ступени образования (например, все учащиеся первого курса), будут иметь примерно одинаковый уровень знаний и навыков (не принимая в расчет индивидуальные различия), что позволит избежать такой губительной для образовательного процесса ситуации, когда часть группы не понимает, о чем говорит преподаватель, потому что раньше этого не проходили, тогда как другая часть, чей уровень выше, откровенно скучает, сталкиваясь с уже знакомым материалом, и часто, решив, что ничего нового узнать уже не удастся, просто перестает посещать занятия. Такая ситуация негативно сказывается на успеваемости в целом. Если же все будут учиться по одним стандартам, то такой проблемы не возникнет, новый материал будет новым для всех.

При проведении индивидуальных занятий ситуация иная, но проблема, безусловно, остается. Конечно, педагогу не составит труда написать для каждого учащегося индивидуальный план, учитывая уровень его (учащегося) подготовки. Однако при этом получается, что критерии оценки тоже должны быть разными и соответствовать не единому стандарту, а индивидуальному плану.

Например, предмет «сольное пение» на музыкальном факультете. Ни у кого не вызывает сомнений, что преподаватель музыки должен обладать навыками правильного пения, однако в некоторых музыкальных школах этот предмет есть, в некоторых нет. Поэтому студенты, часто прекрасно владеющие каким-либо инструментом, оказываются абсолютно беспомощными в смысле пения. Они не могут справиться с программой, которую должны сделать к концу семестра. И даже если они делают существенные успехи, на зачете они уступают своим товарищам, имеющим начальную подготовку, по сложности программы, по качеству ее исполнения и т.д. Более того, обучение пению, постановка голоса – процесс сложный и длительный, он требует выработки навыков правильного дыхания, правильного звукоизвлечения, выработки (а зачастую и исправления) дикции. Все это – дело не одного месяца, да и не одного года. Некоторым студентам времени, проведенного в вузе, может не хватить на то, чтобы овладеть всеми необходимыми умениями и навыками – ведь нужно не только знать,

но и уметь. А это уже напрямую сказывается на квалификационных характеристиках специалиста. В худшую сторону.

Возможно, возникнут возражения, что голос есть не у всех, поэтому необязательно всем заниматься вокалом. Однако если мы говорим об учителях музыки, то они не обязаны обладать великолепными вокальными данными, но они обязаны уметь правильно петь – правильно брать дыхание, формировать звук – чтобы показывать ученикам (среди которых могут быть будущие певцы) правильный пример, чтобы передать им (например, в школе на уроках музыки) эти навыки. Педагог должен вовремя заметить, если с голосом ребенка что-то не так, и постараться разобраться, в чем причина (например, при необходимости посоветовать сходить к фониатору). Не нужно обладать голосом М. Кабалье, чтобы научить ребенка правильно брать дыхание. Очень часто, к сожалению, приходится сталкиваться с итогами работы учителей, которые не смогли вовремя исправить ту или иную ошибку, и ребенок привык петь неправильно.

Хочется верить, что система непрерывного профессионального образования поможет решить эту проблему. Педагоги, работающие на первой ступени, будут знать, что потребуется их ученикам на второй, где они будут совершенствоваться дальше, а не догонять более везучих в прошлом товарищей.

Приведем еще один довод в пользу системы непрерывного профессионального образования. Уже упоминалось, что реализация идеи непрерывного образования должна позволить личности осуществлять образовательный процесс постепенно в соответствии с ее запросами, возможностями и потребностями. Теперь обратим внимание на словосочетание «возможности личности». И в связи с этим вспомним о таком понятии, как «сензитивный период». Сензитивные периоды развития (от лат. *sensus* – «чувство, ощущение») – возрастные интервалы индивидуального развития, при прохождении которых внутренние структуры наиболее чувствительны к специфическим влияниям окружающего мира. В развитии психических функций подобные сензитивные периоды также играют важную роль. Например, дети, достигнув пятилетнего возраста, становятся наиболее чувствительными к восприятию фонематических конструкций, в других же возрастах данная способность существенно ниже. Учет сензитивных периодов необходим прежде всего для правильной организации учебных мероприятий. Таким образом, учитывая сензитивные периоды развития, можно организовать учебный процесс так, что его эффективность существенно повысится. Материал будет легче усваиваться, навыки легче приобретаться. Сам процесс учебы пойдет лучше и быстрее,

что, возможно, удержит некоторых «сомневающихся» продолжать или не продолжать учебу на студенческой скамье. Даже если таковых окажется доля процента, это все равно важно.

Учитывая все вышесказанное, можно сделать вывод, что система непрерывного профессионального образования положительно влияет на квалификационные характеристики современного специалиста.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ

ИВАНОВСКАЯ А. А., МАЗАЕВА Л. Н.

*г. Ярославль, Ярославский государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского*

На протяжении XX столетия в мировой педагогике делалось немало попыток «технологизировать» учебный процесс, т.е. внедрять в учебный процесс методики, основанные на использовании различных технических средств обучения. С «технизацией» обучения связывались немалые надежды на повышение качества и интенсивности обучения. В наше время изменился статус школы, условия обучения детей, характер деятельности учителя, сами ученики, появились новые программы, альтернативные учебники, разрабатываются и внедряются новые технологии обучения, в которых ученик становится соучастником учебного процесса, а не наблюдателем, и особое внимание обращается на индивидуальные особенности учащихся.

Несмотря на то, что традиционные технические средства используются уже длительное время, они так и не стали повседневным средством обучения. При этом в сейчас стоит проблема технического переоснащения образовательных учреждений, широкого использования в учебном процессе аудио-, видео-, мультимедийной аппаратуры, а также персонального компьютера. Современные технические средства требуют изменений самого процесса обучения, который немалым без использования современных информационных технологий.

Внедрение новых информационных технологий – это не временная модная тенденция, это объективная реальность и требование сегодняшнего времени. Использование современных информационных технологий оказывает положительное влияние на учебный процесс, позволяет повысить эффективность урока, его наглядность и информативность.

При внедрении новых информационных технологий обострились следующие противоречия:

- между необходимостью внедрения новых информационных технологий и неготовностью учителей к их использованию,
- между существующей материально-технической базой учебных заведений и техническими средствами, необходимыми в современных условиях,
- между требованиями, предъявляемыми к учителю по методике и технике использования современных технических средств в обучении, и отсутствием готовности к реализации современных информационных технологий.

Одним из путей разрешения противоречий является изменение в организации учебного процесса в целевом, содержательном и процессуальном плане. Неслучайно в новых учебных планах появились дисциплины «Аудиовизуальные технологии обучения» и «Использование информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения», одной из основных задач которых является формирование готовности будущих учителей к использованию современных технических средств обучения.

Сложность подготовки урока с применением технических аудиовизуальных средств заключается в том, что она требует от педагога наличия дополнительных знаний, умений и навыков. Учитель должен знать о существующих технических средствах и информационных технологиях, а также о методиках их использования в обучении, обладать умениями и навыками обращения с различными техническими средствами, уметь создавать и использовать дидактические материалы для современных технических средств обучения. Таким образом, будущий учитель должен обладать высокой степенью готовности к использованию современных технических средств обучения и применению новых педагогических информационных технологий.

Под готовностью к использованию технических аудиовизуальных средств обучения мы понимаем сформированность комплекса личностных качеств и умений, позволяющую эффективно осуществлять профессиональную деятельность в условиях модернизации и компьютеризации образования.

Готовность к использованию технических аудиовизуальных средств обучения включает следующие умения:

- ориентационно-аналитические, выражающиеся в способности осуществлять анализ и ориентировку в ситуациях учебного и внеучебного характера, умения самостоятельно ставить цели учебной деятельности и способность к целеполаганию;

- составлять поэтапную программу своей собственной будущей деятельности, т.е. способность к планированию деятельности;
- самостоятельно реализовывать составленную программу по достижению поставленных целей – способность к реализации программы,
- анализировать и оценивать успешность своей собственной деятельности – способность к рефлексии и оценке.

Сравнительный анализ разных подходов к определению компонентов готовности позволил нам выделить следующие компоненты готовности к использованию технических и аудиовизуальных средств обучения:

- мотивационно-целевой – осознание ценностного значения и сущности информационных методов обучения, выбор целей и мотивов учебной деятельности, стремление будущего учителя овладеть учебным материалом, способами будущей профессиональной деятельности и технологиями, позволяющими использовать их для решения профессионально значимых задач;
- гностический (когнитивный, предметно-деятельностный) – овладение комплексом знаний об информационных процессах в образовании, позволяющих создать информационную и технологическую основу будущей профессиональной деятельности;
- системно-деятельностный – формирование субъектной позиции в дидактической системе и овладение информационной и технологической культурой педагогической деятельности, освоение способов управления деятельностью для достижения поставленных целей;
- коммуникативный – освоение активного и интерактивного общения с партнерами по учебной деятельности, овладение навыками телекоммуникаций;
- социально-личностный – развитие способности к творческому решению профессиональных задач, к профессиональному саморазвитию;
- процессуально-деятельностный (технологический) – формирование способности управлять техническими средствами получения, преобразования и использования информации, овладение технологической культурой управления информационными процессами, овладение способами действий, приемами поиска, преобразования и использования информации.

Рассмотрение компонентов готовности к применению технических аудиовизуальных средств обучения и использованию информационных технологий в будущей профессиональной деятельности по-

зволило нам определить три уровня ее сформированности: низкий, средний и высокий.

Студенты, обладающие низким уровнем готовности к применению технических аудиовизуальных средств обучения и использованию информационных технологий в будущей профессиональной деятельности, не осознают необходимости использования технических аудиовизуальных средств обучения, не обладают знаниями об информационных процессах в образовании, не имеют достаточного уровня информационной и технологической культуры педагогической деятельности. К группе со средним уровнем готовности относятся студенты, понимающие необходимость использования технических аудиовизуальных средств обучения, но не имеющие достаточных знаний, умений и навыков их применения в будущей профессиональной деятельности. Высоким уровнем готовности обладают студенты, которые понимают сущность и ценность информационных педагогических технологий, имеют навыки использования различных технических средств и создания дидактических материалов, имеют уровень информационной и технологической культуры, достаточный для решения будущих профессиональных задач.

Учебный процесс должен быть организован в соответствии с задачами формирования готовности к использованию технических аудиовизуальных средств обучения и информационных технологий и уровнем ее сформированности у будущих учителей. При организации учебного процесса необходимо предусматривать задания, позволяющие формировать как отдельные компоненты готовности, так и готовность в целом. Особое значение при формировании готовности имеет рефлексивно-оценочная деятельность студентов, влияющая на определение и реализацию индивидуальных образовательных траекторий будущих учителей.

При разработке программы курса «Аудиовизуальные технологии обучения» учитывались особенности формирования отдельных компонентов готовности к использованию технических аудиовизуальных средств обучения и информационных технологий в будущей профессиональной деятельности, что нашло отражение в выборе методов, методических приемов и технологий обучения студентов.

Экспериментальная работа по формированию готовности к использованию технических аудиовизуальных средств обучения и информационных технологий показала, что наиболее эффективными являются контекстные задачи, моделирующие будущую профессиональную деятельность.

УРОВНИ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА – БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ В ОБЛАСТИ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ МЕНЕДЖМЕНТА КАК СРЕДСТВО ИЗМЕРЕНИЯ КАЧЕСТВА ИХ ПОДГОТОВКИ

КОЛЕСНИКОВА Л. Г.

*г. Челябинск, Челябинский филиал Московского
педагогического государственного университета*

Для измерения качества подготовки студентов вуза – будущих менеджеров при осуществлении менеджмента в организации нами были выделены пять уровней компетентности: низкий (репродуктивный), ниже среднего (интерпретирующий), средний (эвристический), выше среднего (рефлексивно-оценочный), высокий (креативный), отличающиеся поэтапным продвижением обучаемого от низкого к нижесреднему, от него – к среднему, от среднего к вышесреднему, от него – к высокому. Дадим характеристику каждому из выявленных нами уровней компетентности будущего менеджера в области осуществления менеджмента в организации.

Репродуктивный уровень. Студенту свойственно запоминание и воспроизведение информации в области менеджмента. В области специальной (управленческой) компетенции осмысление информации идет на уровне фактов, знания терминологии, основных понятий, правил и принципов. Способность осуществлять управленческие функции выражена слабо и носит фрагментарный характер. Профессионально-управленческие задачи решает по образцу. Знания носят нецелостный, несистемный характер, представляют собой припоминание фактов, осведомленность о наличии тенденций и закономерностей.

Интерпретирующий уровень. Студент понимает факты, правила, принципы, он интерпретирует вербальный материал в области менеджмента организации, интерпретирует схемы, графики, диаграммы, владеет навыками преобразования словесного материала. В качестве показателя понимания выступает интерпретация материала студентом (объяснение, краткое изложение) и предположение о дальнейшем ходе явлений, событий (нечеткое прогнозирование последствий, результатов) в области управленческой деятельности. Студент умеет использовать освоенный материал при решении конкретных управленческих задач и управленческих ситуаций, способен применить правила, методы, понятия, законы, принципы, теории в области менеджмента.

Эвристический уровень. Осознанность цели профессиональной деятельности. Готовность к решению управленческих задач. Широкий

кругозор и ориентировка в проблеме. Обучаемый имеет хорошие теоретические знания по отдельным дисциплинам, фонд знаний включает в себя не только факты, но и понятия, идеи, гипотезы, однако знания не систематизированы. Обучающийся не достаточно аргументирует принятые по результатам решения задач гипотетические управленческие решения, не всегда видит причинно-следственные связи, не может произвести анализ решения, вывести альтернативы. Студент способен осуществить планирование, организацию, мотивацию, координацию, контроль процесса менеджмента организации по образцу, схеме, алгоритму в ситуациях, имитирующих процесс менеджмента.

Рефлексивно-оценочный уровень. Студент способен осуществлять свободный научный поиск подходящего варианта управленческого решения, учитывать имеющийся передовой опыт менеджмента организации. Студент умеет структурировать информацию, вычленивать части целого, владеет навыками декомпозиции структуры и ее интегрирования, определяет причинно-следственные связи, способен анализировать информацию, делать выводы и строить альтернативные предположения о развитии управленческой ситуации. Владеет методами научного исследования. Студент – будущий менеджер свободно владеет навыками решения управленческих задач. В процессе выработки управленческого решения использует методы и приемы научного исследования. Умеет комбинировать элементы, чтобы получить инновацию, свободно презентует информацию, представляет ее в виде доклада, сообщения, плана действий.

Креативный уровень компетентности студентов вуза – будущих менеджеров в осуществлении менеджмента в организации характеризуется способностью обучаемого оценить имеющийся у него опыт в решении управленческих проблем. Имеющийся фонд знаний по проблеме дополняется за счет знаний междисциплинарного характера, способствующих целостному восприятию управленческих проблем. В качестве актуальных вопросов теории и практики менеджмента называет проблемы оптимизации управленческих процессов, гуманизации управленческих систем, повышения эффективности управления.

УЧИТЕЛЬ МУЗЫКИ – ЭТО ПРИЗВАНИЕ

СЮКОСЕВА А. В.

*г. Екатеринбург, Муниципальное образовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 168*

Свою жизнь с музыкой я начала ровно 45 лет назад. Моя семья была очень музыкальной. Курский край, в котором я росла, – это край соловьиных песен. Все в моей родне пели, как соловьи, и в этом многоголосном созвучии проходило мое детство. В пять лет стала ученицей музыкальной школы. Замечательные годы! Выбор, кем быть, был сделан однозначно – учителем фортепиано. Активно шли годы учебы в Курском музыкальном училище по классу прекрасного педагога – Глотовой Елены Павловны. Со строгостью и любовью, с большим терпением и тактом относилась она к своим таким разным ученикам. Многому научившись у этого замечательного педагога, стараюсь быть всегда справедливой, грамотной, интересной для всех своих учеников. Проработав в музыкальной школе города три года, решила повысить свой образовательный статус и поступила в Педагогический институт города Екатеринбурга на музыкальный факультет. 25 лет назад началась моя педагогическая деятельность как учителя музыки. Из 50 человек, одновременно со мной получивших диплом, пошли работать в школу десять, а теперь нас осталось трое.

Сейчас, спустя годы, оглядываюсь назад и пытаюсь проанализировать, что было удачным в студенческие годы, что помогло состояться мне как школьному учителю высшей квалификационной категории, а что нам «не додали» на институтской скамье.

Первые годы преподавательской деятельности очень нележки. Условно этот период можно разделить два этапа: послевузовский (или после училища) и период окончательного самоопределения. Первый – проверка правильности сделанного выбора, когда проверяются качества музыкально-педагогической подготовки в реальной ситуации, на конкретном рабочем месте. Второй – период профессионального становления.

Молодой учитель музыки... За этими словами стоит неопытность и огромное желание совершить революционный переворот в музыкальной педагогике. Молодой учитель активно берется за музыкальное воспитание подрастающего поколения, ставит грандиозные цели перестройки эстетической жизни всей школы, предъявляет жесткие требования к себе и к окружающим. Не зная объективных и субъективных особенностей школьной жизни, опираясь только на свои

детские воспоминания и полученные в институте теоретические представления, он ждет от своих коллег такого же рвения и одобрения своих музыкально-художественных идей. Однако отсутствие объективной оценки себя и внешнего музыкального мира имеет и положительный момент. Осваивая музыкальный мир современности в разных формах его проявления, молодой учитель постепенно переходит от фрагментарного музыкально-педагогического кругозора к целостному педагогическому и художественному кругозору. С энтузиазмом, берясь за трудновыполнимые музыкальные задачи, он создает потенциал своего будущего профессионального развития.

Многие представители современной музыкально-педагогической молодежи с первых же самостоятельных шагов чувствуют себя на своем месте. Школа вызывает у них самые радужные надежды. Эти молодые учителя подкупают глубокими знаниями, бескорыстием и верностью музыкальному искусству, учительской профессии. Но очень быстро в поведении многих начинает проявляться излишняя самоуверенность, жесткая прямолинейность в суждениях и поступках, художественных, музыкальных и других педагогических оценках. Многие искренне считают, что в вопросах музыкального воспитания нельзя быть уступчивыми ни в школе, ни за ее пределами. А еще недавно, в институте, они изучали методику преподавания и детскую психологию, им объясняли роль похвалы и способы поощрения, критерии оценки и т.п. Очень часто смена студенческого статуса на учительский сопровождается постоянным желанием учить других, а не себя. Осознание нового положения сопровождается ростом уверенности молодого специалиста в том, что требовательность и строгость – единственные и самые действенные инструменты, позволяющие утвердить в среде учащихся собственный авторитет. Печально наблюдать, как излишняя строгость и жесткость заслоняют в учителе-музыканте его возможность и способность стать помощником, советчиком и другом своих учеников.

Ни один вуз с прекрасно организованным музыкально-образовательным процессом, «вооружив» своего выпускника методикой на все случаи педагогической жизни, не дает школе готового учителя музыки. При первых самостоятельных педагогических шагах обнаруживается, что реальный опыт профессиональной учительской деятельности значительно сложнее студенческой практики, а подготовка учителя-музыканта к работе в школе есть нечто более сложное, чем хорошие оценки в дипломе. Конкретные задачи, которые встают перед учителем, пришедшим в школу, отличаются от учебных, а ин-

формация, в которой он нуждается, должна носить иной характер, нежели система знаний, усвоенных на студенческой скамье.

Дети, с которыми работает учитель, – живые, интересные и уникальные личности со своим восприятием и мироощущением. К ним недопустимо относиться как к «материалу, из которого учитель лепит человека». Учитель музыки должен осознавать создающее воздействие своего предмета на каждого ребенка. Музыка может лечить, учить думать и размышлять, оценивать поступки и воспитывать, творить и вдохновлять. Созданная на уроке атмосфера взаимопонимания, доверия и доброжелательности предполагает духовное общение учителя и учеников. Предельная тактичность, владение драматургией учебного процесса. Менторский тон на уроках, развивающих душу и разум недопустим.

Всему этому невозможно научиться, посещая лекции по педагогике и детской психологии. Здесь необходим практический опыт. Дети не могут ждать, когда их молодой учитель – вчерашний выпускник вуза «подрастет». Решить проблему поможет расширенная и более глубокая практика работы в школе под руководством специалиста-практика, а не теоретика. Думаю, что было бы целесообразно особо подходить к дипломникам, решившим посвятить себя школе. Не 1–2 недели посещения школьных уроков, а полугодовая производственная практика стажером под руководством профессионала. А мы – учителя-подвижники с многолетним стажем работы – никогда не откажем в помощи таким же, как мы, только моложе.

От того, как сложится у выпускника профессиональная биография, во многом зависит, что станет доминирующим в ценностных представлениях сегодняшних и будущих школьников. Профессионал, школьный учитель-музыкант – это компетентный специалист, отличающийся непрерывным стремлением к совершенствованию. И для молодого специалиста, и для всех педагогов тяга к самообразованию, выражающаяся в постоянном желании пополнять свои музыкальные, педагогические и общекультурные знания и умения как условие профессионального становления, – это качественно новая форма присвоения и передачи художественного и педагогического опыта.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

ФРОЛОВА П. И.

г. Омск, Омский государственный педагогический университет

В настоящее время одной из особенностей современной цивилизации становится проблема прогнозирования поля будущей инженерной деятельности. Экономические изменения, становление глобального рынка труда, развитие информационных технологий порождают новые требования к подготовке специалистов в техническом вузе. Поэтому основой модернизации профессионального образования в контексте образовательной политики государства (Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.) становится компетентностный подход.

С. А. Писарева отмечает, что в современных педагогических исследованиях компетентность определяется с двух позиций: во-первых, как личностное качество, способность и готовность личности, некое свойство личности; во-вторых, как осведомлённость, совокупность знаний, умений и способностей, уровень образованности. Однако это разделение позиций весьма условно, так как основой компетентности являются знания, умения и навыки, которые затем при накоплении опыта практической деятельности постепенно становятся качеством личности [3].

Профессор Дж. Стакенборг (Нидерланды) в докладе «Развитие компетенций – главная задача инженерного образования» отметил, что знания, приобретаемые в процессе обучения, преобразуются в компетенции только в том случае, если преподаватель встраивает их в структуру формирующегося профессионального поведения специалиста. Функционально активные знания не забываются, а «присваиваются», последовательно пополняя личностный интеллектуальный капитал, необходимый для творческой работы современного инженера [4].

В настоящее время возрастает потребность в умениях, которые могут быть перенесены из одной сферы деятельности в другую. Многие исследователи считают, что простое расширение содержания учебных программ и увеличение рабочей нагрузки на студентов вряд ли будет способствовать решению вопроса. Поэтому предпочтение следует отдавать предметам, которые повышают интеллектуальные способности студентов, позволяют им ориентироваться в разнообразных культурных и экономических изменениях, дают возможность

развивать такие качества, как инициативность, умение работать в команде, творческий подход, способность предвидеть и помещать события в более широкий контекст, находчивость, умение постоянно учиться и адаптироваться к переменам, деловитость, ответственность и организованность [1; 2].

Содержание общих гуманитарных дисциплин, изучаемых в технических вузах, несёт в себе значительный потенциал в создании условий для развития как отдельных видов компетентностей, так и функциональной грамотности студентов в целом.

Функциональная грамотность рассматривается как компонент учебно-познавательной, коммуникативной и социальной компетентности и представляет собой способность применять универсальные методы деятельности, основанные на определённых правилах и нормах, для использования знаний (сведений, научных понятий, инструкций), полученных из различных источников информации, в целях решения проблем социальной адаптации на основе применения правил и норм к конкретной ситуации.

Дж. Дьюи отмечает, что компетентности как проявляются, так и формируются в деятельности, следовательно, компетентность можно рассматривать как способность к пониманию и действию, поддерживающую «адекватную связь с миром».

Исходя из того, что все компетентности носят деятельностный характер, на примере одной из гуманитарных дисциплин рассмотрим, как возможна реализации деятельностного подхода в развитии функциональной грамотности студентов технического вуза.

Основной целью курса «Русский язык и культура речи» (для нефилологов) является повышение уровня практического владения современным русским литературным языком в разных сферах функционирования языка, в письменной и устной разновидности, а также расширение общегуманитарного кругозора студентов. Особое внимание уделяется самостоятельной работе студентов, учебные материалы должны иметь как профессиональную направленность, так и общеобразовательную, и социокультурную ценность. Поэтому первокурсникам предлагаются для чтения и языкового анализа тексты, содержащие сведения по истории Сибири, материалы о роли и функциях университетов в современном обществе, статьи научно-технического и научно-популярного содержания, отражающие специфику будущей профессии [5].

Положительные результаты даёт выполнение творческих упражнений, которые студенты выполняют с большим интересом, так как все задания направлены на развитие умений, которые могут быть

перенесены из сферы учебной деятельности в сферу будущей служебной и производственной деятельности. Приведем примерное описание таких работ:

1. Составление действительного резюме, отражающего на момент написания студентом уровень образования, трудовую деятельность, приобретённые навыки работы.

2. Составление проективного резюме. Проектное резюме представляет собой творческую работу (датируемую предположительно 2015 годом), в которой студент описывает предполагаемые учебные и профессиональные достижения. Перед выполнением работы необходимо ориентировать студентов на то, что подобный документ должен свидетельствовать об огромном профессиональном потенциале, хорошей профессиональной подготовке, желании работать. Сопоставление действительного и проективного резюме даёт возможность осуществить рефлексию своей жизнедеятельности, определить планы на будущее.

3. Написание инструкции по эксплуатации. Известно, что для любого предмета можно написать инструкцию. Студентам предлагается составить инструкцию для простейших бытовых предметов (ложка, вилка, зубная щётка и т.д.), опираясь на стандартную схему: описание, порядок работы, соблюдение техники безопасности. В данной работе оценивается умение выполнять пооперационное разложение действий и достоверно описывать с технической стороны предмет.

4. Составление путеводителя по теме «Оригинальные памятники Омска» с краткой характеристикой описываемого объекта.

5. Составление претензии о нарушении прав потребителя (по ситуациям, данным из практики Общества по защите прав потребителей).

6. Защита реферата (в том числе в сопровождении «презентации»). Развитие умения выступать и публично представлять результаты своей работы, делать понятным смысл своих высказываний для других.

7. Составление портфолио достижений по теме «Официально-деловой стиль», «Научный стиль».

Портфолио – одна из широко распространенных технологий оценки работы студентов. Основной целью портфолио является отслеживание индивидуального прогресса студента, демонстрация его способности практически применять приобретённые знания и умения. Портфолио содержит многообразную информацию, которая документирует приобретенный опыт и достижения студента, является важнейшим элементом практико-ориентированного подхода к образова-

нию, дополняет традиционные контрольно-оценочные средства. Основной смысл портфолио – «показать все, на что ты способен». Индивидуальная подборка достижений студентов оценивается за определённый период (семестр, курс, пройденную тему) с точки зрения соответствия учебной программе и стандартам обучения.

Задания для самостоятельной работы студентов поделены на четыре основных типа:

- воспроизводящие (работы по образцу, решение типовых задач),
- реконструктивные (соотнесение задания с другими, известными, подобными, частично самостоятельный поиск решения задачи),
- эвристические (поиск решения в частном случае, самостоятельный выбор действий для решения задачи),
- творческие (выявление проблемы в незнакомой ситуации и поиск нового способа решения для конкретных условий на основе нескольких известных).

Таким образом, изучение гуманитарных дисциплин способствует решению приоритетных задач модернизации образования: облегчение социализации выпускников в рыночной среде; развитие социальной адаптации в обществе через освоение молодёжью возможностей быстрой смены социальных и экономических ролей; развитие функциональной грамотности как составляющей соответствующих компетенций, реализуемых в будущем в профессиональной деятельности.

Литература

1. Гериш, Т. В. Компетентностный подход как основа модернизации профессионального образования [Текст] / Т. В. Гериш, П. И. Самойленко // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2006. – № 2.
2. Колесов, В. П. О классификации компетенций [Текст] / В. П. Колесов // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 2.
3. Писарева, С. А. Методология оценки качества диссертационных исследований по педагогике [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / С. А. Писарева. – СПб., 2005.
4. Сазонова, З. Инженерное образование в третьем тысячелетии (европейские тенденции и российские реалии) [Текст] / З. Сазонова // Высшее образование в России. – 2006. – № 1.
5. Суслов, И. Н. Край сибирский – край родной [Текст] : учеб. пособие по рус. яз. и культуре речи / И. Н. Суслов, П. И. Фролова, Е. В. Гердт. – Омск, 2005. – 182 с.

РАЗДЕЛ 3

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

МОДЕРНИЗАЦИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ. ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНОЛОГИЯМ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

ЗАХАРОВА С. В.

г. Екатеринбург,

Уральский государственный педагогический университет

ПАНКИНА М. В.

г. Екатеринбург, Российский государственный профессионально-педагогический университет

Экологический кризис наших дней – это отражение глубинного кризиса культуры, охватывающего весь комплекс взаимодействия людей друг с другом, с обществом и природой. Для выхода из кризиса необходимо усвоение новых ценностно-нормативных отношений, позволяющих преодолеть отчуждение человека от природы. Необходимо коренное изменение философии и методологии экологического образования, основанного на целостном представлении о мире и месте в нем человека.

Экологическое образование имеет универсальный, междисциплинарный характер, оно должно войти в содержание всех форм как основного, так и дополнительного образования, от дошкольной и начальной ступени до высшего профессионального образования. Поэтому, наряду с изучением в школе основ общей экологии – фундаментальной научной дисциплины, законы и положения которой отражают взаимосвязи и взаимоотношения живых организмов между собой и с

окружающей средой, необходимо также введение экологического компонента в содержание других дисциплин.

С позиций экологической психопедагогики (С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин), целью экологического образования является формирование личности, обладающей экоцентрическим типом экологического сознания. Это такая система представлений о мире, для которой характерны:

- 1) ориентированность на экологическую целесообразность, отсутствие противопоставленности человека и природы;
- 2) восприятие природных объектов как полноправных субъектов, партнеров по взаимодействию с человеком;
- 3) баланс прагматического и непрагматического взаимодействия с природой.

Существующее ныне экологическое образование школьников основано на аналитических знаниях о природе, преподаваемых в цикле естественнонаучных дисциплин. Программы по естествознанию, биологии, географии, экологии, призванные, в общем-то, воспитывать «ответственное отношение к природе», пронизаны идеей полезности её для человека, определяют знания, умения и навыки взаимодействия с природными объектами. Взаимосвязь человека и мира природы на духовном, отношенческом уровне в них фактически не рассматривается. Постоянная апелляция к разуму и недогрузка эмоционально-образной сферы притупляют остроту чувственного восприятия, интуицию, деформируют отношение ребенка к природе и его понимание связи всего живого.

Проблема формирования экологического сознания и субъектного восприятия мира природы, как важнейшей его составляющей, является сейчас наиболее актуальной. Однако специальные научные исследования, посвященные педагогическому проектированию формирования субъектного восприятия мира природы, отсутствуют. Соответственно и в подготовке будущих преподавателей экологии данные проблемы не рассматриваются.

Нами в рамках подготовки магистров экологического образования, осуществляемой на географо-биологическом факультете УрГПУ, разработаны программы элективных курсов «Технологии формирования субъектного отношения школьников к объектам природы», «Альтернативные модели экологического образования».

В наших предшествующих исследованиях была теоретически обоснована методика формирования субъектного восприятия мира природы и конкретных природных объектов школьниками в процессе

изучения курсов «Изобразительное искусство» и «Биология» в общеобразовательной школе.

В результате эмпирического исследования были созданы методики оценки уровня формирования субъектного восприятия мира природы школьниками, проверена их эффективность и достоверность, разработаны методические рекомендации их использования в педагогической практике. На основе анализа понятия «картина мира» в антропосоциогенезе и онтогенезе выявлены особенности детского рисунка как отражения развития самосознания ребенка. Обоснованы педагогические возможности, роль и место творческой деятельности в формировании субъектного восприятия природы. Разработаны критерии, показатели и характеристики для диагностики уровня субъектного восприятия мира природы школьниками в процессе изобразительной деятельности. Создана методика оценки материалов изобразительной деятельности детей с целью коррекции процесса формирования субъектного восприятия мира природы. Результаты этих исследований и легли в основу содержания курса обучения будущих педагогов – экологов.

Основной идеей курса стала идея того, что природные объекты могут выполнять различные субъектные функции. Восприятие природного объекта как субъекта является основой экоцентрического восприятия мира. Само по себе наличие экологических знаний не гарантирует наличие экологически целесообразного поведения личности, для этого необходимо еще и соответствующее отношение к природе.

Под субъектным восприятием понимается восприятие того или иного объекта мира именно как субъекта. Не принципиален вопрос, можно ли считать «субъектом» данный природный объект с философской точки зрения. Речь идет о субъектности природных объектов, взятой в аспекте ее отражения человеком, т.е. их отражаемой субъектности. Следует подчеркнуть, что субъектификация не тождественна таким понятиям, как анимизм, антропоморфизм, персонификация, олицетворение и т.д.

Приведем возможности курса изобразительное искусство для развития экологического сознания школьников.

Искусство является способом познания мира, так как, занимаясь изобразительной деятельностью и знакомясь с произведениями искусства, ребёнок учится видеть, анализировать, обобщать, отображать реалистично и преобразовывать, стилизовать образ, а главное – учиться чувствовать, формировать своё отношение к окружающему миру.

Искусство и художественно-образные методы познания имеют эмоционально-образную основу. Особенность занятий художественным творчеством состоит в том, что ребенок, работая над заданием, не связан установкой сделать «правильно», в рамках темы ребенок имеет право на свободу выбора художественно-образного решения, он воплощает свой замысел и идею. Его произведение – это выражение собственного взгляда на мир, это самореализация, в которой рождается личность, формируется сознание, отношение к миру.

Художественная деятельность с целью развития экологического сознания может включать в себя не только рисование на экологические темы (например, плаката), но и ведение натуралистических зарисовок, тщательное рассмотрение, изучение строения и анализ растений, плодов, насекомых, домашних питомцев, следов животных. Это рисование с целью передать настроение, характер, образ, чувство в пейзаже либо рисунке животного или растения. Детям особенно свойственно одухотворение природы. В отношении к солнцу, звёздам, луне, облакам, ветру, воде, камням, растениям и животным проявляется своеобразный анимизм детского творчества.

На занятиях со старшими школьниками следует акцентировать внимание на связи искусства с жизнью людей, подчеркнуть историческую и социальную роль искусства как духовной летописи человечества. Искусство рассматривается как способ познания мира, выражения своего отношения и чувств к явлениям, действиям и объектам.

В соответствии с выделенными тремя составляющими экологического сознания процесс его формирования на занятиях изобразительным искусством можно условно разделить на три направления.

1) Формирование экологических представлений о взаимосвязи человека и природы.

Сообщение школьникам экологической информации традиционно является основным методом экологического образования. Однако эти сведения оказываются значимыми для личности, если они эмоционально окрашены. Идея единства человека и природы, включенности в мир природы наиболее полно раскрывается в разделе «История изобразительного искусства». При этом должна соблюдаться логическая последовательность: климатические условия, ландшафт, пейзаж; религия; мифы и сказания, отражающие общественное отношение к миру природы; мифологические существа и сказочные образы; космическая, растительная и зооморфная символика в искусстве и архитектуре; традиции декоративно-прикладного искусства (орнамент, костюм, керамика, предметы быта, книжная графика, шрифты); жилище и памятники архитектуры; традиционные виды и жанры искус-

ства. Учащиеся открывают для себя природную обусловленность изобразительных и архитектурных форм, приемов, используемых художниками различных исторических эпох. У учащихся формируется общее представление о единстве и целостности всех сторон жизни человека, о его взаимосвязи с миром природы, вещей, техники, архитектуры. Так, при изучении искусства Древнего Египта и Древней Греции они осваивают приемы стилизации природных форм на примере орнаментов, архитектурных форм, предметов декоративно-прикладного искусства. Знакомство с искусством стран Юго-Восточной Азии позволяет обсудить отличия восточной культуры взаимодействия человека с окружающей его природной средой от традиционной для нас – западной. Например, изучая семантику образов и традиции японского пейзажа, икебаны, оригами, учащиеся понимают характерную для восточной культуры глубокую психологическую включенность человека в мир природы, отношение к природе прежде всего как к духовной ценности, стремление человека подняться до уровня природной гармонии.

2) Формирование субъектного отношения к природным объектам.

Природные объекты, используемые в художественном творчестве, могут выполнять различные субъектные функции. Ребенок, устанавливая определенное сходство своих характеристик с характеристиками того или иного природного объекта, начинает сопоставлять его с собой, возвращаться к собственным переживаниям, сочувствуя и сопереживая ему. Это может быть переживание учащимися собственной личностной динамики. В качестве механизмов наделяния субъектностью природного объекта при этом выступает «эффект параллелизма» (например, создание образов «грустного, сердитого дерева», «хитрого, скучающего кота»).

Природные объекты, являясь значимыми для человека, способны выступать в качестве фактора опосредствующего отношение человека к миру. История изобразительного искусства иллюстрирует изменение отношения человека к миру природы от отражения и преклонения у первобытных людей в их пещерных рисунках; утверждения, что человек – высшее и совершеннейшее создание природы в античной Греции до свободы и смелости изменять и интерпретировать то, что создано природой (будь то человек, животное или растение) в современном искусстве у кубистов, импрессионистов и сюрреалистов. Последовательно изучая этапы формирования общественного отношения к природе, учащиеся постепенно формируют собственное от-

ношение к окружающему миру, природе вообще и конкретным природным объектам в частности.

Приписывание субъектности природному объекту может происходить и на основе идентификации как постановки себя на место другого. Так, выполняя задания графически изобразить мир глазами насекомого, морской рыбы и т.д., учащиеся идентифицируют себя с конкретными природными объектами, проникаются эмпатией к ним, осознают хрупкую гармонию природы.

Субъектному восприятию природных объектов служит и их способность открыться в качестве субъекта совместной деятельности и общения. Принципиально осознание учеником самой возможности природного объекта выступать в качестве партнера взаимодействия. Стилизация изображений знакомых животных и растений, составление композиций из природных материалов, изображение придуманных животных, обладающих теми или иными заданными чертами характера, позволяют сделать данные природные объекты значимыми.

Приёмами развития субъектного восприятия мира природы являются методы, используемые в ТРИЗ (теории решения изобретательских задач):

1. «Ассоциации». На что похожи силуэт, линия, фигура? В знакомом образе увидеть множество ассоциаций, выделить образ в хаотичном сочетании линий или пятен.

2. «Метаморфозы». Преобразовать, стилизовать образ осеннего листика, тучки, лужицы, дерева, животного, растения и т.д.

3. «Наоборот». Ввести неожиданный элемент в знакомую ситуацию, сказку, заменить на противоположные: размер, цвет, время действия.

4. «Оживление». Анимация, антропоморфизация, персонификация, олицетворение, наделение свойствами субъекта – субъектификация объекта. (Работы: мир насекомых, сказочка про козявочку, образ дерева, портрет кота, путешествие капельки, город цветов, друзья Чиполлино и т.д.)

5. «Объединение». Придумать несуществующее животное, птицу, растение путём объединения частей существующих; примеры из мифов разных народов: русалка, семаргл, Змей Горыныч, птицы Сирин и Алконост, кентавр, единорог, сфинкс.

6. «Увеличение – уменьшение» (увеличить или уменьшить размер свой собственный или объекта, чтобы увидеть мир по-новому).

7. «Морфологический анализ». Нарисовать фантастическое животное, орнамент из заданных в морфологической таблице элементов путём их комбинирования.

8. «Метод Робинзона». Ограничить цветовую гамму, материалы, изобразительные средства работы. Ввести необычный материал для объекта (ледяной, воздушный замок, портрет из овощей и фруктов, птица-осень из листьев, птица-зима из ветра и снежинок, стилизация на основе геометрических форм и объемных тел и т.д.).

9. «Новая функция объекта» (плавучий остров, дерево-дом).

10. Выделение, анализ главных признаков, пропорций, опорных точек объекта в бумагопластике, макетировании, оригами.

11. Игра «хорошо – плохо». Описать, изобразить различные стороны явления (нейтрального, положительного, негативного), например, дождь, ветер, землетрясение, рассвет, листопад.

12. Изобразительными средствами передать невидимые, абстрактные образы (шелест, шум, шорох, вкус, радость, грусть, земные стихии и т.д.).

3) Освоение технологий непрагматического взаимодействия с природой.

Для того чтобы целесообразно поступать, личности необходимо уметь это делать, понимания и стремления окажется недостаточно, если она не сможет их реализовать в системе своих действий. В процессе рисования пейзажа, отдельного животного или растения, создания композиции или поделки учащиеся постигают цвета и их сочетания, формы, пропорции, размеры, симметрию, конструктивное строение. Учащиеся осваивают технику натуралистических зарисовок (следы животных, плоды, листья, насекомые, комнатные растения, домашние животные и т.д.), которая необходима натуралисту. Они учатся чувствовать, понимать и изображать ландшафты, сезоны года, состояния и настроения природы. Большое значение имеет ознакомление школьников с различными направлениями изображения природы (пейзаж, анималистический жанр, натюрморт) в истории искусства, что позволяет увидеть мир природы по-новому, глазами, чувствами, душой великих художников разных эпох и стран.

Наблюдение, изучение, анализ, сравнение, отображение природного объекта в художественном образе в продуктах изобразительной деятельности является опытом непрагматического взаимодействия с природой. Рисунки детей на экологические темы, например плаката, – это выражение собственной позиции, стремление и возможность внести свой вклад в решение экологических проблем. Изображение природных объектов (на рисунке или в объемной композиции) актуализирует ассоциации, размышления о гармонии, совершенстве мира природы, о его хрупкости и уязвимости, формируется стремле-

ние к непрагматическому взаимодействию с ней, которое свойственно экологичной личности.

Предложенные возможности школьного курса изобразительного искусства и занятий в изостудии использованы в авторской программе М. В. Панкиной «Изобразительное искусство» (развитие творческого мышления и экологического сознания) (1–8 кл.). Программа уже в течение восьми лет успешно реализуется в МОУ гимназии № 116 г. Екатеринбурга. Анализ результатов диагностики параметров отношения к природе учащихся гимназии показал, что реализация учебной программы оказала коррекционное влияние на формирование экологического сознания. Позитивные изменения происходят в возрастании перцептивно-аффективного компонента интенсивности отношения к природе, увеличении удельного веса этических экологических установок, преобладании непрагматического отношения к природе.

Как дополнительный результат у студентов в процессе изучения курса формируется общее представление о единстве всех сторон жизни человека, о его взаимосвязи с миром природы, вещей, техники, архитектуры. Искусство и изобразительная деятельность становится для них способом познания мира, способом формирования и выражения своего отношения к нему.

ИНОЯЗЫЧНЫЙ КОМПОНЕНТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СОЗНАНИИ СТУДЕНТА НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

ВОСКРЕСЕНСКАЯ Л. Ф.

г. Волгоград, Волгоградская государственная академия физической культуры

Теория и практика подготовки специалиста естественно-научного и технического профиля в системе высшего образования предполагает преподавание гуманитарного блока дисциплин. В рамках этого блока, наряду с философией, риторикой, психологией и другими предметами, преподается иностранный язык. Его преподавание, как правило, ведется в течение первых семестров обучения в вузе и либо носит фрагментарно-автономный характер, либо является дополнительным элементом к блоку специальных учебных дисциплин. И в первом, и во втором случае изучение иностранного языка внутренне не мотивировано для студентов, а потому в их сознании непосредственно не связывается с получением будущей профессии.

Современное экономическое политическое положение в нашем обществе, возможности профессионального общения и сотрудничества диктуют новые требования к подготовке специалиста. В структуре умений профессионала, претендующего на профессиональное развитие и перспективный карьерный рост, присутствует владение компьютером и практическое владение иностранным, преимущественно английским, языком. Для обеспечения внутренней мотивации овладения английским языком иноязычная знаковая система должна стать компонентом профессионального сознания специалиста.

Проблема сознания изучается рядом наук – философией, логикой, психологией, лингвистикой и др. Каждая наука изучает сознание с позиций своего предмета, исходя из того, что это – одна из самых важных и сложных проблем (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, В. Ф. Петренко и др.). В педагогике можно отметить направление по изучению проблем формирования профессионального самосознания педагога (А. К. Маркова, Л. М. Митина и др.). В настоящее время предпринимаются попытки разработать подходы к изучению профессионального сознания специалистов различных областей деятельности: педагогов, юристов, библиотекарей. Однако в отсутствие общей теории профессионального сознания подобные исследования носят противоречивый характер.

Очевидным представляется тот факт, что профессиональное сознание начинает формироваться до того момента, когда специалист приступает к выполнению своих профессиональных обязанностей. Следовательно, сознание личности студента, приобретающего определенную специальность, должно быть охарактеризовано для представления о его структурных компонентах, их взаимосвязи и способах их профессионализации.

Любые знания, которые присваиваются личностью, способствуют реализации одной из трех функций сознания: когнитивной, регулятивной и коммуникативной [5]. Родной язык человека является формой существования сознания, его материальным носителем. Очевидно, что иностранный язык имеет иное значение в реализации функций сознания. Определение места и функций иноязычного компонента в структуре профессионального сознания, анализ тенденций функциональных преобразований играет важную роль в осмыслении концепции преподавания иностранного языка в качестве учебной дисциплины будущим специалистам естественно-научного и технического профиля.

Проблемы преподавания иностранного языка в школе, а в современных условиях и на более ранних стадиях, достаточно глубоко

изучены в отечественной науке. Дидактические аспекты представлены в работах Р. П. Мильруда, И. Л. Бим, Е. И. Пассова, В. В. Сафоновой, Е. М. Верещагина, П. В. Сысоева, Г. А. Китайгородской, А. Н. Шамова и других авторов. Психологические проблемы исследовались в работах Б. В. Беляева, И. А. Зимней, А. А. Леонтьева. Особенности преподавания иностранного языка в неязыковых высших образовательных учреждениях значительно реже становились объектом научного исследования [6; 9]. Этот факт во многом объясняет отсутствие научно обоснованных подходов и концепций в такой многообразии, которое можно отметить на этапе школьного образования.

Таким образом, объективная ситуация социально-экономической жизни российского общества, а также международного научно-технического сообщества требует смены образовательной парадигмы как в области всего блока гуманитарных дисциплин [8], так и в более узком аспекте преподавания иностранного языка в неязыковом вузе.

Преподавание данного учебного курса проблематично; среди очевидных социально-психологических коллизий наблюдается противоречие между пониманием в обществе необходимости знания специалистом иностранного языка и отсутствием парадигмы формирования иноязычной компетенции как структурного компонента профессионального сознания.

В современных исследованиях профессионального сознания, которые чаще всего связаны с профессиями гуманитарных областей (педагоги, журналисты, юристы, библиотекари), данный феномен сводится к моральной, социально-нравственной категории. Так, сознание журналиста сводится к корпоративной норме поведения, а сознание педагога к его профессиональной позиции [11]. Профессиональное сознание представляется в виде формулы «человек – смысл – человек». Применима ли данная формула к сознанию специалиста естественно-научного и технического профиля?

Осознание смысла есть итог процесса рефлексии и последующий регулятор поведения индивида. Таким образом реализуется регулятивная функция сознания. Но для адекватной рефлексии и последующей регуляции поведения необходим достаточный объем современного знания, который формируется благодаря реализации когнитивной функции сознания. Очевидно, что смысл приобретенного знания будет осознан индивидом при условии возможности его реализации в практической деятельности. Профессиональная деятельность специалистов естественно-научного и технического профиля, в отличие от гуманитариев, всегда направлена не на отдельного человека, а

на какое-либо сообщество людей. Так, результаты деятельности агронома, радиофизика, технолога производства направлены на потребителей продукта их труда. С этих позиций эти профессии такие же гуманитарные, как и профессии педагога и юриста. Но коммуникативная функция сознания профессионалов естественно-научного и технического профиля часто осуществляется в опосредованной форме. Таким образом, профессиональное сознание можно рассмотреть в виде модели «человек – смысл – человек». С позиции такой модели возможно рассматривать такие гуманитарные категории любого профессионального образования, как востребованность профессиональных действий, нравственный аспект выбора средств деятельности, ответственность за последствия профессиональной деятельности.

В контексте предложенной модели вопрос о месте иностранного языка как учебного предмета нельзя решить однозначно, поскольку гуманитарная составляющая, как мы видим, должна быть присуща не только предметам, формально относимым к гуманитарному циклу учебного плана. С другой стороны, иностранный язык в системе профессионального образования неизбежно носит познавательный характер, расширяющий профессиональный кругозор студентов.

Логично предположить, что иноязычная компетентность присутствует во всех областях профессионального сознания в виде различного рода компетенций.

Оперирование различного рода знаковыми системами – признак высшего уровня развития профессионального сознания [7], и лексико-грамматический, синтаксический строй иностранного языка является еще одной знаковой системой, функционирующей в этой области. Уровень владения лингвистической знаковой системой принято называть языковой компетенцией, которая, в свою очередь, не является конечным компонентом и может быть рассмотрена в виде таких составляющих, как аудио-фонетическая компетенция, лексико-морфологическая компетенция и др.

Мы ведем наше исследование на материале английского языка. Трудно отрицать тот факт, что в современном мире коммуникации он занял то место, которое создатели Эсперанто предназначали своему искусственному языку – место языка международного общения. Кроме того, в современном русском языке в последние два десятка лет появилось большое множество заимствований из английского языка в социально-политической сфере, а также используются в качестве терминов в научной сфере. Так, например, психолог, обладающий языковой компетенцией области английского языка, может легче ориентироваться в таких психологических понятиях, как ментальность, пове-

денческий паттерн, валидность, имажитивная деятельность, экспектация, метод рандомизации и др. Таким образом, целенаправленная организация учебного процесса по английскому языку способна значительно улучшить профессиональные фоновые знания студентов.

В области профессионального сознания, обозначенного нами как социум, следует выделить два вида деятельности индивида: общение и коммуникация. Под общением мы понимаем построение и развитие социальных связей в рамках осуществления профессиональной деятельности. Коммуникация – организация и участие в процессе коллективного мышления. Успешность в обоих видах деятельности во многом зависит от коммуникационной компетенции профессионала. Как и в предыдущем случае, данная компетенция представляет собой комплекс, ведущими в котором являются языковая и социокультурная компетенции. Эти компетенции являются базовыми в процессе межкультурной коммуникации и, поскольку речь идет об английском языке, в метакультурной коммуникации [2], где он выполняет роль языка-посредника.

Метакультурная коммуникация наиболее возможна в будущей профессиональной деятельности студентов неязыковых специальностей: они будут общаться не только с носителями английского языка, но и с представителями самых различных стран и социокультур, используя для этого английский язык. Необходимо развивать у студентов способности к метакультурному взаимодействию и к использованию изучаемого английского языка как инструмента этого взаимодействия. Обучение студентов метакультурной коммуникации осуществляется в рамках обучения различным видам речевой деятельности. Здесь следует осознавать, к какому виду деятельности – общению или профессиональной коммуникации – мы готовим студентов. Общение с зарубежными коллегами чаще всего осуществляется в рамках профессиональных обменов, и здесь актуальны говорение, а также письмо как способ пролонгировать непосредственные встречи и беседы [4].

Коммуникация, как процесс коллективного мышления, чаще носит опосредованный характер, поскольку проекты типа международной космической станции или интернационального экипажа Т. Хейердала на Кон-Тики еще не стали повседневной реальностью. Следовательно, чтение на английском языке должно быть организовано как участие в процессе коллективного мышления, когда студент должен согласиться или не согласиться с журнальной статьей, выделить наиболее значимые, на его взгляд, факты, задать вопросы автору, сделать предположение об актуальности темы. Объектами для изучения могут

стать и такие аутентичные материалы, как бланки отчета о проделанном эксперименте, различного рода графики и другие документы. Все подобные материалы являются образцами «малой культуры», профессиональной культуры страны изучаемого языка, а как справедливо отмечает И.А. Цатурова: «Система языкового образования в высшей технической школе предполагает обучение языкам через культуру страны изучаемого языка. ...Знание иностранного языка является частью общей культуры и образованности человека. Система, прежде всего, должна быть ориентирована на личность и способна подготовить не просто специалиста-профессионала, а прежде всего культурного, образованного, интеллигентного, творческого человека» [10].

Изучение печатных материалов – вид речевой деятельности, который присущ в большей степени студентам. Специалистам в реальной профессиональной деятельности чаще приходится сталкиваться с другим видом опосредованного общения, когда необходимо знакомить, рекламировать, продвигать на рынке свою продукцию или услуги, поэтому языку рекламы, презентаций и веб-сайтов также необходимо обучать на занятиях в вузе.

Область смыслов базируется на знании студентов той социальной сферы, где применима их профессия, на знании ситуации на рынке труда, дополнительных требований к специалистам, а также возможностей карьерного роста. Если во всех этих условиях есть место английскому языку, т.е. иноязычная компетентность востребована, повышает конкурентоспособность специалиста и обеспечивает его профессиональный рост, то мотивация к его изучению не будет представлять трудность в процессе обучения. Однако не всегда внешняя мотивация такого типа обеспечена социальными условиями. Поэтому задача педагога формировать внутреннюю мотивацию студента, развивая интерес через инновационные методы работы. В настоящее время наиболее продуктивными считаются методы проективной деятельности, которые активно применяют компьютерные технологии, выходя на уровень телекоммуникационных проектов. В этой связи следует также сказать и об учебных пособиях по английскому языку для неязыковых специальностей, которые, вследствие недостаточной разработанности теоретических основ преподавания предмета, оставляют желать лучшего. Современные учебные пособия страдают недостаточным количеством аутентичного материала и отсутствием персонификации в подаче материала. Также следует отметить недостаток, а порой и полное отсутствие визуального ряда, отсутствие компьютерного сопровождения, т.е. всего того, что делает учебное пособие современным учебным пособием.

Нет сомнения в том, что сочетание условий внешней и внутренней мотивации дает наиболее высокий эффект смыслообразования в сфере иноязычной компетентности.

В предложенной модели профессионального сознания «Человек – знание – смысл – социум» область, определенная нами как «человек», стоит на первом месте не случайно, поскольку все внешние по отношению к человеку компоненты присваиваются субъектом через его внутренний мир. В процессе рефлексии формируется Я-концепция профессионала, т.е. его профессиональное самосознание. Данный феномен имеет сложную структуру [3], где выделяют такие компоненты, как профессиональная самооценка, осознание личностного смысла профессиональной деятельности, уровень профессиональных притязаний, идентификация себя с каким-либо специалистом данной профессии. В процессе рефлексии субъект анализирует личностный профессиональный потенциал, создавая, таким образом, собственный профессиональный портрет. Иноязычная компетентность, представленная в сознании человека различными компетенциями, дает возможность повышать профессиональную самооценку и уровень притязаний, развивать в себе направленность на общение и коммуникацию, сохранять ресурс для позитивного смыслообразования в рамках своей профессии. Таким образом, иноязычный компонент способствует развитию положительной динамики профессионального самосознания. Данный факт следует учитывать в организации как содержательной, так и процессуальной стороны образовательного процесса. Так, например, в учебных пособиях должен быть представлен материал об известных представителях данной профессии и современных специалистах, чье знание английского языка помогло достичь успехов в профессиональной деятельности и расширить круг профессионального общения. Подобные примеры особенно актуальны для молодых специалистов, только начинающих формировать свой индивидуальный стиль профессиональной деятельности.

В заключение можно сделать следующие выводы:

- модель профессионального сознания «Человек – знание – смысл – социум» может служить теоретической базой для построения программы по английскому языку в неязыковых вузах;

- иноязычная компетентность представлена в профессиональном сознании в виде ряда компетенций, актуализирующихся в разной степени в различных областях сознания;

- идея развития иноязычного компонента в профессиональном сознании должна учитываться при создании новых учебных пособий по английскому языку в неязыковых вузах.

Литература

1. Алферова, С. А. К вопросу об обучении метакультурной коммуникации студентов неязыковых специальностей ВУЗа [Текст] / С. А. Алферова // Преподавание иностранных языков и культур: проблемы, поиски, решения (Лемпертовские чтения – VII) : материалы Межд. науч.-метод. симпозиума. – Пятигорск, 2005. – С. 47.
2. Барышников, Н. В. Обучение языкам и культурам иных стран на службу Отечеству [Текст] / Н. В. Барышников // Вестник ПГЛУ. – 2004. – № 2–3.
3. Воскресенская, Л. Ф. Формирование основ профессионального самосознания у учащихся педагогического лицея [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. Ф. Воскресенская. – Волгоград, 1996. – 20 с.
4. Воскресенская, Л. Ф. Профессиональное общение педагогов России и США: проблемы взаимопонимания в процессе межкультурной коммуникации [Текст] / Л. Ф. Воскресенская // Лингвистика и межкультурная коммуникация : материалы рег. науч. конф. Поволжья и Северо-Кавказского региона – Волгоград, 2004. – С. 397–402.
5. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов. – М., 1984. – 445 с.
6. Лопатухина, Т. А. Текстцентрический подход в образовательном пространстве высшей военной школы [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / Т. А. Лопатухина. – Ставрополь, 2003.
7. Майзлер, И. Типологический анализ управленческого профессионализма: теоретические походы и практические результаты исследования [Текст] / И. Майзлер, М. Щербинин, И. Вайс // Управленческое консультирование. – 1999. – № 2.
8. Петрунева, Р. М. Гуманитаризация инженерного образования [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Р. М. Петрунева. – Волгоград, 2001.
9. Цатурова, И. А. Многоуровневая система языкового образования в высшей технической школе [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / И. А. Цатурова. – М., 1995.
10. Цатурова, И. А. Идеи диалоговой концепции культуры М. М. Бахтина как методологическая основа языкового образования [Текст] / И. А. Цатурова // Преподавание иностранных языков и культур: проблемы, поиски, решения (Лемпертовские чтения – VII) : материалы Межд. науч.-метод. симпозиума. – Пятигорск, 2005. – С. 4–6.

11. Юдина, Е. Г. Профессиональное сознание педагога: опыт постановки проблемы в современном образовании [Текст] / Е. Г. Юдина // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 1.

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДИСЦИПЛИНЫ «ЭКОНОМИКА ПРЕДПРИЯТИЯ (ОРГАНИЗАЦИИ, ФИРМЫ)»

ГЕЛЕТА И. В.

г. Краснодар, Кубанский государственный университет

В современных условиях центром экономической деятельности являются самостоятельные хозяйствующие субъекты экономики – предприятия (организации, фирмы). Именно они производят продукцию и оказывают услуги, которые необходимы обществу.

При изучении дисциплины «Экономика предприятия (организации, фирмы)» рассматриваются вопросы научной экономической теории и передовой практики деятельности предприятий, место и роль предприятия (организации, фирмы) в рыночной экономической среде. Студенты должны находить ответы на вопросы: как правильно хозяйствовать, рационально организовывать производство, разумно и эффективно использовать трудовые, финансовые и материальные ресурсы, как оценивать результаты работы и др.

Среди наиболее известных авторов учебных изданий по проблемам экономики современного предприятия (организации, фирмы) можно выделить: А. С. Булатова, А. В. Бусыгина, В. И. Видяпина, О. И. Волкова, В. М. Грибова, В. П. Грузинова, В. Я. Горфинкеля, Н. Л. Зайцева, А. Е. Карлика, М. Г. Лапуста, А. С. Пелиха, В. Я. Позднякова, К. А. Раицкого, Н. А. Сафронова, В. М. Семенова, И. В. Сергеева, В. К. Складенко, Р. А. Фатхутдинова, В. А. Швандра и др. Учитывая, что по данной проблематике издано большое количество учебников и учебных пособий, при подготовке новых необходимо акцентировать внимание на новых подходах и более полной характеристике экономических категорий, законов рынка и механизмов их действия в современных условиях.

Необходимо отметить, что согласно действующим государственным образовательным стандартам высшего профессионального образования по ряду экономических специальностей название дисциплины (требования к обязательному минимуму содержания), посвящённой изучению экономической деятельности самостоятельных хо-

зяйствующих субъектов, определяется по-разному – «Экономика организаций (предприятий)», «Экономика предприятия», «Экономика фирмы». В связи с этим, а также в соответствии с современными требованиями практической деятельности предприятий и достижений научной теории важно вносить определённую специфику в логику содержания и структуру учебного курса. В целом, перечень и содержание учебных тем можно представить следующим образом.

Тема I. Структура национальной экономика: сферы, сектора, комплексы, отрасли.

Краткое содержание темы. Современная рыночная экономика. Механизм государственного регулирования рыночной экономики. Реформирование российской экономики. Особенности функционирования национальной экономики. Отраслевая структура экономики, классификация отраслей. Международная стандартная отраслевая классификация видов деятельности (МСОК). Общероссийский классификатор отраслей народного хозяйства (ОКОНХ). Промышленность, ее место в развитии экономики. Факторы, влияющие на структуру промышленности. Отрасли промышленности: классификация, характеристика и взаимосвязь. Промышленный потенциал и промышленная политика в России. Структурная перестройка экономики России. Направления совершенствования отраслевой структуры промышленности. Принципы формирования межотраслевых комплексов, их характеристики.

Тема II. Предприятие – основное звено экономики.

Краткое содержание темы. Предприятие как основной субъект хозяйствования. Предприятие: понятие, основные характеристики, структура, экономические основы функционирования. Философия, этика и принципы деятельности предприятия. Цели, задачи деятельности предприятия, его функции. Критерии классификации предприятий, виды и типы. Внутренняя и внешняя среда предприятия. Организация деятельности предприятия. Стратегия развития предприятия, подходы к ее формированию. Производственное предприятие – основа экономики. Предприятие – центральное звено отраслевых и территориальных комплексов. Предприятие и экономическая реформа. Конкуренция и предприятие. Характерные проблемы современных предприятий, перспективы развития. Реформирование предприятий. Методы и формы государственной поддержки предприятий.

Тема III. Предприятие и предпринимательство в рыночной среде.

Краткое содержание темы. Предпосылки и условия перехода России к рыночному хозяйству. Рыночная модель предприятия. Фак-

торы, влияющие на эффективное функционирование предприятия в условиях рынка. Предприятие и собственность. Организационно-экономические виды предприятий. Этапы развития предпринимательства. Предпринимательство: понятие, важнейшие черты предпринимателя. Особенности предпринимательства в сфере производства. Предпринимательская деятельность, формы осуществления, формула предпринимательства, капитал предпринимателя. Виды и формы предпринимательской деятельности. Коммерческое, производственное и финансовое предпринимательство. Организация и выбор области предпринимательства. Финансирование предпринимательского дела. Функциональные проблемы предпринимательства.

Тема IV. Организационно-правовые формы предприятий.

Краткое содержание темы. Юридические лица: понятие, основные характеристики, ответственность. Создание, реорганизация, ликвидация и банкротство предприятий. Коммерческие и некоммерческие организации. Основные положения о хозяйственных товариществах и обществах. Полное товарищество. Товарищество на вере. Общество с ограниченной ответственностью. Общество с дополнительной ответственностью. Открытые и закрытые акционерные общества. Дочерние и зависимые общества. Производственные кооперативы. Государственные и муниципальные унитарные предприятия: унитарное предприятие, основанное на праве хозяйственного ведения, унитарное предприятие основанное на праве оперативного управления. Некоммерческие организации. Потребительский кооператив. Общественные и религиозные организации (объединения). Фонды. Учреждения. Объединения юридических лиц (ассоциации и союзы).

Тема V. Производственная и организационная структура предприятий.

Краткое содержание темы. Понятие производства и производственной структуры. Понятие и характеристика организационной (общей) структуры предприятия. Производственные подразделения и подразделения, обслуживающие работников. Порядок построения рациональной производственной структуры предприятия. Цех – основная производственная единица предприятия, группы цехов. Производственные участки. Типы производственной структуры промышленного предприятия, достоинства и недостатки. Типы производства: характеристики и их особенности. Производственный процесс, его классификация. Организация производственного процесса: понятие, принципы, оценка уровня и проектирование. Производственный цикл, его структура. Организация обслуживания производства, функции и зада-

чи обслуживания. Факторы, влияющие на производственную структуру и основные пути ее совершенствования.

Тема VI. Основные средства: состав, структура и оценка их экономической эффективности.

Краткое содержание темы. Основные средства (фонды) как экономическая категория. Основные производственные и непроизводственные фонды. Основные производственные фонды как техническая база производства, их роль в формировании материальной базы производства. Классификация, состав и структура основных производственных фондов, их активная и пассивная часть. Методы учета и оценки основных фондов. Физический и моральный износ, их формы и методы определения. Политика в области воспроизводства основных фондов, формы воспроизводства (капитальное строительство, реконструкция, расширение, техническое перевооружение, замена и модернизация). Амортизация основных фондов, норма амортизации, методы амортизационных начислений. Ремонт основных фондов. Показатели, характеризующие степень использования основных производственных фондов. Производственная мощность предприятия (цеха, участка, агрегата): понятие, виды, факторы, ее определяющие. Методика расчета производственной мощности. Показатели эффективности использования производственной мощности. Каналы поступления и определение перспективной потребности в основных фондах. Основные направления улучшения использования основных фондов на предприятии.

Тема VII. Оборотные средства: состав, классификация и оборачиваемость.

Краткое содержание темы. Оборотные средства: понятие, состав и структура. Оборотные производственные фонды и фонды обращения. Стадии кругооборота (денежная, производительная, товарная) оборотных средств и проблемы сокращения оборачиваемости. Функции оборотных средств. Стадии кругооборота оборотных средств на протяжении производственного цикла. Эффективное использование оборотных средств. Производственные запасы на предприятии, система управления запасами материальных ценностей. Незавершенное производство. Собственные и заемные оборотные средства. Нормируемые и ненормируемые оборотные средства. Нормирование оборотных средств. Норма и норматив оборотных средств. Показатели использования оборотных средств. Основные резервы и направления экономии оборотных средств в промышленности. Пути ускорения оборачиваемости оборотных средств.

Тема VIII. Трудовые ресурсы предприятия: состав и управление.

Краткое содержание темы. Трудовые ресурсы, кадры, персонал предприятия. Занятость населения и безработица. Формы разделения труда. Структура кадров на предприятии. Промышленно-производственный персонал и персонал непромышленных организаций. Численность работников предприятия: явочная, списочная, среднесписочная. Профессионально-квалификационная характеристика кадров. Тарифно-квалификационные справочники и квалификационные сборники. Профессия, специальность, квалификация. Внутренний рынок труда на предприятии. Показатели, характеризующие состояние кадров на предприятии. Формирование кадрового потенциала. Система управления персоналом на предприятии: методы и основные направления. Определение потребности в персонале и планирование его численности. Наем, отбор, профинформация, профконсультация, профессиональная подготовка персонала, увольнение работников. Управление поведением персонала предприятия и исполнительской дисциплиной труда.

Тема IX. Организация, нормирование и производительность труда на предприятии.

Краткое содержание темы. Сущность, содержание, задачи и основные направления организации труда. Разделение и кооперация труда на предприятии. Трудовой процесс и его составные части. Организация и обслуживание рабочих мест. Сущность, содержание и функции нормирования труда. Методы изучения трудовых процессов и затрат рабочего времени. Хронометраж, фотография рабочего времени. Нормы труда, их структура и классификация. Методы расчета норм для различных производственных процессов. Управление организацией и нормированием труда на предприятии. Производительность труда как важнейший фактор эффективности производства. Уровни производительности труда. Выработка и ее разновидности. Трудоемкость и ее виды. Классификация резервов повышения производительности труда. Соотношение темпов роста производительности труда и заработной платы. Предельная производительность труда. Факторы и резервы роста производительности труда.

Тема X. Оплата труда на предприятии.

Краткое содержание темы. Понятие, функции и принципы организации оплаты труда на предприятии. Минимальный размер оплаты труда. Номинальная и реальная заработная плата. Формы и системы оплаты труда. Сдельная оплата труда: простая сдельная, сдельно-премиальная, косвенно-сдельная, аккордная, сдельно-прогрессивная, индивидуальная и коллективно-подрядная. Повременная оплата труда: простая повременная, повременно-премиальная (почасовая, по-

денная, недельная, месячная). Тарифная система, единый тарифно-квалификационный справочник, тарифная сетка, разряд, тарифный коэффициент, тарифная ставка. Средний тарифный коэффициент. Районные коэффициенты и надбавки. Система должностных окладов. Фонд оплаты труда и источники его формирования. Бестарифная система оплаты труда. Квалификационный уровень, коэффициент трудового участия. Контрактная система. Организационно-экономические принципы построения системы вознаграждения и компенсации. Оплата по результатам труда.

Тема XI. Издержки производства и себестоимость продукции. Смета и калькуляция затрат.

Краткое содержание темы. Понятие издержек производства и себестоимости продукции. Издержки производства: сущность и классификация. Сущность и значение себестоимости продукции как экономической категории, ее виды и функции. Структура себестоимости и факторы, ее определяющие. Методы определения себестоимости продукции. Классификация затрат на выпуск и реализацию продукции: поэлементная и калькуляционная. Статьи калькуляции и элементы затрат. Понятие и принципы составления смет затрат, система смет. Смета затрат на производство продукции. Особенности калькулирования себестоимости продукции в комплексных производствах. Планирование себестоимости продукции. Значение и пути снижения себестоимости продукции.

Тема XII. Ценообразование, прибыль, рентабельность и налогообложение предприятия.

Краткое содержание темы. Понятие ценообразования и цены: структура, виды, функции. Факторы, влияющие на уровень цен. Ценовая политика на предприятии. Основные принципы установления цен на промышленном предприятии. Расчет цены нового изделия. Верхняя и нижняя граница цены. Цена и качество. Ценовая дискриминация. Точка безубыточности: понятие, методика расчета показателей, их применение. Формирование и основные источники образования прибыли. Виды и функции прибыли. Факторы, влияющие на прибыль. Методы распределения, направления использования и планирования прибыли. Рентабельность как показатель эффективности производственно-хозяйственной деятельности предприятия. Виды и показатели рентабельности. Факторы, влияющие на повышение уровня рентабельности. Понятие налога, его функции и виды. Объекты и субъекты налогообложения. Роль налогов в хозяйственной деятельности промышленных предприятий, порядок налогообложения. Достоинства и недостатки действующей системы налогообложения.

Тема XIII. Планирование, производственная программа и разработка стратегии предприятия.

Краткое содержание темы. Принципы, методы и технология планирования на предприятии. Классификация планов по различным признакам. Стадии и функции планирования. Требования к планированию. Роль показателей в планировании. Основные разделы плана экономического и социального развития предприятия, их содержание. Производственная программа: основные разделы, принципы разработки, показатели. Системы оперативно-производственного планирования. Финансовый план предприятия. Бизнес-план: структура, содержание и оформление. Разработка стратегии предприятия. Экономическая и функциональные стратегии, их типы, факторы выбора. Разработка маркетинговой и товарной стратегии. Реализация стратегии. Контроль и оценка стратегии.

Тема XIV. Инвестиционная и инновационная политика, научно-технический прогресс на предприятии.

Краткое содержание темы. Понятие, классификация, структура и значение инвестиций и капитальных вложений. Инвестиционная политика и планирование инвестиций на предприятии. Подготовка инвестиционных решений по капиталовложениям. Методы экономического обоснования и финансирование капитальных вложений. Проектирование капитального строительства. Экономическая эффективность инвестиционных проектов и капитальных вложений. Проблемы, направления и пути повышения эффективности капитальных вложений и капитального строительства. Инновационная политика как основа экономического роста. Сущность и основные понятия инноватики и инноваций. Управление, планирование и организация инновационной деятельности. Направления и методы реализации инновационной политики в России. Сущность научно-технического прогресса (НТП) и его роль в развитии общественного производства. Основные направления НТП и его социально-экономическая эффективность.

Тема XV. Качество и конкурентоспособность продукции (услуг). Стандарты и системы управления качеством.

Краткое содержание темы. Сущность и значение повышения качества продукции. Основные понятия и система показателей качества продукции. Конкурентоспособность продукции, ее сущность и методы определения. Факторы, влияющие на качество продукции. Квалиметрия. Стандартизация и сертификация. Организационно-методические принципы и основы сертификации и метрологии. Юридические основы сертификации. Стандарты Международной Организации по стандартизации. Система управления качеством продукции

на предприятии. Функции управления качеством. Контроль качества. Организация, виды и методы технического контроля качества продукции. Статистические методы контроля качества. Экономическая эффективность повышения качества продукции, методика ее расчета.

В целом, учебно-методический комплекс, помимо теоретического материала и заданий для проведения практических (семинарских) занятий, самоподготовки и контроля знаний, должен включать вопросы для подготовки к итоговому контролю знаний, тематику курсовых работ и методические указания к их выполнению, контрольные работы для студентов заочного отделения. Это позволит студентам более чётко ориентироваться в определении основных направлений самостоятельной работы и уровне требований итогового контроля знаний.

КОГНИТИВНАЯ ВИЗУАЛИЗАЦИЯ В ТЕХНОЛОГИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

МАНЬКО Н. Н.

*г. Уфа, Башкирский государственный педагогический университет
им. М. Акмуллы*

Изменения в содержании, средствах и способах познавательной деятельности человека в различных сферах освоения мира, продиктованные растущей потребностью в повышении эффективности процессов восприятия переработки, сохранения, передачи и использования информации, являются одной из основных тенденций развития современного образования. В то же время нарастает еще одна, но уже негативная тенденция – увеличивается разрыв между уровнем интеллектуальной деятельности в передовых отраслях науки и производства и уровнем интеллектуальной деятельности в образовании.

Данная проблемная ситуация предопределяет поиск существенно новых способов модернизации технологий обучения, одним из инновационных и апробированных направлений которого является пересмотр места и роли моделирующей деятельности и соответствующих средств отображения знаний [7].

Необходимо отметить, что аналогичные задачи в настоящее время возникают не только в педагогической науке, но и в информационных технологиях, в теории искусственного интеллекта, в семиотике и других областях исследования действительности. Иными словами, решение задачи создания аналитико-моделирующих способов и средств переработки и представления знаний опирается на процессы

мышления, ответственные за экспликацию мыслеобразов, формируемых в процессе вынесения их во внешний план учебной или профессиональной деятельности с последующей их презентацией в форме, обеспечивающей эффективное использование [2].

Результаты исследований, выполненных в области инструментальной дидактики, позволяют сделать вывод, что центральной проблемой создания аналитико-моделирующих (т.е. когнитивных) способов и средств переработки и представления знаний является разработка когнитивной визуализации мыслеобразов, которые порождаются в процессе моделирующей деятельности, опирающейся на антропологическую основу, например в форме дидактических многомерных инструментов.

В известных педагогических концепциях визуализация рассматривается как вынесение, в процессе познавательной деятельности, из внутреннего плана во внешний план мыслеобразов, форма которых стихийно определяется механизмом ассоциативной проекции.

Когнитивная визуализация определяется нами как процесс вынесения мыслеобразов из внутреннего плана во внешний план познавательной деятельности. При этом форма мыслеобразов задается когнитивными механизмами: когнитивная структуризация, логико-смысловое моделирование и т.п.

Когнитивная визуализация связывается нами с функционированием третьей сигнальной системы человека, так как механизмы чувственно-образного и вербально-логического отражения знаний когнитивные свойства в визуально удобной форме проявлять не способны [6]. Именно данным обстоятельством объясняется интенсивный поиск компактных дидактических средств представления знаний о многообразных и разноплановых объектах окружающей действительности, а также поддержки учебной познавательной деятельности (различные символы, структурно-логические схемы, опорные сигналы, таблицы, матрицы, фреймы, графы и т.д.). Однако перечисленные дидактические средства не обладают необходимыми когнитивными характеристиками: структурированностью, свернутостью и логической упорядоченностью, то есть их нельзя в полной мере отнести к средствам моделирования знаний, адекватных возможностям третьей сигнальной системы.

В то же время ранее разработанные дидактические многомерные инструменты, определяемые автором как «логико-смысловые модели» [5] – инструменты третьей сигнальной системы, содержат резервы существенного совершенствования на основе когнитивной визуализации, выполняемой методами дидактического дизайна [3]. В этом слу-

чае упомянутые выше характеристики средств отображения и представления знаний (структурированность, свернутость и логическая упорядоченность) дополняются эстетическими, эргономическими и технологическими свойствами, которые обеспечивают визуальной и логическое удобство, выразительность и привлекательность, комфортность использования, воспроизводимость и мобильность.

Когнитивная визуализация представляет собой, по нашему мнению, ключ к решению педагогических задач оптимизации учебной деятельности, например: организации прямой и обратной связей на занятиях, выполнения учебных заданий, выстраивания логики ответов и др. Протекание психических процессов восприятия, осмысления, запоминания знаний и т.п. в высоком темпе поддерживается визуализированными мыслеобразами когнитивного характера.

Когнитивная визуализация помогает механизмам воображения осуществлять операции моделирования как познавательные операции (Е. Е. Сапогова); поддерживает действия воображения при охвате целого раньше частей, при построении целостных образов на основе отдельного намека, элемента, тенденции (Э. В. Ильенков); способствует познанию обобщенных связей и закономерностей действительности, их выражению в специфических символических формах во внутреннем плане деятельности (М. А. Лифшиц).

На наш взгляд, необходимо дифференцировать два близких, но неоднозначных понятия. Субкогнитивная визуализация понимается нами как малоуправляемый, стихийный, произвольный, неинструментализованный, проективно-ассоциативный и в целом субъективно окрашенный процесс экспликации мыслеобразов: стихийное использование и приспособление известных средств (таблицы, схемы, графы, фреймы и др.). В отличие от субкогнитивной визуализации и благодаря встроенным когнитивным механизмам (когнитивная структуризация, логико-смысловое моделирование и т.п.) процесс когнитивной визуализации является управляемым, программируемым, произвольным, инструментализованным, проективно-модельным, а следовательно, объективированным, позволяющим получать устойчивые результаты.

В ходе субкогнитивной визуализации решались задачи генерализации, уплотнения, свертывания содержательного компонента знаний (учебного материала). При этом совершенствовалась иллюстративная функция наглядности, представленная во внешнем плане после визуализации образов. Однако совершенствование логической функции наглядности не получило развернутого научного обоснования, что и привело к большому разнообразию дидактических наглядных

средств, создаваемых в рамках передового педагогического опыта учителей-новаторов (С. Н. Лысенкова, В. Ф. Шаталов и др.), с одной стороны, и их немассовостью, неуниверсальностью, неудобством для использования в рамках преподавания различных предметов, с другой стороны.

Нам представляется, что вычленение двух функций в процессе визуализации (иллюстративной и логической) должно опираться на антропологические основания, т.е. на механизмы мышления, а повышение эффективности выполнения указанных функций на дидактические средства нового поколения – дидактические многомерные инструменты [5].

Можно отметить, что стремление к визуализации мыслеобразов отчетливо проявляется на всех этапах цивилизации. Древние люди создавали изображения значимых для них объектов (наскальная живопись, тотемы, пиктограммы, иероглифы и др.). В средние века объектами визуализации являлись различные астрологические календари, карты путешествий, схемы представления субнаучных знаний, культовые знаки и символы и т.д. В эпоху информационно-знаниевой революции последнего столетия объектами визуализации стали научные формулы (логико-знаковые модели), технические схемы (функциональные, структурные и др.), а также разнообразные дидактические средства, упомянутые выше.

К рубежу третьего тысячелетия ресурсы линии субкогнитивной визуализации оказались исчерпанными [4]. В то же время эта линия дает нам богатейший материал для развития когнитивной визуализации, поскольку на ней располагаются генетические «дальние и близкие родственники» средств когнитивной визуализации нового поколения. Скрытая в этой линии историческая логика развития средств визуализации, дополняемая антропологическими данными о развитии механизмов мышления человека, задает направление в современной дидактике созданию средств когнитивной визуализации методами дидактического дизайна.

Линия когнитивной визуализации начинает отсчет от дидактических многомерных инструментов, разрабатываемых для поддержки аналитико-речевой познавательной деятельности [5]. Впоследствии нами были разработаны модельные когнитивные средства для решения таких педагогических задач, как навигация знаний и моделирование деятельности (познавательной, учебной, поисковой, организационной, конструкторской и др.) для литературы, геометрии, английского языка, истории, музыки, физики и др.

Особую сложность представляли задачи когнитивной визуализации образов-моделей для научно-исследовательской и проектной деятельности педагога: «Технологическая компетенность», «Задачи музыкального воспитания дошкольников», «Креативность», «Научно-методическая работа школы» и др. Такие задачи периодически решались при выполнении диссертационных исследований в области инструментальной дидактики и дидактического дизайна.

Существенно новым рубежом развития идеи когнитивной визуализации является разработка теории и практики дидактического дизайна, в ходе которого создание новых дидактических средств переводится на уровень проектирования с приданием его результатам важных пользовательских свойств: эстетических, эргономических, технологических, культурологических.

Дизайн определяется как проектная деятельность, направленная на формирование предметной среды с определенными функциональными и эстетическими качествами. Деятельность такого рода получила значительное распространение и предполагает особое качество образованности, наличие междисциплинарного, интегрирующего мышления, позволяющего успешно решать задачи развития промышленной, природной, человековедческой, эстетической и иной культуры [3, с. 58].

Понятие «дидактический дизайн» следует понимать как проектировочную деятельность, имеющую своей целью формирование эстетических и функциональных качеств предметной среды, а в более узком смысле – художественное конструирование. Дидактический дизайн может стать основой средств моделирования учебного материала и учебных действий, так как отражает логику процессов взаимодействия человека с дидактической моделирующей средой.

Необходимо также отметить, что задачи создания новых дидактических средств когнитивной визуализации решаются в процессе создания электронных образовательных ресурсов, например, интерактивных обучающих компьютерных программ с использованием когнитивной инженерной графики, когнитивных дидактических видеоклипов (И. В. Кудинов), интерактивных программ для проектирования ЛСМ (г. Уфа, БГПУ НЭЛ).

Решение задач когнитивной визуализации связано и с такими понятиями, как отражение и отображение [1]. В современной теории педагогики категория «отображение» отсутствует, но ее введение предопределяется объективной необходимостью визуализации мыслеобразов, создания удобных визуальных средств отображения знаний в образовании. Отображение есть высшая форма сознания, свойствен-

ная человеку, которая сформировалась на более поздних этапах филогенеза. Наряду с отражением, переработкой и представлением знаний, отображение является механизмом проекции окружающей действительности на сознание человека. Отображение реализуется в вербально-логических, модельных и промежуточных (диаграммы, схемы и т.п.) формах представления информации во внутреннем и внешнем планах деятельности. Взаимодействие этих планов сознания человека опирается на различные уровни отражения и отображения (чувственно-образный, вербально-логический, модельно-аналитический), которые поддерживаются первой и второй сигнальными системами человека и проявляются в различных формах образовательной деятельности. Для того чтобы развести понятия и усилить качественное различие между отражением и переотражением и был введен термин «отображение». Процессы отражения, выходящие за рамки чувственного и вербально-логического отражения, не являются отражением в общепринятом смысле, так как относятся к более высоким формам мышления.

На первом уровне освоения и ориентации человека в материальном пространстве отражение проявляется в форме предметно-чувственной. «Визуальное» здесь присутствует в конкретных формах, адекватно заменяющих реальные объекты и обеспечивающих целостность, компактность восприятия. Первому уровню отражения свойственны формы изображения адекватные объектам действительности.

На уровне вербально-логического отражения-отображения информации (письменная речь) зрительный ряд также играет важную роль в развитии и поддержке речевых и мыслительных способностей человека. В культуре разных народов мира веками осуществлялся переход от ассоциативного отражения индивидуального опыта к обобщенной форме выражения и передачи информации, что нашло отражение в изображении языка алфавитов. Но вербальный способ и форма, предполагающие оперирование знаковыми слепками, не имеют целью когнитивную визуализацию. Хотя существуют исключения. Например, в данных произведениях запечатлен характер изобразительности некоторых стихотворных форм: В. Маяковский «Облако в штанах», Роберт Саути «Лодорский водопад». Средства письменной речи как объективированные и универсальные, принятые обществом на определенном этапе его развития, обладают маловыраженной эстетической функцией отражения.

Третий уровень – уровень модельного отображения реальности, представлен в таких формах, как формулы, схемы и модели, отличается высокой степенью абстракции, которая обеспечивает высокую ско-

рость переработки и манипулирования информацией (например, в информатике, математике, химии). Средства модельного отображения обладают ярко выраженной эстетической функцией.

В образовании можем также выделить наличие и автономность существования визуальных (и других) форм ассоциативного отражения субъективного опыта и форм модельного отображения, отличающихся инвариантностью и обобщенностью представления опыта людей. Отражение и отображение по сравнению с когнитивной визуализацией являются более сложными процессами, поскольку включают в себя проекцию информации во внутреннем плане (в том числе интерпрекция), а также экстрапроекцию мыслеобразов во внешнем плане деятельности.

Таким образом, информационно-знаниевый этап цивилизации predetermined дальнейшую эволюцию механизмов и технологий отражения и мышления человека. Изменения в образовательной среде происходят по мере возрастающей потребности в более эффективных дидактических средствах и способах моделирования знаний, что вызвало появление новых дидактических средств – дидактических многомерных инструментов (ДМИ) и способов моделирующей деятельности, в процессе которой осуществляется когнитивная визуализация знаний и действий. В контексте дидактико-инструментального подхода в образовании под когнитивной визуализацией мыслеобразов следует понимать вынесение их во внешний план деятельности после осмысления и переработки, т.е. отражение-отображение информации в образно-модельной форме.

В связи с этим технологии профессионального образования необходимо обеспечивать средствами и способами визуализации мыслеобразов в процессе моделирующей деятельности, позволяющей решать разнообразные образовательные задачи. Когнитивная визуализация позволяет изменить и сделать профессиональные технологии эстетически привлекательными, интеллектуально доступными, инструментализованными, массовыми и эффективными.

Литература

1. Манько, Н. Н. Моделирование и отображение в перспективных технологиях обучения [Текст] / Н. Н. Манько // Актуальные вопросы современного университетского образования : материалы VIII Рос.-Амер. науч.-практ. конф. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – С. 241–244.

2. Ткаченко, Е. В. Дизайн-образование. Теория, практика, траектория развития [Текст] / Е. В. Ткаченко, С. М. Кожуховская. – Екате-

ринбург : АКВА-ПРЕСС, 2004. – 240 с.

3. Ткаченко, Е. В. Дидактический дизайн – инструментальный подход [Текст] / Е. В. Ткаченко, Н. Н. Манько, В. Э. Штейнберг // Образование и наука: Известия Уральского научно-образовательного центра РАО. – 2006. – № 1 (37). – С. 58–66.

4. Штейнберг, В. Э. Дидактическая многомерная технология [Текст] : монография / В. Э. Штейнберг – Уфа : БИРО, 1999. – 86 с.

5. Штейнберг, В.Э. Дидактические многомерные инструменты: теория, методика, практика [Текст] : монография / В. Э. Штейнберг. – М. : Народное образование, 2002. – 304 с.

6. Штейнберг, В. Э. Логико-смысловые модели для навигации в базах знаний [Текст] / В. Э. Штейнберг, Н. Н. Манько // Традиции и педагогические новации в электротехническом образовании (НИТЭ 2006) : материалы VII Межд. науч.-метод. конф. – Астрахань : Изд-во АГТУ, 2006. – С. 172–177.

7. Штейнберг, В. Э. Реализация современных педагогических технологий в образовательной практике [Текст] / В. Э. Штейнберг, Н. Н. Манько. – М. : Педагогика, 2005. – 497 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

РЯБЧИКОВ В. В.

*г. Братск, Филиал Иркутского государственного университета
в г. Братске*

Модернизация процессуальных аспектов профессионального образования в значительной степени связана с инновационными подходами к организации взаимодействия субъектов обучения. Самые интересные программы и проекты, самые прогрессивные технологии не будут способствовать повышению качества образования, если педагогическое взаимодействие малоэффективно. Реализация гуманистической парадигмы в образовании в значительной степени связана именно с замещением одностороннего воздействия на обучающихся взаимодействием равноправных субъектов образовательного процесса.

На наш взгляд, педагогическое взаимодействие должно быть основой учебного процесса в любых профессиональных образовательных учреждениях. Специфика педагогического взаимодействия заключается в том, что происходит не просто обмен информацией,

действиями, эмоциями, а своего рода «обмен с приращением». Подобный обмен позволяет обогащать внутренние потенциалы и практический опыт каждой из сторон образовательного процесса, влиять на состояние их общности и характер складывающихся между ними взаимоотношений. Базисом педагогического взаимодействия является диалог, основывающийся на симметричных, равнозначных межличностных отношениях, утверждающий право каждого быть понятым и понимать другого.

Изучение возможностей диалогического взаимодействия в образовании, в частности, его влияния на личностное развитие, профессиональную и социокультурную подготовку будущих специалистов, связано с осмыслением психологических аспектов данного процесса. Ключевыми моментами его понимания выступают такие понятия, как «взаимодействие», «коммуникация», «общение», характеристика которых содержится в различных психологических концепциях.

В русле исследования вопроса о природе психического и его месте в связи явлений рассматривал взаимодействие как процесс С. Л. Рубинштейн. Он отмечал, что отражение одних явлений в других есть общее свойство всех сфер взаимодействия, и в этом, в частности, выражается единство мира. По мнению С. Л. Рубинштейна, «в каждой сфере взаимодействия эффект отражения выступает конкретно в других явлениях. Вскрыть эту конкретную форму проявления отражения в каждой специфической сфере взаимодействия – дело в каждом случае особого, специального исследования» [8, с. 278]. Общая форма отражения как свойства сфер взаимодействия заключается в том, что любое воздействие одного явления на другое преломляется через внутренние свойства того явления, на которое это воздействие оказывается.

Значимыми для нас являются размышления С. Л. Рубинштейна о взаимоотношениях «Я» и другого человека. «Я» не может быть раскрыто только как объект непосредственного осознания, обособленно от отношения к другим людям, то есть другим конкретным «Я». «Мое отношение, отношение данного моего «Я» к другому «Я» опосредовано его отношением ко мне как объекту, т.е. мое бытие как субъекта для меня самого опосредовано, обусловлено, имеет своей необходимой предпосылкой мое бытие как объекта для другого» [8, с. 353].

В качестве лейтмотива взглядов С. Л. Рубинштейна необходимо отметить положение о необходимости гуманизации отношений между всеми участниками взаимодействия.

Б. Г. Ананьев в своих работах рассматривал психологическое значение взаимодействия, осуществляемого в форме общения. Он не-

однократно подчеркивал, что, являясь обязательным компонентом труда, учения, игры и всех других видов деятельности, которые предполагают взаимодействие людей, оно оказывается условием, без которого невозможно познание ими действительности и формирование у них эмоционального отклика на эту действительность. В свою очередь, познание и эмоциональные отклики определяют поведение людей в окружающей их действительности [1].

В. Н. Мясищев уделял внимание факторам, влияющим на отношения людей в ходе взаимодействия и на его качественные характеристики. На характер взаимодействия, помимо внешних обстоятельств, значительное влияние оказывают положение и отношения взаимодействующих. Среди факторов, влияющих на характер взаимодействия, В. Н. Мясищев, в частности, указывал свободу. По его мнению, «в условиях свободного взаимодействия могут проявляться истинные отношения, но в условиях тормозящих или подавляющих, в условиях несвободы и зависимости одного человека от другого отношения во взаимодействии не проявляются, а скрываются и маскируются...» [5, с. 216].

О соотношении понятий «взаимодействие» и «общение» речь идет в работах А. А. Леонтьева. Он обосновывал, что взаимодействие (интеракция) опосредованно общением. Именно благодаря общению люди могут вступать во взаимодействие, под которым А. А. Леонтьев понимал деятельность, рассматриваемую в аспекте «внешних» социальных форм ее осуществления. Общение необходимо для взаимодействия, но одно и то же взаимодействие может быть обеспечено общением разной направленности, разного характера и объема. Отличие взаимодействия от общения заключается и в том, что структура взаимодействия определяется распределением функций, индивидуальным вкладом, который вносит каждый из участников, а процессы общения могут носить автономный характер. Подчеркивая необходимость различать взаимодействие и собственно общение, А. А. Леонтьев писал: «Несовпадение взаимодействия и общения особенно ясно видно, если мы будем разграничивать общение, непосредственно включенное в деятельность и ее регулирующее, т.е. общение как элемент или сторону взаимодействия (исполнительная фаза деятельности), и общение, являющееся предпосылкой взаимодействия (ориентировочная фаза деятельности) [4, с. 250].

Анализ работ Б. Г. Ананьева, А. А. Леонтьева, В. Н. Мясищева, С. Л. Рубинштейна, в которых рассматриваются общие аспекты взаимодействия как процесса, позволил нам определиться в ряде положений, касающихся исследования сущности и значения образовательно-

го взаимодействия. Следует отметить, что в ходе взаимодействия не просто происходит воздействие различных объектов друг на друга, при этом в определенной степени затрагиваются их внутренние свойства. Акцентируя внимание на диалогическом взаимодействии, мы считаем, что оно способствует изменению внутренних смысловых позиций его участников. Формы взаимодействия необходимо дифференцировать в соответствии с их специфическими характеристиками, и каждая форма заслуживает отдельного внимания.

Диалогическое взаимодействие является необходимым условием познавательного процесса и сопровождается возникновением у его участников определенных эмоциональных откликов. Мы сделали вывод о необходимости учета эмоционального фона при исследовании диалогического взаимодействия в образовательном процессе, поскольку эмоциональные отношения могут существенно повлиять на развитие диалога, особенно полемического. При организации взаимодействия, особенно в образовательном процессе, необходимо учитывать, что на ход и эффективность взаимодействия существенное влияние оказывают взаимоотношения его участников, а также внешние факторы, в частности свобода.

Принципиально значимые для нас положения, касающиеся психологических аспектов образовательного взаимодействия, содержатся в трудах А. А. Бодалева. Рассматривая влияние межличностного взаимодействия на познавательный процесс, он обосновывает, что выполнение познавательных функций возможно в том случае, если индивид, взаимодействующий с другими людьми, ориентируется на их позиции или точки зрения. Возникает закономерный вопрос: какой механизм обеспечит ориентацию индивида на смысловые позиции других участников диалогического взаимодействия? А. А. Бодалев в качестве такого механизма рассматривает децентрацию.

Необходимо отметить, что понятие «децентрация» является одним из ключевых в концепции генетической эпистемологии Ж. Пиаже. Швейцарский психолог трактовал децентрацию как психологический механизм учета и координации индивидом точек зрения других людей со своей собственной [7]. Сущность децентрации заключается в изменении точки зрения, позиции субъекта в результате столкновения, сопоставления и интеграции ее с позициями, отличными от собственной. Источником децентрации является непосредственное или интериоризованное общение с другими людьми, в процессе которого происходит столкновение противоречащих точек зрения, побуждающее субъекта к определенному преобразованию собственной смысловой позиции.

А. А. Бодалев правомерно считает, что децентрация связана с выполнением функций координации и учета точек зрения участников межличностного взаимодействия. По его мнению, «децентрация имеет место в реальном межличностном взаимодействии и, видимо, дает некоторые преимущества тем, у кого она более развита, и отражается на статусе индивида в структуре группы» [2, с. 46]. У людей, более способных к децентрации, межличностные отношения влияют на величину ее проявления сильнее, чем у менее способных.

Взгляды А. А. Бодалева на роль и значение децентрации в межличностном взаимодействии получили развитие в диссертационном исследовании Т. И. Пашуковой. Она считает, что на актуализацию децентрации и особенности межличностных отношений участников в значительной степени влияет тип взаимодействия [6]. В ее исследовании доказывается, что децентрация имеет место как при кооперативном взаимодействии, так и при конкурентном. Однако конкурентное взаимодействие оказывает на величину проявления децентрации большее влияние, чем кооперативное.

Опираясь на работы А. А. Бодалева, Т. И. Пашуковой, Ж. Пиаже, нами сделан вывод о том, что децентрация оказывает существенное влияние на характер и эффективность диалогического взаимодействия субъектов образовательного процесса. Мы считаем, что целенаправленная и систематическая организация диалогического взаимодействия в образовательном процессе способствует развитию у субъектов обучения способности к децентрации. Особенно способствует развитию способности к децентрации взаимодействие, основывающееся на принципах полемического диалога, в котором происходит сопоставление и противоборство различных точек зрения.

Помимо децентрации А. А. Бодалев в качестве фактора, влияющего на результаты межличностного взаимодействия, называет рефлексивность. Различая коммуникативную рефлексивность («Я-глазами других») и личностную рефлексивность («Я – Я»), он отмечает их взаимосвязь. Конкретные характеристики коммуникативной и личностной рефлексивности зависят от того, какие личности общаются, и от того, какое отношение у этих личностей друг к другу.

На наш взгляд, подлинное взаимодействие диалогично по своей сущности. Данный подход созвучен концепции А. А. Бодалева. Он считает диалог результатом принятия одним участником общения другого как личности, замещением позиции «над» позицией равного, межролевого контакта – межличностным, отмечая в качестве его характерных черт наибольшую восприимчивость и открытость.

Проблемы образования и воспитания в работах А. А. Бодалева тесно увязываются с различными аспектами взаимодействия и общения. Весьма актуальным является его мнение о необходимости такой коррекции гуманитаризации образования и воспитания, «которая готовила бы учащихся как субъектов и объектов общения, не вызывая у них больших психологических трудностей» [2, с. 126].

В рамках обучения, нацеленного на оптимизацию общения, значительную роль А. А. Бодалев отводит групповой дискуссии. Это объясняется тем, что групповая дискуссия может экстернизировать содержание проблемы и противоречия личностных отношений определенной персоны, позволяет осуществлять поиск эффективных форм взаимодействия.

Ключевая роль взаимодействия в образовательном пространстве подчеркивается психологами в русле исследования различных социокультурных проблем. В работах американского психолога и педагога Дж. Брунера уделяется внимание взаимодействию в контексте изучения интеграции культуры и образования, культурного влияния на формирование способов мышления человека.

В основе культурологической концепции образования, предложенной Дж. Брунером, лежит идея о том, что культура формирует человеческий разум и тем самым оказывает помощь личности в использовании присущего ей интеллектуального потенциала. Образование представляет собой воплощение культурного образа жизни и регулируется целым рядом принципов. Одним из наиболее важных принципов культурологического подхода к образованию является принцип взаимодействия. Значение этого принципа заключается в том, что именно благодаря взаимодействию обучающиеся познают окружающий мир и открывают для себя культуру. Взаимодействие между человеком и культурой влияет на развитие мышления, накладывая определенный отпечаток на образ жизни, мысли и чувства. По мнению Дж. Брунера, реализация принципа взаимодействия в образовательном процессе «помогает не только увидеть влияние культуры на жизнь ученика, но и способствует росту его самосознания и метапознания, а также повышению самооценки» [9, с. 77].

В идеях Дж. Брунера мы находим подтверждение нашему пониманию роли взаимодействия в создании особой познавательной атмосферы в образовательном учреждении. Реализация принципа взаимодействия способствует созданию в образовательном учреждении атмосферы, в которой обучающиеся помогают друг другу овладевать знаниями, свободно и с желанием высказывают самые оригинальные идеи, не опасаясь показаться смешными в глазах окружающих.

В концепции Дж. Брунера речь также идет о том, что восприятие человеком окружающей реальности не сводится к простой репрезентации, и гораздо более важным становится построение так называемой «модели мира». Иными словами, для человека важно не просто найти конвенциональное обозначение социального мира – «моя среда», «мое пространство», «мой мир», но понять его устройство. Такое понимание представляется невозможным без эффективного взаимодействия с социальным окружением человека. Таким образом, взаимодействие выступает в качестве фактора, влияющего на построение человеком собственной «модели мира».

В работах И. А. Зимней образовательный процесс в целом трактуется как «многоплановое и полиморфное взаимодействие» [3, с. 308]. Такая трактовка объясняется тем, что в образовательном процессе создается ситуация множественности планов и форм учебного взаимодействия, причем его общая схема имеет тенденцию к постоянному усложнению. Основываясь на такой характеристике взаимодействия, как активность всех его участников, И. А. Зимняя считает, что современная схема образовательного взаимодействия выглядит как $S_1 \leftrightarrow S_2$, где S_1 – учитель (преподаватель) и S_2 – ученик (студент) образуют общий совокупный субъект S_{Σ} , характеризующийся общностью цели этого взаимодействия. Таким образом, схема педагогического взаимодействия представляет собой многоярусное образование, прочность которого основывается на целом ряде факторов, в том числе на установлении психологического контакта между всеми участниками взаимодействия.

Психологический контакт И. А. Зимняя рассматривает одновременно и как условие, и как следствие продуктивного взаимодействия его субъектов. Субъектами взаимодействия контакт осознается и переживается как положительный подкрепляющий фактор. Психологический контакт способствует наиболее полному проявлению личностных свойств субъектов взаимодействия, приносит им интеллектуальное и эмоциональное удовлетворение. Внутренними механизмами психологического контакта являются эмоциональное и интеллектуальное сопереживание, сомышление, содействие. Значение психологического контакта в контексте педагогического взаимодействия заключается в том, что он определяет возможность естественного, незатрудненного общения.

Для нашего исследования особенно значимы отличительные черты, которые описывает И. А. Зимняя, характеризуя образовательное взаимодействие. Среди отличительных черт образовательного взаимодействия мы выделили, в первую очередь, активность, осоз-

нанность, целенаправленность взаимных действий его участников, выступающих в позиции субъектов. В ходе экспериментальной работы мы убедились, что вышеназванные черты характерны и для полемиического взаимодействия субъектов образовательного процесса.

В заключение отметим, что учет психологических аспектов необходим для разработки практических рекомендаций по организации диалогического взаимодействия субъектов образовательного процесса. В конечном итоге, внедрение инноваций должно быть направлено на создание в профессиональном образовательном учреждении целостной системы диалогического взаимодействия. Особенно ценным в контексте личностного развития будущих специалистов, на наш взгляд, является полемиическое взаимодействие субъектов образовательного процесса. Полемиическое взаимодействие мы рассматриваем как личностный контакт субъектов обучения в виде интеллектуальных поединков, когда каждый из участников диалога обосновывает и аргументирует собственные положения наряду с критикой и опровержениями утверждений оппонентов. Полемиическое взаимодействие является одной из форм образовательного взаимодействия, наиболее способствующей развитию у студентов навыков критически-рефлексивного осмысления социокультурных и профессиональных ценностей. Оно позволяет эффективно осуществлять кристаллизацию и синтез идей, находить оптимальное решение учебно-исследовательских проблем, способствует сознательному выбору мировоззренческих позиций.

Литература

1. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – Л., 1968.
2. Бодалев, А. А. Психология общения [Текст] / А. А. Бодалаев. – М.–Воронеж, 2002.
3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] / И. А. Зимняя. – М., 2004.
4. Леонтьев, А. А. Психология общения [Текст] / А. А. Леонтьев. – М., 2005.
5. Мясищев, В. Н. Личность и неврозы [Текст] / В. Н. Мясищев. – Л., 1960.
6. Пашукова, Т. И. Децентрация в условиях кооперативного и конкурентного взаимодействия [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т. И. Пашукова. – М., 1985.
7. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды [Текст] / Ж. Пиаже. – М., 1994.

8. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб., 2003.

9. Bruner J. S. The Culture of Education. – Harvard University Press, 1997.

ВЗАИМОЗАВИСИМОСТЬ И ВЗАИМОВЛИЯНИЕ ХАРАКТЕРНОГО И КЛАССИЧЕСКОГО ТАНЦЕВ (РАЗМЫШЛЕНИЯ ВСЛУХ)

УСАНОВА М. В.

г. Казань, Казанский университет культуры и искусств

Основой, фундаментом для развития профессионального творчества всегда было народное искусство. Танец – один из наиболее распространённых и древних видов народного творчества. На многовековом пути своего развития он подвергался различным изменениям, которые «приносила» с собой каждая новая эпоха. Все политические, экономические, административные, религиозные условия, отражаясь в формах общественного сознания, несли в себе перемены в быту народа, что, в свою очередь, накладывало отпечаток и на танец.

Жанр классического танца в России ведёт свой отсчёт с 1801 г., точнее с момента приезда сюда французского балетмейстера Шарля Луи Дидло. Но на русской почве танец Дидло сильно видоизменяется, благодаря по-прежнему живому влиянию русской народной пляски. «И действительно, с каким танцем может сравниться русская пляска, если видишь в ней молодую девушку, полную, румяную, с стройной талией, с хорошо выправленным корпусом и руками, с выражением чувства, движения, благородства в этом танце!» [1].

В результате этого вырабатывается та разновидность танца, которую называют первой русской школой классического танца.

Но первые характерные, а вернее бытовые балеты, поставленные на основе демиклассики с элементами сценически обработанного национального танца появились уже в конце XVIII в. А в начале XIX в. в русском балете стала складываться «узкая» балетная исполнительская специальность характерной танцовщицы и характерного танцовщика.

Самобытную страницу в истории русского музыкального театра представляют собой дивертисменты на русские народные темы, возникшие в эпоху Отечественной войны 1812 г. Знаменитый «Семик, или Гулянье в Марьиной роще» И. Аблеца, дивертисменты И. Валь-

берха, А. Глушковского, И. Лобанова утверждали национальную, патристическую тему, способствовали расцвету характерного танца, который появился на русской сцене в спектаклях этого жанра.

Танец там был весьма близок к своему народному первоисточнику, однако в основном это была не натуральная народная пляска, а театрализованный, сценический характерный танец. Он был связан уже не только с действиями обряда или песни, под которую исполнялся, но и с характером и поступками персонажа, изображаемого на сцене. Соответственно с содержанием изменялся и строй танцевальных движений: он становился более симметричным, усложнялся технически.

Но название «характерный танец» родилось по недоразумению: на него было перенесено обозначение *danse de caractere*, обозначающее «танец в образе». В разные эпохи термином «характерный танец» объясняли различные жанровые явления и по-разному определяли его функции. На протяжении трёх веков это понятие то суживалось, то расширялось до такой степени, что терялись границы, отделяющие «характерный танец» от других танцевальных категорий.

С самого начала в характерном танце наметились две тенденции. Одна, основанная на творческой близости к фольклорному первоисточнику, стремящаяся передать его смысл и художественную природу; другая – украшательская, стилизаторская. Обе тенденции воздействовали на судьбу русского характерного танца в продолжение всей его дореволюционной истории, безошибочно выдавая общее состояние балетного репертуара того или иного времени.

Яркой вспышкой интереса к характерному танцу была отмечена эпоха романтического балета. Танцевальные движения характерных танцовщиц и характерных танцовщиков стали отличаться свободой в выборе положения корпуса, вольным стилем игры рук, отступлениями от принципов вытянутости и выворотности ног и т.п. Стало наблюдаться и внедрение в язык классического танца элементов характерности, обогащающих его «словарь».

Художественная ценность характерного танца зависит от того, насколько поэтично и правдиво он воспроизводит дух своего фольклорного первоисточника – народной пляски, от того, как глубоко и рельефно показывает он действующее лицо (или группу действующих лиц) спектакля, от того, в какой мере он двигает вперёд развитие сценического действия.

Все эти качества выработались в русском характерном танце не сразу. Часто он выпадал из действия, являлся вставным концертным

номером. Главной же опасностью, которая подстерегала характерный танец с самого начала, была утрата народного содержания и стиля.

Наиболее широкое развитие характерный танец получил в русском и советском балете. Западный же балетный театр знал периоды полного упадка, исчезновения характерного танца.

С середины XIX века свой отсчёт ведёт вторая русская школа танца. Имя, которое положило начало новой школе, – Петипа. Новым был прежде всего танец на пальцах. Новым также стало чёткое деление балетного жанра на классический и характерный танцы. Новым стало стремление к виртуозности. Принцип композиции характерного танца окончательно фиксирует творчество Сен-Леона: сочетание стилизованной классики с некоторыми этнографическими движениями и штрихами. Методы Сен-Леона продолжал и развивал М. Петипа: во многих поставленных им характерных танцах наблюдается сочетание характерной манеры движений рук и корпуса с классическими формами движений ног.

В. М. Красовская пишет об этом: «Движения характерного танца стилизовались в принципах танца классического. В основе своей происходя от того или иного народного танца, они смягчались и округлялись, обретали большую плавность. Абсолютная выворотность ног классических танцовщиков заменялась здесь относительной выворотностью. Когда ноги выбрасывались вперёд, носки вытягивались, как в классическом экзерсисе. Руки раскидывались и поднимались, соблюдая выработанные позиции всё того же классического танца.

В некоторых случаях, особенно при постановке экзотических китайских, японских и прочих па, балетмейстер доводил стилизацию до заимствования пальцевой и прыжковой техники классического танца» [2].

Серьёзную лепту в развитие характерного танца внёс балетмейстер Л. И. Иванов. Замечательным примером его характерных композиций может служить Вторая венгерская рапсодия Листа.

Россия дала балету гениальную характерную танцовщицу – Софью Фёдорову. Она, может быть, первая в истории характерного танца подняла его до степени высоких поэтических обобщений, наполнила глубоким драматизмом, вышла за рамки дивертисментного номера к психологическим задачам роли. В России всегда были замечательные мастера характерного танца – В. Балашов, И. Лобанов, Н. Пешков, С. Л. Радины, А. Кошева, А. Бекефи, А. Ширяев и др.

Но в основном характерный танец в старом классическом балете был строго регламентирован, имел свою весьма узкую сферу применения. Он всегда стоял как бы особняком, служил всего лишь тради-

ционным дополнением, украшением, контрастом к чисто классическим композициям. Почти всегда он имел ту или иную национальную тему, чаще всего понятую и решённую весьма приблизительно, поверхностно и условно. Балетный характерный танец был очень далёк от настоящего фольклора, от подлинной народности, т.е. в этой области не было такой точной системы строгих канонов, как в чисто классическом танце. Моменты подлинного искусства возникали благодаря таланту и интуиции отдельных, выдающихся исполнителей и балетмейстеров.

В конце XIX – начале XX вв. начали заниматься педагогической деятельностью такие артисты балета, как: А. Горский, М. Фокин, В. Тихомиров и др. Например, Фокин преподавать начал рано, работая своим стилем хореографии в балетных классах вместе с учениками. Он считал, что даже самый безупречный танец в техническом отношении не достигнет совершенств, если его исполнители будут делать движения механически, не вкладывая душу, и если танец будет лишён национального содержания. Национальное начало Фокин черпал не только и не столько из фольклорного источника, сколько из своих впечатлений от смежных искусств – живописи и музыки. Это была талантливая стилизация народного танца. Вершиной творческих произведений Фокина, переломом во взглядах на классический танец явилась «Шопениана». Она научила тому, как выразителен, как содержателен танец сам по себе, вне сюжетного задания, показала симфонические возможности классического танца, а также показала, как танец увлекателен и интересен вне всякого трюка, вне акробатизма.

В 90-х гг. XIX в. произошло ещё одно, на первый взгляд, совершенно незаметное событие, имевшее тем не менее большое влияние на развитие характерного танца. В это время на сцене Мариинского театра выступали два характерных танцовщика: А. Бекефи и А. Ширяев. С появлением этих двух артистов в труппе впервые встал вопрос о специализации их в области характерного танца. Закрепление Бекефи и Ширяева в качестве характерных танцовщиков натолкнуло их на мысль о создании элементарных упражнений тренировочного порядка, поддерживающих готовность актёра к выступлению на сцене.

Поиски танцевальных приёмов, обогащающих технику, потребность находить новые интересные приёмы для новых номеров привели Бекефи к выделению из классического экзерсиса группы упражнений, с помощью которых он «разогревал ноги». Ширяев заимствовал эти упражнения и, работая дольше в этом направлении, создал подобие схемы урока характерного танца, состоявшей из необходимых тренировочных движений «у палки», близких к классике, и разучива-

ния «на середине» движений из репертуара характерных танцев. Таким уроком Ширяев стал заниматься с несколькими артистами. Опыт оказался успешным, но его не поддержали.

В дальнейшем обращение к сокровищам народного искусства, изучение народного танцевального фольклора, демократизация тем и образов балетного спектакля привели к подъёму и расцвету характерного танца. Вырастает значение характерных танцовщиков. Появляется система, особый класс характерного танца, созданный А. В. Лопуховым, А. В. Ширяевым и А. И. Бочаровым.

Для подлинной танцевальности характерного образа необходимо уделять огромное внимание классической основе, классическому тренажу, так как хореографически высокообразованный танцовщик обязан свободно владеть и классикой и народно-характерным танцем.

Например, Ваганова во время своей педагогической деятельности «настаивала, чтобы каждое характерное движение исполнителя было доведено им до предела той (пусть условной) классической выразительности, которая является законом балетного театра. Однако «говорить» на языке классики характерный исполнитель должен всё-таки по-своему, – может быть, менее возвышенно, но зато более ярко, страстно, темпераментно, с присущим его искусству реализмом» [3]. Поэтому ежедневные упорные занятия классикой обязательны. Они помогают добиваться предельной отточенности танца и поз, подчиняют тело творческой воле.

Стремясь к воплощению на сцене самых разнообразных жизненных тем и сюжетов, балетный театр в своём становлении и развитии выработал особые, специфические выразительные средства, по которым можно отличить народно-характерный танец от историко-бытового, классический танец от гротескового, а также пантомимического действия.

Рассмотрим различия в языке классического и характерного танцев. Например, принцип абсолютной вытянутости ног, лежащий в основе танцевальной классики, в характерном танце постоянно и в нарочитых целях подчёркнуто нарушается. Наряду с выворотностью, опять-таки служащей основой для любого движения классического танца, в танце характерном широкое распространение имеют прямо противоположные положения – обращения ступней, ладоней, кистей рук вовнутрь (*en dedans*). Помимо своей специфической «манеры интонирования» приёмов, имеющих в «словарном фонде» классического танца, характерный танец содержит большое количество одному ему присущих приёмов движения, таких как прыжки с подогнутым коленом или с падением на колено, скольжение стопы по плоскости

пола наружным ребром, выброс ноги в стороны при прыжке. Все эти прыжки проделываются теми же приёмами, к которым прибегает человек, когда ему нужно в жизни перепрыгнуть препятствие – корпус, участие рук, работа ног аналогичны. Классический же танец схематизирует прыжок, исчерпывая все его возможности. Это схематизирование достигается, во-первых, тем, что прыжок вводится в танец не беспорядочным разбегом или не возникает внезапно и случайно; прыжок подготавливается стройной последовательностью вводящих па, для разбега, и всегда сопровождается плие в начале и конце, что придаёт ему уже известную завершённость. Корпус удерживается в вертикальном положении; это очень «неестественно», инстинкт требует обратного – сжаться, собраться. Аналогичной схематизации подверглись все танцевальные движения: шаг и бег, повороты корпуса и переборы ног, притопывания на месте, свойственные самому первобытному танцу.

Классический танец – продукт многовекового творчества: в нём всё неестественно с точки зрения первобытных танцевальных побуждений и всё закономерно, если подойти к строению тела умозрительно и задаться целью найти все его танцевальные возможности.

Характерный танец также в изобилии насыщают фигуры народных плясок самых различных национальностей – всякого рода присядки, мельницы, бочки, волчки, верёвочки, ёлочки, голубцы и т.п.

Исключительно многообразны в характерном танце игра плещущих рук; вольные движения головы, то запрокидывающейся назад, то опускаемой книзу, то делающей резкие повороты из стороны в сторону; приёмы *epaulement*, свободные движения корпуса. Весьма распространены в характерном танце движения на низких полупальцах, при которых пятки почти не отделяются от пола.

Сама используемая в нём обувь – это не обычные, обиходные в классическом балете гладкие, мягкие туфли, обтягивающие ступню, а туфли на каблуках, которыми удобно играть и щёлкать в ударных и вытянутых батманах быстрого темпа, в присядке и полуприсядке.

Ещё одним из основных принципов всякого танца, не только классического, но и характерного, является использование «переходящих поз». Ими пользуются, чтобы слить в одно целое множество танцевальных поз и движений. Наблюдая за сложным по своим движениям танцем, можно заметить, что одно танцевальное движение переходит в последующее не рывком, а через ряд очень сложных дополнительных движений и поз. Школа классического танца вся, по существу, построена на мягких, плавных переходах из одной позиции в другую, от одной позы к другой, от одного комплекса движений к другому. В этом чистота и красота танца.

Но, например, в народном испанском танце всё построено на ином принципе: вместо плавных, в стиле французской классической школы движений, закруглённых, тесно связанных друг с другом, – резкие, отрывистые движения. Классическая школа учит такому положению руки, чтобы при поднятии её вверх над головой мы могли видеть кисть нашей руки. Получается приятная, мягкая, женственная поза, но отнюдь не выражающая ни мужественности, ни энергии. У испанских же танцовщиков положение рук и корпуса совсем иное, ничего общего с нашими характерными танцами не имеющее. Корпус прямой и неподвижный. Рука высоко вскинута вверх над головой. Но вскинута так, что танцовщику нужно было бы запрокинуть голову, чтобы увидеть свою руку. А кисти мягкие, подвижные, эластичные.

«Техника выстукивания каблуками» в испанском танце характерно отличается от нашей «русской». Движения должны быть предельно убедительными, насыщенными творческим темпераментом. Темперамент и динамика – вот два непеременных условия, которые зритель предъявляет ко всякому характерному танцу.

Вообще, любой танец может нравиться зрителю лишь тогда, когда он не чувствует трудностей исполнения. Для этого необходимо, чтобы танцовщик делил своё время и труд между духом и телом, чтобы то и другое было предметом его внимания. Балет, согласно Плутарху, немой разговор, говорящая и одушевлённая живопись, изобразительными средствами коей являются движения, фигуры и жесты. «позы участников должны быть таковы, чтобы движения их рук и ног обнаруживали стремления их душ» (Леонардо да Винчи).

Получается, что самое важное в искусстве танца – постоянная практика. Это позволит артисту в полной мере пользоваться вторым органом речи, данным природой человеку – жестом. Услышать его можно лишь тогда, когда говорить приказывает душа. Жест, порождённый страстью, правдив и выразителен. Он предназначен быть истолкователем души и чувств, её волнующих. Жест помогает добиваться гармонического слияния танцевальной и психологической линии в каждом образе.

Многие выдающиеся характерные танцовщики прошлого пробовали выступать и в пантомимных ролях. Это не случайно, так как, по словам В. Богдана-Березовского, «характерный танец сам по себе пронизан элементами пантомимы. Это обуславливается самой природой народного плясового искусства, служащего ему истоком и не терпящего ничего внеконкретного, внеобразного, отвлечённого и абстрактного». Фокин говорил, что «каждая деталь хорошего националь-

ного танца основана на психологической, исторической, словом, человеческой правде».

Всякая эпоха искусства несоизмерима с какой-нибудь другой; всякая эпоха ищет в искусстве своего и совершенно своими, специфическими средствами. Все разновидности сценического танца, каждый в своём роде, являются равноценным средством художественного выражения как в самостоятельном значении своего жанра, так и в целом балетном спектакле.

Литература

1. Блок, Л. Д. Классический танец [Текст] / Л. Д. Блок. – М., 1987.
2. Красовская, В. Русский балетный театр второй половины XIX века [Текст] / В. Красовская. – М., 1988.
3. Ваганова, А. Я. Статьи. Воспоминания. Материалы [Текст] / А. Я. Ваганова. – Л.–М. : Искусство, 1958.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРАКТИК В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

АЙЗИКОВИЧ А. А., ВАСИЛЬЕВА Е. Ю., РЫЧИНА Н. А.

г. Ижевск, Ижевский государственный технический университет

На примере подготовки техников по специальности 2202 «Автоматизированные системы обработки информации и управления» дается описание ряда моментов организации и проведения практик в Институте непрерывного профессионального образования ИжГТУ по кафедре «Прикладная математика и информатика».

Цели и задачи производственной (профессиональной) практики студентов определяются тем, что она является составной частью образовательного процесса и направлена на закрепление и углубление теоретических знаний и практических умений и навыков, полученных студентами в процессе обучения, а также овладение системой профессиональных умений и навыков и первоначальным опытом профессиональной деятельности. Содержание практики отвечает профессиональной деятельности выпускника специальности 2202; она организуется в соответствии с ГОС СПО и включает: практику для получения первичных профессиональных навыков (1 курс, 8 недель); практику по профилю специальности для овладения целостной профессиональной деятельностью (2, 3 курсы, 12 недель); практику квалификацион-

ную для овладения первоначальным опытом профессиональной деятельности (3 курс, 7 недель).

В ходе производственной практики студент должен закрепить и углубить знания, полученные в процессе обучения, приобрести умения по всем видам профессиональной деятельности. В результате прохождения практики студенты должны овладеть навыками и приобрести опыт: работы с операционными системами, используемыми на данном предприятии; разработки фрагментов программных продуктов для автоматизированных систем обработки информации и управления; адаптации программных продуктов к конкретной системе автоматизированной обработки информации (управления); эксплуатации разработанного программного обеспечения, действующего на предприятии; работы в заданных телекоммуникационных системах, практического использования конкретных технических средств информатизации; работы с текстовыми редакторами, электронными таблицами, базами данных; машинописи.

Местом проведения практики являются крупные предприятия города Ижевска, их отраслевые институты, информационно-вычислительные центры и отделы различных учреждений и фирм. Основные требования, предъявляемые к ним, – оснащенность современным оборудованием, наличие квалифицированного персонала, совпадение базы практики с местом будущей работы выпускника.

Программа практики составлена с учетом того, что студенты к моменту их распределения на практику располагают необходимыми знаниями в области математики, информатики, математической статистики, дискретной математики, операционных систем и сред, основ алгоритмизации и программирования, баз данных, технических средств информатизации, автоматизированных систем, телекоммуникационных систем в объеме основной профессиональной образовательной программы среднего профессионального образования по данной специальности.

Организация практики на всех этапах направлена на выполнение государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальности 2202 и присваиваемой квалификацией – техник и непрерывности и последовательности овладения студентами профессиональной деятельностью в соответствии с программой практики. В ряде случаев практика чередуется с теоретическими занятиями по дням (неделям) с соблюдением условий обеспечения связи содержания практики и теоретического обучения. Форма отчетности по практике – дневник установленного образца, отзыв руководителя от предприятия. Продолжительность рабочего дня

студентов устанавливается рабочим учебным планом специальности и составляет 24 или 36 часов в неделю. Оценка практики приравнивается к оценкам теоретического обучения и учитывается при подведении итогов общей успеваемости студентов. Студенты, не выполнившие программы практики, направляются на практику вторично, в свободное от учебы время.

Степень сложности выполняемых работ соответствуют профилю специальности. Все работы выполняются студентами самостоятельно, но под непрерывным контролем руководителя практики от организации и от учебного заведения. Текущий контроль практики осуществляется ежедневно и, укрупнено, еженедельно. Для аттестации по итогам практики студент должен предоставить руководителю практики от университета заполненный дневник по прохождению практики, отзыв руководителя практики от предприятия, отчет.

Прохождение практики включает следующие этапы: 1) получение задачи (логически завершенная задача предприятия, задача руководителя университета, в том числе и с учетом пожелания студента); 2) составление и утверждение технического задания; 3) реализация технического задания; 4) составление отчета по практике фиксированной структуры (титульный лист, введение, постановка задачи, анализ задачи, решение задачи, заключение; приложения: технические характеристики системы, листинги программ, графическая часть и т.п.); 5) сдача (прием) задачи; 6) получение зачета.

В ходе практики и по итогам практики кафедрой реализуются требования к профессиональной готовности студентов: готовность к профессиональной деятельности по разработке типовых технологических процессов автоматизированной обработки информации, разработке компонентов автоматизированных информационных систем, внедрению и сопровождению автоматизированных информационных систем в качестве техника в организациях различной отраслевой направленности и независимо от их организационно-правовых форм. Как результат обеспечивается практическая подготовка техников.

К ВОПРОСУ О ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ АСИММЕТРИИ ГОЛОВНОГО МОЗГА

ВОЛКОВА Н. Г.

г. Челябинск, Челябинский государственный педагогический колледж
№ 1

*Вселенная есть асимметричный ансамбль.
Я полагаю, что жизнь в том виде, в каком
мы ее знаем, должна быть функцией
асимметрии мира или следствий, из нее
вытекающих.*

Луи Пастер

На современном этапе система образования поставлена перед проблемой совершенствования её содержания, поиска новых форм, методов и средств обучения, а также специфичных приёмов их использования в учебном процессе. Одним из принципов совершенствования образования является дифференциация, нацеленная на реализацию индивидуальных образовательных программ для удовлетворения интересов, склонностей и способностей учащихся, с учетом их возрастных психофизиологических особенностей. Таким образом, в условиях дифференцированного подхода к обучению возрастает роль исследований нейропсихологических и психофизиологических особенностей учащихся [2].

Проблема дифференциации образования рассматривается отечественными учеными на протяжении всего периода становления российской школы. Различные аспекты данной проблемы раскрыты М. М. Анцибором, Н. Ф. Бунаковым, П. П. Блонским, А. Д. Розенталем, Г. Ф. Суворовой, Л. С. Славиной, Л. Н. Толстым, И. Э. Унт и др. В то же время такой аспект, как дифференциация образования на основе индивидуальных характеристик учащихся, изучен не в полной мере. В частности, исследование индивидуальных характеристик учащихся с позиции функциональной асимметрии мозга (ФАМ).

О связи и взаимной зависимости полушарий знали ещё врачи древности Гиппократ, Гален и др. Об этом упоминает и французский физиолог и философ Рене Декарт. В XVII в. медикам уже было известно, что у людей, пишущих правой рукой (а их 90 %), центры, управляющие письмом и речью, расположены в левом полушарии. Его принято уважительно величать доминантным (от лат. *dominans* – «господствующий»), т.е. главным в тандеме двух мозговых

полусфер. Как правило, доминантное полушарие немного крупнее и тяжелее второстепенного – субдоминантного (от лат. приставки sub – «под»). У некоторых людей полушария ещё до рождения поменялись ролями: обязанности доминантного исполняет правое, а левое скромно отступает на второй план. Неравномерное распределение обязанностей между полушариями мозга получило название функциональной асимметрии. Впрочем, разделение мозговых полусфер по степени важности в данном случае условно. Нервная система работает по принципу «два полушария – один мозг» [4].

Асимметричное распределение функций между правым и левым полушариями мозга было экспериментально обнаружено в 30-е гг. XIX в. Первоначально было установлено, что нарушение речи происходит только при поражении левого полушария, и был сделан вывод о связи речевых функций человека именно с левым полушарием головного мозга.

Позже выяснилось, что левое полушарие, помимо контроля за функциями речи, ответственно также за волевые осознанные действия. Что касается правого полушария, то долгое время не удавалось выяснить, какие психические функции им контролируются, поскольку даже весьма значительные его поражения не сопровождались сколько-либо заметными нарушениями психических функций. Все это привело к тому, что в 60-х гг. XIX в. возникло и надолго укрепилось представление о том, что левое полушарие является доминирующим и ответственно за наиболее важные функции человека, тогда как правое является второстепенным и находится под контролем доминирующего левого полушария.

С 30-х гг. XX в., когда стали применять тесты для изучения последствий повреждения мозга, начала выявляться ведущая роль правого полушария в реализации многих весьма существенных функций человека. Результаты исследований пациентов с расщепленным мозгом привели в конце 60-х – начале 70-х гг. XX в. к выводу о том, что правое и левое полушария по-разному участвуют в решении интеллектуальных задач [3].

Весьма важным, оказалось и то, что функциональная асимметрия головного мозга представляет собой весьма сложное динамическое явление. Ни одна важная психическая функция не локализуется исключительно в одном – левом или правом – полушарии; речь может идти только о доминировании одного из полушарий в реализации той или иной психической функции и о характере участия в ней другого полушария. Каждое полушарие мозга обладает огромными потенци-

альными возможностями и может при необходимости взять на себя функции другого полушария.

В связи с такими выводами некоторые исследователи приходят к мысли о том, что вообще неправомерно вести речь о функциональной асимметрии полушарий головного мозга, а можно говорить лишь об их функциональной специфичности.

Вместе с тем тот факт, что при расщеплении мозга на два независимых полушария каждое из них начинает функционировать как целостный мозг, говорит о том, что они, скорее всего, и при совместном функционировании обрабатывают информацию обоими способами, но правое полушарие доминирует при формировании и реализации тех компонентов психических функций, которые требуют одномоментной обработки информации, а левое – при формировании и реализации тех компонентов, которые требуют последовательной во времени обработки информации [3].

Особое значение имеет функциональная специфичность полушарий головного мозга, связанная с характером обработки поступающей в мозг информации. Предполагается, что информация в левом и правом полушариях обрабатывается двумя разными способами, а именно: аналитически и аналогово. В итоге: левое полушарие обеспечивает главным образом процедуры рационального мышления, а правое – образное восприятие мира... Принадлежность человека к «физикам» или «лирикам» зависит, по-видимому, и от того, какое из полушарий у него доминирует. Конечно, это деление не абсолютно. Но, как правило, один из типов мышления доминирует. Так, философ и психолог Б. В. Раушенбах пишет: «...Я столкнулся с фактом, что, условно говоря, можно выделить два составляющие языка: одной пользуется логика рационального научного знания, другой – логика образного мышления. Это не только два компонента языка, но и два типа постижения мира, представителям которых подчас бывает трудно понять друг друга...» [2].

За открытие межполушарной асимметрии мозга лауреат Нобелевской премии в области медицины и физиологии Роджер Сперри писал: «...каждое полушарие... имеет свою собственную отдельную цель воспоминаний и усвоенных знаний, недоступных для другого. Во многих отношениях каждое из них имеет как бы отдельное собственное мышление» [1].

«Левополушарное» мышление является дискретным и аналитическим, обеспечивает логически непротиворечивый анализ предметов, явлений и их состояний по определенному числу признаков. Левое полушарие управляет речью, чтением, счетом, письмом, рассужде-

ниями и понятиями логическими, «линейными», иерархическими, структурными, аналитическими, алгебраическими, рациональными, анализом деталей, обработкой новой информации, обладает способностью к языковому описанию, формированию систем понятий, иными словами, дискретно-понятийным мышлением. «Правополушарное» мышление – пространственное, событийное, симультанное (одномоментное) в отношении свойств объектов, явлений и пространства, их возможностей и изменений. Правое полушарие анализирует мелодии и изображения, манипулирует целостными зрительными и слуховыми образами, пространственными формами и отношениями, ориентацией в пространстве, невербальными, синтетическими, аналоговыми, интуитивными способами обработки информации, которые можно определить как целостно-образное мышление.

Таким образом, в настоящее время, нет оснований отказываться от развивавшихся на протяжении почти двух столетий представлений о функциональной асимметрии головного мозга. Но следует иметь в виду, что она связана не с жесткой локализацией функций в правом или левом полушарии, а с тем, какое полушарие доминирует при их реализации, что, в свою очередь, связано с тем, какую роль в реализации этих функций играют аналоговые и аналитические способы представления и обработки информации. Исходя из такого понимания функциональной асимметрии головного мозга, можно говорить об информационных процессах правого и левого полушарий, имея в виду не локализацию отдельных функций по полушариям, хотя по каким-то функциям она тоже может иметь место, а доминирование того или иного полушария при совместной реализации этих функций.

Литература

1. Блум, Ф. Мозг, разум и поведение [Текст] / Ф. Блум, А. Лейзерсон, Л. Хофстедтер. – М. : Мир, 1998. – 248 с.
2. Сиротюк, А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения [Текст] / А. Л. Сиротюк. – М. : ТЦ Сфера, 2003. – 288 с.
3. Хасанов, И. А. Феномен времени. Ч. II. Субъективное время. Вып. 2. Основные методологические подходы к познанию природы и сущности сознания. Материальные механизмы, структура и функции субъективного времени [Текст] / И. А. Хасанов. – М. : ИПК госслужбы, 2005. – 79 с.
4. Энциклопедия для детей. Т. 18. Человек. Ч. 1. Происхождение и природа человека. Как работает тело. Искусство быть здоровым.

вым [Текст] / гл. ред. В. Володин ; отв. ред. Т. Каширина. – М. : Аванта+, 2004. – 464 с.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

ДЖУЖУК И. И.

*г. Ростов-на-Дону, Ростовская-на-Дону государственная академия
сельскохозяйственного машиностроения*

Переход к личностной парадигме образования как к более высокой ступени проектирования образовательных процессов стал основой развития прикладной сферы образования – философии человека, выполняющей базовую роль в дальнейшем реформировании и развитии современного образования. Поскольку главной культурной ценностью и основным носителем всех существующих ценностей является человек, истинное образование представляет собой человекосозидающий процесс. Поэтому запуск механизмов развития и саморазвития существенных природных свойств, задатков и способностей студента, в их единстве и целостности, составляет сегодня глобальную цель образования. Отсюда наблюдается тенденция актуализации личностно-ориентированного образования как сферы реализации стратегии личностного развития студентов. Методологическое обоснование личностно-ориентированного образования привело нас к идее связи личностно-ориентированного образования с методом проектов.

Можно с достаточной долей уверенности утверждать, что XXI век – время становления проектной культуры. Проектирование включается в современные методы и технологии обучения, является необходимым элементом деятельности любого образовательного учреждения, преподавателя, студента. Элементы проектирования используются в современной практике образования, что придает методу проектов свойство универсальности.

В современной дидактической и социологической литературе понятие «метод проектов» рассматривается в двух вариантах: 1) «образовательный проект» – планирование педагогического исследования в соответствии с перечнем определенных объектов и методов; 2) «учебный проект» – планирование самостоятельной деятельности студентов, направленной на приобретение ими учебно-познавательных и практических умений.

Использование метода учебных проектов позволяет построить процесс обучения как специфическую проектную деятельность студента, сознательно овладевающего интеллектуальными умениями, гибкостью ума, способностью сознательного регулирования своего мышления, своих действий в соответствии с целью, а также обеспечить овладение студентом системой действий, связанных с самоизменениями и саморазвитием, результатом которых являются качественные преобразования во внешнем мире и в самом себе.

Познавательная проектная самостоятельность студента предполагает: целеполагание, осознанный выбор и планирование труда; поиск новых способов выполнения различного вида заданий и работ; самоконтроль, проверка качества выполненной работы и её коррекция; перенос приобретенных знаний, умений в другие виды деятельности; познавательную активность, связанную с самостоятельным мышлением и различными способами деятельности.

В соответствии с видами надпредметных умений, выделенных И. Я. Лернером, представляется возможным сформулировать знаковую модель проектной деятельности студентов (таблица 1).

Таблица 1

Надпредметные умения, формируемые в процессе проектной деятельности студентов

Надпредметные умения	Виды деятельности студентов
Информационные	– активное восприятие осмысление и переработка студентами информации на основе проектной деятельности; – перенос информации в различные учебные ситуации
Организационные	– создание учебных и профессиональных ситуаций проектной деятельности; – планирование условий и последовательности работы по освоению приемов проектирования; – построение вариантов плана действий, отбор способов деятельности
Интеллектуальные	– определение студентами категорий, понятий, свойств, форм, функций проектной деятельности, её причин и следствий, состава объектов или его элементов; – построение суждений, переформулировка идей проектной задачи; собственной проектной деятельности, контроль и самоконтроль студентом логики проектирования и развертывания своей или чужой мысли; – систематизация проектной деятельности на основе различных ситуаций

Коммуникативные	<ul style="list-style-type: none"> – стимулирование проектной деятельности студентов посредством самообразования; – социально-психологическая коррекция проектной деятельности студента; – налаживание психолого-педагогических контактов в процессе проектной деятельности
Психолого-характерологические	<ul style="list-style-type: none"> – преодоление психологических барьеров в процессе проектной деятельности; – включение в проектную деятельность специальных приемов преодоления студентами трудностей в освоении предмета и программы по физике; – включение в проектную деятельность приемов самооценки, самоанализа, коррекции
Творческие	<ul style="list-style-type: none"> – проектирование особого содержания, связанное с включением в деятельность студентов исследовательской деятельности; – выполнение студентами нетрадиционных процедур учебной деятельности; – самостоятельный перенос знаний в новую ситуацию; – видение новых проблем и новых функций в стандартных условиях; – комбинирование способов решения проектных проблем; – выдвижение гипотез, связанных с проектной деятельностью; – решение системы проблемных, поисковых, ситуативных проектных задач по физике и др.

Выбрав в качестве критерия доминирующую в проекте образовательную технологию, представляется возможным выделить следующие типы современных учебных проектов: 1. Учебный проект на основе образца (блок – схемы). 2. Учебный проект по анализу определенного содержания. 3. Учебный проект по овладению элементами планирования определенными видами деятельности: а) групповой; б) индивидуальной; в) поисковой и творческой. 4. Проектная деятельность студентов на основе поисковой деятельности. 5. Проектная деятельность студентов на основе включения опережения. 6. Проектная деятельность студентов на основе решения познавательных, проблемных, поисковых задач. 7. Исследовательский проект.

В содержание личностно-ориентированного образования на основе проектной деятельности включаются компоненты, создающие необходимые условия для формирования личности студента:

- аксиологический, задачей которого является создание условий для формирования у студента системы ценностных ориентаций;
- когнитивный, создающий необходимые условия для овладения студентами необходимыми знаниями;
- деятельностно-творческий, способствующий формированию и развитию у студентов продуктивных способов работы;
- личностный, направленный на развитие у студента рефлексивных способностей, а также формирование индивидуальной позиции и познание самого себя.

Этапы проектирования в рамках построения личностной модели образовательного процесса в таком случае можно представить следующим образом:

- Этап рефлексии внешнего и внутреннего мира. Отражение и анализ жизненных ситуаций. Описание событий, явлений.
- Этап преломления изученного через собственную «Я-концепцию». Актуализация личностного опыта студентов. Обмен опытом, его дополнение.
- Этап получения теоретической информации. Выделение теоретических позиций проектирования. Создание теоретических моделей и схем. Выдвижение гипотезы.
- Этап практической деятельности студентов. Применение знаний и умений проектной деятельности.
- Выбор различных форм ситуативной, проблемно-поисковой, исследовательской деятельности.

Проектная деятельность студентов может быть организована в образовательном пространстве различного уровня, включая дистанционное обучение.

Таким образом, использование метода учебных проектов преобразует как процессуальную, так и содержательную части учебного процесса и создает необходимые условия для его личностной направленности.

САМООБРАЗОВАНИЕ ИНЖЕНЕРА – ЧАСТЬ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ЕРМОЛАЕВ Ю. В.

г. Чита, Читинский государственный университет

Сегодня не смолкают дебаты о необходимости существования большого числа высших учебных заведений. Предлагается оставить

некоторое число «элитных» вузов и некоторое число периферийных с передачей последних на местные бюджеты. Можно попытаться спрогнозировать дальнейшие события. При этом необходимо учесть некоторые существенные предпосылки. Прирост населения России – величина отрицательная и происходит рост среднего возраста практически во всех производственных и бюджетных сферах деятельности (включая и систему высшего образования). В строительстве, во многие производства, в сферу услуг приходит рабочая сила из стран ближнего и дальнего зарубежья. В распределении коренного населения России наблюдается следующая картина. Всё население – 145 млн. человек. Население Москвы с несколькими городами (в пределах двух часов езды на электричке) можно принять за 15 млн. человек (10 % от населения страны). Рассмотрев 8–10 самых густонаселённых городов России, увидим, что от 40 до 50 % населения страны живут в дюжине точек на карте, а остальная территория – это то, что у нас называется периферией или глубинкой. Это пустое место с плотностью населения менее 1 человека на квадратный километр. Содержать на местном бюджете университет или ряд высших учебных заведений для области площадью, превышающей большинство стран Европы, и населением менее чем в одном районе Москвы становится непозволительной роскошью. Естественно, что большинство местных вузов будут вынуждены закрыться. Ситуация, уже существующая в наши дни, будет ещё больше обостряться.

Молодые люди, имеющие материальную возможность, уезжают учиться (получать дипломы) за рубеж. На следующей ступени финансовых возможностей стоят жители областей и краёв России, которые могут обеспечить обучение своих детей в Москве, Санкт-Петербурге, Томске, Новосибирске и других крупных городах. На смену уехавшим (обычно лучше других подготовленным для обучения в высших учебных заведениях) приходят учиться в вузы областных городов более слабые в плане общей учебной подготовки выпускники средних учебных заведений городов, сёл и деревень. Это одна из причин обычно более низкого качества подготовки студентов в периферийных вузах. Но даже при более низком уровне подготовки можно ли это рассматривать как большой минус в подготовке кадров для некоторого региона России? Тем более термин «качество образования» до наших дней остаётся достаточно спорным понятием в системе образования. Под качеством образования понимают совокупность свойств и их проявлений, способствующих удовлетворению потребностей человека отвечающих интересам общества и государства. Это понятие качества в обобщённом виде – специалист востребован обществом с данным ба-

гажом знаний и некоторым базисным опытом. Однако потребности человека весьма субъективны, а интересы государства в каждом регионе специфичны. Поэтому выпускник вуза в некоторой области народного хозяйства может обладать достаточной квалификацией (качественно подготовлен) для работы в регионе (часто весьма отдалённом), и при этом качество его подготовки не будет отвечать требованиям на другом уровне и в другом месте. В современной образовательной ситуации, когда социальный заказ недостаточно чётко определён, многие учебные заведения сами разрабатывают и воплощают в жизнь модели выпускника своего вуза. При этом вуз базируется на избранную им концепцию (широко используя в учебных планах региональную компоненту) и доступные материальные ресурсы. При рассмотрении качества образования в широком смысле нельзя не отметить тот факт, что российское образование всегда было ориентировано на фундаментально-классическое образование, способствующее выявлению и развитию творческих способностей индивидуума. При этом впоследствии профессионально-прикладное образование имело серьёзный базис. На этом базисе достаточно легко может быть произведена переподготовка специалиста по достаточно широкому кругу специальностей. При этом инженерное образование является своеобразным «резервом» при подготовке специалистов других квалификаций. Имея базовое инженерное образование, специалисты достаточно просто перекавалифицируются в экономистов, менеджеров, специалистов по рекламе и компьютерам, юристов и пр. Значительно меньше примеров перехода юриста или врача в инженера-электрика или физика. Вывод – обществу будет выгодно давать людям техническое образование, так как в случае необходимости, такие специалисты имеют большую гибкость перепрофилирования своих способностей и знаний. И именно в процессе переподготовки и поддержания профессиональных навыков компьютерные и информационные технологии незаменимы. Например: «...перспективным направлением развития методологии последипломной подготовки и переподготовки медицинских кадров является использование дистанционных образовательных технологий. Исходя из Концепции развития телемедицинских технологий в Российской Федерации и плане её реализации (Приказ Министерства здравоохранения и РАМН № 344/76 от 27.08.01), дистанционное образование включает:

1. Повышение квалификации и профессиональную переподготовку врачей и медицинских сестёр;

2. Теленаставничество – использование интерактивного контроля за действиями обучаемого во время проведения диагностических исследований или хирургических операций... [1]».

Разумеется, ни в коем случае нельзя говорить о недопустимости внедрения дистанционных методов обучения на уровне школьных уроков и занятий при очной форме обучения студентов. Однако перспектива существенного улучшения качества обучения по очной форме связана с реализацией образовательного процесса на основе принципов личностно-ориентированной дидактической системы интерактивного самообучения с применением дистанционных технологий в корпоративной, внутривузовской информационной сети. Это приводит нас к внутривузовской, очно-дистанционной форме обучения, к Интранет-обучению. Наряду с этим, для обучающихся и преподавателей составляется обычное расписание занятий очной формы обучения, на которых происходит непосредственная встреча преподавателей и студентов. Но сам характер этих встреч принципиально меняется. Задача преподавателей в этих условиях – информационное содействие лучшему освоению учебного материала в форме индивидуальных консультаций, разъяснения для всех пришедших студентов проблемных вопросов в изучаемом материале, проведение различных видов непосредственного контроля усвоения учебного материала и т.п. Кроме того, создаётся возможность для осуществления «живого» воздействия на мотивационную сферу обучающихся с целью стимулирования их последующей активности в учении, для «запуска» процесса эффективного учения. Это позволяет ликвидировать один из недостатков дистанционного обучения – отсутствие «живого» общения преподавателя с обучающимися для эффективного информационно-мотивационного воздействия на них и уменьшает затраты на телекоммуникационные услуги связи [2].

На сегодняшний день у дистанционных методов школьного обучения сформировались следующие проблемы:

- финансовые, которые не позволят охватить все школы нашей страны и поддержать сети в рабочем состоянии, а школы не смогут самостоятельно оплатить ремонт, сервисное обслуживание, программную поддержку и нести прочие расходы по обеспечению работоспособности компьютерных сетей;

- методологические – не существует методик и соответствующих программ дистанционного обучения практически по всем школьным предметам;

- не хватает педагогов, которые реально могут проводить занятия по дистанционной форме обучения.

Реально можно вести разговор лишь о работе в Интернет, который используется в качестве справочника, тестировании по отдельным школьным предметам (тема отдельного разговора), телеурокам. Всё это необходимо рассматривать с учётом качества связи. Итог в масштабах страны – на уровне телепередач «АБВГДЕЙка» и «Телепузики»!

О дистанционном образовании и самообразовании имеет смысл говорить лишь тогда, когда субъект имеет специальность (получил средне-специальное или высшее образование) и реально представляет, что он хочет знать и в какой области, как эти знания получить, используя дистанционные формы обучения. При этом необходимо чётко представлять, что он получит знания, а не навыки. Навыки, используя компьютерные тренажёры, можно получить лишь по очень немногим специальностям и в весьма ограниченных объёмах.

В заключение хотелось бы отметить, что не нужно рассматривать современные компьютерные технологии, в том числе и различные формы дистанционного обучения, как некую панацею по повышению качества и уровня образования, но лишь как некий ключ, открывающий дверь в мир знаний, позволяющий шагнуть в эту дверь и идти по дороге знаний всю жизнь.

Литература

1. Фролов, С. В. Дистанционное образование в медицине [Текст] / С. В. Фролов, М. С. Фролова // Открытое образование. – 2005. – № 4. – С. 77–80.
2. Репьев, Ю. Г. Очно-дистанционное внутривузовское обучение [Текст] / Ю. Г. Репьев // Открытое образование. – 2006. – № 2. – С. 66–70.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ АВТОНОМИИ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ОВЛАДЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ В УСЛОВИЯХ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ВУЗА

ЛУЧИНИНА Н. В.

*г. Новороссийск, Новороссийский филиал
Пятигорского государственного лингвистического университета*

Характерной чертой современной языковой политики, в том числе в области иностранных языков, является направленность на

развитие личности учащегося как активного субъекта учебной деятельности и всесторонняя подготовка его к непрерывному процессу образования, саморазвития и самосовершенствования в течение всей жизни.

Иными словами, в процессе обучения иностранному языку и посредством данного предмета ставятся задачи развития личности учащегося, формирования у него умений учебной деятельности по овладению иностранным языком, способности самостоятельно управлять данной деятельностью, как в конкретной учебной ситуации, так и в контексте дальнейшего непрерывного изучения языка.

Проблемам организации учебной деятельности, формирования умения учиться, развития самостоятельности личности учащегося в контексте непрерывного образования в отечественной психологической и педагогической науке традиционно уделялось большое внимание. Данные проблемы разрабатывались и применительно к изучению иностранного языка, хотя и не так широко, как в области других предметов.

Результатом любого языкового образования, по мнению многих ученых-методистов (И. И. Халеева, И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез и др.) должна явиться сформированная языковая личность, а результатом образования в области иностранных языков – вторичная языковая личность как показатель способности человека принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации.

При этом методическая проблема состоит в том, чтобы сформировать у обучаемого способность компетентно и конструктивно, автономно от преподавателя развивать в себе умение пользоваться изучаемым языком в текстовой деятельности при условии постоянного саморазвития и самосовершенствования личности как субъекта текстовой деятельности и субъекта учебной деятельности по овладению иностранным языком, а «не сводить решение методических задач до активности на уровне поведения» [10], т.е. до простой тренировки обучаемого в приемах учебной деятельности.

Таким образом, продуктивная самостоятельная учебная деятельность учащегося является основой образовательного процесса в области иностранного языка. Она выступает как цель и одновременно как средство продуктивного развивающего языкового образования. Продуктивная самостоятельная учебная деятельность обеспечивает реализацию личностного творческого потенциала учащегося, накопление им эффективного индивидуального опыта освоения и использования иностранного языка и условия для его самоопределения, самореализации и развития в языковой и образовательной среде.

Анализируя различные подходы к определению автономии и различные исследования по данной проблеме, Н. Ф. Коряковцева приходит к выводу о том, что автономия учащегося в учебной деятельности предполагает:

– деятельностный параметр (включая базовый / технологический): владение стратегиями и приемами учебной деятельности и управление учебной деятельностью от постановки цели до оценки результата (причем оценке подвергается как результат овладения изучаемым языком, так и те приемы и способы учебной деятельности, которые для этого использовались) в соответствии со своими потребностями, что можно определить как учебную компетенцию учащегося;

– личностные параметры: способность к критической рефлексии, к принятию ответственных решений относительно всех этапов учебной деятельности (в ситуации свободного выбора), к переносу опыта учебной деятельности в новые учебные ситуации, гибкость в различных учебных контекстах [3; 4].

Самостоятельность, автономия учащегося в учебной деятельности, пишет Ю. Н. Кулюткин, имеет как внешние проявления (определенные учебные стратегии, действия), так и внутренние процессы, протекающие параллельно с учебными действиями, – это процессы осознания, отражения самого себя в деятельности, «рефлексивной саморегуляции». При этом, по его мнению, учащийся «выступает для самого себя и как объект управления и как субъект управления, планирующий, организующий и контролирующий свои исполнительные действия», он в известном смысле «принимает функции учителя на себя» [6].

Следовательно, формирование автономии учащегося в учебной деятельности как способности осознавать себя в качестве субъекта деятельности непосредственно связано с развитием его способности отражать (рефлексировать) свой опыт учебной деятельности, пропуская его через призму индивидуального сознания и образовывая на этой основе индивидуальный опыт [10]. Данная способность может рассматриваться как показатель сформированности учащегося как субъекта учения, степени автономии учащегося в учебной деятельности.

Обобщение результатов имеющихся исследований позволяет нам, вслед за Н. Ф. Коряковцевой, предложить исходное определение (I) и основные критерии (II), характеризующие концепт автономии (самостоятельности) учащегося в учебной деятельности как образовательной цели.

I. В рамках концепции гуманистического, развивающего образования и с позиции личностно-ориентированного обучения автономию учащегося в учебной деятельности можно определить как способность субъекта самостоятельно осуществлять свою учебную деятельность, активно и осознанно управлять ею, осуществляя рефлексию и коррекцию учебной деятельности и накапливая индивидуальный опыт, ответственно и независимо принимать квалифицированные решения относительно собственно учения в различных учебных контекстах при определенной степени обособленности (независимости) от преподавателя и принятии на себя его функций.

II. Исходя из вышеприведенного определения, представляется возможным выделить основные характеристики автономии учащегося в учебной деятельности по следующим компонентам:

1) базовый (технологический) – владение стратегиями учебной деятельности;

2) владение приемами учебной деятельности (общими и применительно к предмету «иностранный язык»);

3) деятельностный – учебная компетенция, что означает самоинициацию учебной деятельности, самоуправление учебной деятельностью (от постановки цели до самоконтроля результата учебной деятельности), критическую рефлексию на процесс учебной деятельности, самооценку и самокоррекцию учебной деятельности (как результата, так и используемых способов учебной деятельности);

4) личностный – принятие независимых решений относительно учебной деятельности, принятие ответственности за результат учебной деятельности, осознание опыта учебной деятельности, независимость, самостоятельность, позиция «я – учитель»;

5) конструктивный – гибкость (адаптивность) учебной деятельности к различным учебным ситуациям, свобода к творческому преобразованию учебной деятельности, накопление индивидуального опыта учебной деятельности и перенос эффективного опыта в новый учебный контекст, взаимодействие и сотрудничество в процессе решения задач учебной деятельности, передача индивидуального опыта учебной деятельности [4].

При этом методисты и психолингвисты полагают, что в процессе становления личности и развития можно говорить о различной степени, различных уровнях автономии учащегося – от частичной (ограниченной) самостоятельности до полной автономии, когда учащийся способен не только принимать индивидуальные решения относительно своей учебной деятельности, но и брать на себя более

широкую социальную ответственность за учебную деятельность в сотрудничестве со своими товарищами.

Таким образом, для эффективной самостоятельной работы по овладению иностранным языком необходимо сформировать у учащегося или студента учебные стратегии.

В условиях самостоятельной работы в области изучения иностранного языка и иноязычной культуры воздействие на личностную сферу учащегося может быть обеспечено ситуацией развития, определяющими характеристиками которой для продуктивной учебной деятельности являются:

1) создание реальных условий для самоопределения и саморазвития учащегося как языковой личности;

2) моделирование лично значимого для учащегося контекста продуктивной деятельности, которая, во-первых, направлена на создание личностного образовательного продукта и, во-вторых, требует самостоятельного освоения учащимся аспектов языка и культуры; включение процесса изучения иностранного языка в процесс создания образовательного продукта;

3) постановка проблемной творческой задачи «на поиск» («открытие для себя языка и культуры»), в том числе за счет использования проблемного характера самого языка и текста как продукта речевого общения (проблемности интерпретации и реализации значения и смысла);

4) опора на рефлексивную самооценку и саморегуляцию учебной деятельности;

5) включение в сотрудничество и сотворчество всех субъектов учебной деятельности.

В методическом плане это означает, что преподавателю как организатору общего контекста самостоятельной учебной деятельности учащегося необходимо обеспечить содержание реальной познавательной деятельности, которое предполагает в процессе конструирования образовательного продукта освоение учащимся определенных аспектов изучаемого языка.

Вслед за Н. Ф. Коряковцевой и другими отечественными методистами, рассмотрим последовательно выделенные характеристики ситуации развития и возможности обеспечить их в самостоятельной работе учащегося по иностранному языку.

1. Освоение изучаемого языка и культуры должно происходить преимущественно через овладение стратегиями и приемами его самостоятельного изучения.

2. Влияние на личностную сферу обучающегося в процессе самостоятельной учебной деятельности может быть успешным, если содержание ее представляет для него личный смысл, что может быть обеспечено за счет: а) аутентичного образовательного контекста, что позволяет сократить разрыв между учебным и реальным использованием и усвоением иностранного языка; б) направленность на личностный образовательный продукт.

3. Направленность самостоятельной деятельности учащегося на «открытие языка и культуры» обуславливает поисковый, проблемный, эвристический характер.

4. Воздействие на личностную сферу учащегося предполагает актуализацию взаимосвязанных личностных позиций учащегося как субъекта учебной деятельности.

Все вышеперечисленные ситуации могут быть реализованы, если создать необходимые условия. В качестве таких М. А. Ариян выделяет следующие:

1) готовность и желание учащихся самостоятельно совершенствовать владение иностранным языком и преподавателя – организовать и направлять их деятельность;

2) способность студентов действовать в соответствии с собственными внутренними мотивами и целями, а не навязанными кем бы то ни было извне;

3) способность преподавателя создать необходимые условия для автономного учения и правильно определить свое место в этом процессе. Обеспечение этих условий представляется делом весьма непростым [1].

В качестве же факторов, способствующих созданию благоприятных условий для самостоятельной работы по овладению иностранным языком, методистами называются следующие:

1. Подход к овладению иностранным языком как к процессу добывания знаний.

2. Создание в ходе учебного процесса ситуаций, которые ставят учащегося перед необходимостью самостоятельно выбирать, что и как сказать.

3. Выделение учащемуся в каждый отдельный момент учебного процесса нужного ему времени.

4. Опора на педагогику сотрудничества.

Содержание лингвокоммуникативного компонента самостоятельной компетенции может быть достаточно традиционным: а) языковой и речевой материал учебной программы, осваиваемый самостоятельно; б) тексты учебного характера, на основе которых орга-

низуется самостоятельная деятельность обучаемых; в) аутентичные тексты по специальности (деловые письма, контракты, газетные и журнальные статьи); г) аудитивный материал для самостоятельного прослушивания; д) видеоматериалы с целой серией самообразовательных заданий; е) компьютерные программы для самостоятельного программированного обучения.

Что касается вопроса относительно методических технологий формирования самостоятельной компетенции система может быть представлена следующим комплексом обучающих действий: а) овладение методикой работы со словарем, справочной литературой; б) рационализация выполнения домашних заданий; в) индивидуальное (домашнее) чтение на основе самостоятельных заданий; г) отбор журнально-газетного материала; д) технология использования аудио- и видеоматериалов; е) овладение системой перспективных заданий с отсроченным контролем:

- разработка проектов (курсовых, выпускных и т.п.);
- подготовка и организация ролевых, деловых игр и пр.;
- аудиопереписка, личная переписка в режиме SS–T;
- конкурс сценариев для олимпиад, фестивалей, конкурсов;
- создание клипов, кинофрагментов;
- контакты с носителями языка на основе творческих заданий;
- факультативная работа в форме лабораторий и клубов;
- компьютерные проекты и т.д.

Обеспечить все требования в учебном процессе по иностранному языку и в самостоятельной работе учащегося может, как справедливо полагают ведущие методисты, использование лично ориентированных технологий продуктивного обучения, которые реально создают условия для самостоятельного управления учебно-познавательным процессом со стороны ученика и реализации его креативных способностей.

В современной практике преподавания иностранного языка эффективно применяется ряд лично ориентированных технологий, которые, по мнению Н. Ф. Коряковцевой, можно рассматривать как продуктивные, обеспечивающие самоопределение и самореализацию ученика как языковой личности в процессе овладения и использования иностранного языка. К таким технологиям мы, вслед за Н. Ф. Коряковцевой [5] и другими методистами, относим следующие:

Технология интерактивного обучения (обучения во взаимодействии) основана на использовании различных методических стратегий и приемов моделирования ситуаций реального общения и организации

взаимодействия учащихся в группе (в парах, в малых группах) с целью совместного решения коммуникативных задач.

Проблемно-поисковая технология предполагает создание в учебном процессе по иностранному языку таких речевых ситуаций, в которых учащемуся необходимо решать проблемно-поисковые задачи с целью освоения и использования изучаемого языка, интерпретации содержания текстов и создания собственных речевых произведений проблемного, творческого характера, что позволяет максимально реализовать личностный потенциал учащегося.

Игровая технология включает такие методические приемы, которые используют элементы игры или полностью организуют учебный процесс в форме языковых, ролевых, игр, драматизации, разыгрывания ролевых ситуаций. При этом учащемуся придается определенный социально-ролевой статус, что призвано обеспечить личностную вовлеченность учащегося, в том числе эмоциональную и эмпатическую, и тем самым повысить мотивацию овладения изучаемым языком.

Сценарно-контекстная технология основана на принципах делового общения и воспроизведения в учебном процессе по иностранному языку аутентичных ситуаций делового общения (например, интервью, дискуссия, школьные деловые ситуации). При этом учащийся поставлен в условия самостоятельного принятия решений и использования языка как средства решения деловой ситуации, что обеспечивает персонализацию учебных действий учащегося и позволяет максимально приблизить учебный процесс по иностранному языку к реально-жизненным ситуациям, развивает в процессе овладения иностранным языком экзистенциальную компетенцию.

Проектная технология основана на совместном выполнении учащимися проектных заданий различного характера, связанных с изучением языка и культуры и функциональным использованием изучаемого языка; метод проектов создает наиболее благоприятную образовательную ситуацию для овладения и продуктивного использования иностранного языка в процессе конструирования учащимися личностного образовательного продукта, что обеспечивает формирование у учащегося способности к автономной и креативной учебной деятельности и способности к активному взаимодействию с другими субъектами образовательного процесса.

Применительно к самостоятельной работе по иностранному языку ведущими технологиями личностно ориентированного характера являются на сегодняшний день проблемно-поисковая и метод проектов. Вместе с тем это не исключает использования элементов и других

лично ориентированных технологий в той степени и форме, которая соответствует условиям самостоятельной работы учащегося. Использование продуктивных технологий создает оптимальные условия для самостоятельного управления учащимся познавательной деятельностью, самоопределения в образовательной среде, проявления деловой активности и принятия ответственных решений по основным аспектам своей учебной деятельности. Продуктивные технологии содействуют овладению способами освоения языка и развитию креативности и конструктивной творческой активности учащегося, а также способности к взаимодействию с другими субъектами учебной деятельности.

Рефлексивное обучение (овладение) иностранным языком обеспечивает целенаправленное формирование учебной компетенции в данной области. «Умение учиться» непосредственно связано с «рефлексией» как «умением самому учить себя». В качестве перспективной технологии рефлексивного обучения (овладения) иностранным языком в условиях самостоятельной работы учащегося в последние годы получает распространение языковой портфель.

Целенаправленная работа по формированию учебной компетенции и способности учащегося к автономному, самостоятельному, гибкому и творческому осуществлению учебной деятельности по овладению иностранным языком предполагает, с нашей точки зрения, разработку специальных учебных материалов и различных форм и видов организации учебного процесса, включая самостоятельную работу учащегося.

Соответствующие материалы и формы организации учебной деятельности учащегося могли бы составить систему – психолого-педагогическую модель, в рамках которой в процессе обучения (овладения) иностранным языком обеспечивается устойчивая привычка учащегося к автономной, самостоятельной работе над изучаемым языком, достаточный уровень учебной компетенции обучаемого, его способность к автономной, конструктивной и творческой учебной деятельности по всем аспектам овладения иностранным языком.

Реализация концепта автономии учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком позволит поддерживать и развивать систему непрерывного языкового образования, обеспечит учащемуся возможность самостоятельно поддерживать и совершенствовать свой языковой уровень в различных учебных ситуациях в условиях варьируемого учебного контекста, разнообразия образовательных систем, изменяющихся социальных потребностей в области иностранных языков.

Литература

1. Ариян, М. А. Повышение самостоятельности учебного труда школьников при обучении иностранным языкам [Текст] / М. А. Ариян // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 6. – С. 17.
2. Егорченкова, Е. А. Формирование самообразовательной компетенции по иностранному языку у студентов неязыкового экономического вуза [Текст] / Е. А. Егорченкова, А. Г. Завьялова, Н. В. Кравченко // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 2. – С. 21.
3. Коряковцева, Н. Ф. Автономия учащихся в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель [Текст] / Н. Ф. Коряковцева // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 1. – С. 9.
4. Коряковцева, Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей [Текст] / Н. Ф. Коряковцева. – М. : АРКТИ, 2002. – 176 с.
5. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика [Текст] : учеб. пособие для студентов лингв. ун-тов и фак. ин.яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
6. Кулюткин, Ю. Н. Личность. Внутренний мир и самореализация [Текст] / Ю. Н. Кулюткин. – СПб., 1996.
7. Непрерывное образование как педагогическая система [Текст] / под ред. Н. Н. Нечаева. – М., 1989.
8. Нечаев, В. Я. Социология образования [Текст] / В. Я. Нечаев – М., 1992.
9. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М., 1989.
10. Халеева, И. И. Основы обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика) [Текст] / И. И. Халеева. – М., 1989.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

МАЗАЕВА Л. Н.

г. Ярославль, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского

СОЛДАТОВА Н. Л.

г. Ярославль, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова

Информационные процессы становятся одной из важнейших составляющих, определяющих развитие современного общества. Высокая динамика информационных процессов в обществе предполагает необходимость целенаправленной подготовки личности к жизнедеятельности в информационном обществе.

Традиционная система обучения не справляется с дидактическими реалиями сегодняшнего дня: возрастанием количества учебных предметов, увеличением объемов учебной информации по предметам, уменьшением количества учебного времени, не обеспечивает высокого качества профессиональной подготовки будущего специалиста.

Положение усугубляют дидактические проблемы: несоответствие количества учебного времени объемам учебных знаний, которые необходимо усвоить студентам, дробность и фрагментарность учебных курсов, линейность отдельных курсов. Важнейшим на сегодняшний день является противоречие между необходимостью профессиональной подготовки компетентного, творчески работающего специалиста в любой области, способного осуществлять профессиональную деятельность в непрерывно изменяющихся условиях и запаздыванием перестроечных процессов образовательной системы. Из этого следует, что образование должно быть адаптировано не только к реалиям современного общества, но и быть ориентированным на опережающее развитие личности профессионала в любой области. Разрешить данное противоречие возможно на основе широкого использования информационных технологий в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов.

Концепция информатизации среднего и высшего профессионального образования предусматривает выделение информационных составляющих общеобразовательных и специальных дисциплин с целью подготовки специалиста, способного быстро осваивать новые знания и наукоемкие технологии на основе информационных.

Профессиональная подготовка будущего специалиста представляет собой многостороннюю систему, объединяющую относительно самостоятельные, но взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты, каждый из которых выполняет специфические задачи.

Подготовка специалиста в любой отрасли, соответствующая требованиям сегодняшнего дня, невозможна без информационной поддержки образования средствами информационных технологий. Одним из способов такой подготовки, обеспечивающим доступ к информационному полю и позволяющим индивидуализировать учебный процесс, является дистанционное образование. Дистанционное обучение, по мнению многих ученых, это не форма, а технология, которая в той или иной мере может быть применена к любой из существующих форм образования. Дистанционное обучение от традиционных форм обучения отличают следующие характерные черты:

- гибкость (нерегламентированный отрезок времени для освоения дисциплины);

- модульность (возможность из набора независимых учебных курсов–модулей формировать учебный план, отвечающий индивидуальным или групповым потребностям);

- параллельность (обучение без отрыва от производства);

- охват (возможность одновременного обращения ко многим источникам учебной информации (электронным библиотекам, банкам данных, базам знаний и т.д.) большого количества обучающихся, общения через сети связи друг с другом и с преподавателями);

- экономичность (эффективное использование учебных площадей, технических средств, транспортных средств, концентрированное и унифицированное представление учебной информации и мультимедийный доступ к ней, снижающий затраты на подготовку специалистов);

- технологичность (использование в образовательном процессе новейших достижений информационных и телекоммуникационных технологий, способствующих продвижению человека в мировое постиндустриальное информационное пространство);

- новая роль преподавателя (расширение и обновление роли преподавателя координирующего познавательный процесс, постоянно усовершенствующий преподаваемые им курсы, повышающий творческую активность и квалификацию в соответствии с нововведениями и инновациями).

Современные информационные технологии позволяют создавать электронные образовательные ресурсы высокого качества. Сейчас разрабатываются электронные учебные пособия, электронные ар-

хивы и библиотеки, мультимедийные комплексы, лабораторные практикумы, виртуальный эксперимент и тренажеры разных типов.

Ускорение темпов информатизации начального, среднего и высшего профессионального образования, породившее интенсификацию процесса создания электронных учебников, обучающих и контролирующих программ, тренажеров, позволяет рассматривать вопрос о создании целостной системы дистанционной подготовки специалистов. Такая система содержит все компоненты учебного процесса и с достаточной степенью точности соответствует требованиям Государственного образовательного стандарта подготовки специалистов, в том числе и специалистов в области высшего профессионального образования.

На основании этих требований, а также с учетом возможностей информационных технологий на кафедре радиофизики Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова разработаны учебные планы, программы, содержание и методики организации изучения дисциплин предметного блока.

Структурными компонентами предлагаемой системы дистанционного обучения являются: субъекты образовательного процесса, целевой, стимулирующе-мотивационный, содержательный, операционно-деятельностный, контрольно-регулирующий, рефлексивный и управленческо-координирующий компоненты.

Содержание учебной информации включает элементы: требования стандарта, программы и учебные планы, тексты лекций, компьютерный лабораторный практикум, компьютерные задачки по различным дисциплинам, тесты, методические указания, справочную литературу, базы данных, а также дополнительную информацию для самостоятельной работы над рефератами, курсовыми и дипломными проектами. При этом элементы содержания разрабатываются на основе всестороннего и полного анализа объектов усвоения, разному содержанию соответствуют разные методики и технологические приемы, удовлетворяющие требованиям отдельных учебных дисциплин.

При разработке электронных учебников по учебным дисциплинам разработчики выполняли следующие требования:

1. Информация по выбранному курсу должна быть хорошо структурирована и представлять собою законченные фрагменты курса с ограниченным числом новых понятий.

2. Каждый фрагмент, наряду с текстом, должен представлять информацию в аудио- или видео («живые лекции»). Обязательным элементом интерфейса для живых лекций будет линейка прокрутки, позволяющая повторить лекцию с любого места.

3. Текстовая информация может дублировать некоторую часть живых лекций.

4. На иллюстрациях, представляющих сложные модели или устройства, должна быть мгновенная подсказка, появляющаяся или исчезающая синхронно с движением курсора по отдельным элементам иллюстрации (карты, плана, схемы, чертежа сборки изделия, пульта управления объектом и т.д.).

5. Текстовая часть должна сопровождаться многочисленными перекрестными ссылками, позволяющими сократить время поиска необходимой информации, а также мощным поисковым центром. Перспективным элементом может быть подключение специализированного толкового словаря по данной предметной области.

6. Видеоинформация или анимации должны сопровождать разделы, которые трудно понять в обычном изложении (в этом случае затраты времени для пользователей в пять-десять раз меньше по сравнению с традиционным учебником). Видеоклипы позволяют изменять масштаб времени и демонстрировать явления в ускоренной, замедленной или выборочной съемке.

7. Наличие аудиоинформации, которая часто является основной и порой незаменимой содержательной частью учебника.

Выполнение данных требований позволяет создать компонент образовательной среды соответствующей запросам обучаемых и требованиям современного общества

Таким образом, можно считать, что дистанционное обучение – это технологии получения образования, базирующиеся на принципе самостоятельного обучения студента, на прогрессивных методах обучения, использующих аудио, видео и компьютерные каналы связи, и позволяющие повысить качество, доступность и непрерывность образования для любых форм обучения, в первую очередь заочного.

ТИПОВЫЕ РАСЧЕТЫ КАК ФОРМА И МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ПО МАТЕМАТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

АЙЗИКОВИЧ А. А., БЫКОВА Т. С.

г. Ижевск, Ижевский государственный технический университет

Важным фактором усвоения математики и овладения ее методами является самостоятельная работа студентов. Одной из форм ее активизации служит система типовых расчетов (ТР), рекомендованная типовой программой в 1979 г. (тогда еще Минвузом СССР) по высшей

математике для инженерно-технических специальностей вузов. Как показал опыт целого ряда вузов страны, а также математических кафедр ИжГТУ, система ТР способствует более глубокому и систематическому изучению курсов математики.

В зависимости от объема изучаемого материала число ТР по одной дисциплине в одном семестре может варьироваться от одного до четырех-пяти. ТР является заданием по целому разделу курса и состоит из трех частей: 1) теоретических вопросов; 2) теоретических упражнений; 3) задач и примеров. Теоретические вопросы и упражнения являются, как правило, общими для всех студентов, задачи и примеры – для каждого студента индивидуальные.

Остановимся кратко на характеристике каждой их частей ТР.

От десяти до тридцати теоретических вопросов ТР охватывают содержательную часть определенного раздела изучаемого курса. На полученный вопрос студент должен дать либо определение, либо формулировку теоремы, либо дать идею ее доказательства и т.п., т.е. эти вопросы аналогичны дополнительным вопросам, задаваемым экзаменаторами во время приема экзаменов.

Теоретические упражнения, выдаваемые по одному-два (или несколько более) каждому студенту (при этом вопросы у разных студентов могут совпадать), представляют из себя специально подобранные задачи, сформулированные в виде простых утверждений. Их решение требует овладения не только конкретными методами решения задач данной темы, но и осмысления всего теоретического материала, а также требует использования дополнительной литературы. Такие упражнения выдаются, как правило, заранее.

Наконец, расчетная часть ТР – решение 5–15 задач, отрабатывающих изучаемую тему. Студенты получают одинаковые тексты задач при различных значениях входящих в них параметров.

Таким образом, получая ТР, студент вынужден провести работу, начиная с разбора теоретического материала и заканчивая получением числовых значений. ТР требует привлечения всего спектра умений и навыков по конкретному разделу курса, что не предусматривает ни одна лекция, ни одно практическое занятия, ни даже коллоквиум. ТР – это комплексная работа, предполагающая как выполнения некоторой рутинной работы по решению типовых задач, так и небольшого самостоятельного теоретического исследования при решении нестандартных теоретических упражнений.

Контроль за выполнением ТР проводится в два этапа: 1) предварительная проверка правильности письменного решения конкретных упражнений, задач и примеров; 2) защита ТР.

Расчетные задания выполняются частями по мере продвижения в изучении курса в сроки, устанавливаемые преподавателем. Решение каждой задачи проводится на отдельном листе стандартного формата. Неверно решенные примеры возвращаются на доработку с указанием характера ошибки. При этом проверка работ может проводиться как на консультациях в присутствии студента, так и заочно. В журнале преподаватель фиксирует сданные на проверку, а также зачетные задачи и упражнения. Зачтенная работа обратно студенту не выдается.

Такой поэтапный контроль позволяет равномерно загружать студентов в течение семестра, обеспечивает постоянный контроль за их деятельностью, что в перспективе позволяет более объективно оценивать успеваемость студента, проводить его аттестацию. Наконец, эта работа стимулирует проведение консультаций преподавателей и их посещение студентами, что обеспечивает регулярную встречу обучающихся и обучаемых.

Далее выполненный ТР защищается студентами в сроки, устанавливаемые учебным графиком. Во время защиты проверяется умение студента правильно отвечать на теоретические вопросы, пояснять решение теоретических упражнений и задач, решать задачи аналогичного типа. В случае необходимости проводится повторная защита ТР. Защита ТР – важная составляющая часть учебного процесса, Здесь идет проигрыш будущего экзамена. У преподавателя есть возможность дать совет студенту, подучить его. Это один из способов отработки правильной речи студентов с точки зрения математической терминологии.

Система ТР выполняет также и воспитательные функции, так как не выполненный студентом ТР дает кафедре юридическое право не допускать студента до экзамена по математике.

Очевидно, что система ТР требует методического обеспечения. Сейчас издательством «Высшая школа» и рядом других издательств выпускаются сборники типовых расчетов. Однако их очевидная универсальность не всегда учитывает специфику изучаемой дисциплины. Поэтому математические кафедры вузов стремятся сами создать методические комплексы, содержащие набор ТР.

Приведем в качестве примера подготовленные авторами и используемые в ИжГТУ типовые расчеты по дисциплинам алгебры и геометрии. Аналитическая геометрия: векторная алгебра; прямая и плоскость; линии второго порядка; поверхности второго порядка; системы координат. Линейная алгебра: матрицы и определители; системы линейных уравнений; линейные пространства; евклидовы пространства; линейные операторы; линейные, билинейные и квадратич-

ные формы. Общая алгебра: комплексные числа; алгебраические структуры; группы, кольца, поля; многочлены; теория чисел. Дифференциальная геометрия: гладкие кривые; гладкие поверхности.

ПРОБЛЕМА САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ- ЖУРНАЛИСТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ КАК НАПРАВЛЕНИЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

САБЛИНА Т. А.

г. Оренбург, Оренбургский государственный университет

Модернизация современного российского общества определяет новые направления в системе высшего профессионального образования. Сегодня возрастают требования к подготовке конкурентоспособного специалиста, обладающего высоким культурным потенциалом, творческой индивидуальностью, способного в ситуациях социальных перемен самосовершенствоваться и выстраивать гармоничные отношения с самим собой и с окружающим миром. В этих условиях наиболее значимым является ценностное самоопределение студентов, так как очень важно осознать смысл своего существования, определить свое отношение к жизни, к ценностям, к профессии.

На сегодняшний день социальное и индивидуальное развитие личности будущего специалиста нельзя рассматривать без его профессиональной культуры. Для представителей средств массовой информации это особенно актуально, так как одно из требований, предъявляемых журналисту сегодня – это «самоотверженность культурного создателя, чтобы формировать духовно-нравственные и эстетические позиции современного человека XXI века» [1].

В науке на сегодняшний день накоплен значительный потенциал знаний, способствующий раскрытию сущности изучаемой проблемы. Вопросы самоопределения личности представлены в трудах Л. И. Анцыферовой, К. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинского, М. Р. Гинзбурга, Д. Майерса, А. В. Петровского, С. Л. Рубинштейна, А. С. Чернышева и др. Профессиональному самоопределению посвящены исследования А. Е. Голомштока, Л. А. Йовайши, Е. А. Климова, Н. С. Пряжникова и др.

В современной педагогике и философии образования разрабатываются культурологические концепции, в которых образование рассматривается как самоопределение личности в культуре (Е. В. Бонда-

ревская, В. П. Зинченко, Н. Б. Крылова, Е. И. Пассов, В. М. Розин, Н. С. Розов и др.). Различные аспекты журналистской деятельности и профессиональной культуры журналиста раскрыты в работах С. М. Гуревича, А. А. Грабельникова, И. М. Дзялошинского, Я. Н. Засурского, Г. В. Лазутиной, В. Ф. Олешко, Е. П. Прохорова, Л. Г. Свитич, А. А. Ширяевой и др. Однако в целом проблема самоопределения студентов-журналистов в профессиональной культуре в научных исследованиях представлена не в полной мере.

В нашем исследовании мы опираемся на идею В. Ф. Олешко[2], который в структуре профессиональной культуры журналиста выделяет две стороны, взаимодополняющие друг друга: праксеологическую и ментальную. Праксеологическую сторону он характеризует как способ взаимодействия субъекта профессиональной культуры с орудиями, средствами и предметами труда, также отмечает здесь степень готовности этого субъекта к осуществлению определенного вида деятельности. Здесь выделяются следующие элементы: профессиональные знания, навыки и умения, стиль профессионального мышления. Ментальная сторона в данной теории выступает целостной характеристикой состояния коллективного и индивидуального сознания и самосознания субъекта, нравственно-мировоззренческих и эстетических предпосылок деятельности.

В своей работе мы выделяем в качестве одного из важных компонентов профессиональной культуры журналиста – филологическую культуру, структурные элементы которой представлены Н. С. Ярыгиной [1] как три равновеликие пространства, важные для специалиста-профессионала:

– информационное пространство – триединство духовно-нравственного, общеобразовательного и собственно филологического уровня, достигнутого в результате профессиональной подготовки в вузе;

– энергетическое пространство (представляет собой изначально заложенную в человеке потребность к самореализации, саморазвитию и воплощению творческого потенциала), заключающее в себе триединство творческого, коммуникативного и культурологического уровней;

– материальное пространство (наличие некой ресурсной базы: интеллектуальной, предпринимательской, технологической), которое представляет собой триединство личностного уровня, уровня деловой активности и технологического знания.

Однако мы считаем невозможным рассматривать профессиональную культуру журналиста без ее ценностного компонента. По-

этому в нашем исследовании профессиональная культура журналиста определена как интегральное понятие, включающее в себя совокупность мировоззренческих и специальных знаний, умений и навыков; систему норм и правил поведения, принятых в журналистском сообществе, а также индивидуальную творческую позицию и ценностно-смысловое отношение к деятельности.

Сущностью же самоопределения журналистов в профессиональной культуре является сознательное выявление и утверждение собственной мировоззренческой, социокультурной, творческой позиции, определение смыслов и ценностей своей деятельности.

В этой связи мы предполагаем, что самоопределение студентов-журналистов в профессиональной культуре будет успешным, если:

– профессиональная культура будет представлена как интегральная характеристика качеств личности, включающая в себя как специальные знания и умения, так и ценностно-смысловое отношение к деятельности;

– образовательный процесс университета будет направлен на развитие аксиологического потенциала личности студента, что является необходимым условием становления его образа «Я – будущий журналист», отражающего ценностное отношение студента к себе, к профессиональной реальности и предстоящей профессиональной деятельности;

– в процессе подготовки будущих специалистов будет усилена связь теоретического изучения материала и журналистской практики.

Мы предполагаем, что при таком подходе данные условия позволят студенту определить субъектную позицию как профессионально значимую характеристику качеств личности, заключающуюся в инициативном, ценностном и ответственном отношении студента к профессиональной деятельности, к образованию, его целям, смыслам и результатам.

Литература

1. Ярыгина, Н. С. Филологическая культура как показатель качества журналистского образования [Электронный ресурс] / Н. С. Ярыгина // www.relga.ru.

2. Олешко, В. Ф. Журналистика как творчество [Текст] / В. Ф. Олешко. – М. : РИП-холдинг, 2003.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ОБЕСПЕЧЕННОСТЬ КУРСА «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» ДЛЯ КУРСАНТОВ МОРСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

ЧУЛАНОВА М. А.

*г. Калининград, Калининградский морской
рыбопромышленный колледж*

Сейчас очень много говорят о повышении качества профессионального образования. Например, если взять последние номера журнала «Среднее профессиональное образование», то мы увидим, что этому вопросу посвящены практически все статьи, но особенно пристальное внимание этому уделяют Е. В. Васина, Е. П. Веретенникова. Они пишут: «В подготовке специалиста главенствующую роль приобретает ориентация на развитие его личности и профессиональной культуры, чтобы существенно облегчить процесс адаптации в профессиональной среде. Это требует серьёзных изменений в обеспечении качества подготовки специалистов» [1]. Об этом говорит и Т. Д. Баррер: «На национально уровне система обеспечения качества должна включать: совершенствование содержания и технологий образования посредством пересмотра государственных образовательных стандартов и их учебно-методического сопровождения» [2].

Основываясь именно на вышесказанном, для повышения качества профессионального образования считаем необходимым изучить уровень научно-методической обеспеченности курса «Русский язык и культура речи» для курсантов морских специальностей.

1. В государственном образовательном стандарте среднего специального образования сказано, что «выпускник должен владеть умением правильно писать и выражать свои мысли» [3]. На наш взгляд, сюда необходимо внести уточнение, курсант должен не просто владеть умением правильно писать и выражать свои мысли, а овладеть языком на более высоком уровне – на уровне формирования индивидуально-речевого стиля будущего специалиста со средним специальным морским образованием. Иначе, что это будет за специалист, если он не владеет, например, специальным морским языком.

2. В примерной программе учебной дисциплины «Русский язык и культура речи» для средних специальных учебных заведений профессиональная направленность даже в общем не затронута ни в одной из основных задач курса. А ведь в среднем специальном учебном заведении развитие речи и мышления студентов должно осуществляться на межпредметной основе, с учётом принципа профессиональной на-

правленности преподавания общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин.

Таким образом, в программе рекомендации по использованию на занятиях профессионально ориентированного материала сводятся лишь к усвоению и закреплению специализированной лексики. Разве этого достаточно для формирования индивидуально-речевого стиля будущего специалиста со средним специальным морским образованием?

Конечно же, нет. Доказательством этому послужит такой случай из нашей практики. Несколько лет назад, после введения дисциплины «Русский язык и культура речи», необходимо стало разработать рабочую программу по этой дисциплине на базе примерной. Вот тут на заседании предметно-цикловой комиссии у преподавателя русского языка и культуры речи, автора нашей рабочей программы по дисциплине «Русский язык и культура речи», возник вопрос, может ли разработанная ею программа быть использована для всех специальностей. Тогда мы не сумели дать однозначный ответ на этот вопрос, а сейчас с уверенностью скажем: «Нет».

Дело в том, что, во-первых, в соответствии с учебным планом на изучение этой дисциплины в специальности 190502 «Эксплуатация транспортных энергетических установок (по видам транспорта)» отводится 78 часов, а в специальности 190604 «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта» отводится 86 часов. Во-вторых, если сравнивать эти две специальности (а ведь первая – это морская специальность), получается, что межпредметные связи для этих специальностей надо устанавливать по-разному, потому что конкретные ситуации, в которых могут оказаться выпускники той или иной специальности, разные. Первые будут ходить в море, вторые – работать на берегу. Практически об этом же пишет Н. Н. Соловьёва: «Указание (в общеобразовательном стандарте среднего (полного) общего образования по русскому языку) на использование приобретённых знаний и умений по русскому языку в практической деятельности и повседневной жизни выглядит абстрактно и не даёт представления о конкретных ситуациях общения, в которых учащийся должен уметь адекватно проявить себя» [4].

По нашему мнению, для каждой специальности необходима своя рабочая программа, более того, нам необходимы учебные пособия по «Русскому языку и культуре речи» для курсантов морских специальностей, а не просто студентов-нефилологов или студентов средних специальных учебных заведений.

Основываясь на вышесказанном, считаем необходимым внести соответствующие исправления в примерную программу, в которых необходимо дополнить дидактические единицы, требования к ЗУНам курсантов, а также уточнения требования к выпускнику.

3. Давая оценку разработанной на базе примерной рабочей программе по дисциплине «Русский язык и культура речи» для специальности 190502 «Эксплуатация транспортных энергетических установок (по видам транспорта)», а также для специальности 150414 «Монтаж и техническая эксплуатация холодильно-компрессорных машин и установок», нельзя не отметить, что ни в пояснительной записке, ни в содержании дисциплины никак не отражено, каким образом будет формироваться индивидуально-речевой стиль будущего моряка. Поэтому считаем необходимым внести коррективы и в данные рабочие программы, в которых необходимо дополнить дидактические единицы, требования к ЗУНам курсантов.

4. Анализ предложенной в примерной программе литературы для студентов и преподавателей, а также других учебных пособий по русскому языку и культуре речи показал следующее:

- в словарях приводятся лишь отдельные профессионализмы с толкованиями, зачастую даже без ссылок на морскую принадлежность;

- в учебниках и пособиях даётся лишь определение, что такое профессионализмы вообще;

- ни в одном издании не приводится информация о профессиональной морской лексике, встречаются лишь единичные примеры, иллюстрирующие какое-то правило или закономерность. Например, в учебнике Л. К. Граудиной и Е. Н. Ширяева для иллюстрации вариативных форм выражения понятий, типичных для терминологического словоупотребления профессиональных вариантов норм, используются слова «штурмана'», «шкипера'», «катера'», «крейсера'», «лоцмана'», «компа'с» [5];

- в различных дидактических материалах практически отсутствуют упражнения, задания, тексты с использованием морской профессиональной речи. Так, в пособии А. Г. Петряковой приводятся лишь несколько профессионализмов в практических заданиях по орфоэпии, как-то, «кета», «компас» [6] в задании № 8, «компас», «маяка (род. п.)» [6] в задании № 9, а это только два задания из тридцати восьми. Ни одном заданию нет не просто текста с морской специальной лексикой, а даже предложения.

Мы считаем, что на занятиях необходимо привлекать дидактический материал, профессионально значимый для студентов данного

образовательного учреждения. Общенаучная и специальная лексика, термины, терминология и профессионализмы, образование терминов, терминологические словосочетания, морфологические и синтаксические особенности научного стиля – всё это вопросы, требующие обращения к текстам учебных пособий, а также выполнения серии таких заданий по лингвистике научного текста, которые, совершенствуя речевую подготовку студентов, вместе с тем приобщают их к языку специальности.

Проанализировав научно-методическую обеспеченность курса «Русский язык и культура речи», считаем необходимым:

- внесение соответствующих корректив в требования к уровню подготовки выпускников в Государственном образовательном стандарте среднего профессионального образования;
- внесение корректив в примерную программу;
- разработку учебных пособий нового поколения.

Литература

1. Васина, Е. В. Совещание по качеству – путь к дальнейшему совершенствованию [Текст] / Е. В. Васина, Е. П. Веретенникова // Среднее профессиональное образование. – 2006. – № 9. – С. 2.
2. Барер, Т. Д. Актуальные проблемы обеспечения качества профессионального образования [Текст] / Т. Д. Барер // Среднее профессиональное образование. – 2006. – № 9. – С. 3.
3. Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования : утверждён постановлением правительства Российской Федерации от 18 августа 1995 г. № 821.
4. Соловьёва, Н. Н. Состояние современного языкового образования: от школы к ССУЗу [Текст] / Н. Н. Соловьёва // Среднее профессиональное образование – 2006. – № 7. – С. 46.
5. Культура русской речи [Текст] : учебник для вузов / под ред. проф. Л. К. Граудиной и проф. Е. Н. Ширяева. – М. : Издательство НОРМА, 2002. – 205 с.
6. Петрякова, А. Г. Культура речи [Текст] : практикум-справочник для 10–11-х классов / А. Г. Петрякова. – М. : Флинта: Наука, 2002. – 13 с.

РАЗДЕЛ 4

Функции государственных и общественных организаций в обеспечении модернизации профессионального образования

ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В КОНКУРЕНТНЫЕ НАЦИОНАЛЬНЫЕ ОТРАСЛИ И РЕГИОНАЛЬНУЮ ЭКОНОМИКУ

НЕДОСПАСОВА О. П.

г. Северск, Северская государственная технологическая академия

Главное конкурентное преимущество высокоразвитой страны обычно связывается с ее человеческим потенциалом, во многом определяющимся образованием. Именно в этой сфере на современном этапе находится ключ к обеспечению устойчивого экономического роста национальной экономики в средне- и долгосрочной перспективе.

Образовательная реформа в России в целом соответствует мировым канонам, поскольку сочетает в себе как содержательные и методические изменения, так и организационно-экономические преобразования. Первое направление (в которое входят внедрение системы профильных классов в старшей школе, акцент на самостоятельную работу студентов в высшей школе и др.) способно положительно повлиять на качество предоставляемых образовательных услуг. Общей идеологией второго направления (связанного с формированием организационно-экономических механизмов привлечения и использования внебюджетных ресурсов в сферу образования) является усиление конкуренции между различными участниками образовательного процесса на различных уровнях системы образования.

Согласно фундаментальным исследованиям о конкуренции профессора Гарвардской школы бизнеса Майкла Портера, в развитых

странах конкурентные национальные отрасли непременно интегрируются с образовательными учреждениями. На Западе этот процесс начался в конце 90-х гг. 20 в., когда бизнес, почувствовав кадровые ограничения и острую неудовлетворенность качеством вузовского образования, начал активные инвестиции в эту сферу. Сейчас вложения в сферу образования стали давать отдачу, причем как для компаний-инвесторов, так и для вузов, демонстрируя при этом низкий инвестиционный риск.

Россия не является исключением из общей практики. У нас так же, как и в других странах, деньги из бизнеса никогда не придут в образование, если оно не продемонстрирует инвестиционную привлекательность, если не покажет, какие реальные экономические результаты оно может принести обществу и личности.

В связи с этим актуальной научной проблемой является расширение представления о современном образовании как инвестиционно-привлекательной сфере с низкими рисками, разработка экономического механизма взаимовыгодного партнерства между субъектами российского бизнеса и образования.

Особенно преуспели в получении отдачи от инвестиций в образование отрасли с мощными современными, конкурентоспособными в глобальном масштабе компаниями. Обладая значительными финансовыми ресурсами, они первыми начали вкладывать средства в долгосрочные образовательные программы базовых для них вузов. Сложнее складывается ситуация у вузов, которые ориентированы на зоны неустойчивого экономического роста. К их числу можно отнести Северскую государственную технологическую академию (СГТА), подчиненную Федеральному Агентству по атомной энергии (Росатому). Академия работает в закрытом административно-территориальном образовании (ЗАО) Северск, крупнейшем российском городе атомной промышленности на территории Томской области.

Исторически сложилось так, что в ЗАО Северск действует только это государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования. Сегодня СГТА – это авторитетный вуз, более 45 лет готовящий инженерные кадры для оборонного комплекса страны. В сложные 90-е гг. вуз не только не закрылся, но и начал подготовку студентов по экономическим специальностям.

В условиях резкого сокращения оборонного государственного заказа и принципиальных изменений в системе финансирования ЗАО, на сегодняшний день в Северске остро стоит проблема повышения уровня и качества жизни населения. Очевидно, что основой ее решения может стать создание эффективной, мобильной, многоотрас-

левой экономики инновационного типа, в которой постоянное повышение производительности труда сопровождается расширением рынка сбыта, возникновением новых продуктов и услуг, что создает условия для сохранения стабильно высокой занятости.

Экономика ЗАТО Северск инновационного типа должна быть в состоянии производить и продавать товары и услуги, отвечающие требованиям постиндустриального общества, т.е. такие, которые воплощают инновации и высокопрофессиональное умение. Только такой подход к развитию ЗАТО Северск сможет сделать город участником мирового технологического и экономического процесса.

Движение в этом направлении не просто желательно, но и необходимо, кроме того, существуют реальные предпосылки для успешности этого направления благодаря уникальному опыту деятельности ЗАТО как развитого научно-промышленного центра.

Северск имеет значительные возможности для «сращивания» научно-образовательного потенциала, качественной инфраструктуры и предпринимательской активности. У города есть не только потребность, но и возможность «достраивать» сложившуюся структуру экономики на базе развития её новых отраслей.

Если мы не будем ставить перед собой масштабные и амбициозные задачи, будем действовать только в рамках уже накопленного опыта и сложившихся тенденций, мы обречены остаться обычным провинциальным городом, поставщиком талантливых молодых людей в другие города и страны, вечными учениками США, Европы и новых азиатских стран.

Стремясь найти своё место в национальной образовательной реформе, участвуя в дискуссии об инновационном пути развития ЗАТО, научная элита СГТА приступила к реализации несколько инновационных образовательных программ инженерно-технического направления, в которых участвуют талантливые ученые, инженеры, студентами и школьниками.

Особого внимания заслуживает проект создания на базе СГТА Корпоративного ядерного университета (КЯУ). Структуры такого типа хорошо известны в мировой практике, их основное предназначение – формирование многоуровневых образовательных программ, максимально адаптированных к специфическим корпоративным запросам.

В России корпоративные университеты (КУ) появились в первую очередь у крупных компаний, обучение персонала которых накладно было бы передавать вовне, а передача «корпоративной общности» составляла существенную часть обучения. Сегодня КУ могут похвастаться все компании лидеры: «Вымпелком», «Ростелеком»,

«Вимм-Билль-Данн», «Юкос», «Северсталь», КБ «Сухой», «Морион», «Уралкалий», «АВИСМА», «Камкабель», «ЛУКОЙЛ» и многие другие. Усиление роли корпоративного образования – естественное следствие двух взаимозависимых и дополняющих друг друга процессов: повышения квалификационных требований к персоналу и развития средств дистанционного обучения.

В корпоративных университетах обучение чаще всего ведется по следующим направлениям: менеджмент, инженерно-технические специальности, управление бизнесом, финансы и информационные технологии.

По данным компании Corporate University Xchange (CUX), специализирующейся на анализе данных в области корпоративного образования, число таких университетов за последние десять лет увеличилось с 400 до 1600, и если сложившаяся тенденция сохранится, то к 2010 г. корпоративных университетов станет больше, чем обычных.

Появление корпоративных университетов в конечном итоге есть не что иное, как реакция на трансформацию рынка труда, повсеместно наблюдаемую в последние годы. Сейчас быстро изменяется номенклатура рабочих мест и постоянно повышается спрос на специалистов высокой квалификации. Следует отметить, что в дефиците не исследователи и не ученые, а высококвалифицированные профессионалы в прикладных областях. Как любой другой, этот рынок наиболее эффективен, если существует действенная система стандартов, в данном случае стандартов на образование. Важно также отметить, что корпоративные университеты действуют исключительно в интересах конкретного сегмента рынка, а их функция заключается в подготовке узких или, как теперь говорят, сертифицированных специалистов.

В условиях Северска корпоративный университет, безусловно, должен быть ориентирован на подготовку специалистов для уникальных предприятий оборонного комплекса (в Северске – это градообразующее предприятие ФГУП «Сибирский химический комбинат»). Однако, исходя из стратегической значимости инновационного пути развития Северска не только в «атомной» сфере, потенциальная возможность сделать успешную карьеру должна быть у всех горожан, независимо от того, какая сфера профессиональной деятельности для них наиболее предпочтительна. Поэтому не только СХК, но и другие предприятия и организации города имеют потенциальный интерес в подготовке новой генерации специалистов для работы в специфических условиях ЗАТО. В связи с этим образовательные программы СГТА должны соответствовать вызовам времени для ЗАТО Северск в целом.

Успешно реализовать запросы работодателей ЗАТО по подготовке специалистов, обладающих навыками, квалификацией и профессиональными компетенциями, необходимыми для работы в особых экономических условиях закрытого атомного города, силами, средствами и ресурсами только Северной государственной академии невозможно. Необходима диверсификация ресурсов, развитие образования в ЗАТО как открытой государственно-общественной системы с распределением экономической ответственности между всеми участниками образовательного процесса: обучающимися, образовательным учреждением, будущими работодателями.

В силу описанных выше исторических особенностей, Северская государственная технологическая академия имеет уникальный шанс стать ресурсным центром для проведения исследований, апробации методик и внедрения рекомендаций по заявленной научной проблеме.

Таким образом, выбор стратегического направления социально-экономического развития ЗАТО Северск оказывается тесно связанным с актуальной научной проблемой разработки экономического механизма участия бизнеса в формировании конкурентоспособной системы образования для специфических отраслей экономики и территорий.

За последнее десятилетие российское образование в целом приобрело качественно новые черты. Все большая доля финансовых потоков в нем – это частные деньги, однако увидеть и оценить изменения в экономике образования совсем не просто. В рамках сформулированной выше проблемы требуют решения следующие задачи, имеющие комплексный характер:

- оценка масштабов и структуры рынка образовательных услуг в особых социально-экономических условиях ЗАТО;
- характеристика экономического поведения населения и работодателей в данной сфере;
- анализ экономических стратегий образовательных учреждений различных уровней и организационно-правовых форм (российских и зарубежных) с точки зрения их ценности для развития образования в ЗАТО;
- преодоление дефицита актуальной, систематизированной и комплексной информации об инвестиционных процессах, происходящих в сфере образования;
- оценка инвестиционного потенциала и инвестиционной привлекательности сферы образования в условиях ЗАТО;

– отслеживание и анализ тенденций, складывающихся в образовании как инвестиционной сфере, оценка влияния инвестиций в образование на динамику валового регионального продукта.

Перечисленные выше задачи имеют признаки научной новизны. С этой точки зрения особенно следует отметить следующее.

1. В отечественной экономической науке представлено крайне мало теоретических исследований и аналитических разработок, посвященных инвестиционным процессам в сфере образования.

2. В настоящее время практически отсутствуют комплексные исследования инвестиционной привлекательности рынков образовательных услуг на федеральном и региональных уровнях.

3. Нет четкой систематизации факторов, сдерживающих негосударственные инвестиции в образование.

Достаточно важными в данной сфере научного исследования и требующими подробного анализа являются следующие факторы:

– Работодатели не всегда готовы сформулировать квалифицированный запрос к образовательной системе о потребностях в специалистах с конкретными знаниями, навыками и личностными свойствами. Такие запросы могут стать базой для определения параметров будущих инвестиционных потоков в образовательной среде, направленных на развитие материально-технической и информационной базы, кадрового потенциала конкретного вуза.

– Потенциальному работодателю достаточно сложно определить, какую именно квалификацию и профессиональные компетенции получает молодой человек за время обучения. Недостаточная «прозрачность качества» образовательной услуги является для ее потребителя сдерживающим фактором инвестирования в конкретные образовательные программы.

Для достижения целей и решения поставленных задач необходима специфическая методология работы, которая последовательно включает:

– изучение понятия «современное образование» как сложной открытой системы с выделением особой роли его экономической составляющей;

– сбор и анализ данных о современных формах и методах конкуренции между различными участниками образовательного процесса;

– сбор и анализ информационного материала, характеризующего международный и отечественный опыт реформирования организационно-экономических компонентов системы образования;

– разработку теоретико-методологических основ экономического механизма интеграции образовательных учреждений в конкурентные национальные отрасли и региональную экономику.

В настоящее время исследованием сферы образования как источника экономического и инновационного развития общества активно занимаются зарубежные и отечественные ученые. К классическим работам в этой сфере можно отнести труды Г. Беккера, Д. Белла, Ц. Грилихеса, П. Друкера, Р. Инглегарда, М. Кастельса, Дж. Кендрика, У. Мартина, Ф. Махлупа, Я. Менцера, Э. Мэнсфилда, М. Портер, П. Ромера, Р. Фостера, К. Фримена, Ф. Хайека, Т. Шульца, Й. Шумпетера и др.

Значительный вклад в развитие экономики, основанной на знаниях, внесли такие отечественные ученые, как А. Анчишкин, Г. Барышева, А. Бессолицын, С. Валдайцев, В. Гойло, Л. Гребнев, В. Грошев, Г. Добров, А. Добрынин, Д. Львов, Ю. Нехорошев, А. Поршнева, А. Пороховский, Н. Розанова, А. Чекунов, А. Щербаков и др.

Работы названных авторов значительно продвинули изучение проблемы погружения образования в сферу рыночных отношений, однако далеко не исчерпали ее.

О нерешенности многих аспектов этой проблематики свидетельствует новый этап дискуссий относительно механизмов интеграции образовательных учреждений в конкурентные национальные отрасли и кластеры, начавшийся в 90-х гг. 20 в. Следует отметить, что мало кто из исследователей непосредственно рассматривает проблематику инвестиционных процессов в сфере образования. На многие понятия из области экономики образования авторы обычно выходят «попутно», занимаясь исследованием эволюционных или глобальных процессов.

С другой стороны, тот факт, что данные проблемы рассматриваются представителями разных направлений исследований, свидетельствует о том, что это не просто частный вопрос. В настоящее время, вследствие сложности объекта исследований и хронической «недореконструированности» системы образования в России, целостной теории, определяющей экономический механизм интеграции образовательных учреждений в конкурентные национальные отрасли и региональную экономику, пока не сложилось. Все это определяет актуальность выбора данного направления для углубленного научного исследования.

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В ВУЗЕ

НИКИТИНА Н. Ш., НИКОЛАЕВА Н. В.

*г. Новосибирск, Новосибирский государственный технический
университет*

Высшее учебное заведение на основе своего видения или под влиянием внешних требований создаёт свою собственную систему гарантий качества образования. Основываясь на утверждении, что качество – многоаспектное комплексное понятие, необходимо говорить о качестве процессов, качестве ресурсов (человеческих, материальных, учебно-методических, информационных и пр.), качестве нормативной базы, качестве результатов, качестве социального партнерства и пр. В последнее время многие вузы создают и сертифицируют системы менеджмента качества (СМК), основанные на использовании различных моделей. Однако важным является не столько создание СМК вуза и ее сертификация, сколько поддержание системы в актуальном состоянии и запуск процессов постоянного совершенствования качества.

Одно из основных противоречий российской системы высшего образования на современном этапе: острый дефицит рынка труда в квалифицированных специалистах, с одной стороны, и неостребованность значительного числа выпускников вузов, с другой стороны. Основная причина сложившейся ситуации – отсутствие эффективной системы взаимодействия всех заинтересованных сторон, начиная с этапа исследования потребностей в услуге/продукции и ее проектирования и заканчивая оценением качества услуги, мониторингом удовлетворенности потребителей и планированием процессов совершенствования. Ниже приведем описание основных составляющих элементов процесса (и системы) предоставления услуг учебного назначения и характер связей между ними.

«Потребители». Основой любой СМК являются потребители, так как все действия по реализации процессов жизненного цикла услуг/продукции начинаются с потребителей и ими же заканчиваются. Вход системы предоставления образовательных услуг – исследование потребностей заинтересованных сторон. Исследованные потребности, описанные на языке потребителей – основа для проектирования и последующего производства услуги/продукции.

Понятие «Потребитель» связано с понятием «Услуга/продукция» вуза. СМК вуза должна содержать механизмы мониторинга потребностей и ожиданий потребителей и обеспечивать созда-

ние услуги востребованного или предвосхищаемого качества для удовлетворения потребностей всех заинтересованных сторон.

«Проектирование услуги/продукции». Проектирование услуги/продукции в совокупности с системным и процессным подходом и постоянным улучшением позволяет рассматривать деятельность вуза как систему взаимосвязанных процессов, направленных на повышение степени удовлетворённости всех заинтересованных сторон за счёт обеспечения и постоянного улучшения качества услуги/продукции вуза на всех стадиях её жизненного цикла. Проектирование и планирование процессов предоставления образовательных услуг имеет регулярный характер и выполняется в установленном порядке в течение учебного года. На этапе проектирования осуществляется преобразование потребностей заинтересованных сторон, представленных в потребительских терминах, в содержательные характеристики услуги или продукции: технические, эргономические, временные, стоимостные и пр. с установлением количественных значений параметров. Важной и достаточно трудной является задача преобразования потребительских свойств продукции в адекватные характеристики, представленные в терминах производства услуги/продукции.

«Заявляемые характеристики услуги/продукции». В данном элементе системы объединены все планируемые характеристики услуги/продукции, спроектированной и запланированной к производству в элементе системы «Проектирование услуги/продукции». Здесь характеристики представлены в форме, пригодной для запуска процессов реализации услуги. Характеристики поступают на элемент «Расхождение между заявляемыми и измеряемыми характеристиками», анализирующий расхождение между заявляемыми и измеренными характеристиками услуги, чтобы выявить несоответствия и сформировать управляющие воздействия для совершенствования качества.

«Нормативно-правовая база». Реализация процессов жизненного цикла услуг (продукции) регламентируется нормативно-правовой базой федерального уровня, отраслевого, уровня вуза, документами СМК. Нормативно-правовая база во многом определяет качество услуги/продукции уже на этапе планирования и проектирования. Данная информация должна поступать на элементы системы, связанные с жизненным циклом продукции/услуги.

«Ресурсы». Ресурсы необходимы вузу для обеспечения цикла производства услуги. В данной работе ресурсное обеспечение будем понимать более широко – как кадровые, материально-технические и финансовые, информационные ресурсы, как внешние и внутренние условия, необходимые для производства услуги, удовлетворяющей

потребностям заинтересованных сторон. Структура и классификация ресурсов – предмет будущего исследования. Любой из перечисленных типов ресурсов заслуживает отдельного внимания, так как определяет условия достижения поставленных в области качества целей.

«Процессы жизненного цикла услуг/продукции». Процессы жизненного цикла услуг/продукции – совокупность действий, которые необходимо предпринять для получения услуги/продукции высокого качества. Процессы жизненного цикла очень многообразны, взаимосвязаны и должны рассматриваться с системных позиций. Основные процессы – учебный, научный, ресурсного обеспечения, управление. Мониторинг и оценка качества процессов – сложная и важная задача. Сложность определяется сложностью самих процессов и подпроцессов, системы их взаимосвязей, а также тем фактом, что на процессы жизненного цикла продукции замыкаются ресурсы, условия внешней и внутренней среды, нормативная база и другое. Процессы во многом определяют результаты, которые должны быть запланированы на этапе проектирования и не снижены в процессе производства услуги. В образовании как нигде в другой сфере важно уметь предотвращать появление несоответствий (расхождения между планируемыми и полученными результатами), нежели их устранять.

«Мониторинг и оценка качества». В предложенной системе данный элемент может рассматриваться как самостоятельный. Но из описания предыдущих составляющих системы следует, что элементы мониторинга являются распределенными функциями. Основная нагрузка данного элемента – мониторинг и оценка качества результатов, направлена на получение обратной связи и замыкание в кольцо этапов Исследование потребностей заинтересованных сторон – Производство услуги/продукции – Измерение удовлетворенности заинтересованных сторон. Результат действия обратной связи – формирование обновленных требований. Уровень удовлетворенности потребителей – один из важнейших показателей эффективности работы вуза, который следует синтезировать и применять в системе мониторинга и оценки качества. Уровень удовлетворенности потребителей измеряют, сопоставляя планируемые значения показателей качества с реальными.

«Расхождение между заявляемыми и измеряемыми характеристиками» результатов мониторинга. Сравнение заявляемых характеристик с результатами мониторинга – это процесс сопоставления результатов отдельного этапа процесса или его окончания установленным на этапе проектирования услуги требованиям (заявляемым характеристикам). На вход данного элемента системы поступает информация в виде заявляемых характеристик и результатов мониторинга. На

выходе формируется информация о рассогласовании, которое необходимо анализировать для формирования обратной связи в виде рекомендаций к управлению (перепланирование услуги, изменение процессов, ресурсов и т.д.). Сравнение характеристик может быть последовательной многоэтапной процедурой, выполняемой на различных стадиях разработки и реализации услуги. Данный элемент системы требует проведения периодического анализа системы менеджмента качества с тем, чтобы проверить, насколько выполняемые в её рамках действия способствуют достижению целей. Информация для анализа может быть получена из внутренних и из внешних источников.

«Несоответствия». В элементе накапливаются несоответствия, выявленные при мониторинге и представленные в виде конкретных характеристик, параметров, рекомендаций, указаний, которые необходимо выполнить при перепроектировании услуги. Здесь же должны быть определены ожидаемые значения характеристик услуги, если предпринятые действия будут реализованы.

«Нормы качества услуги (продукции)». Нормы должны быть адекватны процессам СМК (не завышены слишком и не занижены), они должны стимулировать процессы непрерывного совершенствования. С этой точки зрения следует говорить о качестве норм, и они так же, как производимая услуга, должны подвергаться мониторингу и постоянно совершенствоваться. Нормы качества – это выявленные, признанные и зафиксированные документально системы требований к качеству продукции/услуги (как результата, как процесса, как системы в целом), соответствующие выявленным потребностям. Эффективность оценки качества напрямую зависит от корректности задания норм. Нормы должны быть качественно и количественно определены, удобны для оценки, осмыслены для формирования чётких и вполне определённых выводов. Нормативы являются стимулом для улучшения деятельности, а соблюдение норм и стандартов предполагает наличие в вузе системы сбора данных о бизнес-процессах вуза, выявления отклонений от норм, проведения экспертизы результатов. Нормы формируются на основании прошлых мониторинговых измерений, результатах оценки и материалах текущих обследований. Для управления качеством в большей степени интересны не значения абсолютных показателей свойств услуги вуза, а их относительные величины по сравнению с нормативами, нормами, стандартами.

Предложенная и описанная в данной статье система управления процессами планирования и производства услуг и продукции вуза может быть далее использована для разработки модели комплексного мониторинга продукции учебного назначения.

РАЗДЕЛ 5

Инновации как атрибут профессионального образования. Философия регулируемого эволюционирования в осуществлении инновационной деятельности

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КАЛИНИНА Т. В.

*г. Арзамас, Арзамасский государственный педагогический институт
им. А. П. Гайдара*

В условиях модернизации современного профессионального образования постоянно растет потребность в поиске инновационных подходов к профессиональной подготовке специалистов.

По мнению Д. И. Фельдштейна, изменения, произошедшие в экономической, технологической, социальной, культурной сферах собственно российского общества, характер, уровень и глубина которых свидетельствуют о разрушении базовых основ того мира, в котором мы жили совсем недавно, и порождают зримо фиксируемые изменения самого современного человека, его жизненных ритмов, пространства деятельности, взаимодействия между людьми и поколениями в целом. Изменениям подвергся не только сам человек, но и прежде всего ребенок, живущий сейчас. Сегодня он качественно отличается не только от того «Дитя», которое описывали К. Д. Ушинский и другие великие педагоги и психологи прошлого, но даже и от ребенка 60–70-х гг. XX в. В современных условиях появляются новые критерии «взросления» растущих людей.

Выделяя проблему построения многоплановых и многоуровневых форм взаимодействия взрослых и детей, Д. И. Фельдштейн отмечает, что данная проблема в современное время обостряется в силу многих обстоятельств, в числе которых нарастающее отчуждение ме-

жду взрослыми и детьми, которые существенно повзрослели, с одной стороны, с другой – по ряду параметров усугубился их социальный инфантилизм. При этом они взрослеют не лично, не субъективно, а лишь в плане показного поведения. Речь здесь идет не о проблеме «отцов и детей» в ее привычной оценке, а о широком социокультурном плане взаимодействия поколений, что требует разработки и поиска новых, инновационных методов в профессиональной подготовке высококвалифицированных специалистов и, прежде всего, педагогов-психологов, способных обеспечить профессионально-грамотное взаимодействие с тем самым «новым», современным «Дитя». Высшая школа – в широком смысле этого слова – должна стать важнейшим фактором гуманизации общественно-экономических отношений, оплотом формирования новых жизненных установок личности.

В современной России постоянно растет число детей, оставшихся без попечения родителей. Ежегодно в России выявляется более 100 тыс. детей, нуждающихся в опеке, причем, по данным Детского Российского Фонда, в России насчитывается более 720 тыс. детей-сирот. В нашей стране 422 дома ребенка, 745 детских домов, 237 школ-интернатов. Все детские специализированные учреждения выполняют задачи не только физического «вращения» ребенка, но и воспитательную, образовательную, социализации и в том числе подготовки ребенка к эффективному взаимодействию со сверстниками и взрослыми, способствующие подготовке воспитанников к самостоятельной жизни в обществе. Тем не менее, подобные учреждения не в состоянии заместить семью для ребенка, полноценно выполнить все функции родной семьи.

Младшие школьники составляют примерно около четверти от общего числа воспитанников, проживающих в стационарные отделения реабилитационных учреждений и приютов. В случае положительного решения суда по лишению родительских прав ребенок определяется для дальнейшего проживания в одно из детских специализированных учреждений, и лишь небольшая часть из них отдается в семьи, под опеку или усыновление к родственникам, или на воспитание в чужую, так называемую приемную семью.

Отрыв ребенка от родной семьи и помещение его в любое из детских специализированных учреждений является для ребенка стрессовой, глубоко трагической ситуацией, оставляющей глубокий след в судьбе ребенка. Психологи отмечают, что часто условия жизни в подобных учреждениях накладывают на ребенка печать глубокой и разносторонней депривации. Термин «депривация» широко используется в современной науке (психологии, биологии, медицине), он пришел из

английского и в переводе он означает «лишение или ограничение возможностей удовлетворения жизненно важных потребностей». Таким образом, под депривацией следует понимать такое неудовлетворение потребностей, которое происходит в результате отделения человека от необходимых источников их удовлетворения и имеет пагубные последствия.

На наш взгляд, наиболее ярким внешним проявлением депривации у детей 6–10 лет является отсутствие свободного межличностного общения как со сверстниками, так и со взрослыми. Данные, полученные в результате многочисленных исследований отечественных и зарубежных авторов (Дж. Боулби, У. Голдфарб, Д. Пруг, С. М. Бондаренко, Т. И. Шульга, Л. Я. Олиференко, А. М. Прихожан, И. А. Фурманов, Г. И. Симонова, Н. Н. Толстых, И. В. Дубровина, Л. М. Шипицина и др.), свидетельствуют о том, что младшие школьники, ограниченные в контактах или лишенные опыта общения с матерью в раннем возрасте, испытывают постоянные проблемы в общении со сверстниками и с окружающими их взрослыми.

Ребенок, растущий в условиях детских специализированных учреждений, как правило, не осваивает навыки продуктивного общения. Дети готовы любым способом обратить на себя внимание и одновременно с этим отторгают его, переходя на агрессию или пассивное отчуждение. Для детей, воспитывающихся в детских специализированных учреждениях, характерны: отчужденность, эмоциональная холодность даже по отношению к собственным братьям и сестрам, несформированность коммуникативной сферы общения, неразвитость волевой и мотивационно-потребностной сфер личности. Нуждаясь в любви и внимании, младшие школьники не умеют вести себя таким образом, чтобы с ними общались в соответствии с этой потребностью, а высокая степень ранимости и аффективные вспышки и вовсе затрудняют их общение с окружающими.

Несмотря на усилия, предпринимаемые специалистами детских специализированных учреждений, по-прежнему актуальны существующие психологические проблемы образовательного пространства реабилитационных учреждений: отсутствуют условия сознательного выбора форм и способов продуктивного общения; угасает инициативность и нивелируется индивидуальность детей; не уделяется достаточное внимание системности коррекционно-развивающей деятельности по развитию эффективных коммуникативных умений и навыков воспитанников; отсутствует достаточное количество коррекционных программ, способствующих развитию коммуникативной сферы детей-сирот.

Для решения этих проблем требуется создание следующих психолого-педагогических условий: обеспечение личностно-ориентированного взаимодействия взрослых и детей; наличие полноценного общения ребенка со сверстниками, старшими и младшими детьми; организация психологического пространства, стимулирующего коммуникативную, игровую, познавательную, активность детей; обеспечение возможности выбора для всех участников (педагогами, детьми, воспитателями, родителями) образовательных программ и средств деятельности.

Однако, наряду с тем, что изучение особенностей общения младших школьников, воспитывающихся в детских специализированных учреждениях со сверстниками и взрослыми, ведется достаточно давно и освещено относительно подробно, все же следует отметить, что в изучении данной проблемы отсутствует некая системность. Работы, раскрывающие данную проблему, освещают ее несколько двупланово, отдельно рассматривая общение младших школьников со сверстниками и их взаимодействие со взрослыми, что, в свою очередь, затрудняет полноценное раскрытие данной проблемы в целом.

Следует также помнить, что особые условия «замкнутой» среды детских специализированных учреждений закрытого типа несколько не способствуют активному развитию коммуникативной сферы воспитанников, формированию эффективных навыков общения и взаимодействия в целом.

В процессе опыта практической работы с воспитанниками Центра социальной помощи детям г. Арзамаса, была разработана и апробирована коррекционно-развивающая программа, которая и легла в основу программы для младших школьников, цель которой – развитие коммуникативных умений и навыков детей 6–10 лет, воспитанников детских специализированных учреждений (в реабилитационном пространстве детских специализированных учреждений).

Задачи программы: 1) создание условий для эффективного взаимодействия участников; 2) развитие коммуникативных умений, навыков и способностей; 3) развитие социальной активности детей; 4) преодоление зависимости от окружающих и формирование адекватной самооценки; 5) развитие эффективности, конструктивности и бесконфликтности общения.

Предмет коррекции: коммуникативная сфера младших школьников.

Адресат: дети младшего школьного возраста, имеющие недостатки в структуре межличностного общения.

Средства коррекции: игротерапия, арттерапия, музыкотерапия, элементы аутотренинга и психогимнастики, ароматерапии.

Место проведения: сенсорная комната.

Каждое занятие имеет свою структуру:

1 этап – на первом занятии происходит знакомство детей, на последующих – каждое из занятий начинается с приветствия (на первом занятии ведущий предлагает несколько вариантов приветствия, каждый ребенок может выбрать свой вариант приветствия).

2 этап – основная часть занятия, которая состоит из 2–3 игр, упражнений, техник в соответствии с тематикой занятия.

3 этап – рефлексия занятия, содержит подведение итогов занятия, происходит отреагирование того, что получилось и над чем еще необходимо поработать каждому из участников занятия.

4 этап – прощание.

Основные направления психокоррекционной работы: развитие рефлексии и эмпатии, формирование конструктивных навыков взаимодействия, осознание собственных чувств и эмоций других людей, обучение эффективным способам разрешения конфликтных ситуаций, расширение спектра поведенческих реакций в проблемных ситуациях.

Несмотря на то, что большинство из упражнений, представленных в данной коррекционно-развивающей программе, достаточно хорошо известны практикующим педагогам-психологам, упражнения, предложенные для работы с детьми младшего школьного возраста, воспитывающимися в детских специализированных учреждениях, отобраны в соответствии с целями и задачами программы, систематизированы и имеют большой образовательный потенциал. Кроме этого, данная коррекционно-развивающая программа имеет адресный характер, т.е. не является догмой, а, скорее, позволяет педагогу-психологу использовать вариативность занятий, делая программу гибкой, учитывая индивидуально-личностные особенности детей, участвующих в программе. Однако вместе с тем занятия имеют некую систему и внутреннюю логику, позволяющую делать программу наиболее эффективной в работе с данной категорией детей.

Наблюдения свидетельствуют о том, что в конце каждого занятия ребята становились более уравновешенными, активными, самостоятельными, чувствовали себя спокойнее и увереннее. Ребятам нравились эти занятия, они каждый раз спрашивали, когда будет следующее. На последнем занятии дети говорили о том, что они не хотят, чтобы они заканчивались, что они узнали много нового, в частности о том, как нужно общаться, слушать и давать обратную связь.

Эффективность коррекционно-развивающей программы оценивалась путем сопоставления индивидуальной и групповой динамики основных свойств (открытость, уверенность в себе, доминантность, тревожность, наличие – отсутствие самоконтроля, напряженность), отраженных в методике адаптированного модифицированного варианта детского личностного опросника Р. Кеттелла и методики самооценки Т. В. Дембо, С. Я. Рубинштейн у 25 детей (6–10 лет) экспериментальной и 20 детей (того же возраста) контрольной группы. Все дети являлись воспитанниками Центра социальной помощи детям г. Арзамаса.

Из полученных данных следует, что по всем показателям средние групповые результаты в экспериментальной группе выше, чем результаты, полученные в контрольной группе. Статистическая достоверность различий результатов по тестам Р. Кеттелла и тесту самооценки Т. В. Дембо, С. Я. Рубинштейн была проверена при помощи критерия (ϕ) Фишера. В экспериментальной группе получено статистически значимое увеличение по всем представленным параметрам теста Р. Кеттелла, кроме параметров «тревожность» и «напряженность», в то время как в контрольной группе, несмотря на некоторое возрастание результатов, статистическая значимость не была получена ($p \leq 0,05$).

По методике изучения самооценки Т. В. Дембо, С. Я. Рубинштейн в экспериментальной группе получена статистическая достоверность по трем из четырех параметров (здоровье, ум, характер). Исключение составил параметр «счастье». Причины этого явления требуют дополнительных исследований. Уровень самооценки у младших школьников контрольной группы остался на прежнем уровне.

Таким образом, коррекционно-развивающая программа привела к положительной динамике в коммуникативной сфере детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в центре социальной помощи детям.

Занятие № 1.

Тема: «Знакомство».

Цель: познакомить детей с программой занятий, совместно принять правила работы на занятии, повышение психологической безопасности участников группы, обучение навыкам взаимодействия с окружающими.

Оборудование занятия: бейджи с именами детей участвующими в тренинге; бумага для рисования, краски, кисточки, магнитофон, записи или диск с релаксационной музыкой.

Первое занятие посвящено знакомству детей друг с другом. Дети садятся на стульях в круг, вместе с психологом. Ведущий (педагог-психолог) рассказывает детям о правилах поведения в группе и ходе занятий.

Упражнение № 1. «Знакомство»; Упражнение № 3. «Путаница»; Упражнение № 4. «Бип»; Упражнение № 5. «Автопортрет»; Упражнение № 6. Релаксация «Небо»; Упражнение № 7. «Ритуал прощания».

Занятие № 2.

Тема: «Секреты общения».

Цель: знакомство с понятием «общение» и его видами, овладение приемами общения, развитие базовых коммуникативных умений и навыков.

Упражнение № 1. «Ритуал приветствия»; Упражнение № 2. «Общение»; Упражнение № 3. «Пойми меня»; Упражнение № 4. «Встаньте в круг»; Упражнение № 5. «Передай улыбку по кругу»; Упражнение № 5. «Кляксография»; Упражнение № 6. «Волшебный цветок»; Упражнение № 7. «Ритуал прощания».

Занятие № 3.

Тема: «Внимание к собственным чувствам».

Цель: формирование социального доверия, обучение работе в группе, развитие понимания детьми эмоциональных состояний, формирование произвольного контроля, за своими действиями, обучение использованию невербальных средств общения (мимики, жестов, пантомимики).

Упражнение № 1. «Ритуал приветствия»; Упражнение № 2. «Атомы»; Упражнение № 3. «Маска»; Упражнение № 4. «Все наоборот»; Упражнение № 5. «Монотипия»; Упражнение № 6. Релаксация «Волшебный лес»; Упражнение № 7. «Ритуал прощания».

Занятие № 4.

Тема: «Внимание к чувствам другого».

Цель: обучение работе в группе и парах, развитие активности. Формирование произвольного контроля, взаимодействия с окружающими и умения действовать по инструкции.

Упражнение № 1. «Ритуал приветствия»; Упражнение № 2. «Карусель»; Упражнение № 3. «Съедобное, несъедобное»; Упражнение № 4. «Только вместе»; Упражнение № 5. «Рисунок в парах»; Упражнение № 6. Релаксация «Радуга»; Упражнение № 7. «Ритуал прощания».

Занятие № 5.

Тема: «Учимся общаться».

Цель: развитие умения взаимодействовать в группе, видеть и чувствовать партнера, обучение эффективным коммуникативным навыкам.

Упражнение № 1. «Ритуал приветствия»; Упражнение № 2. «Слепой и поводырь»; Упражнение № 3. «Черепашка»; Упражнение № 4. «Паровозик»; Упражнение № 5. «Рисунок по кругу»; Упражнение № 6. Релаксация «Золотой шар»; Упражнение № 7. «Ритуал прощания».

Занятие № 6.

Тема: «Мир наших эмоций»

Цель: научить детей определять свое внутреннее состояние и понимать эмоциональное состояние другого человека, формировать навыки невербального общения.

Упражнение № 1. «Ритуал приветствия»; Упражнение № 2. «Зоопарк»; Упражнение № 3. «На что я похож, если...»; Упражнение № 4. «Постарайся отгадать»; Упражнение № 5. Рисунок «Апельсиновый сад»; Упражнение № 6. Релаксация «Апельсиновый сад»; Упражнение № 7. «Ритуал прощания».

Занятие № 7.

Тема: «Я такой же, как и ты»

Цель: развитие способностей понимать эмоциональное состояние окружающих, формирование умения адекватного выражения своего состояния, привитие навыка следовать инструкции взрослого.

Упражнение № 1. «Ритуал приветствия»; Упражнение № 2. «Саймонд сказал»; Упражнение № 3. «Зеркало и обезьяна»; Упражнение № 4. «Подарок»; Упражнение № 5. Рисунок «Тропический остров»; Упражнение № 6. Релаксация «Тропический остров»; Упражнение № 7. «Ритуал прощания».

Занятие № 8.

Тема: «Я расту».

Цель: развитие способности принимать самостоятельные решения, действовать по инструкции, создание позитивного эмоционального фона, повышение уверенности в себе и своих силах и формирование адекватной самооценки.

Упражнение № 1. «Ритуал приветствия»; Упражнение № 2. «Разведчики»; Упражнение № 3. «4 стихии»; Упражнение № 4. «День рождения»; Упражнение № 5. Рисунок «Графическая музыка»; Упражнение № 6. Релаксация «Маяк»; Упражнение № 7. «Ритуал прощания».

Занятие № 9.

Тема: «Я умею делать сам».

Цель: повышение уверенности в себе и собственных силах, Развитие навыка самостоятельного принятия решения, формирование адекватных форм поведения.

Упражнение № 1. «Ритуал приветствия»; Упражнение № 2. «Жмурки»; Упражнение № 3. «Делаем вместе»; Упражнение № 4. «Живые руки»; Упражнение № 5. Пуантилизм – пальчиковая живопись; Упражнение № 6. Релаксация «Утро в лесу»; Упражнение № 7. «Ритуал прощания».

Занятие № 10.

Тема: «Вот я какой».

Цель: регулирование поведения в коллективе, снижение тревоги и напряжения, отработка уверенного поведения.

Упражнение № 1. «Ритуал приветствия»; Упражнение № 2. «Корзина цветов»; Упражнение № 3. «Воздушные шарики»; Упражнение № 4. «Падишах»; Упражнение № 5. Рисунок «Страна нашей мечты»; Упражнение № 6. Релаксация «Цветущий сад»; Упражнение № 7. «Ритуал прощания».

Занятие № 11.

Тема: «Я – это я».

Цель: развитие адекватной самооценки, осознание собственной самоценности, осознание собственного влияния на окружающих, поиск способов расположения людей к себе, упрочнение благоприятного климата для общения.

Упражнение № 1. «Ритуал приветствия»; Упражнение № 2. «Ласковое имя»; Упражнение № 3. «Мост симпатий»; Упражнение № 4. «Я – это я»; Упражнение № 5. Рисунок «Прогноз погоды»; Упражнение № 6. Релаксация «Водопад»; Упражнение № 7. «Ритуал прощания».

Занятие № 12.

Тема: «Мои друзья»

Цель: формирование позитивного отношения к себе и другим, закрепление навыков взаимодействия с окружающими, эффективных навыков общения.

Упражнение № 1. «Ритуал приветствия»; Упражнение № 2. «Море волнуется раз»; Упражнение № 3. «Копилка»; Упражнение № 4. «Пожелание моему другу»; Упражнение № 5. «Рисунок я и мои друзья»; Упражнение № 6 «Секреты общения»; Упражнение № 7. «Ритуал прощания».

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ НАЧИНАЮЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА

ИВАНЕЦ Н. В., ЛОЖНИКОВА Н. А.

г. Кемерово, Кемеровский государственный университет

Современное образование требует от педагога развития его способности к профессиональному творческому росту. Тем не менее формирование профессионально значимых качеств, знаний, умений и навыков педагогической деятельности, актуализация убеждённости педагогов в правильности выбора профессии, развитие творческого мышления, стремление к постоянному самосовершенствованию не всегда находят отражение в профессиональной деятельности педагогов. В этой ситуации особую актуальность приобретает проблема, заключающаяся в разработке путей, условий и способов успешного профессионального становления педагога.

Рассмотрев точки зрения разных исследователей (И. Д. Багаевой, Е. В. Булгаковой, В. И. Гинецинского, Э. Ф. Зеера, Н. В. Кузьминой, В. А. Сластенина и др.) на структуру профессионального становления, можно сделать вывод о том, что в каждом подходе к профессиональному становлению личности остаётся неизменным понимание того, что в процессе профессиональной деятельности совершенствуются профессионально значимые качества личности, её профессиональные знания и умения, стиль общения со студентами

Главным (базовым) компонентом в этой триаде является становление профессионально значимых личностных характеристик начинающего преподавателя.

Профессиональное становление начинающих преподавателей вуза мы понимаем как поэтапный, динамичный процесс, в ходе которого происходит качественное преобразование профессионально значимых личностных характеристик, профессиональных знаний, умений и навыков, стиля общения начинающих преподавателей вуза.

Анализ процесса профессионального становления начинающих преподавателей вуза позволил нам условно выделить уровни его сформированности: интуитивный; репродуктивный; продуктивный. Основанием для выделения уровней является степень осознанности начинающим преподавателем способов применения тех или иных способов профессиональной деятельности.

Переход к новому уровню профессионального становления осуществляется начинающими преподавателями при возникновении чувства неудовлетворённости старым. Деятельность на новом уровне

позволяет полностью или частично снять те проблемы, которые невозможно решить на предыдущем, обнаружить и устранить ошибки и противоречия.

Динамика профессионального становления начинающих преподавателей по мере перехода на следующий уровень характеризуется изменениями в характере связей между его компонентами, происходящими по мере накопления опыта вузовской работы, изменениями в профессионально значимых личностных качествах и т.д. Достижение каждого уровня профессионального становления осуществляется начинающими преподавателями поэтапно.

1. Диагностический этап: анализ начинающими преподавателями существующего уровня своего профессионального становления, актуализация цели и задач его совершенствования.

2. Практический этап: приобретение и углубление начинающими преподавателями специальных и психолого-педагогических знаний о специфике педагогической деятельности, её структуре; усвоение и реализация знаний, умений и навыков осуществлять педагогическую деятельность; создание условий для перевода существующего уровня профессионального становления в неустойчивое состояние с целью перехода от одного уровня к другому.

3. Оценочно-корректировочный этап: анализ складывающегося уровня профессионального становления начинающих преподавателей, постановка новых задач для перехода от одного уровня к другому.

Ведущая роль в организации этого процесса принадлежит начинающему преподавателю, но часто он сам не может осуществить этот процесс эффективно из-за отсутствия опыта.

В период с 2002–2005 гг. нами был проведен педагогический эксперимент по проверке педагогических условий профессионального становления начинающих преподавателей вуза. Эксперимент был направлен на теоретико-практическое обоснование педагогических условий, способствующих профессиональному становлению начинающих преподавателей вуза: изучение профессионально значимых характеристик личности начинающих преподавателей с целью их профессионального становления; осуществление психолого-педагогической подготовки начинающих преподавателей по их профессиональному становлению; деятельность наставников по оказанию практической помощи начинающим преподавателям в решении ими профессиональных задач; мониторинг результатов профессионального становления начинающих преподавателей.

В ходе изучения процесса профессионального становления принимали участие начинающие преподаватели и студенты КемТИППа,

КемГУ и КузГТУ. Экспериментальная работа проводилась в КемТИППе. В ней принимали участие 72 начинающих преподавателя Кемеровского технологического института пищевой промышленности (из них 44 % – начинающие преподаватели, окончившие аспирантуру или не имеющие учёной степени, 49 % – аспиранты, а 7 % – магистранты вуза), 690 студентов этих преподавателей, 25 наставников и 10 заведующих кафедрами.

Диагностика уровня профессионального становления начинающих преподавателей в начале эксперимента позволила заключить, что:

- 1) большая их часть из-за недостатка опыта не могут адекватно оценить свои профессионально значимые качества, ход и результаты, стиль своей педагогической деятельности;
- 2) большинство из них нуждается как в теоретической помощи (участие в специально организованных занятиях), так и в практической помощи наставников.

На этом этапе для реализации выделенных нами педагогических условий профессионального становления начинающих преподавателей вуза нами были предложены следующие направления образовательной работы:

1. Организация занятий, компенсирующих недостаток психолого-педагогических знаний, умений (лекционно-практические занятия по проблемам педагогики и психологии высшей школы, беседы за круглым столом, встречи с педагогами-мастерами, групповые консультации, коллективные посещения и обсуждение открытых занятий и др.).

2. Оказание наставниками и более опытными коллегами практической помощи в решении профессиональных задач: беседы, консультации, совместная работа по планированию и подготовке к проведению занятий, совместная научно-исследовательская работа, взаимопосещение занятий и их анализ; сотрудничество с социально-психологической службой КемТИППа и др.

3. Стимулирование начинающих преподавателей к самосовершенствованию (и самообразованию): работа с психолого-педагогической литературой, анализ своей педагогической деятельности, посещение и анализ занятий других преподавателей, профессионально-направленное общение с коллегами по работе и др.

Мы проследили динамику самооценки профессиональных характеристик начинающих преподавателей в сравнении с мнением их студентов, используя среднеарифметические показатели.

Так, за период проведения эксперимента у них возрастает средний балл таких характеристик, как эрудиция (на 1 балл), профессио-

нальная направленность (на 0,4 балла), доступность изложения (на 0,5 балла), педагогический оптимизм (на 0,4 балла), требовательность (на 0,4 балла), справедливость (0,5 балла), увлеченность (на 0,6 баллов), добросовестность (на 0,7 баллов). Максимальный прирост получили психологические характеристики: контакт с аудиторией (на 1,2 балла), психологический климат (на 1,5 балла), сопричастность (на 0,8 баллов). Незначительно повышается самооценка проявления таких характеристик, как культура речи (на 0,2 балла), проблемность изложения (на 0,3 балла).

Из беседы выяснилось, что после специального курса «Профессиональное становление начинающих преподавателей вуза» начинающие преподаватели начали по-другому смотреть на свою преподавательскую деятельность. Раньше 63 % из них отмечали, что испытывают трудности, связанные исключительно только с отсутствием опыта изложения содержания преподаваемого предмета. Из-за отсутствия знаний по педагогике высшей школы, психологии, методике преподаваемого предмета они не всегда могли адекватно оценить уровень проявления своих профессиональных характеристик, ход и результаты педагогической деятельности, стиль общения; увидеть и осознать (отрефлексировать) свои ошибки и недостатки: не всегда были хорошие взаимоотношения со студентами, равнодушие к ним, отсутствие требовательности со стороны преподавателя, отсутствие дисциплины на занятии. Теперь же многие из них говорят не только о важности психолого-педагогических знаний для преподавателя, а также о необходимости организации специальных занятий, способствующих пополнению знаний в этой области. Преподаватели отмечают, что начали задумываться о своей педагогической деятельности, профессионально значимых характеристиках личности, стиле общения со студентами, особенно после сравнения своего мнения с мнением студентов.

Изменились и суждения студентов по оценке этих характеристик у начинающих преподавателей. Так, за период проведения эксперимента многие профессиональные характеристики начинающих преподавателей они стали оценивать выше.

Начинающие преподаватели оценили степень проявления своих профессионально значимых характеристик как высокую (7 характеристик) и среднюю (7 характеристик). Их студенты оценили степень проявления тех же характеристик начинающих преподавателей в основном как среднюю (10 характеристик). Сопоставление суждений студентов и начинающих преподавателей в оценке профессионально значимых личностных характеристик позволяет констатировать, что в начале эксперимента наблюдалось 6 зон гармонии в оценках профес-

сионально значимых характеристик начинающих преподавателей и студентов. В конце эксперимента количество зон гармонии увеличилось до 10; оценки начинающих преподавателей и студентов совпали в таких характеристиках, как эрудиция, профессиональная направленность, культура речи, доступность изложения материала, проблемность изложения материала, психологический климат, требовательность, тактичность, справедливость, сопричастность.

Далее мы исследовали, как изменилась направленность на характер деятельности начинающих преподавателей. На диагностическом этапе было выявлено, что, по мнению самих начинающих преподавателей, 31 % из них имели направленность на импульсивный, ситуативный характер деятельности, 22 % – на репродуктивный, а 46 % – на творческий характер деятельности. Однако, учитывая завышенную самооценку многих из них на этом этапе, объективность этих данных была под вопросом. Об этом свидетельствовало посещение и анализ их занятий, в ходе которых было обнаружено, что деятельность только 1 % из них можно действительно было характеризовать как творческую. Остальные же 45 % демонстрировали либо репродуктивную деятельность, либо применяли способы воздействия на студентов, сообразуясь со своим настроением, импульсивно.

После эксперимента ситуация изменилась. Направленность начинающих преподавателей на творческую деятельность увеличилась на 19 %, в то время как направленность на импульсивную и репродуктивную деятельность уменьшилась на 15 % и 3 % соответственно. Посещение и анализ занятий начинающих преподавателей, а также беседы с их студентами на оценочно-корректировочном этапе тоже были тому подтверждением.

Мы полагаем, что импульсивность и ситуативность действий начинающих преподавателей раньше была связана с тем, что они, во-первых, не придавали особого значения методическим (13 %) и психолого-педагогическим (6 %) аспектам, а во-вторых, 84 % молодых педагогов полагали, что уже владеют знаниями в области психологии и педагогики. Однако после специального курса «Профессиональное становление начинающих преподавателей вуза» большая часть из них проявила интерес как к педагогике высшей школы, так и к психологии. А 71 % из 84 % начинающих преподавателей отметили, что владели знаниями в области психологии на примитивном, бытовом уровне и этот курс помог им скорректировать свою завышенную самооценку, осознать важность этих наук в преподавательской деятельности.

Прослушав специальный курс, количество начинающих преподавателей с импульсивной направленностью сократилось вдвое. Они, как и преподаватели с репродуктивной и творческой направленностью деятельности, отметили, что обрели систему психолого-педагогических знаний и увидели, как можно применять эти знания на практике.

Количество начинающих преподавателей с репродуктивной направленностью уменьшилось только на 3 %, но из беседы с ними выяснилось, что большая часть из них завершала свои диссертационные исследования и поэтому не имела достаточного времени для посещения всех занятий курса, полного понимания его содержания и участия во всех практических занятиях.

Количество начинающих преподавателей с творческой направленностью увеличилось почти в 1,5 раза. Это подтвердило и посещение их занятий: при ведении занятия преподаватели старались выбирать оптимальный стиль, метод, способ проведения занятия, учитывая реакцию студентов и ситуацию на занятии.

На I (диагностическом) этапе мы изучали самооценку начинающих преподавателей. После проведения диагностического этапа эксперимента мы выяснили, что далеко не все из них адекватно оценивают себя, свою педагогическую деятельность, свой стиль общения, свои взаимоотношения со студентами и т.д. Так, 78 % начинающих преподавателей имели завышенную самооценку, заниженной не оказалось ни у кого, и только у 22 % из них самооценка была адекватной.

После эксперимента количество начинающих преподавателей с адекватной самооценкой существенно повысилось (на 44 %), а с высокой самооценкой снизилось на 44 %. Заниженной же самооценки опять не оказалось ни у кого. Начинаящие преподаватели отмечали, что стали относиться к себе более критично и менее категорично к другим, обращать внимание на многие вещи, которым раньше не придавали особого значения: «Никогда не думала, что поза преподавателя, находящегося у доски или около кафедры и рассказывающего материал влияет на восприятие этого материала студентами»; «Отношения у меня со студентами часто складывались не очень хорошо. Кроме того, я никогда не интересовался их мнением по поводу этого, но когда узнал, был поражён. Хоть оно было и не очень приятным, но я взглянул на себя иначе. Теперь провожу сам такие опросы».

Таким образом, мы считаем, что самооценка многих начинающих преподавателей стала адекватной.

Далее рассмотрим результаты самооценки начинающих преподавателей их тенденции в стиле общения и сравним с оценками сту-

дентов до и после эксперимента. В начале эксперимента у начинающих преподавателей преобладала тенденция авторитарного стиля общения (63 %), а демократический стиль был на втором месте (31 %). Но после эксперимента ситуация изменилась. Тенденция реализации демократического стиля возросла на 25 %, в то время как тенденция авторитарного стиля уменьшилась на 20 %. Сами преподаватели отмечают, что после специального курса «Профессиональное становление начинающих преподавателей вуза» некоторым из них стал импортировать именно демократический стиль общения со студентами и теперь они пытаются реализовать его на практике: «На занятии стараюсь заинтересовать студентов учебным материалом, нравится применять некоторые любопытные, на мой взгляд, приёмы педагогической техники»; «У нас со студентами дружеские, партнёрские отношения. Это заметно по атмосфере на занятии, по их отзывам после анкетирования обо мне. А излишняя строгость и постоянная напряжённая обстановка в аудитории не всегда эффективны» и др.

Интересно отметить, что, по мнению студентов, в начале эксперимента у большинства начинающих преподавателей доминировал демократический, а вовсе не авторитарный стиль общения, как считали сами преподаватели. Если вспомнить, что у 78 % начинающих преподавателей в тот период наблюдалась завышенная самооценка, то можно предположить, что этим и объясняется такое различие в оценке стилей общения у начинающих преподавателей и студентов. После эксперимента разница в оценках стилей общения начинающими преподавателями и их студентами становится значительно меньше: разница при сравнении авторитарного стиля общения – 3 %, демократического стиля общения – 2 %, либерального стиля общения – 1 %. Итак, мы добились не только более адекватной самооценки начинающих преподавателей, но и, главное, положительной динамики в одном из компонентов профессионального становления – стиле общения.

Естественно было бы предположить, что в процессе осуществления специального курса, компенсирующего недостаток психолого-педагогического опыта и способствующего совершенствованию компонентов существующего уровня профессионального становления начинающих преподавателей вуза, помощи, оказываемой начинающим преподавателя их более опытными коллегами, наставниками, а также собственной работы начинающих преподавателей произошли изменения не только в компонентах, но и в уровнях профессионального становления. С помощью различных методов (беседа, наблюдение, самооценка и др.) и методик (опросы, тесты) на III (оценочно-

коррекционном) этапе мы совместно с начинающими преподавателями выявили эти изменения.

Итак, за время формирующего эксперимента количество начинающих преподавателей с репродуктивным уровнем профессионального становления увеличилось на 54 %. Это естественный процесс, так как начинающие преподаватели с нашей помощью, а также с помощью коллег и студентов овладевали в разных организационных формах знаниями о профессиональном становлении, которые усложнялись, углублялись и совершенствовались от этапа к этапу; приёмами реализации, совершенствовали стиль общения. Эти приёмы реализовывались ими как в специально созданных учебно-смоделированных ситуациях, так и в естественно существующем учебном процессе.

Некоторое количество начинающих преподавателей (18 %) задержалось на адаптивном уровне профессионального становления из-за низкого уровня профессионально значимых качеств, завышенной самооценки, которую не удалось скорректировать, и стойкого неприятия науки педагогики как таковой.

И если до эксперимента не было начинающих преподавателей с продуктивным уровнем профессионального становления, то после него данную группу составило 14 % начинающих преподавателей.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о значительных изменениях в профессиональном становлении начинающих преподавателей в процессе изучения специального теоретического курса «Профессиональное становление начинающих преподавателей вуза», а также собственной деятельности при помощи наставников и коллег.

КУРСОВОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

АЙЗИКОВИЧ А. А., БЫКОВА Т. С., ВАТОЛКИН М. Ю.

г. Ижевск, Ижевский государственный технический университет

Среди видов учебной деятельности студентов особая роль отводится таким организационным формам обучения, как курсовые работы и проекты. Как правило, это самостоятельные многоплановые работы учащихся, выполняемые на завершающем этапе изучения учебного предмета. В процессе выполнения курсовых работ и проектов студенты решают учебные или учебно-исследовательские задачи, но-

сящие творческий характер. Кроме того, курсовое проектирование позволяет осуществлять обучение применению полученных знаний при решении комплексных задач, связанных со сферой деятельности будущих специалистов.

Какие могут быть достигнуты цели при реализации курсового проектирования (разумеется, с привлечением других форм обучения)?

Это, во-первых, организация учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей студентов, что позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого из них, так как могут учитываться личностные особенности обучаемых, их социальный и академический опыт, уровень интеллектуального развития, познавательные интересы и другие факторы, оказывающие влияние на успешность учения. При этом индивидуализация обучения может осуществляться в условиях коллективной учебной работы в рамках общих задач и содержания обучения.

Во-вторых, естественным образом реализуется исследовательский метод обучения, т.е. организация поисковой, познавательной деятельности студентов путем постановки преподавателем или специалистом познавательных или практических задач, требующих самостоятельного творческого решения. Такой метод обучения организует творческий поиск и применение знаний, обеспечивает овладение методами научного познания в процессе деятельности по их поиску, является условием формирования интереса, потребности в творческой деятельности, в самообразовании.

В-третьих, систематическое выполнение курсового проектирования на протяжении всего периода обучения позволяет развить такие качественные характеристики будущего специалиста, как культура мышления (степень овладения человеком приемами, нормами и правилами умственной деятельности, выражающаяся в умении точно формулировать задачи и проблемы, выбирать оптимальные методы и пути их решения, получать обоснованные выводы, правильно пользоваться этими выводами на практике), культура самообразования (высоком уровне развития и совершенства всех компонентов самообразования, связанном с проявлением значительных волевых усилий, высокой степенью сознательности и организованности человека, принятием на себя внутренней ответственности за свое самосовершенствование), информационная культура личности (поведение человека в информационном обществе, способы и нормы общения с системами искусственного интеллекта, ведения диалога в человеко-машинных системах «гибридного интеллекта», пользование средствами телематики, глобальными и локальными информационно-вычислительными сетями).

ми; способность человека осознать и освоить информационную картину мира как систему символов и знаков, прямых и обратных информационных связей, свободно ориентироваться в информационном обществе, адаптироваться к нему), культура чтения (комплекс навыков в работе с книгой, включающий осознанный выбор тематики, систематичность и последовательность чтения, а также умение находить нужную литературу с помощью библиографических пособий, пользоваться справочно-библиографическим аппаратом, применять рациональные приемы, максимально усваивать и глубоко воспринимать прочитанное: тезирование, конспектирование, аннотирование, рецензирование и т.п.), культура речи (степень совершенства устной и письменной речи, характеризующейся соблюдением ее нормативности, выразительности, лексическим богатством, манерой вежливого обращения к собеседникам и умением уважительно отвечать им), культуру общения (знания, умения и навыки адекватного поведения в различных ситуациях общения) и поведения (соблюдение основных требований и правил человеческого общежития, умение находить правильный тон в общении с окружающими).

В-четвертых, выполнение курсового проектирования позволяет развить такие качества, как креативность (уровень творческой одаренности, способности к творчеству), критическое мышление (способность анализировать информацию с позиций логики, умение выносить обоснованные суждения, решения и применять полученные результаты как к стандартным, так и нестандартным ситуациям, вопросам и проблемам), прививать интеллектуальную культуру (культуру умственного труда, определяющую умение ставить цели познавательной деятельности, планировать ее, выполнять познавательные операции различными способами, работать с источниками, оргтехникой, вычислительной техникой).

В-пятых, решение реальных задач в ходе выполнения курсового проектирования приносит обучаемому удовлетворенность как от получения новых знаний, так и от возможности их непосредственного применения.

Кроме того, неявно в ходе работы над курсовым проектом могут реализовываться такие методы обучения, как метод проектов (система обучения, в которой знания и умения учащиеся приобретают в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов), методы стимулирования и мотивации учения (методы, направленные на формирование и закрепление положительного отношения к учению и стимулирование активной познавательной деятельности обучаемых: методы стимулирования и мотивации).

вазии интереса к учению (создание эмоциональных нравственных переживаний, ситуаций новизны, актуальности; дискуссии, анализ жизненных ситуаций; создание ситуации успеха в учении); методы стимулирования долга и ответственности (разъяснение личностной и общественной значимости учения; требования, поощрения и наказания)), холистский принцип (методологический принцип целостности: целое больше суммы составляющих его частей), постановка и решение как исследовательских, так и учебных проблем (творческих задач, уже решенных учеными, но являющихся новыми для учащихся и направленными на выработку их исследовательских умений).

В качестве конкретного примера подготовки специалистов с использованием такой формы обучения, как курсовое проектирование сошлемся на опыт кафедры прикладной математики и информатики Ижевского государственного технического университета. На этой кафедре студенты выполняют курсовое проектирование в течение семи семестров (третий – девятый) в рамках учебно-исследовательской работы студентов (УИРС). При этом реализуется следующая идеология:

1) тематика курсового проектирования является достаточно свободной, не привязанной жестко к какой-нибудь конкретной учебной дисциплине;

2) эта тематика представлена тремя направлениями: математика (теоретические задачи реферативного или исследовательского характера), прикладная математика (прикладные задачи, описываемые математическими моделями и, как правило, полностью решаемые с использованием вычислительной техники), информатика (задачи информатики, требующие обязательного программирования и использования средств вычислительной техники);

3) тема студентом может быть выбрана на кафедре, в подразделениях университета или (студентами старших курсов) в конкретных учреждениях (других вузах, академических и отраслевых институтах, промышленных предприятиях, организациях, фирмах);

4) в ходе обучения студенту предоставляется право менять направление, тему исследования или руководителя проекта (после завершения семестра или учебного года);

5) качественно выполненные и оригинальные курсовые проекты могут стать основой для научных докладов, статей, участвовать в выставках, конкурсах студенческих научно-исследовательских работ различных рангов;

6) ряд проектов, особенно учебно-методического характера, выполняются по заданию кафедры и впоследствии внедряются в ее учебный процесс («старшие учат младших»);

7) выполненные курсовые проекты могут рассматриваться как основа для выпускных квалификационных работ (дипломных проектов).

Систематический контроль за ходом выполнения проектов: организация консультаций, ведение дневников курсового проектирования, аттестации, оформление пояснительных записок в соответствии с установленными требованиями, рецензирование пояснительных записок, рейтинговая оценка работ, публичная защита проектов с использованием современной компьютерной техники, допускающая их обсуждение как преподавателями, так и студентами, отбор лучших проектов с последующим участием их исполнителей в ежегодных кафедральных или факультетских студенческих научных конференциях, – позволяет реализовать качественную подготовку специалистов, а также влиять на развитие их личности.

Кроме значимого фактора учебного процесса, курсовое проектирование способствует ранней профессиональной ориентации. Многие студенты за время обучения на кафедре успевают закрепиться на предприятиях, где ими выполнялось курсовое проектирование, или подготовить себя к поступлению в аспирантуру.

УПРАВЛЕНЧЕСКОЕ СОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГАМ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В ПРОЕКТИРОВАНИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

ТИШИНА И. Ю.

г. Челябинск, Управление по делам образования г. Челябинска

Требования, которые предъявляются в настоящее время к образовательному учреждению, прежде всего связаны с созданием таких условий, в которых у учащихся будут формироваться ответственность и самостоятельность, система ключевых компетенций, право выбора в условиях открытого общества и др. (документы Стратегии модернизации образования). Достижение подобных целей прямо связано с повышением индивидуализации образования. Реализация такой идеи требует от педагогов специфических профессиональных качеств и умений, в частности умений проектирования индивидуальных образовательных программ. Однако недостаточный уровень мастерства педагогов является препятствием на пути организации индивидуализированного образовательного процесса. Противоречие между заказом

общества, родителей на индивидуальный подход в образовании детей и недостаточными умениями педагогов для организации индивидуального подхода к детям порождает необходимость оказания им управленческого содействия в проектировании индивидуальных образовательных программ.

В педагогической литературе термин «содействие» означает помощь в достижении, развитии чего-либо; создание условий для проявления заложенных в личности задатков [3]. А в исследованиях, касающихся управленческих тем, отмечается, что управленческое содействие входит в состав управления и состоит в создании условий, обеспечивающих успешное осуществление деятельности и профессиональное развитие педагогов. Мы, вслед за Г. Н. Сериковым, связываем управленческое содействие с созданием условий, благоприятных для осуществления соответствующей деятельности и с оказанием адресной и объективно необходимой помощи конкретным участникам образования [4; 5]. Такой подход согласуется с положениями гуманно ориентированного образования и предполагает не руководство методической подготовкой педагогов, а управленческое содействие, которое осуществляет специалист, выполняющий функции организация методической работы в дошкольном образовательном учреждении. В связи с этим важными категориями для нашего исследования являются: принципы, формы организации и содержание методической деятельности педагогов по проектированию индивидуальных образовательных программ.

Содержательный компонент методической работы определяет установку на формирование потребности педагогов в профессиональном развитии, осведомленности о педагогическом проектировании, развитие умений проектирования индивидуальных образовательных программ.

Сегодня стало очевидным, что традиционная информационно-сообщающая система методической подготовки перестает удовлетворять профессионально-личностным запросам в саморазвитии, самореализации средствами профессии и нуждается в серьезном психологическом обеспечении с учетом специфики обучения взрослых. Для нас представляют интерес поведенческие теории руководства социальными системами, которые в центр внимания ставят индивидуальные мотивы участников совместной деятельности, межличностные и межгрупповые интересы, формирование благоприятных человеческих отношений.

Мы взяли за основу принцип организационно-деятельностных ситуаций, предложенный И. К. Шалаевым для решения

управленческих задач, – это проектирование и осуществление управленческих процедур «погружения» коллектива в процессе «выращивания» нового опыта или перестройки позиции по следующему сценарию [1]:

1) ненавязчивое приглашение коллектива к размышлению по актуальной проблеме теории и практики;

2) непринужденное, очень мягкое предъявление нормы-образца деятельности для столкновения наличной позиции участников ситуации с запрограммированной в норме-образце;

3) перевод участников ситуации из состояния неосознанной некомпетентности, интериоризация нормы-образца и формирование внутренней мотивации ее осуществления;

4) организация практической деятельности в соответствии с нормой-образцом.

Нам стало ясно, что при организации методической работы важно учитывать основные принципы андрагогической модели обучения [2]:

1) обучающемуся принадлежит ведущая роль в процессе своего обучения (потому что он обучающийся, а не обучаемый);

2) взрослый обучающийся стремится к самореализации, к самостоятельности, к самоуправлению и осознает себя таковым;

3) взрослый обучающийся обладает жизненным (бытовым, социальным, профессиональным) опытом, который может быть использован в качестве важного источника обучения как его самого, так и его коллег;

4) взрослый человек обучается для решения важной жизненной проблемы и достижения конкретной цели;

5) взрослый обучающийся рассчитывает на безотлагательное применение полученных в ходе обучения умений, навыков, знаний и качеств;

6) учебная деятельность взрослого обучающегося в значительной степени детерминирована временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают, либо способствуют процессу обучения;

7) процесс обучения взрослого обучающегося организован в виде совместной деятельности обучающегося на всех его этапах: планирования, реализации, оценивания и в определенной мере коррекции.

Ориентируясь на вышеобозначенные установки, мы организовали методическую работу, в ходе которой у педагогов были пополнены знания о педагогическом проектировании, индивидуальных особенностях воспитанников, которые явились ориентиром при составлении

индивидуальных образовательных программ, сформированы необходимые умения педагогического проектирования.

На наш взгляд, наиболее эффективными формами организации и осуществления методической работы по вопросам проектирования индивидуальных образовательных программ могут быть следующие:

- аналитические – анализ состояния процессов обучения и воспитания детей, качества их образования, отслеживание проблем и уровня развития учреждения; анализ и обобщение эффективного педагогического опыта по вопросам индивидуализации образования детей дошкольного возраста; контроль и анализ результатов деятельности персонала и учреждения в целом;

- информационно-просветительские – освещение достижений науки в вопросах индивидуализированного образования; распространение эффективного опыта проектирования индивидуальных образовательных программ; обучение педагогов в области содержания и организации индивидуализированного образовательного процесса;

- продуктивно-конструктивные – разработка каких-либо способов, моделей деятельности и систем, направленных на индивидуализацию образования воспитанников дошкольного образовательного учреждения; организация коллективно-педагогической продуктивной работы по проектированию индивидуальных образовательных программ; внедрение в практику технологий, направленных на индивидуализацию обучения и воспитания;

- организационно-управленческие – организация конкретных событий, координация общей методической работы по решению проблемы проектирования и реализации индивидуальных образовательных программ.

Таким образом, управленческое содействие педагогам в проектировании индивидуальных образовательных программ предполагает предъявление педагогам сведений о проектировании индивидуальных образовательных программ, организацию условий для усвоения этих сведений, стимулирование активности педагогов в совершенствовании образовательной и профессионально-педагогической деятельности, а также контроль ее результативности, о чем речь пойдет в нашей следующей работе.

Литература

1. Белоусова, С. А. Задачи психолого-педагогического обеспечения управления образованием [Текст] : метод. рекомендации / С. А. Белоусова ; под ред. М. И. Солодковой, Н. Г. Кутеповой. – Челябинск, 2003. – 124 с.

2. Змеёв, С. И. Технология обучения взрослых [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С. И. Змеёв. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 128 с.

3. Педагогический словарь [Текст]. – М. : Изд-во Академии пед. наук, 1960. – 774 с.

4. Сериков, Г. Н. Образование: аспекты системного отражения [Текст] / Г. Н. Сериков. – Курган : Изд-во «Зауралье», 1997. – 464 с.

5. Сериков, Г. Н. Управление образованием: Системная интерпретация [Текст] : монография / Г. Н. Сериков – Челябинск : Изд-во ЧГПУ «Факел», 1998. – 664 с.

РАЗВИТИЕ СТИЛИСТИЧЕСКОГО СЛУХА В КУРСЕ СОЛЬФЕДЖИО ДЛЯ ВОКАЛИСТОВ

ЛЮДЬКО М. Г.

г. Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Сольфеджио – одна из важнейших дисциплин в процессе воспитания профессиональных музыкантов. В задачи курса входит не только развитие основных слуховых и практических навыков, памяти, но и формирование музыкального мышления, позволяющего обучающемуся активно использовать свой слух в исполнительской деятельности, восприятию и освоению стилистически разнообразного материала. Умение свободно ориентироваться в нотном тексте любой степени сложности, способность быстро и осмысленно выучивать новые произведения наизусть столь же необходимы для полноценного творческого облика современного музыканта, как техническое мастерство и одухотворенность исполнения.

К сожалению, студенты-вокалисты существенно отстают от обучающихся других специальностей по степени музыкально-теоретической подготовленности. Прежде всего, это связано с тем, что певцы, как правило, не имеют начального музыкального образования в объёме ДМШ или музыкального училища. В ряде групп педагогу удастся за три полагающиеся по учебному плану года освоить лишь училищный курс, а студенты, имеющие в прошлом фортепьянное, дирижерско-хоровое или теоретическое среднее образование, отказываются от посещения занятий и сдают экзамены экстерном. Таким образом, студенты не полностью получают необходимые для дальнейшей деятельности специфические профессиональные знания и умения.

Для ленинградской, петербургской школы сольфеджио характерно использование в качестве учебного материала не только инструктивных упражнений, но и образцов музыки различных стилистических направлений. В условиях, когда учебный процесс должен быть максимально интенсифицирован, а сроки освоения учебной программы сжаты, это позволяет студентам приобрести не только основные слуховые навыки, но, главное, стать интеллектуально подготовленными к выходу на сцену музыкантами, разбирающимися в стилистических особенностях различных эпох. Важно, что обучение основывается на вокальной музыке. С одной стороны, это повышает интерес студентов к занятиям и позволяет расширять их слуховой кругозор и знание репертуара, с другой – способствует развитию таких необходимых певцам специальных навыков, как пение с текстом и аккомпанементом музыкального текста, записанного в вокальной группировке, ансамблевое пение. Преимуществом такого подхода является то, что на занятиях новые музыкальные элементы осваиваются параллельно теоретически и практически, лекции сочетаются с интонационными, слуховыми и ритмическими упражнениями, пением с листа и игрой на фортепиано. Это обеспечивает более качественное запоминание нового материала, а также мобилизацию интеллектуальных и волевых качеств обучающихся. Залогом успеха в обучении является интерес к предмету и жесткая дисциплина. Смена типа деятельности на занятиях (восприятие новой информации, интонирование, слуховой и визуальный анализ и пр.) позволяет, не вызывая психологического дискомфорта и усталости, сделать курс более интенсивным.

Представляется чрезвычайно полезным и возможным, с точки зрения соответствия учебным стандартам, построить курс вокального сольфеджио в вузе по стилистическому принципу. Впервые этот принцип был продекларирован в 2002 г. в «Программе по сольфеджио, элементарной теории музыки и гармонии по специальности «Сольное пение» Санкт-Петербургской консерватории (составители Л. М. Масленкова и М. Г. Людько), затем получил дальнейшее развитие в ряде публикаций и в «Программе по сольфеджио и гармонии по специальности «Сольное пение» РГПУ им. А. И. Герцена (составитель М. Г. Людько).

Если исходить из того, что студенты приходят в консерваторию с разной музыкально-теоретической подготовкой (ДМШ, училище и т.д.), а программу I курса можно назвать базовой для формирования музыкального мышления певца-профессионала, основой дальнейшего совершенствования слуха, наиболее целесообразно на данном этапе включить в учебный процесс произведения классического и раннеро-

мантического направлений (музыка середины XVIII – середина XIX вв.). Представляется возможным начать с пения с листа с названием нот (в особенности это относится к зарубежной музыке) и, лишь когда будет достигнута значительная беглость в чтении вокальной группировки, ввести следующую задачу, связанную с освоением пения со словесным текстом (преимущественно русской музыки). Наряду с одноголосьем необходимо осваивать ансамбли (речитативы из опер и ораторий, дуэты), а в упражнениях по слуховому анализу (интервальные и аккордовые последовательности, диктанты-молнии и пр.) также использовать фрагменты из музыкальных произведений. Благодаря этому студент как бы пропитывается интонационным, гармоническим языком эпохи, у него вырабатываются определенные слуховые стереотипы, позволяющие предслышать музыкальные события, бегло читать с листа, легко ориентироваться в ансамблевой вертикали и горизонтали.

В конце первого года обучения – начале второго необходимо постепенно расшатывать возникшую у обучающихся слуховую инерцию. Процесс преодоления стереотипов осуществляется путем введения в занятия неклассического материала, а именно музыки эпохи барокко и отчасти ренессанса. Такое отступление от исторического развития музыкального языка необходимо. Элементы классического музыкального языка, как правило, хорошо знакомы слуху по популярной музыке, легко воспринимаются и усваиваются. Неквадратные синтаксические структуры, разнообразные ритмические фигуры, специфические мелодические и нестандартные гармонические обороты, полифоничность музыкальной ткани в музыке более раннего периода требуют от обучающихся постоянной активности, концентрации внимания, мобильности слуха. Основным материалом, который осваивается в этот период, являются речитативы, арии и ансамбли из ораторий, кантат, опер XVI – первой половины XVIII вв. Исполнению должен предшествовать анализ музыкальных событий, выявление особенностей языка данного стиля в сравнении с хорошо знакомым классическим. Начиная со второго курса желательно постоянное интонирование с текстом (где имеется русский перевод или сравнительно несложный с точки зрения фонетики латинский текст). В группах, в которых степень подготовленности обучающихся это позволяет, возможно предлагать вокалистам исполнять также и несложные фрагменты сопровождения (например, в речитативах) одновременно с пением или в качестве аккомпанемента, что приучает следить в целом за музыкальной тканью произведения, повышает внимание, обостряет ритмическое и ансамблевое чувство.

Далее целесообразно вводить в учебный процесс русскую и западноевропейскую музыку второй половины XIX в. Эти произведения являются с одной стороны прекрасным музыкальным материалом для гармонического и относительно целостного анализа, с другой – как бы вводят в сложноладовый язык музыки XX в. В конце второго и на третьем курсе пение с текстом становится обязательным и осуществляется как после предварительного прочтения, так и без подготовки.

Третий курс желательно целиком посвятить вокальной музыке XX в. К сожалению, отечественные певцы оказываются значительно хуже своих западных коллег подготовленными к исполнению не только авангардных, но и давно ставших классическими произведений. Это связано с рядом причин. Во-первых, большинство выпускников консерваторий не способно самостоятельно разобрать и выучить наизусть не только сложную оперную партию, но даже сравнительно небольшое камерное сочинение XX в., ибо не обладает достаточной натренированностью слуха, памяти, аналитическими способностями, волевыми качествами. Во-вторых, посетители театров и концертных залов слухово и ментально не готово к восприятию сложноладовой современной музыки, поэтому подобный репертуар крайне редко (за исключением специальных фестивальных мероприятий) можно встретить на наших афишах. Возникает обратная реакция: зачем вокалисту учить сложные (как некоторые считают, невыигрышные, некрасивые и вредные для голоса) произведения, если приглашение их исполнить скорее всего не поступит? Ситуация за рубежом по отношению к творчеству композиторов XX–XXI вв. значительно более благоприятная. Студенты музыкальных вузов часто и много исполняют современные произведения, которые давно воспринимается слушателями как классические. Поэтому в задачи курса сольфеджио входит не только подготовка слуха молодых певцов к исполнению современной музыки, но и ознакомление с наиболее стилистически яркими образцами. Представляется более перспективным начинать введение в музыку XX–XXI вв. с творчества отечественных композиторов, затем постепенно привлекать произведения зарубежных авторов.

Предлагая курс стилистического сольфеджио, автор отнюдь не настаивает на подмене им имеющегося классического курса. Занятия ни в коем случае не должны сводиться к одному только чтению с листа романсов и оперных отрывков и дублировать программу камерного или оперного класса. В современном курсе сольфеджио необходимо использовать весь педагогический арсенал, включающий разнообразные подготовительные слуховые и интонационные упражнения, основанные в том числе на инструктивном материале, различные учебники

и хрестоматии, в сочетании с планомерным освоением музыкального словаря разных исторических эпох и композиторские стили. Привлечение художественного материала представляется необходимым, ведь только на нем студент сможет научиться анализировать музыкальный текст, интонировать в ансамбле, со словами, с аккомпанементом, обогатит свой слуховой тезаурус. Кроме того, использование классических образцов разных стилей способствует развитию художественного вкуса обучающихся, повышению их интеллектуального уровня, а главное – стимулирует желание посещать занятия, делать успехи, что так необходимо для успеха учебного процесса.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

САННИКОВА Н. В.

г. Киров, Профессиональный лицей № 18

Одной из закономерностей развития современного общества является тесная взаимосвязь социально-экономического прогресса и совершенствования системы образования. Проблемы качества образования и его оценки становятся приоритетными в связи с обновлением требований к выпускникам учебных заведений НПО у отраслевых и региональных потребителей кадров. В связи с этим Департаментом образования Кировской области был издан приказ о создании областных методических образовательных объединений (МО). Во главе отрасли «Строительство», объединяющей 13 училищ области, встал ГОУ НПО профессиональный лицей (ПЛ) № 18.

Структурно-организационная схема деятельности МО предполагает ведущую роль методического совета, который взаимодействует, с одной стороны, с Департаментом образования Кировской области и Кировским центром технологической подготовки и профессионального образования, с другой – с социальными партнерами и ФГСЗН. Координатор деятельности методического совета – зам. директора по учебно-методической работе ПЛ № 18, который курирует работу МО педагогов и проблемных групп профессиональных лицеев и училищ, входящих в состав областного МО по направлению «Строительство». Результативность работы выражена в мониторинге уровня обученности, в мониторинге внедрения регионального компо-

нента содержания образования, в мониторинге эффективности внедрения педагогических и производственных технологий.

Качество профессионального образования является многомерным понятием. Рассматривая эту проблему в свете обновлённых требований к выпускникам училищ, при определении «качества образования» можно выделить три основных компонента: 1) содержание образования; 2) образовательные технологии; 3) результаты образования.

Графически качество профессионального образования можно изобразить следующим образом (рис. 1).

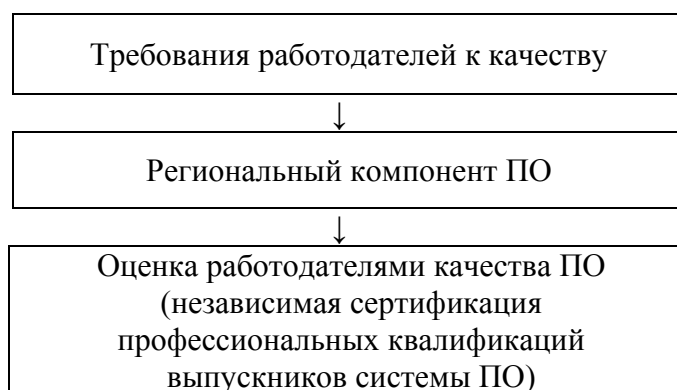


Рис. 1. Качества профессионального образования

Исходя из требований рынка труда к качеству образования была определена концепция деятельности методического объединения.

Цель – определить стратегию деятельности МО в условиях модернизации образования.

В основу деятельности МО положены следующие концептуальные идеи: а) преемственности педагогических и производственных технологий в образовательных учреждениях; б) интегративности обучения; в) системности обучения; г) личностно-практико-ориентированного образования; д) эффективного социального партнёрства; е) мониторинга качества и эффективности образования.

Особенностью данной концепции является то, что:

- методическое объединение представляет собой структуру, построенную на совокупности образовательно-профессионального и социального пространства региона;

- процесс деятельности в МО построен на основе деятельностного, личностно-ориентированного и компетентностного подходов.

Цель работы методического объединения – создание учебно-методических комплексов по профессиям строительного профиля.

Задачи методического объединения:

- совершенствование содержания образования в соответствии с Госстандартом начального профессионального образования;
- совершенствование образовательного процесса путём повышения качества обучения;
- повышение профессиональной компетентности педагогических работников средствами выявления, обобщения и распространения передового педагогического опыта в Кировской области.

Основные направления работы методического объединения:

1. Обновление содержания образования:

- разработка региональных компонентов стандартов, их внедрение и мониторинг;
- совершенствование структуры и содержания профессиональной подготовки;

2. Разработка и внедрение новых педагогических и производственных технологий:

- применение опережающих производственных технологий в отрасли;
- выявление, изучение и стимулирование профессиональной деятельности педагогов;
- обобщение и трансляция передового педагогического опыта.

3. Совершенствование управлением качеством образования:

- взаимодействие с образовательными учреждениями НПО, социальными партнёрами;
- создание единого методического пространства образовательных учреждений НПО;
- организация и научно-методическое сопровождение инновационной деятельности в образовательных учреждениях;
- мониторинг уровня обученности по профессиям;
- мониторинг внедрения регионального компонента содержания образования;
- мониторинг эффективности внедрения новых педагогических и производственных технологий в образовательный процесс.

4. Информационное обеспечение:

- создание банка информации педагогических материалов;
- реклама педагогических материалов, новаций и реальных достижений педагогов и педагогических коллективов;
- разработка и тиражирование методических рекомендаций.

5. Кадровое обеспечение:

- анализ уровня подготовки педагогических кадров в области по профессии;

- создание непрерывной системы повышения квалификации;
- взаимодействие разных профессиональных групп, координация их деятельности и объединение ресурсных возможностей для их профессионального роста.

Поскольку реализация требований федерального, регионального и отраслевого компонентов обеспечивается не только модернизацией материально-технической базы учебных заведений, но и подготовкой и модернизацией учебно-методической документации, приоритетными направлениями в работе наше МО выбрало работу по созданию комплектов учебной документации по строительным профессиям.

С целью реализации требований Госстандарта НПО, а также с целью повышения качества образования в области нашим методическим объединением была разработана рабочая программа регионального компонента предмета «Технология отделочных работ», которая ориентирована на подготовку профессионально мобильного, владеющего ключевыми профессиональными компетенциями, освоившего регионально-значимые производственные технологии выпускника системы НПО. При разработке данной программы за основу были приняты те виды работ и технологий, которые широко применяются в нашем регионе. Программа разработана для преподавателей специальных дисциплин и мастеров и рекомендована для практического использования при подготовке специалистов по данной профессии в профессиональных учебных заведениях НПО.

Применялись активные формы проведения заседаний МО: семинар, практические конференции, презентации, открытые уроки, практикумы, работа в форме педагогических мастерских. Данная работа помогла: 1) отследить уровень профессиональной подготовки педагогов области; 2) выявить уровень профессиональных проблем и затруднений; 3) наладить связи с образовательных учреждений области для объединения ресурсных возможностей с целью совместного решения проблем; 4) создать непрерывную систему повышения квалификации.

Результаты работы МО:

1. Сформирована политика заинтересованности в совместной деятельности образовательных учреждений области.

2. Создана возможность повысить уровень профессиональной компетентности по вопросам внедрения новых педагогических технологий, обновления содержания образования, а также управления качеством образования.

3. Создана единая информационная база кадрового потенциала.

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – ИННОВАЦИОННОЕ РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАТЬСЯ

СОЛОВЬЕВА Ю. А.

*г. Братск, Филиал Иркутского государственного университета
в г. Братске*

На смену технике и технологии, информатизации приходит эра образования, носящая интегративный и социально-инновационный характер. Становится очевидным, что все будет зависеть от культурного состояния человека, от степени развитости его знаний и творческих способностей, одним словом, от эффективности создания творческого пространства и времени.

Современное образование – непрерывное образование личности – не по хронологии обучения, а прерывание обучения по тому или иному профилю, переход в ту или иную методологическую область, вплоть до смены профориентации и, самое главное, умелое сочетание теоретической, опытно-экспериментальной и практической деятельности. Следовательно, непрерывное образование – это инновационно-непрерывное образование, т.е. развитие способности субъекта (личности) адекватно обучаться, действовать и адекватно воспринимать действительность, прежде всего общественные, материальные, духовно-культурные отношения.

В современных условиях трансформации общества при смене культурных ценностей, культурных норм и отношений возникает необходимость пересмотра ценностей классического образования, базировавшегося на триединстве знаний, умений, навыков. В этой ситуации обостряются противоречия между непрерывно возрастающим объемом знаний, необходимых человеку, и ограниченными условиями для овладения ими. Решение этого противоречия возможно лишь на пути перехода к непрерывному образованию, обеспечивающему целостное воспроизводство субъекта культуры. Целью непрерывного образования является постоянное творческое обновление, развитие и совершенствование каждой личности на протяжении всей ее жизни.

Под непрерывным образованием следует понимать не механическое движение личности от дошкольного к общему среднему, профессиональному (начальному, среднему, высшему), послевузовскому образованию, а гармоничный процесс циклического обновления личности на каждом из указанных этапов развития.

В нынешней ситуации функционирование системы непрерывного образования возможно лишь при условии развития в нем инновационных процессов. «Инновация» (от лат. *in* – в; *novus* – новый) переводится как «нововведение». Инновация не сводится только к обновлению, а является превращением новых знаний в технологии, методологии образовательного процесса, адекватные культурно-общественным требованиям.

Сегодня развитие общества характеризуется вниманием к миру личности в культуре в целом и в образовании в частности. Однако при ориентированности на личность акценты смещаются, происходит некий парадигматический сдвиг в осмыслении и разработке проблематики непрерывного образования:

- теоретическое разукрупнение – отказ от притязаний на построение всеобщей системы непрерывного образования в пользу концептуально выстроенных, конкретно направленных практико-ориентированных исследований;

- персонализация – ориентация на личность, а не на саму систему как средоточие непрерывно-образовательной деятельности;

- инновационность исследований непрерывного образования, их направленность на создание нового лично и социально значимого продукта;

- социокультурная ориентация – подход к непрерывному образованию как к созданию личностью собственного профессионального и тем самым социокультурного опыта.

Две последние особенности тесно взаимосвязаны: в ориентации образования на личность отчетливо просматривается социальный аспект. В связи с все более возрастающими личностно-образовательными требованиями возникает необходимость новых подходов к организации обучения.

В современной образовательной ситуации в качестве неотъемлемой компоненты системы непрерывного образования является личностно-ориентированное образование.

Современная концепция непрерывного образования:

- образование не заканчивается с получением диплома, но является процессом, длящимся всю жизнь; непрерывное образование охватывает всю жизнь личности;

- началом непрерывного образования является семейное воспитание;

- непрерывное образование, как система, возникает в ответ на требование и запросы социума;

- непрерывное образование стремится к преемственности в вертикальном измерении, а также к интеграции в горизонтальном измерении на каждой стадии жизни человека;
- непрерывное образование характеризуется гибкостью и многообразием содержания, средств, методов и времени обучения;
- непрерывное образование представляет собой динамический подход к образованию, дающий широкие возможности для варьирования;
- адаптивные и инновационные функции личности и общества реализуются через непрерывное образование;
- непрерывное образование служит организующим принципом всего образования;
- на операциональном уровне непрерывное образование представляет собой совокупность всех образовательных форм.

Система непрерывного образования для общества выступает как механизм воспроизводства и функционирования сложной социальной деятельности посредством формирования личности, способной решать современные задачи, являющейся важнейшим фактором социокультурного развития.

РАЗДЕЛ 6

Тенденции дополнительного профессионального образования в проблемном поле андрагогики

ПРОБЛЕМА ИННОВАЦИОННОГО ПРОЦЕССА И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ

БЕСЕДИНА М. В.

г. Москва, Московский педагогический государственный университет

Профессиональные знания учителя определяются квалификационными требованиями владеть суммой методологических знаний. Однако во время проведения анкетирования учителей обнаруживается их неспособность опираться на полученные теоретические знания. Это в свою очередь и обусловило существующую ныне направленность профессиональной подготовки, курсов повышения квалификации на углубление теоретических знаний понимаемого как повышение качества. Но на фоне того, что знание общих принципов педагогических явлений, закономерностей социализации подростка, его обучения и воспитания становится все более полным и всеобъемлющим, в обществе неуклонно растет процент правонарушений среди подростков и, как следствие, увеличивается количество специальных учреждений закрытого типа для коррекционных мероприятий по отношению к поведению несовершеннолетних. По данным официальной статистики, ежегодно правонарушения совершают сто тысяч несовершеннолетних подростков в возрасте до четырнадцати лет. Эта, на первый взгляд, парадоксальность явлений имеет свое объяснение в сфере знаний психологической науки, которая, к сожалению, в недостаточной пока еще степени получила признание у весьма большой части педагогов.

Известно, что высокий педагогический профессионализм соотносим с таким уровнем владения теоретических знаний, как умение

ставить цели, определять принципы, согласовывать с ними содержание, подбирать адекватные методы и формы педагогической деятельности, направленной на развитие личности ребенка в образовательных учреждениях. Эта деятельность, направленная вовне, даже при условии формирования субъект-субъектных отношений с подростком, явно недостаточна. В связи с указанием на эту недостаточность хотелось бы заметить, что, по официальным статистическим данным опроса граждан России, 61 % респондентов в возрасте от 36 до 54 лет указывают именно на роль личности учителя в формировании жизненных взглядов и установок в период школьного обучения. С величайшим сожалением приходится констатировать, что только 8 % названного контингента опрошенных заявили, что и в наше время есть учителя, способные оказать влияние на личность подростка.

Инновационный процесс, всецело захвативший всеобщее сознание как спасительное средство в условиях сильнейшего кризиса, призван поднять качество образования на принципиально новый уровень. С этой целью разработаны и продолжают разрабатываться новые технологии, подробнейшим образом прописывающие алгоритм предполагаемого будущего пользователя. Вместе с этим следует заметить, что еще в 80-е гг. Н. Ф. Талызина обратила внимание на тот факт, что опыт педагогов-новаторов не может быть использован в полной мере именно по причине индивидуальной самобытности и личностной неповторимости автора программы, создавшего ее как отражение системы собственных взглядов и убеждений. Не механического набора элементов, встраиваемых в некую теоретическую конструкцию, а системы убеждений, которые явились результатом общего личностного роста, включающего в себя систему отношений, переживаний.

Излишнее, на наш взгляд, увлечение «технологизацией» процесса обучения, который исторически на Руси был неразрывно связан с воспитанием личным примером, способствует отчуждению ученика от процесса образования как совокупности обучения плюс воспитания. Такое отчуждение сказывается в целом на качестве самого процесса обучения, на его результатах, выраженных в баллах по предмету. Так происходит потому, что содержательная часть неразрывно сопряжена с воспитательным аспектом, который выхолощен страстью получения абстрактно высокого результата, понимаемого как совокупность знаний, как набор правильных ответов. Вместе с этим следует особо обратить внимание на тот факт, что сами школьники старших классов высказываются против системы тестирования, против системы табличного способа подачи материала. Опираясь на данные проведенного старшеклассниками исследования, можно с грустью заме-

титель, что им трудно понимать суть излагаемого учителем материала по причине «его безразличия», эмоциональной отстраненности от процесса изложения материала.

Наблюдения и многочисленные опросы, беседы вскрывают причину такого диссонанса в отношениях учителя с учениками: низкая компетентность педагога в вопросах психологии личности, непонимание особенностей механизмов восприятия, памяти. Даже кратковременные курсы, направленные на коррекцию психологических знаний педагогов, способны повысить эффективность занятий, улучшить психическое состояние учащихся. Обращает на себя внимание тот факт, что педагоги-профессионалы, пришедшие на курсы повышения квалификации, с большим энтузиазмом начинают вникать в основы психологии, выражая недоумение по поводу того, что в институте не смогли заинтересоваться такой важной для их деятельности наукой. Следовательно, психология как наука открывается сознанию только той части учителей, которая ощутила потребность в ней не только в прикладном значении, но и в теоретическом.

Педагоги, особенно имеющие большой стаж работы, несмотря на огромный опыт работы, ощущают сильнейшие проблемы в общении с подростками. Прагматично настроенные подростки, с одной стороны, требовательные к качеству урока, к его продуктивности и содержательности ввиду сильной направленности на поступление в высшее образовательное учреждение, парадоксальным образом не формируют комфортных отношений с педагогами высокой квалификации. Наблюдение показало, что это происходит по причине того, что части педагогов свойственна «двойная мораль», система формальных требований, которая не применима учителем к самому себе. Подросткам свойственно неприятие педагогов, чья личностная позиция размыта, неопределенна. Система двойного стандарта остро ощущается подростками, но не осознается ими в полной мере, чтобы сформулировать: алекситимичность свойственна большей части учащихся не только по причине слаборазвитой рефлексии, но и по причине деформации при формировании представлений о системе ценностей.

В систему профессиональной подготовки и переподготовки учителей не входят курсы, которые формировали бы и корректировали понимание важности имиджа учителя. Достаточно часто можно заметить, что учителя, проповедуя высокие нормы морали на уроках, предъявляя высокие требования к уровню культуры учащихся, не соответствуют собственным требованиям. Этот диссонанс воспринимается остро чувствующими подростками как фальшивая нота человеческих отношений, которая странным образом оказывается вполне до-

пустимой и, как следствие, возможной для имитации в поведении подростков. Именно стремление походить на взрослых заставляет их калькировать отношения как систему, именно как систему двойных стандартов отношений взрослых и в первую очередь учителей.

Исследования показали, что более 40 % учителей не умеют организовать свое рабочее время, в скрытой форме стремятся к сокращению объема профессиональных обязанностей, но при этом считают себя достойными повышения по службе. Особо следует обратить внимание на то, что практически сто процентов учителей стремятся к эмоциональной поддержке со стороны руководства, но при этом отказывают в ней по отношению к своим ученикам.

Еще одной острой проблемой является непонимание со стороны учителей важности благополучия эмоциональной сферы подростков. Недостаточное знание или понимание этапов формирования аномального поведения все чаще приводит к первичной деструкции только начавшей свое активное развитие личности подростка. Увлечение занижением оценок, увеличением объема домашних заданий, как скрытой форме компенсации педагогического бессилия, приводит подростков к устойчивому тревожному состоянию. Проблема усугубляется необходимостью учителя соответствовать учебно-тематическому планированию, календарю и графику внешнего контроля знаний.

Исследования по шкале сниженного настроения-субдепрессии показывают, что уже в 8–10 классах абсолютное большинство учащихся школы находится за пределами нормы: им свойственно устойчивое состояние субдепрессии. С помощью методики Курганского у большинства учащихся выявляется сниженный уровень психической активности и сниженный эмоциональный уровень.

Следовательно, поиски эффективности подготовки будущего учителя или работы опытного учителя могут быть успешными при условии широкого распространения достоверных психологических знаний, при внедрении практики психологических исследований в работу образовательных учреждений.

САМООБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЯ

ПЯТИБРАТОВА И. И.

*г. Борисоглебск, Борисоглебский государственный
педагогический институт*

Самообразование – необходимый компонент современного образования. Оно может развиваться как сопутствующее обучению, расширяя, дополняя, углубляя изучаемый в учебном заведении материал; может быть и автономно, включаясь в изучение новых, не представленных в образовательном процессе учебного заведения курсов.

В. П. Владиславлев [2] считает самообразование составной частью непрерывного образования, выступающей как связующее звено между базовым образованием (общим и профессиональным) и периодическим повышением квалификации, переподготовки специалистов.

Формирование потребности в самообразовании находится в прямой зависимости от авторитета конкретной специальности. Любая профессия требует самообразования, а педагогическая – постоянного, на протяжении всей жизни. Непрерывное образование учителя необходимо сегодня в силу ряда социальных и профессиональных факторов:

- ведущей роли научных знаний в общественном прогрессе;
- стремительного развития науки и ускорения «морального износа» профессиональных знаний, если они не обогащаются и не переосмысливаются;
- необходимости достижения каждым учителем высокого уровня образованности, интеллигентности, компетентности и педагогического мастерства.

Одной из основных педагогических функций является функция самообразования, которая заключается в постоянном поиске новых знаний, передового опыта, в осмыслении полученной информации, включении ее в связь с наличным знанием, в приращении знания и непосредственном использовании нового уровня знаний в преобразовании, совершенствовании собственной педагогической деятельности.

Технологическая линия самообразования представляет собой движение по восходящей, что соответствует философскому представлению о развитии по спирали.

Самообразование как педагогический процесс рассматривается как единство самообучения, самовоспитания и саморазвития. М. К. Мамардашвили [3] подчёркивает, что сложность бытия требует само-

развития, которое следует понимать как акт собирания своей жизни в целое, как организацию своего сознания. В мире неукротимых противоречий и исторических разломов как никогда возрастает роль способности личности быть адекватной себе. Невозможно прогнозировать успешность педагогической деятельности без самопознания и саморазвития собственной личности, становления себя в профессии.

Самообразование – фактор саморазвития, включающий многочисленные задачи по самопознанию (любая новая, получаемая самостоятельно информация соотносится с собственным опытом, собственной личностью, в результате чего и сама личность подвергается постоянной переоценке).

Модель профессионального развития характеризуется проявлениями собственно внутренней рефлексии, которая как бы приостанавливает поток жизни и выводит человека за его пределы, проясняет как ценности жизни, так и самого человека. В. Г. Маралов [4] выделяет три уровня самосознания по критерию полноты осознания себя самого и собственных мотивов жизнедеятельности: соотнесение знаний о себе происходит в рамках сопоставления Я и Другого человека; Я и Я; Я и Высшее Я (Идеальное Я, Творческое Я).

Саморазвитие выступает как непрерывный процесс самопроектирования личности учителя и тесно связано с уровнями развития самосознания:

– самоопределение – соотнесение знаний о себе происходит в рамках сопоставления Я и Другого (учителя, ученика, родителя). Сначала определенное качество воспринимается и понимается в другом человеке, а затем переносится на себя и происходит сознательный акт выбора, выявление и утверждение необходимости собственных изменений и преобразований;

– самовыражение – соотнесение знаний о себе происходит в системе Я и Я. Учитель соотносит свое поведение с той мотивацией, которую реализует. Оцениваются и сами мотивы с точки зрения общественных и внутренних требований. Главный мотив – стремление учителя к более полному проявлению своих возможностей;

– самореализация – соотнесение знаний о себе в рамках Я и Высшее Я (Идеальное Я, Творческое Я). На этой стадии формируется жизненная философия учителя в целом, осознаются смысл жизни, своя общественная ценность. Расширение рамок осознания самого себя, своего места в жизни вступает в противоречие с возможностью реализовать себя в профессиональной деятельности. Осознавая односторонность своего профессионального развития, учитель преодоле-

вает её и тем самым удовлетворяет потребность во всестороннем развитии, т.е. потребность реализовать собственное творческое Я.

Таким образом, профессиональное самопознание и профессиональное саморазвитие оказываются тесно связанными друг с другом, определяя направление и стратегию развития педагога как профессионала.

В сельском социуме школа играет роль основного селообразующего фактора. В свою очередь, специальная подготовка учителя, способного осуществлять образовательный процесс в условиях малокомплектности сельских школ, является основным фактором, обеспечивающим сохранение школы на селе.

Самообразование для сельского учителя малокомплектной начальной школы является единственным источником сохранения действительности знаний, повышения квалификации и педагогического мастерства, поэтому возникает необходимость формирования и развития данного вида деятельности ещё на этапе подготовки учителя в вузе с учётом выбранной им специальности.

Анализ факторов, влияющих на самообразование учителя, позволил установить, что общая социальная среда, в которой находится учитель (тип населенного пункта и те источники самообразования, которыми он располагает: библиотеки, массовые коммуникации и т.п.); профессиональная среда (школьный коллектив, районный методический кабинет, институт усовершенствования квалификации) и их влияние на процесс профессионального самообразования учителя; организуемая личностью среда самообразования (характер общения, группы по интересам и т.д.) не актуальны для учителя сельской школы, их роль берёт на себя собственная деятельность учителя по самообразованию.

Анализ современных подходов к решению проблемы самообразования учителей малокомплектных начальных школ позволили выявить ряд противоречий между:

1) необходимостью формирования у студентов педвузов готовности к самообразованию, овладению методами познавательной деятельности и отсутствием педагогических условий содействия этому процессу с учётом осваиваемой специальности;

2) пауперизацией социокультурной сферы села и необходимостью усложнения компонентов самообразовательной деятельности учителя в условиях сельского социума;

3) необходимостью особой модели развития профессионального самообразования и существующей системой подготовки учителя для малокомплектной начальной школы.

Самообразовательная функция учителя, рассматриваемая нами как состоящая из нематериального, личностного и материального компонентов, соответствующих структуре социокультурной среды малокомплектной начальной школы, должна быть усложнена средообразующим компонентом.

Пауперизация социокультурной сферы села вызывает необходимость формирования у будущего учителя функции средообразования, овладение которой позволит учителю малокомплектной начальной школы преобразовать среду в соответствии с уровнем своего развития, что по принципу обратной связи стимулирует творческую активность учителя, потребность в профессиональном самообразовании.

Педагогическими условиями развития самообразования в процессе профессиональной подготовки учителя к преподаванию в малокомплектной начальной школе являются: формирование познавательного интереса в образовательном процессе; проблемное обучение; включение в научно-исследовательскую работу; акцент на самостоятельную, с элементами исследования, познавательную деятельность; самообразовательное чтение учебно-методической и психолого-педагогической литературы; участие в факультативных, кружковых и других творческих научно-исследовательских объединениях; анализ педагогических проблемных ситуаций; самоанализ проведенного урока и мероприятия, самоанализ затруднений; вовлечение студентов в спецкурсы и спецсеминары.

В. А. Вединяпина [1] утверждает, что профессиональное самовоспитание и самообразование будущего учителя возникает как одно из условий удовлетворения потребности утвердить себя в роли учителя, занять достойное место в обществе путем педагогической профессии. Будущая профессиональная деятельность выступает в сознании студента не только как социально важное объективное явление, но и как субъективная, личностная ценность. Овладеть этой ценностью, стать субъектом профессионального педагогического творчества – это стержневая линия активности будущего учителя во всей его общественно – познавательной и общественной деятельности.

Литература

1. Вединяпина, В. А. Информационная потребность учителя как педагогическая проблема [Текст] / В. А. Вединяпина. – Воронеж : ВГПИ, 1990. – 103 с.
2. Владиславлев, В. П. Непрерывное образование. Проблемы и перспективы [Текст] / В. П. Владиславлев. – М. : Педагогика, 1975. – 150 с.

3. Мамардашвили, М. К. Начало всегда исторично, т.е. случайно [Текст] / М. К. Мамардашвили // Знание – сила. – 1991. – № 1. – С. 77–83.

4. Маралов, В. Г. Основы самопознания и саморазвития [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В. Г. Маралов. – М. : Академия, 2002. – 256 с.

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ КАК ФАКТОР ОПТИМИЗАЦИИ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

РЫЧКОВА Л. С., САЛАХОВА В. Я.

*г. Челябинск, Челябинский институт переподготовки и повышения
квалификации работников образования*

Следует заметить, что новые реальности социальной жизни, изменения, происходящие в системе образования, оказывают заметное влияние на терминологию и понятийный аппарат специального (коррекционного) образования. Сегодня обозначилось некоторое несоответствие ряда обозначений, принятых в отечественной дефектологии, современным международным терминам. В связи с этим в процессе курсовой подготовки на кафедре начального и специального (коррекционного) образования ГОУ ДПО ЧИППКРО реализуются направления по преодолению возникших несколько лет назад противоречий. Неизбежная трансформация отдельных дефиниций и профессиональной лексики происходит также под влиянием инновационных процессов, ориентированных на мировой опыт. В этой связи в процессе курсовой подготовки возникает необходимость проанализировать содержание и реальный смысл ряда терминов, обозначений, традиционно десятилетиями использовавшихся в отечественной дефектологии.

Прежде всего, с позиции современной гуманистической педагогики термины «дефект», «дефектология» можно считать недостаточно корректными, хотя с позиции медицинской науки они могут не подвергаться изменениям. Дословно «дефектология» – изучение дефектов, но, по сути, дефектология не сводится только к изучению дефектов развития. Это наука о воспитании и обучении детей с отклонениями в развитии. «Воспитание», «обучение» – это основные понятия педагогики, поэтому дефектология традиционно относилась к педагогическим наукам и считалась, по словам Л. С. Выготского, «чем-то

вроде малой педагогики». В последние годы дефектология стала обозначаться чаще всего как специальная (коррекционная) педагогика.

Для слушателей системы непрерывного профессионального образования важно иметь четкое представление о современном понятии в аппарате. С этих позиций в настоящее время специальная педагогика понимается как особая отрасль педагогики, которая занимается проблемами воспитания, образования и обучения различных категорий детей с отклонениями в развитии, поведении, эмоционально-волевой сфере, а также изучает особенности одаренных детей и лиц с отклонениями не только в развитии, но и в поведении (девиантное, делинквентное).

Более близкое по своей сущности к науке дефектологии имеет обозначение в виде коррекционной педагогики. Коррекционная педагогика (от лат. *correctio* – исправление, поправка) – это педагогическая наука, которая изучает особенности психофизического развития детей с различными аномалиями. Помимо основных общепедагогических понятий – «образование», «обучение», «воспитание» – коррекционная педагогика использует специальные, такие как «коррекция», «компенсация», «реабилитация», «адаптация», которые являются ключевыми в дефектологии.

Кроме того, коррекционная педагогика занимается вопросами оздоровления, профилактики и предупреждения вторичных дефектов развития у детей. В этом смысле коррекционная педагогика является лечебной педагогикой. Лечебная педагогика (помогающая) – это отрасль педагогики, которая разрабатывает средства и методы исправления физических и психических дефектов, она охватывает почти весь круг проблем, разрабатываемых в специальной педагогике.

Развитие отечественной специальной психологии связано с деятельностью таких ученых, как Т. А. Власова, Л. С. Выготский, Л. В. Занков, В. И. Лубовский, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн и др.

Слушателям курсов дается четкое представление о том, что специальная психология – это раздел психологии, который изучает психологические особенности детей с различными отклонениями в развитии, если нарушения в развитии связаны с врожденными или приобретенными дефектами формирования и функционирования нервной системы. Специальная психология входит в состав комплексной научной дисциплины коррекционной педагогики (дефектологии).

Основные задачи специальной психологии, которые обозначаются в период курсовой подготовки, заключаются в изучении закономерностей психического развития; формировании личности у разных категорий детей под воздействием специального воспитания и обуче-

ния; разработке психолого-педагогических рекомендаций, способствующих совершенствованию содержания и методов учебно-воспитательной работы в различных школах и дошкольных учреждениях для детей с аномалиями развития.

Сферами деятельности специального психолога являются: социально-педагогическая; научно-методическая; культурно-просветительская; диагностико-аналитическая; консультирование; рефлексивно-развивающая; коррекционно-развивающая.

Вопросы теории и практики изучения, обучения и воспитания аномальных детей разрабатываются с учетом достижений всего комплекса входящих в дефектологию наук: олигофренопедагогики, логопедии, сурдопедагогики, тифлопедагогики, общей и специальной психологии, а также клиники и медицинской генетики, нейрофизиологии, что позволяет находить более гибкие и эффективные методы коррекции нарушений психофизического развития ребенка.

Без знания симптомов заболеваний, причин их возникновения, закономерностей развития психики при патологических условиях, которые обозначаются в процессе курсовой подготовки для всех многочисленных контингентов педагогов, воспитателей, психологов, социальных работников – невозможны эффективное обучение и воспитание детей с нарушениями развития. Так, например, клинико-генетическое изучение позволяет раскрыть этиопатогенез аномального развития. Знания основ нейрофизиологического исследования способствуют выявлению степени и характера поражения центральной нервной системы, способствуют исследованию структуры дефекта. Данные клинико-генетического и нейрофизиологического исследований имеют большое значение для классификации нарушений психофизического развития, выделения генетических синдромальных форм с целью медицинской коррекции, прогноза и социальной адаптации детей. Безусловно, все научные дисциплины, изучающие развитие ребенка в норме, также используются при разработке теории и практики специального (коррекционного) образования, основы которых включаются в учебно-тематические планы курсовой подготовки.

В организации лечебно-оздоровительной работы специальная школа опирается на положения, разработанные педиатрией. Основные знания о состоянии здоровья детей также даются специалистам в процессе повышения на кафедре начального, специального (коррекционного) образования. Это позволяет оказать помощь ребенку в оздоровлении его нервной системы, улучшить его физическое состояние, научно обосновать организацию охранительного режима в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях.

Для слушателей курсов подчеркивается, что современная специальная психология изучает особенности и закономерности развития аномальных детей, проявляющиеся под влиянием обучения, разрабатывает педагогическую классификацию и типологию, обеспечивающую возможности индивидуального и дифференцированного подхода к различным типам детей с нарушением психофизического развития, принципы и методы их воспитания, содержание общего образования и трудового обучения школьников, частные методики преподавания учебных предметов, систему и структуру специальных учреждений.

Для разных контингентов слушателей подчеркивается, что специальная психология объединяет ряд самостоятельных направлений: это сурдопсихология, изучающая вопросы воспитания и обучения детей с недостатками слуха; тифлопсихология – вопросы воспитания и обучения детей с дефектами зрения; олигофренопсихология – вопросы воспитания и обучения умственно отсталых детей; логопсихология – вопросы изучения и исправления недостатков речи, а также психологическое сопровождение соответствующих контингентов детского населения, имеющих те или иные отклонения в развитии.

В процессе курсовой подготовки осуществляются выездные занятия в Центр психического здоровья областной клинической специализированной психоневрологической больницы № 1, где проходят консилиумы с разбором наиболее сложных в дифференциально-диагностическом плане амбулаторных и стационарных наблюдений за пациентами, имеющими различные нарушения нервно-психического здоровья и те или иные формы проявления дезадаптационных состояний.

Непосредственное участие слушателей в работе медико-психолого-педагогического консилиума, их общение с пациентами, практическое использование методик комплексной диагностики способствуют формированию клинического мышления и позволяет избежать узкопрофессионального, сугубо педагогического, решения проблем детей с нарушением психофизического здоровья.

Полученные во время курсовой подготовки знания из области специальной психологии имеют большое значение для осуществления практической классификации нарушений психофизического развития, разработки медико-психологической коррекции с разработкой индивидуальных коррекционных программ развития для каждого ребенка, а также позволяет увидеть прогноз развития, что в целом повышает социальную адаптацию и интеграцию в социум детей с различными нарушениями психофизического здоровья.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГА ВУЗА

ЛАРИОНОВА М. А.

г. Омск, Омский государственный педагогический университет

Современное высшее образование относится к разряду приоритетных направлений в реализации государственной образовательной политики. Однако будут однобокими рассуждения о повышении качества образования будущего специалиста с высшей квалификацией, если не затрагивать субъекта, непосредственно реализующего образовательный процесс в вузе, т.е. педагога вуза.

На наш взгляд, все модернизационные процессы в образовательной системе будут неполными, если не коснуться вопросов, связанных с профессиональной подготовкой преподавателя высшей школы, условий повышения уже имеющейся у него квалификации посредством современных образовательных технологий и контроля качества полученного образования.

Действительно, сегодня можно получить профессию преподавателя вуза, обучаясь в аспирантуре или магистратуре. Однако в реальности происходит практическое освоение профессии педагога вуза уже в ходе профессионально-педагогической деятельности. Многими аспирантами обучение рассматривается не как путь овладения профессией преподавателя, а время для написания кандидатской диссертации. И даже при таких обстоятельствах процент работ, представленных к защите, по окончании аспирантуры невысок. То же самое можно сказать и о выпускниках магистратур.

Возможно, это закономерный процесс, так как анализ психолого-педагогической литературы указывает на наличие специфики профессии педагога вуза, которая состоит в том, что освоение её происходит индивидуально, акмеологично.

Каждый преподаватель высшей школы приходит к педагогической деятельности на кафедре своим путём профессионализации. Кто-то уже после окончания вуза остаётся на кафедре, зарекомендовав себя в студенческие годы как пытливый исследователь; кто-то приходит к необходимости передать накопленный в практической деятельности опыт; некоторые приходят в вуз в качестве преподавателей во время обучения в аспирантуре или сразу же после неё. Овладение профессией, таким образом, обусловлено мотивацией преподавателя вуза.

Кроме того, единого алгоритма в выборе профессии педагога вуза не существует, а следовательно, и способы освоения профессио-

нально-педагогической деятельностью различаются. К тому же в нашей стране не так много вузов, где готовят студентов по специальности «преподаватель», в то время как к профессии учителя готовят педагогические учебные заведения в течение 4–5 лет.

Это прежде всего отражается на методической стороне деятельности педагога вуза, так как преподаватель вынужден заниматься самообразованием и подчас «изобретает велосипед» в методике преподавания. В связи с этим значимость приобретает система переподготовки и повышения квалификации педагога вуза (курсы, обучающие семинары, научно-практические конференции и т.п.).

К условиям успешной переподготовки педагога вуза, на наш взгляд, можно отнести: 1) желание самого преподавателя повысить профессионализм; 2) организацию курсов с применением мобильных технологий, что позволит не отвлекать преподавателя от образовательного процесса в вузе на длительное время; 3) непрерывность повышения квалификации за счёт различных организационных форм, например, интернет-конференций; 4) поощрение преподавателей, прошедших переподготовку, и т.д.

Как справедливо отмечает И. А. Вишняков, «изменение состава преподавателей и их методическое совершенствование приводит к изменению социально-психологических характеристик взаимодействия преподавателей как коллективного субъекта и студентов, т.е. к развитию образовательных условий, в которых происходит профессионализация студента» [1, с. 77].

Взаимозависимость качества образования будущих специалистов и уровень подготовки преподавательского состава вуза существуют объективно. Мы надеемся, что в ходе методического совершенствования преподавателя как посредством системы переподготовки и повышения квалификации, так и за счёт саморазвития происходит интеграция собственно педагогической, научно-методической и исследовательской видов деятельности. А это уже свидетельствует о профессиональном мастерстве преподавателя вуза, которое понимается нами как полипрофессионализм.

Перестройка системы повышения квалификации по принципу непрерывности повысит эффективность данного процесса. Как метко подмечают Н. В. Позывайлова и Л. А. Позывайлов, «курсы повышения квалификации, посещаемые один раз в пять лет, – это игра в догонялки с ушедшим поездом» [2, с. 203].

Ещё В. Я. Лифшиц и Н. Н. Нечаев указывали, что условием развития деятельности педагога будет непрерывное образование и учёт изменений образовательной ситуации в своей педагогической дея-

тельности. Авторы предложили называть деятельность педагога вуза развивающейся педагогической деятельностью [3, с. 12–13]. Это продолжает оставаться актуальным сегодня, и определённые шаги в этом направлении уже предпринимаются.

К психолого-педагогическим проблемам повышения квалификации педагога вуза можно отнести и изменение возраста людей, поступающих в вузы. Сегодня отмечается наличие большого числа «возрастных» студентов, чему способствует доступность высшего образования (открытие коммерческих отделений в государственных вузов, частных вузов, где можно получить не только первое, но и второе высшее образование). Это вынуждает преподавателя пересматривать формы и методы учебного взаимодействия со студентами. Меняется и специфика педагогического общения. Кроме того, увеличивается число студентов, мотивированных на научно-исследовательскую деятельность. И в таких новых образовательных условиях перед преподавателем встаёт насущная задача – постоянно рефлексировать все аспекты профессионально-педагогической деятельности, обновлять свой методический инструментарий. И тут мы встречаемся с ещё одной проблемой – чрезмерной нагрузкой преподавателя учебными часами, когда у него не остаётся времени на качественный анализ и педагогическую коррекцию профессиональной деятельности. Современные психолого-педагогические знания вовремя не попадают в поле зрения педагога вуза.

Все эти перечисленные моменты свидетельствуют о том, что необходимо как можно быстрее развивать эффективную обновлённую систему повышения квалификации вузовского преподавателя, так как собственными силами ему справиться с поставленной задачей будет крайне сложно. Например, можно проводить регулярные методические объединения на кафедрах, анализируя конкретные педагогические ситуации со студентами, разбирая новые методы обучения или наиболее «работающие» в вузовской системе образования, знакомясь с новинками психолого-педагогической литературы. Повышение психолого-педагогической компетентности и личные возможности преподавателя позволят реализовать высокое качество образования.

Таким образом, мобильность преподавателя в профессиональном плане позволяет сохранить и улучшить качество подготовки будущего специалиста.

Остаётся пока открытым вопрос о средствах и способах контроля качества переподготовки и повышения квалификации преподавателя. Надеемся, что разработка критериев и процедур контроля уже ведётся.

Литература

1. Вишняков, И. А. Социально-психологические феномены профессионализации школьного психолога в процессе подготовки в вузе [Текст] / И. А. Вишняков // Психолого-педагогические проблемы в целостном образовательном процессе : сб. науч. ст. – Омск, 2006. – С. 76–92.
2. Позывайлова, Н. В. Роль кафедры в повышении профессионализма преподавателей [Текст] / Н. В. Позывайлова, Л. А. Позывайлов // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров : материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Челябинск, 2006. – Ч. 5. – С. 203–206.
3. Лифшиц, В. Я. Деятельность преподавателя вуза как развивающийся процесс [Текст] / В. Я. Лифшиц, Н. Н. Нечаев // Повышение эффективности психолого-педагогической подготовки преподавателей вузов. – М., 1988. – С. 6–22.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ-ТЕРАПИИ В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

СВИРИДОВА Т. В.

*г. Красноярск, Красноярский краевой институт
повышения квалификации работников образования*

Повышение квалификации педагогов-психологов в области арт-терапии осуществляется во время курсовой подготовки в Красноярском краевом институте повышения квалификации работников образования, на основании рецензированной образовательной программы «Арт-терапия в работе педагога, психолога».

Цель курсовой подготовки по данной программе – обучение психологов, педагогов способам арт-терапии и их применению в образовательном процессе.

Задачи: 1) обеспечение понимания роли арт-терапии в образовательном процессе 2) обучение способам использования изобразительной деятельности как терапевтического средства; 3) создание условий для дальнейшего использования этих способов в образовательном процессе.

Как правило, на курсах, присутствуют педагоги-психологи школ, детских садов, центров детского творчества.

Для того чтобы лучше понять специфику использования арт-терапии в условиях повышения квалификации, необходимо остановиться на том, что такое арт-терапия, каковы ее цели в образовании.

Исходя из определения данного Л. Д. Лебедевой [4], арт-терапия – это забота об эмоциональном самочувствии и психологическом здоровье личности, группы, коллектива средствами художественной деятельности. Существует несколько направлений арт-терапии: социальное, медицинское, педагогическое. В условиях повышения квалификации мы используем педагогическое направление арт-терапии. Педагогическое направление арт-терапии (не арт-педагогика) имеет неклиническую направленность, рассчитано на потенциально здоровую личность. На первый план выходят задачи развития, воспитания, социализации.

В чем же суть арт-терапии? Приоритетная цель арт-терапии в образовании состоит в гармонизации развития личности через развитие способностей самовыражения и самопознания. Арт-терапия апеллирует к внутренним, самоисцеляющим ресурсам человека, тесно связанными с его творческими возможностями.

Работа по арт-терапии на курсах повышения квалификации включает в себя два блока: первый – теоретический, где предлагаются основания применения арт-терапии в образовательном процессе и предусмотрены такие формы работы, как дискурс-лекции, круглые столы; второй блок – практический, который предполагает проведение со слушателями арт-терапевтических занятий и упражнений. На предлагаемых занятиях слушатели рисуют, лепят, слушают музыку.

Проводимые занятия по арт-терапии состоят из шести этапов: 1. Настрой («разогрев»). 2. Актуализация визуальных, аудиальных, кинестетических ощущений. 3. Индивидуальная изобразительная работа (разработка темы). 4. Этап вербализации (активизация вербальной и невербальной коммуникации). 5. Коллективная работа (театрализация, ритуальная драматизация). 6. Заключительный этап. Рефлексивный анализ.

Задача первого этапа состоит в подготовке участников к спонтанной, художественной деятельности и внутригрупповой коммуникации. Для этого используются различные игры, двигательные и танцевальные упражнения, изобразительные приемы. Например, различные варианты техники «Каракули» («Каракули Винникота», «каракули тела»), техника «закрытых глаз», «эстафета линий», позволяющих снизить контроль со стороны сознания в процессе рисования.

В содержание второго этапа включаются элементы музыкальной и танцевальной терапии в сочетании с изобразительным творчеством.

Замысел данного этапа состоит в поиске человеком адекватного собственному настроению и эмоциональному состоянию образа посредством музыки, движений, спонтанного танца.

Третий этап занятия предполагает индивидуальное творчество для исследования собственных чувств, проблем, переживаний.

Задача четвертого этапа заключается в создании условий для внутригрупповой коммуникации. Считается, что вербализация помогает улучшить самочувствие и в какой-то мере освободиться от внутренних переживаний. Поэтому каждому участнику предлагается показать свою работу, поделиться впечатлениями, рассказать о своих мыслях, эмоциях, которые возникли у него в процессе изобразительной деятельности.

Пятый этап – это коллективная работа в малых группах. Участники придумывают сюжет и разыгрывают небольшие спектакли. Перевод травмирующих переживаний в комическую форму, эмоциональное переключение приводит к катарсису, освобождению от неприятных эмоций. Доказано, что ритуальный характер действий повышает самоисцеляющие возможности спонтанного творчества.

В итоге, участники занятия приобретают ценный опыт осознания и контроля своих эмоциональных состояний.

Заключительный – шестой – этап предполагает рефлексивный анализ работ в безопасной обстановке группы. В таком взаимодействии обычно присутствуют элементы спонтанной «взаимотерапии», «психологического поглаживания» посредством доброжелательных высказываний, так называемого положительного программирования, поддержки. Атмосфера эмоциональной теплоты, эмпатии, заботы, складывающаяся на занятиях, позволяет каждому участнику арт-терапии пережить ситуацию успеха в той или иной деятельности. В итоге, приобретается позитивный опыт самоуважения и самопринятия, укрепляется чувство собственного достоинства. Постепенно корректируется образ «Я».

Занятия по арт-терапии заканчиваются организацией рефлексии со слушателями, где участникам предлагается, рассказать, что дали проведенные занятия каждому (выразить свои эмоции, чувства после занятий). Участники, как правило, говорят о том, что предложенные занятия обеспечивают психологическую и эмоциональную разгрузку, позволяют лучше понять себя, свой внутренний мир, улучшить самочувствие.

Таким образом, с одной стороны, арт-терапия предлагается как способ практической работы с детьми и взрослыми, с другой, организация занятий по арт-терапии обеспечивает создание здоровьесбере-

гающих условий. После обучения на курсах участникам предлагается сопровождение использования арт-терапии в образовательном учреждении.

Обучение психологов по данной программе проходит уже в течение 2 лет. Как показала практика проведения курсов, многие психологи после обучения применяют полученные знания, способы в своей дальнейшей работе.

Литература

1. Выготский, Л. С. Психология искусства [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1987. – 344 с.
2. Копытин, А. И. Основы арт-терапии [Текст] / А. И. Копытин. – СПб. : Лань, 1999. – 256 с.
3. Копытин А. И. Диагностика в арт-терапии. Метод «Мандала» [Текст] / А. И. Копытин. – СПб.: Речь, 2002. – 80 с.
4. Лебедева, Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий [Текст] / Л. Д. Лебедева. – СПб. : Речь, 2003. – 256 с.
5. Лебедева, Л. Д. Арт-терапия в педагогике [Текст] / Л. Д. Лебедева // Педагогика. – 2000. – № 9. – С. 27–34.
6. Лебедева, Л. Д. Арт-терапия в работе с одаренными детьми [Текст] / Л. Д. Лебедева // Образование. – 2000. – № 1. – С. 115–118.
7. Макарова, Е. Г. Преодолеть страх, или искусствотерапия [Текст] / Е. Г. Макарова. – М. : Школа-Пресс, 1996. – 304 с.
8. Родина, А. М. Терапия искусством [Текст] / А. М. Родина // Искусство исцеления души: Этюды о психологической помощи : пособие для практических психологов. – СПб., 2001. – 145 с.

МОТИВАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ЛИЦЕЯ

ШЕМБЕРГ Е. Н.

*г. Красноярск, Красноярский краевой институт повышения
квалификации и переподготовки работников образования*

Психологическое изучение мотивации профессиональной деятельности и ее стимулирование – две стороны одного и того же процесса развития мотивационной сферы целостной личности педагога.

Современное образование находится на новом этапе своего развития. Ключевой фигурой в реформе образования является педагог, поэтому темп и характер модернизации образования зависят, в пер-

вую очередь, от педагогических кадров. В условиях социально-экономических перемен радикально меняется статус педагога, его образовательные функции, соответственно меняются и требования к его профессиональным качествам. Личность педагога, мотивы его профессиональной деятельности – важное условие, определяющее успешность образовательного процесса. Основой личностно-профессионального развития педагога являются ценностные ориентации, осознание мотивов деятельности.

В настоящей работе мотивация рассматривается как система мотивов, устойчиво характеризующих данного человека, образующая направленность личности. Поведение с этой позиции можно рассматривать как «направленную активность». Мотивация как направленная активность предполагает определенное соотношение мотивов. Продуктивность деятельности, ее процесс и результат определяется степенью активности, напряженности мотивов соответствующего содержания, что в целом создает своеобразие мотивации личности.

Исследования проводились в муниципальных образовательных учреждениях Свердловского района г. Красноярска: лицее № 9 и СОШ № 17 с традиционной системой обучения. Группы испытуемых, как контрольную, так и экспериментальную составляли педагоги, работающие в средней и старшей ступени. В лицее группа состояла из 25 учителей-добровольцев, в общеобразовательной школе – из 25 педагогов, также добровольно решивших принять участие в психодиагностике, т.е. выборка была случайной, что является аргументом в пользу достоверности полученных результатов. Кроме того, анкетирование-тестирование было анонимным, тем самым была минимизирована вероятность проявления «эффекта фасада» при ответах на вопросы тестов.

Обобщая результаты исследований характера и уровня мотивации, педагогов лицея можно характеризовать как людей, ориентированных преимущественно на дело, обладающих высоким и средним уровнем мотивации достижения успеха при высоком и среднем уровне мотивации одобрения и мотивации избегания неудач и отличающихся адекватным и завышенным уровнем самооценки, т.е. педагоги лицея – это люди, готовые к решению конкретных задач, достижению поставленных целей, достаточно уверенные в себе и осторожные (стремятся избегать неудач). Однако 72 % из них необходима поддержка и одобрение авторитетных людей.

Уровень педагогической направленности «высокий» и «скорее высокий, чем низкий» показали почти все педагоги лицея (94 %), что позволяет с уверенностью говорить о включенности исследуемых в

профессию, положительном отношении к педагогической деятельности. Под сущностью педагогической направленности следует понимать интерес и любовь к педагогической профессии, осознание трудностей в учительской работе, стремление овладеть основами педагогического мастерства, связанное с потребностью в самосовершенствовании и самореализации в сфере педагогического труда; направленность на предметную сторону профессии учителя, т.е. педагогов лица можно охарактеризовать как субъектов деятельности, направленных на саморазвитие, самореализацию в профессиональной сфере.

Ориентированных на дело среди педагогов школы – 52 %, а в лицее их число увеличивается до 56 %, т.е. число педагогов лица, заинтересованных в решении деловых проблем, выполнении работы как можно лучше, способных отстаивать в интересах дела свое мнение, которое полезно для достижения общей цели, несколько больше.

Необходимо заметить, что число педагогов, лично направленных на себя почти не отличается (24 % в школе) и остается на том же уровне в лицее (24 %). Это люди, ориентированные на прямое вознаграждение, агрессивность в достижении статуса, их отличает властность, склонность к соперничеству, раздражительность, тревожность, интровертированность, т.е. можно предположить, что у этой части педагогов явно имеются проблемы личностного характера, возможно, «синдром эмоционального выгорания», часто упоминаемый в современной психологической литературе.

Результаты, полученные при исследовании мотивации достижения и одобрения, также представляют интерес. Среди педагогов школы высоким уровнем мотивации достижения отличаются 64 % респондентов, а в лицее – 56 %. Иными словами, высокий уровень мотивации достижения успеха педагогов школы и лица практически не различается. Очевидно, ярко выраженная мотивация достижения успеха является достаточно устойчивым личностным качеством.

Примечательно, что число педагогов со средним уровнем мотивации достижения успеха в лицее значительно превышает количество таковых в школе. Этот факт наводит на мысль о том, что педагоги лица более рассудительны и реалистичны, способны ставить цели, адекватные своим возможностям, скорее всего обладают более выраженной способностью к рефлексии профессиональной деятельности.

По уровню мотивации потребности в одобрении картина несколько иная. Если в школе количество учителей, у которых потребность в одобрении достигает высокого уровня, составляет 48 %, а в лицее снижается до 32 %. Этот факт, на наш взгляд, также свидетельствует о том, что в образовательном процессе в лицее педагоги явля-

ются субъектами своей профессиональной деятельности, в то время как в школе успешность педагогов в большей мере зависит от оценки методиста и завучей.

Иная картина выявилась в результате исследования динамики мотивации избегания неудач. Большая часть педагогов лицея (по 40 %) характеризуется высоким и средним уровнем мотивации избегания неудач и потребности в защите. Скорее всего, это определено постоянной необходимостью принятия ответственного решения и выбора дальнейшего профессионального пути, профессионального самоопределения.

В отношении к себе, самооценке также отмечены различия, хотя и не такие значительные. Заметно увеличение числа педагогов с адекватным уровнем самооценки и уменьшение части учителей с завышенной самооценкой. В то же время количество педагогов с заниженной самооценкой, неуверенных в себе, не верящих в собственные возможности, практически не изменяется. Очевидно, именно низкая самооценка является достаточно стойким качеством личности.

Таким образом, в результате проведенных исследований можно сделать выводы:

– Педагогов лицея можно характеризовать как людей, ориентированных преимущественно на дело, обладающих высоким и средним уровнем мотивации достижения успеха при высоком и среднем уровне мотивации одобрения и мотивации избегания неудач и отличающихся адекватным и завышенным уровнем самооценки. Иными словами, это люди, готовые к решению конкретных задач, достижению поставленных целей, достаточно уверенные в себе и осторожные (стараются избегать неудач). Однако 72 % из них необходима поддержка и одобрение авторитетных людей.

– В лицее направленность личности на дело становится преобладающей, гораздо чаще выявляется среди педагогов. Это означает, что большее число учителей лицея заинтересовано в решении деловых проблем, выполнении работы как можно лучше, способны отстаивать в интересах дела свое мнение, которое полезно для достижения общей цели.

– Число учителей, личностно направленных на себя, одинаково в школе и в лицее (24 %). Это люди, ориентированные на прямое вознаграждение, агрессивность в достижении статуса, их отличает властность, склонность к соперничеству, раздражительность, тревожность, интровертированность, по-видимому, у этой группы педагогов явно имеются проблемы личностного характера.

– Число педагогов со средним уровнем мотивации достижения успеха в лицее возрастает. Этот факт наводит на мысль о том, что преподаватели лицея становятся более рассудительными и реалистичными, способными ставить цели, адекватные своим возможностям.

– Заметно увеличение числа педагогов с адекватным уровнем самооценки и уменьшение части учителей с завышенной самооценкой в лицее по сравнению со школой. В то же время количество педагогов с заниженной самооценкой, не уверенных в себе, не верящих в собственные возможности, практически не изменяется курсу. Очевидно, именно низкая самооценка является достаточно стойким качеством личности.

– По уровню педагогической направленности группы педагогов лицея и общеобразовательной школы практически не отличаются.

РАЗДЕЛ 7

Общеобразовательные учреждения в условиях реализации Концепции модернизации российского образования. Профессиональная направленность общего среднего образования

ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

ШАПОВАЛОВА Л. А.

г. Челябинск, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования

Актуальность заявленной темы обосновывается следующим противоречием: между потребностями в оказании образовательных услуг населению с учетом особенностей личности субъектов образования, с одной стороны, и кризисным состоянием службы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения муниципальной образовательной системы – с другой. Анализ ситуации показывает острую потребность в поиске новых, действенных, соответствующих новым экономическим условиям, а также организационным требованиям, форм организации и технологий психолого-педагогической и медико-социальной поддержки участников образования.

Данное противоречие усугубляется ситуацией модернизации современного образования, что создаст целую серию сложных учебных и социальных ситуаций, с которыми ребенок с ограниченными возможностями здоровья не справится без сопровождающих технологий.

Прогнозируемый запрос на услуги специалистов разных направлений (психологов, специальных педагогов, медицинских работ-

ников и т.д.) может быть реализован в разнообразных психолого-медико-педагогических службах.

В данном случае проблема рассматривается в рамках нового структурного элемента в образовательной системе района – Центра лечебной педагогики и дифференцированного обучения Metallургического района г. Челябинска (далее МЦ).

Исследовательский проект базируется на следующих основных теоретических положениях: о лечебной педагогике, о дифференциации обучения и теоретико-методических основах построения новых организационных структур в системе образования.

Под лечебной педагогикой мы понимаем систему лечебно-профилактических мероприятий, имеющих целью предупреждение, лечение и коррекцию различных отклонений в развитии, нервно-психических и соматических нарушений, которые могут привести к стойкой инвалидизации и социальной дезадаптации (Е. М. Мастюкова).

Дифференциация обучения – форма организации учебной деятельности, учитывающая склонности, интересы, способности учащихся. В практическом действии предполагалось соединение основных позиций лечебной педагогики и дифференцированного обучения в новом модульном образовании (МЦ), что позволит устранить разные социальные и личностные препятствия в реализации любого запроса на образовательные услуги.

Факторы, способствующие реализации поставленных целей:

- тесная взаимосвязь педагогического и лечебного процессов;
- необходимость индивидуального подхода к каждому ребенку, с учетом наиболее сохранных нервно-психических функций и положительных свойств личности;
- «принцип соответствия» требований и нагрузок, предъявляемых ребенку, его психическим и физическим возможностям;
- принцип межпредметной интеграции и синхронизации образовательной деятельности;
- реализация культурологической модели образования.

Одной из ведущих идей Центра лечебной педагогики является распространение в курируемой образовательной системе ценностей психологического здоровья и обеспечение паритета между здоровьесбережением и образованностью.

Сотрудниками МЦ в течение двух лет были проведены следующие действия по психолого-медико-педагогическому сопровождению детей:

- создание и апробация экспериментальных учебных планов для индивидуального обучения;
- разработка и внедрение алгоритмизированных таблиц для составления индивидуально-ориентированной коррекционно-развивающей образовательной программы;
- создание модели внутрисистемной интеграции в реализации индивидуальных программ;
- разработка критериев результативности реабилитационного процесса;
- подбор эффективных технологий изменения состояния ребенка в учебной, социальной деятельности;
- апробация смоделированного реабилитационного процесса по проблемам, диктуемым типологией психофизических состояний детей, обратившихся в МЦ.

Индивидуально-ориентированная коррекционно-развивающая образовательная программа, составленная на каждого ребенка, была частично реализована в МЦ. Обязательным условием полной реализации программы является продолжение ее в образовательных учреждениях района и в семье с сопровождающим режимом.

После выпуска 154 человек из МЦ, в ходе реализации режима сопровождения, выявлена стойкая положительная динамика дальнейшего развития, что является доказательством эффективности и актуальности работы.

Первичный режим сопровождения (без обучения детей в МЦ) предполагает отработку алгоритма выполнения рекомендаций ПМПКС с использованием потенциала образовательного учреждения. Вторичный режим сопровождения (после обучения детей в МЦ) нацелен также на подготовку образовательной среды к приему ребенка после реабилитационного периода, а также на работу со средой с целью профилактики асоциального поведения учащихся и его рецидива.

Лечебно-профилактическая (оздоровительная) часть целостной программы реабилитации ребенка выполняется отделом клинической диагностики и реабилитации МЦ. Психологическим отделом МЦ проводились мониторинговые исследования среди участников образования. Исследование социального заказа родителей обнаружило увеличивающийся спрос на изучение личностных особенностей ребенка и определение функциональных состояний детей (тревожность, утомляемость, работоспособность). В коррекционно-развивающей работе заинтересованы 49,8 % родителей. В два раза увеличилась потребность у педагогов и администрации к психологическому сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья (в том числе

детей с астеническим синдромом, детей с синдромом гиперактивности и дефицитом внимания и т.д).

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года обозначены структурные изменения, связанные с гуманизацией и гуманитаризацией образования. Одним из глобальных изменений системы, являющимся гарантом предупреждения проблем образования и оперативного их решения, может стать формирование служб психолого-медико-педагогической помощи участникам образовательного процесса.

УЧЁТ ПОЛОРОЛЕВЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ИХ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ

ВЕДЕНЬКИНА М. В.

г. Астрахань, Астраханский государственный университет

Одним из наиболее важных и значимых личностных свойств у младших школьников в процессе обучения в начальной школе выступает познавательная самостоятельность, способствующая росту их уровня развития познавательного, интеллектуального и творческого потенциала, влияющая на степень усвоения учебного материала и повышающая качество их учебно-познавательной деятельности. В педагогике познавательная самостоятельность представлена как свойство или качество личности, включающее в себя единую систему направленности, способностей и умений индивидуума по овладению и применению общеучебных и специальных знаний, умений и навыков без посторонней помощи при решении новых познавательных задач.

Процесс развития названного свойства должен строиться с учетом некоторых особенностей. К их числу относим учёт полоролевых особенностей младших школьников в процессе развития их познавательной самостоятельности. Анализ исследований отечественных и зарубежных авторов в области полоролевой социализации детей (Т. Ю. Абаева, В. В. Абраменкова, О. Вейнингер, Е. Гарбер, В. М. Гоголина, Д. Н. Исаев, В. Е. Каган, И. С. Кон, Л. И. Столярчук, В. Г. Максимов, М. М. Рубинштейн, Н. Е. Румянцев и др.) подтверждает значимость изучения полоролевых особенностей у младших школьников в учебно-воспитательном процессе.

Анализ исследований психофизиологов показали, что темпы созревания различных образований головного мозга у мальчиков и де-

вочек неодинаковы. Так, у девочек значительно быстрее развиваются функции левого полушария, а у мальчиков – правого. Левое полушарие «в большей степени, чем правое, ответственно за осознаваемые произвольные акты, словесно-логическую форму памяти, рациональное мышление, положительные эмоции; правая же гемисфера при этом лидирует в реализации непроизвольных, интуитивных реакций, иррационально-мыслительной деятельности, образной памяти, отрицательных эмоций» [1, с. 71]. Девочки младшего школьного возраста лучше осознают свое поведение, умеют им управлять, лучше могут осмысливать поступки, чаще открыто радуются. Медленное развитие левого полушария у мальчиков приводит к неразвитости сферы положительных эмоций, частом проявлении агрессивности. Учитывая эти особенности, учителю начальных классов необходимо помнить об этом и практически реализовывать методы обучения и воспитания, ориентируясь на психофизиологические различия детей.

По результатам педагогических исследований установлено, что освоение половых ролей происходит «не через освоение школьных дисциплин, а посредством понимания окружающего мира» [2, с. 55]. Педагоги и родители, одноклассники и одноклассницы, взаимоотношения между ними и отношения с ними являются «главным средством приспособления к этому миру» [2, с. 56].

В процессе общения с окружающими у младшего школьника «складывается» представление о собственной личности, где важную роль играет самооценка свойств и качеств. «Самооценка обеспечивает автономию личности младшего школьника к разнообразным внешним воздействиям, способствует становлению саморегуляции полоролевого поведения» [3, с. 52]. Результаты педагогических исследований показали, что младшие школьники редко оценивают себя отрицательно. Однако по мере взросления, ближе к третьему классу, младшие школьники более адекватно оценивают себя: уровень их самооценки приравнивается к оценке их товарищей, педагогов и родителей.

В процессе развития познавательной самостоятельности у младших школьников нам удалось составить обобщенный «портрет» девочки и мальчика названного возраста с позиций пригодности, готовности и включенности в учебно-познавательную деятельность. Пригодность определяется уровнем физиологического и психического, прежде всего интеллектуального, развития, обеспечивающего возможность учиться. Готовность означает сформированность отношения к школе, учению, познанию, к новым обязанностям и социальным ролям. Включенность младшего школьника в учебно-познавательную деятельность зависит от функций учителя: во-первых, в предоставле-

нии ученику максимума возможностей для обучения, во-вторых, в активизации его познавательной потребности. Далее в состав «ярких» штрихов к «портрету» нами были включены особенности отражения мотивационной установки девочками и мальчиками; были учтены уровни развития их содержательно-операционных умений и навыков и проявления волевых черт и сторон. Вышеназванный состав личностных черт и свойств мы представили в сводной таблице в алфавитном порядке.

Таблица 1

Личностные черты и свойства

Для девочек	Для мальчиков
Аккуратная	Активный
Дисциплинированная	Любознательный
Добросовестная	На самооценку влияет мнение мальчиков-сверстников
Доверчивая	Рассудительный
Застенчивая	Самостоятельный
Любознательная	Сильный
На самооценку влияет мнение взрослых	Серьезный
Отзывчивая	Смелый
Самостоятельная	Стремление к лидерству
Усидчивая	Стремление к риску
Чувствительная	Уверенный
Эмоциональная	Чувствительный

По итогам экспериментальной работы было установлено, что желание учиться – у девочек превышает на 4,17 %, чем у мальчиков, т.е. девочки оказались наиболее «мобильными». Был зафиксирован факт, что и мальчики (9,21 %), и девочки (6,35 %) не всегда проявляли желание учиться или вовсе отказывались (мальчики – 7,23 %; девочки – 5,92 %). Причиной тому послужили пробелы в знаниях, младшие школьники не владели общеучебными умениями.

Динамика развития мотивационной установки у мальчиков и девочек оказалась таковой – проявляли познавательный интерес на начало эксперимента 59,75 % мальчиков и 67,28 % девочек; к концу эксперимента 87,76 % мальчиков и 91,12 % девочек. Отсутствие познавательного интереса было зафиксировано на начало эксперимента у 40,25 % мальчиков и 32,72 % девочек; к концу эксперимента значительно ниже: 12,24 % мальчиков и 8,88 % девочек. Была выявлена динамика развития волевого компонента познавательной самостоятельности, включившего в свой состав принятие и исполнение решения учениками, проявление их силы воли, другими словами, умение и

способность младших школьников выбирать цели, принимать правильные решения, выполнять их и доводить начатое дело до конца. На начало эксперимента 39,02 % мальчиков и 44,44 % девочек проявляли волевые действия, на этапе завершения формирующего эксперимента их число значительно увеличилось и составило 86,34 % мальчиков и 88,46 % девочек.

Значительно возросло качество знаний младших школьников, что сказалось на общей успеваемости: если до эксперимента учились на «2» 26,9 % мальчиков и 11,8 % девочек; на «3» – 61,5 % мальчиков и 32,4 % девочек; на «4» – 11,5 % мальчиков и 38,2 % девочек; мальчиков-отличников не было вовсе, среди девочек на «5» учились только 17,6 %, то после эксперимента на «5» стали учиться 3,8 % мальчиков и 35,3 % девочек; на «4» – 57,7 % мальчиков и 50 % девочек; на «3» стали учиться в 2 раза меньше мальчиков – 38,5 % и 14,7 % девочек; «двоечников» не стало вовсе.

Резюмируя вышеизложенное, полагаем, что процесс развития познавательной самостоятельности в начальном звене общеобразовательной школы способствует росту уровня развития познавательного, интеллектуального и творческого потенциала мальчиков и девочек младшего школьного возраста, положительно влияет на степень усвоения ими учебного материала и в целом повышает качество их учебно-познавательной деятельности.

Литература

1. Гоголина, В. М. Подготовка будущих учителей к воспитательной работе по формированию правильных взаимоотношений между мальчиками и девочками [Текст] / В. М. Гоголина // Вопросы вузовской педагогики. – Кемерово, 1972. – С. 66–77.
2. Столярчук, Л. И. Воспитание школьников в процессе полоролевой социализации [Текст] : учеб. пособие / Л. И. Столярчук. – Волгоград : Перемена, 1997. – 189 с.
3. Столярчук, Л. И. Полоролевая социализация школьников: теория и практика воспитания [Текст] : монография / Л. И. Столярчук. – Волгоград : Перемена, 1999. – 275 с.

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЫ

ЛАЗАРЕВА П. В.

г. Якутск, Якутский государственный университет

Как известно, профильное обучение призвано обеспечить овладение учащимися определенным уровнем знаний, умений и навыков, способами организации деятельности, обеспечивающими его готовность к дальнейшему продолжению образования и адаптации в обществе. Высокая степень готовности учащегося к продолжению образования возможна лишь при сочетании особых форм и методов не только урочной, но и внеурочной работы, организуемой в профильных классах и школах. Одним из обязательных компонентов в организации профильного обучения во многих школах в настоящее время являются научно-исследовательские работы учащихся. Такая форма работы нацелена на выработку у учащихся навыков применения методов научного познания и методов соответствующей науки, на создание условий для развития творческой личности, ее самоопределения и самореализации и формирования научного мышления.

Как известно, научное мышление отличается от обычного только методом организации своей работы, ее упорядоченностью и целенаправленностью. Подростковый период является сензитивным для формирования основ научного мышления, и поэтому организация научно-исследовательской работы учащихся способствует развитию не только научного мышления, но и активизацию познавательной деятельности учащегося, которая направлена не только на внешний мир, но и на себя, и на самопознание.

Рассуждая о научном познании, академик В. А. Энгельгардт писал, что научное творчество есть результат действующего в нас инстинкта, результат стремления удовлетворить внутреннюю потребность, заложенную нас природой, потребность расширить область человеческого знания, внести ясность в то, что ранее было туманным, внести элементы порядка в тот хаос неизвестного, который нас окружает [1].

Следует отметить, что научный подход к процессу исследования требует реализации ряда принципов, в частности: принцип естественности (проблема должна быть реальной), принцип осознанности (как проблемы, цели и задач, так и хода исследования и его результатов), принцип самодеятельности (учащийся может овладеть ходом исследо-

вания только через собственный опыт), принцип наглядности и принцип культуросообразности.

Важным моментом в организации исследовательской работы учащихся является мотивация, которая достигается обсуждением с учащимся особенностей содержания и компонентов исследовательской работы. Немаловажную роль в формировании мотивации выполняет актуальность и практическая значимость работы. Так, при выборе темы исследования учитывается проблема, особо значимая в той местности, в которой проживает учащийся, а также индивидуальный интерес самого учащегося.

Исследовательская работа учащихся – процесс совместной деятельности ученика и учителя, научного консультанта. Если научно-исследовательская работа проводится в условиях летнего лагеря, то роль учителя могут выполнять и студенты. Под их руководством учащиеся осваивают все стадии научно-исследовательского процесса, такие как: постановка цели и задач и выбор метода, сбор и обработка данных, анализ и обсуждение полученных результатов, выводы, оформление и защита работы.

Организация исследовательской работы в условиях малокомплектной сельской школы имеет свою специфику. В силу того, что наполняемость классов невелика, в таких школах исследовательские работы проводятся в разновозрастных группах. Предлагаемые темы исследований носят интегрированный характер. Приобщение учащихся к исследовательской деятельности происходит с учетом багажа теоретических знаний, так, например, если на первом году исследования учащимся был изучен видовой состав лекарственных растений своей местности, были проведены фенологические наблюдения за растениями, то на следующий год логическим продолжением должно стать исследование химического состава лекарственных растений. В более старших классах учащиеся, приобретя опыт исследовательской работы, могут выполнить более серьезные задания.

Исследования, проведенные нами по внедрению научно-исследовательской работы учащихся в условиях малокомплектной сельской школы, показывают, что в разновозрастных группах тема исследования выбирается и обосновывается с позиций значимости для той местности, в которой проживают учащиеся, а также учитывается возраст, класс самого исследователя. Одну тему могут выполнять несколько учащихся разных классов, при этом более старший исследователь (по возрасту и классу) выступает в качестве руководителя. Учащимся были предложены темы интегрированного характера, где требуются теоретические знания не только по биологии, химии, но и гео-

графии. Так, например, при исследовании таких тем, как «Изучение экологического состояния озера Орто-Кюель», «Исследование качественного состава глины местности Сырдах» от учащихся требуется не только знания биологической, химической составляющей, но географической (как, например, составление карты-схемы озера или местности и т.п.).

При такой организации у учащихся, которые занимаются исследовательской работой ряд лет, развивается стойкий интерес к изучаемому предмету, а в последующем и к выбранной специальности. Так, например, учащиеся Магарасской средней школы Горного улуса, которые ряд лет (как минимум три года) занимались в научно-исследовательском лагере после окончания школы 20 % выпускников лагеря в 2001 г. поступили в вузы естественнонаучного направления; в 2002 г. 50 % поступили на биолого-географический факультет Якутского государственного университета, Якутскую государственную сельхозакадемию, Якутский сельскохозяйственный техникум; в 2003 г. количество выпускников, избравших естественнонаучное направление, составило также 50 %.

Таким образом, организация исследовательской работы учащихся является активным фактором, способствующим индивидуализации образовательного процесса, развитию познавательных способностей и интересов учащихся, условием их саморазвития, самовыражения и профессиональной направленности, что отвечает основной идее профильной школы.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

МИШИНА Н. Н.

*г. Екатеринбург, Муниципальное образовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 154*

«Труд сделал из обезьяны человека» – эта фраза знакома нам всем. Можно сказать более определенно: труд – главное средство развития человеческого общества. Все материальные и духовные богатства, накопленные человечеством на длительном пути исторического развития, созданы в процессе труда. В процессе трудовой деятельности человек не только изменяет окружающий мир сообразно своим потребностям, но и изменяется сам. Поэтому прогрессивные мыслители и педагоги рассматривают подготовку подрастающего поколения к труду как органическую часть общего образования. Развиваясь и со-

вершенствуясь на протяжении многих веков, процесс воспитания в труде не теряет своей актуальности и значимости и сегодня. Его высшей целью является формирование осознанной потребности в труде – залога профессионализма в будущей трудовой деятельности.

Социально-экономические преобразования последнего десятилетия обусловили существенные изменения социальной среды, окружающей младших школьников. Снизилось значение коллективного общественно полезного труда, усилилась важность индивидуального труда для существования семьи. Негативное воздействие на учащихся оказывают представители группы риска, неблагополучные семьи, часть программ средств массовой информации и видеопродукции. Сузилась школьная база организации трудовой деятельности учащихся начальных классов, в том числе трудового воспитания.

В сложившихся условиях решение многих задач трудового воспитания детей требует активного участия школы и семьи, имеющих существенные потенциальные воспитательные возможности. Включаясь в труд, дети вступают в отношения с предметами, средствами, результатами труда и самим трудом, в межличностные отношения с участниками труда. На основе возникающих в труде отношений формируются личностные качества. При этом включение детей в труд необходимо осуществлять с учетом физиологии детей младшего школьного возраста, особенностей их организма и психики, их интересов и способностей. Однако значительный процент семей (в силу изменившегося социального и экономического положения) испытывает определенные трудности в воспитании своих детей и остро нуждается в квалифицированной помощи учителя начальных классов. Поэтому современный учитель сам должен быть яркой личностью, творчески относиться к своей профессиональной деятельности, владеть современными педагогическими технологиями.

Существенную роль в практической реализации задач трудового воспитания младших школьников играет умение педагога учитывать общие и специфические задачи воспитания мальчиков и девочек. Общие задачи заключаются во всестороннем развитии личности и подготовке подрастающего поколения к жизни и труду. Специфические задачи связаны с формированием в мальчике личностных качеств и черт характера будущего мужчины и отца, а в девочке – женщины, хранительницы семейного очага и матери. Поэтому учителю начальных классов необходимо знать сущность и содержание трудового воспитания детей этого возраста, основательно разбираться в специфике задач трудового воспитания мальчиков и девочек, уметь выделять общие и специфические задачи воспитания, владеть методами и приемами

формирования личностных качеств воспитанников, обеспечивающими подготовку их к труду исходя из принципа природосообразности.

У учителя начальных классов есть прекрасная возможность закладывать основу профессиональной подготовки уже в первом классе. Этому способствуют многие интегрированные уроки, проведение которых мы практикуем уже не один год. Уникальными в этом смысле являются уроки изобразительного искусства и трудового обучения. Работа по выполнению декоративно-прикладных изделий содержит в себе творческое начало, развивает художественное и техническое творчество. Выполненные поделки можно подарить друзьям или своим близким, использовать в оформлении кабинета или как иллюстративный материал для уроков, представить на выставках и конкурсах. Показывая дома результаты своего труда, дети вовлекают в творческую трудовую деятельность и членов своей семьи.

В начальной школе практически на всех уроках можно создавать множество ситуаций для творческого самовыражения детей. Рассмотрим такой вид работы, как аппликация, в разделе «Работа с бумагой и картоном». В первом классе используем аппликацию для развития глазомера, моторики рук, координации движений, формирования представлений о приемах рациональной работы по разметке, вырезанию и склеиванию, воспитывая аккуратность и терпеливость. В ходе выполнения заданий дети знакомятся с профессиями дизайнера, архитектора, конструктора, закройщика. Сегодня эти профессии востребованы. Поскольку урок ограничен по времени, продолжить работу можно в группе продленного дня. К третьему классу дети готовы осваивать технику силуэтной аппликации. Вырезание силуэта развивает пространственное воображение, вырабатывает умение абстрагироваться от несущественных деталей, помогает выявлять форму объекта. Интегрируя уроки математики с художественными видами труда, развиваем у своих учеников логическое мышление, чувство гармонии.

Ни одна методика не будет результативной, если ребенку не интересно. А интересно бывает только тогда, когда у него что-то получается, когда учителем создана ситуация успеха. Успех окрыляет, вдохновляет, дает возможность почувствовать уверенность в собственных силах. Успешные дети – талантливые и трудолюбивые дети.

Многоплановая работа учителя начальных классов, преподающего значительную часть школьных предметов, требует большой предварительной подготовки и методической обеспеченности. В преподавании уроков по изобразительному искусству большую помощь оказывает программа «Рисую мир» кандидата педагогических наук, учителя школы № 168 г. Екатеринбурга И. А. Сериковой. Рабочие

тетради для учащихся и методические рекомендации, интересно разработанные темы уроков и практические задания не на словах, а на деле улучшают условия труда учителя, поддерживают интерес ребенка к практической деятельности. Благодаря авторской позиции «Учитель – учителю» стало легче работать, а ученикам – интереснее учиться. Программой предусмотрено развитие изобразительных навыков через расширение кругозора учащихся, умение трудиться для получения хорошего результата.

Через систематическую трудовую деятельность и приобщение к культуре учебного, бытового и общественно-полезного труда постепенно осуществляем учебно-воспитательный процесс младших школьников, закладывая понимание и осознание трудовой деятельности, потребность в ней. При этом включение детей в труд не должно идти за счет подавления и ослабления других видов деятельности, которые должны иметь большой удельный вес в раннем развитии (игровая, физкультурно-оздоровительная деятельность, музыкальное и художественное творчество).

Однако, говоря о вкладе учителя в трудовое воспитание ребенка младшего школьного возраста, нельзя пренебрегать ролью семьи. Активное включение детей в трудовую жизнь семьи имеет полезную основу для воспитания и развития социальной зрелости личности. Именно семья располагает наибольшими возможностями создания условий для посильного труда малыша, в том числе по участию в уборке квартиры, выполнению постоянных поручений, на личном подворье, даче и т.д. Однако реализация этих возможностей в значительной мере зависит от оказания конкретной, адресной, квалифицированной педагогической помощи семьям учащихся силами учителя начальных классов. Родительские собрания, индивидуальные беседы с родителями и всеми членами семьи учеников помогают скоординировать наши действия, направляя их на благо ребенка. Основными задачами такого педагогического руководства семейно-школьным трудовым воспитанием является оказание помощи родителям в определении методов, приемов и средств воспитания младших школьников, в организации и руководстве их трудовой деятельностью в школьных и домашних условиях, осуществлении процесса формирования личностных качеств.

Обучаясь труду, младшие школьники приобретают необходимые для творчества предпосылки: умение мыслить самостоятельно и оригинально проблемно подходить к действительности, накапливать все новый и новый опыт. В наши дни это стало условиями приема на работу молодых людей, их успешности в будущем.

СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ КОММУНИКАТИВНОЙ СИТУАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

ОВЧИННИКОВА М. Ф.

г. Улан-Удэ, Бурятский государственный университет

Сегодня, когда в Европе единый экономический рынок стал реальностью, Советом Европы, а также правительствами ряда других государств решаются вопросы о социально-ориентированном рынке и о едином образовательном пространстве России и Европы, где знание иностранных языков является крайне необходимым, а обучение им – неотъемлемой частью любого звена в системе непрерывного образования. Современные специалисты в области методики преподавания иностранных языков, ученые-методисты, учителя-практики занимаются модернизацией стандартов и программ обучения как в школе, так и в вузе.

С позиции многих наук процесс общения представляется сложным и многоплановым. Акт общения возникает на фоне и под влиянием совокупности обстоятельств, воздействующих на человека. Языковые характеристики речевого акта определяются условиями как интралингвистического, так и экстралингвистического характера. Исходя из этого в качестве минимальной ячейки устного общения рассматривается коммуникативная ситуация, которая является «одним из обязательных условий возникновения и успешной реализации речевого акта». Для того чтобы разобраться, каким в действительности должно быть общение здесь и сейчас, необходимо с позиции социолингвистики рассмотреть то, где и как происходит акт коммуникации, т.е. ситуацию речевого общения и факторы, влияющие на речевое поведение собеседников.

В социолингвистике под понятием «коммуникативная ситуация» понимают ситуацию речевого общения двух и более людей. Коммуникативная ситуация имеет определенную структуру и состоит из нескольких компонентов. Вклад в ее изучение внесли Дж. Фишман, Дж. Гамперц, Д. Хаймс, П. Браун, К. Фрейзер, У. Брайт. Факторы, детерминирующие речевое поведение, рассматривают также советские и российские социолингвисты – А. Д. Швейцер, Л. Б. Никольский, Л. П. Крысин и др. Исследуя уровни владения языком, ученые выделяют среди них собственно лингвистический, национально-культурный, энциклопедический, ситуативный и предлагают следующий компонентный состав коммуникативной ситуации: говорящий и его соци-

альная роль; слушающий и его социальная роль; отношения между говорящим и слушающим и связанная с этим тональность общения; цель; средство общения; способ общения (устный/письменный, контактный/дистантный); место общения. Данные ситуативные переменные чрезвычайно важны в реальном общении. Изменение значений каждой из них ведет к изменению коммуникативной ситуации и, следовательно, к варьированию языковых средств, используемых участниками ситуации, и их коммуникативного поведения в целом.

Проведенное исследование учащихся ряда средних школ г. Улан-Удэ и республики Бурятия, студентов Бурятского государственного университета показало, что учащиеся не владеют социолингвистической компетенцией и не могут, учитывая объективные социолингвистические факторы, организовывать свое речевое поведение для достижения положительного результата в общении с иностранцами. С другой стороны, это же исследование дало возможность констатировать большой интерес учителей и преподавателей иностранного языка, которые сами иногда затруднялись в выборе социального корректного варианта высказывания, и понимание важности проблемы формирования социолингвистической компетенции у учащихся средних школ на старшей ступени обучения.

При отборе социолингвистических факторов мы в составе социолингвистических факторов коммуникативной ситуации выделяем следующие: цель общения, социальный статус и роли коммуникантов, регистр общения, отношения говорящих, пол говорящих, место общения.

Характеризуя цель, можно отметить, что цель общения всегда реализуется каким-либо конкретным речевым актом, типы которых исчислимы, с использованием определенных функций языка.

Статус – положение человека в структуре группы или общества, связанное с определенными правами и обязанностями. Это формально-структурная социальная характеристика человека. Статус не предполагает качественной оценки человека и оценки его поведения. Из всех совокупностей социальных статусов индивида какой-то один выступает как основной.

Статусов может быть много, как и ролей. Любой статус предполагает исполнение какой-либо роли. Статусы бывают предписанными и достигаемыми. Предписанный – статус, полученный от рождения (пол, возраст, расовая принадлежность, социально-экономическое положение родителей и т.д.). Достигаемый – статус, приобретенный в обществе благодаря усилиям и заслугам (образование, профессиональные достижения, карьера, удачный (неудачный) брак и т.д.).

В социологии под социальной ролью понимают систему ожидаемого поведения, которое определяется нормативными обязанностями и соответствующим этим обязанностям правам.

В отечественной и зарубежной социологии и социопсихологии предлагаются разнообразные подходы к классификации типов ролевого поведения. Наиболее общим является деление ролей на социальные и межличностные. Социальная роль – модель поведения, определяемая местом, занимаемым индивидом в системе общественных отношений. Различают три группы социальных ролей: статусные, позиционные, ситуационные. Межличностная роль определяется тем местом, которое человек занимает в системе межличностных отношений и вытекающими из этого правами и обязанностями. К их числу относят такие роли, как друг, приятель, враг, подопечный, партнер, недоброжелатель, покровитель и т.д.

В современной социолингвистике регистр – это вариант высказывания по использованию в данной коммуникативной ситуации. Учеными рассматриваются три вида тональности в общении. Это – официальная, нейтральная и фамильярная (дружеская). Ученые Западной Европы среди регистров общения различают: личный, публичный, формальный, торжественный, ритуальный, разговорный, интимный, регистр общения с детьми, вторичный регистр (речь молодых людей в обращении с пожилыми).

В средней школе, согласно стандарту о полном среднем образовании, социолингвистический компонент обучения рассматривается в составе социокультурной компетенции. В УМК В. П. Кузовлева, Н. П. Лапа «Счастливый Английский», например, учащимся предоставляется возможность овладеть коммуникативной компетенцией в рамках формальной, неформальной и нейтральной тональности общения.

Анализируя типы ролевых отношений, ученые подразделяют их на симметричные и ассиметричные; на первичные и вторичные, что немаловажно с лингвистической точки зрения.

Гендерные различия в языке – это дифференциация языка по полу говорящего. Речь индивида показывает, является ли говорящий мужчиной или женщиной, взрослым или ребенком. Человек неосознанно приобретает как часть своей социолингвистической компетенции те особенности речи, которые передают социальную информацию о нем в его собственном языковом сообществе. Социолингвистические исследования показывают, что речевые образцы, используемые мужчинами и женщинами, отличаются в основном тем, что мужчины используют больше ненормативных форм в своей речи, чем женщины. Широко распространенный стереотип, что женщинам не хватает уве-

ренности в речевом общении, оспаривается мнением, что женщины более вежливы в речевой коммуникации, чем мужчины. Компетенция женского и мужского речевого поведения – это то умение, которое девочки и мальчики приобретают неосознанно в результате общения в группе сверстников. Гендерные роли – набор культурных ожиданий, определяющих те модели поведения, которым должны следовать представители каждого пола.

Место общения, как отмечают социологи и социолингвисты, не является наперед заданной переменной. Число значений данной переменной едва ли можно признать конечным. В связи с этим вес данной переменной меньше, чем вес таких факторов, как цель, отношения, тональность общения и т.д. Изменение места коммуникации не всегда ведет к изменению характера речевого поведения общающихся, но оно значимо всегда в сочетании с изменением каких-либо других условий общения. Например, с изменением места усиливается зависимость одного коммуниканта от другого. Однако в действительности изменение места общения может привести к изменению цели общения, а также отношений между коммуникантами и тональности общения.

Данные социолингвистические факторы влияют на реализацию любого акта общения: на его качество, успешность и в конечном итоге на понимание и восприятие собеседников друг друга как полноценных членов национально-лингво-культурного сообщества. Следовательно, на наш взгляд, формированию социолингвистической компетенции необходимо уделять большое внимание как в старших классах средней школы, так и в языковом и неязыковом вузах, где обучение иностранному языку проходит параллельно с профессиональным образованием.

ШКОЛЬНЫЕ УРОКИ ФИЗКУЛЬТУРЫ КАК УРОКИ РАДОСТИ

РЕФАТ В. В.

*г. Екатеринбург, Муниципальное образовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 168*

Общеизвестно, что физическая культура и спорт играют важную роль в формировании здоровья человека. Обязательная форма физической культуры в школе – уроки физкультуры, которые, согласно проводимым исследованиям, не покрывают дефицита двигательной активности школьников, вызванной сложностью учебных программ,

нарушениями гигиенических требований режима дня, учебного процесса и пр. Как известно, основное время учебных занятий школьники сидят, т.е. их организм обездвижен (4–6 часов школьных занятий и еще до 2–3 часов домашних заданий). Если же к этому прибавить время, затрачиваемое на дополнительное чтение, настольные игры и просмотр телевизора, то получится, что большую часть времени дети не двигаются.

Говоря о гармоничном развитии младшего школьника, обычно имеют в виду его умственные и личностные качества, которые формируются в процессе труда (учения). При этом «забывают», что в каждом виде деятельности представлены компоненты физического и умственного напряжения. При планировании и учете умственной нагрузки (объем письменной работы, число заданий, затрачиваемое время и т.д.) на общеобразовательных уроках физический компонент этой деятельности (напряжение и работа мышц) остается вне поля зрения учителя. Такой односторонний подход к организации урока способствует утомлению, задержке развития и потере здоровья школьниками. Результат этого – быстрая утомляемость, рассеянное внимание, низкий уровень гармонического развития и высокий процент заболеваемости. Между тем, под влиянием систематических занятий физической культурой значительно улучшается физическое развитие, активизируется работа всех органов и систем, повышаются защитные функции организма. Без регулярных, специально организованных физических упражнений в современных условиях даже дети, унаследовавшие от родителей хорошее здоровье и живущие в хороших условиях, не достигают того уровня в физической подготовленности, которого могут достичь дети среднего и ниже среднего развития при условиях систематических занятий физической культурой.

Формирование физической культуры, основы которого закладываются на школьных уроках физкультуры, осуществляется в единстве с умственным, эстетическим и нравственным воспитанием.

Неоспоримым является тот факт, что 70 % сегодняшних первоклассников не посещали детский сад. Их родители, няни и бабушки неосознанно ограничивали стремление ребенка к активному движению, подвижным играм. У таких детей уроки физкультуры быстро начинают вызывать негативную реакцию. Даже ласка и терпение учителя не помогают, когда «вредная» скакалка спутала ноги, а мяч проскользнул между рук и летит в непредсказуемом направлении. В редких случаях удается убедить родителей в необходимости совместных спортивных занятий с ребенком. Остается учитель один на один со своей проблемой – как за два урока (за 80 минут в неделю!) оздоро-

вить 25 малышей, привить им любовь к движению и физическую культуру.

Характеризуя деятельность современного учителя, можно сказать, что главной задачей является формирование основных навыков физической культуры у всех детей, независимо от первоначального уровня их физической подготовки. Добиться этой задачи можно лишь системой комплексных мероприятий, направленных на активизацию физической активности каждого ученика. Для этого существует много путей и способов.

Работая учителем физкультуры 15-й год, анализируя проблемы свои и своих учеников, максимальное внимание уделяю работе с первоклассниками. Тщательно подобранный и проверенный годами цикл подвижных игр нацелен на то, чтобы дети не испугались, поверили в свои силы, в возможность справиться с заданиями. Физически слабо развитые дети всегда в центре внимания, так как они в наибольшей степени нуждаются в правильно организованных упражнениях. На разминку часто приглашаю учащихся 3–4 классов, которые с удовольствием принимают участие в играх, показывая положительный пример, поднимая настроение первоклашек, снимая их нервное напряжение. Приветствую на этих уроках и присутствие ребят старшего возраста, приучая малышей не стесняться работать «на людях».

Для постороннего наблюдателя наши подвижные игры в «самолетики», «всадников» или «попрыгунчиков» могут показаться пустым развлечением. На самом деле все движения продуманы и обоснованы. Развитие координации движений и органов чувств, укрепление мышечной и нервной систем – необходимое условие для успешного умственного развития ребенка. Никто не отрицает и оздоровительный эффект положительных эмоций.

На уроках физкультуры особенно ярко проявляются и лучшие, и худшие личностные качества каждого. Дети младшего школьного возраста, с одной стороны, очень ранимы, а с другой – жестоки и агрессивны в ситуациях соревновательного типа. Ребенок, который подвел свою команду, может услышать от одноклассников много неприятных реплик. Научить корректному поведению в коллективе – сложная задача, стоящая перед учителем физкультуры. Воспитывая в своих учениках способность к сопереживанию, объясняю, что спортивные результаты не должны заслонять личностные качества. С гордостью наблюдаю, как мои уроки становятся основой дружбы: непримиримые, на первый взгляд, враги становятся лучшими партнерами по команде.

Большой воспитательный и активизирующий эффект дает максимальное включение в деятельность всех учащихся, в этом числе и освобожденных врачом от выполнения на данном уроке физических упражнений. Эти дети должны присутствовать на уроке, внимательно следить за тем, что делают их товарищи, мысленно повторять упражнения, которые показывает учитель. Возникающий при этом идеомоторный акт способствует не только формированию двигательных умений, но и развивает (правда, в небольшой степени) силу и быстроту. Наблюдение за действиями товарищей к концу урока приводит к улучшению у этих учащихся показателей внимания, в то время как у сидящих в другом помещении эти показатели могут ухудшаться. Освобожденные от выполнения физических упражнений обычно принимают участие в уроке не только как наблюдатели, но и как активные участники, оказывая помощь в судействе, контролируя активность одноклассников, играя роль помощников-организаторов.

Большое значение для психологического комфорта учащихся имеют официальные «достигаемые результаты», которые учитель вписывает в классный журнал в начале и в конце учебного года. В эти определяющие уроки не учитывается состояние ребенка, его моральная, психическая и физическая возможность полностью «выложиться», продемонстрировать высокие результаты. Поэтому организуются промежуточные тесты, которые позволяют контролировать и корректировать развитие каждого ученика, осуществлять регулярный мониторинг. При этом норматив определяется для группы ребят с одинаковым уровнем физического развития или индивидуально. Техника оценивания облегчается заранее составленной таблицей в дневнике наблюдений учителя. Этот подход помогает исключить прямое принуждение, а также акценты на отставание и другие недостатки ребенка, понимать причины детского неумения и неправильного поведения и устранять их, не нанося ущерба его достоинству. Только создавая ситуацию успеха и одобрения, поддержки и доброжелательности, можно добиться того, чтобы школьные уроки физкультуры приносили ребенку радость. Эмоциональный фон – важный фактор. Он возникает с момента ожидания учащимися урока физической культуры и существует на всем его протяжении.

Однако радость на уроке – это не только и не столько веселье, сколько радость труда, учения. Урок физической культуры становится радостным для школьников, когда они двигаются, а не сидят, замерзая, на скамейках, когда они видят улыбку учителя, его шутку, когда видят результаты своего труда. Чем менее развиты и воспитаны дети, тем большее значение для них имеют побочные радости, например то,

что урок ведет любимый учитель, что на уроке можно побегать, пошутить, поиграть. Формируя у школьника положительное отношение к урокам физической культуры, необходимо, чтобы радостные переживания возникали у школьника многократно. При этом надо понимать, что основным источником радости на уроке должен стать процесс научения, преодоления трудностей, приобретения новых навыков, развития способностей и качеств личности.

Реализуя личностный подход на уроках физической культуры, определенную роль отвожу студентам-практикантам, которые, постигая азы профессионального мастерства, вносят зазор в занятия со школьниками. Проводящиеся на базе школы предметные олимпиады по физическому воспитанию и соревнования, как правило, превращают спортивный зал в творческую мастерскую.

Правильно организованные и тщательно продуманные школьные уроки становятся бесценным подарком для школьников, у которых на всю жизнь закладываются навыки физической культуры.

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНТЕРЕСА И ВЫБОР ПРОФЕССИИ В ПРЕДПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ

ЦЫГАНОВ А. В.

г. Брянск, Брянский государственный университет

Развитие профессиональных интересов подростков – важный этап в подготовке учащихся к выбору профессии. Только на основе устойчивого положительного отношения школьников к определенной профессии можно развивать мотивационную сферу учащихся, активизировать их профессиональную направленность.

Развитие профессиональных интересов школьников немыслимо без непрерывного совершенствования учебной и воспитательной работы, без поиска эффективных форм и методов их развития, которые могли бы способствовать успешному профессиональному становлению. Большинство молодых людей, стоящих перед выбором жизненного пути, руководствуются, прежде всего, интересом к определенной профессии. Их жизненные планы и устремления часто не связываются со способностями, а являются результатом тех интересов, которые были воспитаны в семье или возникли в результате воздействия внешней среды.

Ведущую роль в профессиональном самоопределении играет соответствие предстоящего рода занятий личным качествам человека,

его способностям, склонностям и интересам. Чем выше предполагаемая квалификация для выполнения той или иной работы, тем более жесткие требования предъявляются к индивидуальным качествам человека, необходимым для ее выполнения. Выбор профессии, не соответствующий индивидуальным качествам молодого человека, его интересам, с одной стороны, вызывает чувство неудовлетворенности, усиливает проблемы социализации личности и, с другой стороны, влечет за собой низкую производительность труда, текучесть кадров.

Задача учителя при работе с учащимися предпрофильных классов заключается в том, чтобы не только стимулировать развитие интересов, но и умело направлять их. Ведь интересы учащихся носят индивидуальный характер, это свойство кроется уже в понятии интереса, как явления выборочного характера.

В учебном процессе интерес выступает в различных модификациях. Как явление многозначное, он может влиять на процессы обучения и воспитания различными сторонами. В этой связи учебная деятельность перераспределяется с учетом интересов, способностей, имеющихся практических навыков учащихся.

В подростковый период происходят наиболее существенные изменения в характере профессиональных интересов. Наиболее отчетливо качественные изменения проявляются в 8–9 классах, что объясняется возрастанием в этот период практической значимости этого вопроса, формированием профессиональной направленности подростков, и интенсивным нравственно-психологическим развитием, накоплением жизненного опыта, расширением кругозора, углублением их познавательных, читательских, прикладных интересов, развитием стремления к самоутверждению.

Для подростка выбор профессии – в значительной степени моральная проблема. Чем шире диапазон выбора, тем он психологически сложнее. Сегодня призванием называют единство субъективных склонностей и способностей к той или иной деятельности, в которой личность видит главную сферу самореализации. Но склонности и интересы сами формируются и изменяются в процессе деятельности. Резко выраженные, устойчивые и активные склонности у детей встречаются не так уж часто. Подросток стоит перед выбором сферы деятельности.

Перемены в характере производственных отношений, происходящие в наши дни, повлекли за собой изменения в характере и целях труда, который становится одновременно и средством выживания человека и способом самоутверждения и творческого самовыражения личности. А это означает, что в процессе самоопределения школьни-

ка, вступающего в самостоятельную жизнь, успех его действий будет существенным образом зависеть от наличия жизненного плана, сформированности и развитости его интересов и его собственной активности. В этой связи особенно важным представляется в школьные годы помочь учащимся построить свой жизненный план, развить профессиональные интересы, что позволит им целенаправленно осуществить выбор профессии, подготовку к ней и самореализоваться. Уже к концу 9 класса школьники должны сделать выбор между тремя социальными ориентациями: на общее образование, на профессиональное образование, непосредственно на работу. Кроме интересов, способностей и ценностных ориентаций, важную роль в принятии решения играет оценка своих объективных возможностей – материальных условий семьи, уровня учебной подготовки, состояния здоровья и т.д.

Выбор профессии предполагает наличие у школьника информации двоякого рода: о мире профессий в целом и возможностях и требованиях каждой из них; о себе самом, своих способностях и интересах. И той и другой информации не хватает.

Выбор профессии в соответствии со своими интересами – сложный и длительный процесс. Здесь существует две опасности:

- 1) затягивание и откладывание профессионального самоопределения в связи с отсутствием сколько-нибудь выраженных и устойчивых интересов;
- 2) попытки родителей ускорить, форсировать этот процесс с помощью прямого психологического нажима, которые ведут к росту тревожности, негативистскому отказу от всякого самоопределения, нежеланию вообще что-либо выбирать.

Ситуация выбора предмета будущей деятельности благоприятна для педагогического вмешательства уже потому, что позволяет предложить подростку занятия, в скрытом виде содержащие будущую деятельность по выбору профессии.

Существует ряд психолого-педагогических причин, обуславливающих важность вопроса о выборе профессии. Каждый человек нуждается в признании окружающих и хочет, чтобы его оценили, ищет одобрения, любви и независимости. Один из способов достичь этого – выбрать такую из профессий, которая выделяла бы его в глазах окружающих и приносила бы ему эмоциональное удовлетворение (соответствовало его интересам).

Такое отождествление с профессией позволяет человеку найти себя, способствует самореализации и самовыражению. Стремление достичь большего успеха в профессиональной деятельности является следствием высокого уровня самооценки и способствует утвержде-

нию чувства собственного достоинства. От того, насколько велик успех подростка в его собственных глазах и в глазах окружающих, зависит степень его удовлетворённости собой и самооодобрение. В юношеских поисках индивидуальности и удовлетворённости собой очень сильна мотивация выбрать профессию, способствующую реализации личности.

Однако иногда вообще не происходит рационального выбора профессии как такового. Подростки просто берутся за первую попавшуюся работу, за которую хорошо платят, которую порекомендовали друзья; это может быть единственное место, на которое их приняли и о котором они знают. В таком случае выбор профессии оказывается скорее случайным, чем осознанным.

Только по прошествии некоторого времени они вдруг чувствуют, что несчастливы, не очень приспособлены к выполнению стоящих перед ними задач и жертвуют своей свободой и жизнью ради каких-то сомнительных выводов. У них возникает потребность остановиться, произвести переоценку свои целей, способностей, возможностей и найти, как можно соединить всё это в имеющий смысл, приносящей удовлетворение работе.

Малая часть подростков предпочитает вообще не работать или работать не больше, чем это необходимо. Неприятие ценностей, воплощённых в жизни взрослых, и ценностей общества привело таких молодых людей к мысли, что, максимально ограничив свои потребности в деньгах, они смогут вести жизнь простую, но яркую и делать то, что им нравится.

В этих условиях без усвоения подростками потребностей и интересов общества невозможен осознанный выбор профессии, учитывающий интересы как общества, так и самого подростка, невозможно развитие высоконравственной личности человека и гражданина. Поэтому возникает необходимость целенаправленного педагогического влияния и руководства профессиональным самоопределением и развитием профессиональных интересов и способностей уже в предпрофильных классах.

ПРОФИЛИЗАЦИЯ НЕПРЕРЫВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ

КАШНИР В. В.

*г. Челябинск, Муниципальное образовательное учреждение для детей
межшкольный учебный комбинат*

Профессиональный отбор есть научно обоснованное определение психофизиологических качеств, необходимых для определенной профессии. Существующие психофизические и интеллектуальные различия между людьми приводят к доступности для человека одних видов труда и недоступность других.

Сфера образования в нашей стране развивается достаточно быстрыми темпами. Институты, университеты, колледжи, техникумы, лицеи, гимназии в изобилии предлагают свои образовательные услуги, и зачастую, прежде чем выбрать профессию и учебное заведение, старшеклассника одолевает вопрос: «Чем же отличается каждое из множества типов учебных заведений и как в этих различиях разобратся?».

Ошибочный выбор образовательного учреждения приводит к потерянному времени и упущенным возможностям, поэтому одним из направлений работы кабинета профориентации МОУ МУК является взаимодействие с учебными заведениями города. В первую очередь мы получаем информацию об учебном заведении, знакомимся с документацией об аккредитации, лицензией. Затем проходят встречи администрации МОУ МУК и учебного заведения, где обсуждается «соглашение о намерениях». Следующий этап – это работа со сквозными учебными программами соответствующих профилей МОУ МУК и учебного заведения. И только после согласования вышеизложенного подписывается договор по системе непрерывного образования МОУ МУК и учебного заведения.

Кабинет профессионального ориентирования учащихся проводит работу по совместным профориентационным программам с различными образовательными учреждениями. Например, с ЧГППК проводятся такие мероприятия, как: разработка рекламных проспектов, составление графиков встреч, проведение бесед, подготовка материалов для стендов кабинета профориентации, проведение ярмарки-презентации профессий учебного заведения.

Часто большинство учащихся ориентируются на приобретение профессии высокой и высшей квалификации. Однако при этом им важно помнить, что к высокой квалификации ведет многоступен-

чатая лестница профессиональных знаний, умений, навыков и личных достижений в данной сфере труда. Так как в любой деятельности происходит закономерная смена функций деятельности, обязанностей и должностей специалиста, по мере роста квалификации человека, то при этом наибольших успехов достигает тот, кто успешно прошел начальные ступени освоения профессии. Вследствие этого необходимо выстроить в сознании учащихся путь планирования траектории приобретения будущей профессии, т.е. следует помочь им разобраться в своих способностях, склонностях, возможностях их развития, примерить и апробировать данную профессию, узнать о ней как можно больше и на этой основе сделать свой собственный профессиональный выбор. Именно эти навыки приобретает подросток при обучении на различных профилях в МОУ МУК.

Для оказания помощи при выборе профессии мы разработали образовательную карту для выпускников, в которой для учащихся 9-х классов разработано два возможных направления продолжения образования по специфическому профилю обучения: пойти в 10 класс или в училище, колледж, а затем, если появится желание продолжить обучение по этой профессии, в вуз. По окончании 11 классов СОШ и курса обучения по профессии в МОУ МУК у будущего абитуриента в руках будет свидетельство МОУ МУК государственного образца о приобретении той или иной специальности с присвоением разряда и правом на трудоустройство либо с правом на дальнейшее получение образования.

В МУК внедряется система непрерывного образования «МУК – колледж – вуз» в форме заключения договоров между МУК – Институт экономики и права, МУК – ЮУрГУ, МУК – ЧГППК, МУК – педагогический колледж № 2, МУК – техникум легкой промышленности. По условиям договора выпускники зачисляются на льготных условиях: ЮУрГУ по сокращенной программе – 4 года; Институт экономики и права – без экзаменов, по собеседованию; ЧГППК – 3 курс; педагогический колледж № 2 – сокращенная форма обучения – 2 года; техникум легкой промышленности – по собеседованию.

В кабинете профориентации в наличии имеется широкий спектр информации об основных и смежных профессиях каждого участка, а также представлены современные профессиограммы, разработанные доктором психологических наук, профессором, заслуженным учителем РФ Е. С. Романовой. Они содержат основной перечень необходимых квалификационных требований к профессии: доминирующий тип мышления; область базовых знаний; межличностное взаимодействие; качества, обеспечивающие ус-

пешность выполнения профессиональной деятельности; качества, препятствующие эффективности профессиональной деятельности; области применения профессиональных знаний. Сотрудниками кабинета профориентации, совместно с педагогами участков, дополнено содержание профессиограмм разделами: медицинские противопоказания и учебные заведения Челябинской области, способствующие продолжению образования по данной профессии.

Приоритетная роль в профессиональном самоопределении учащихся отводится грамотной организации экскурсий в образовательные учреждения разного уровня, что способствует полному получению информации по существующей профессии, условиям поступления и обучения в учреждении. Данная работа проводится в рамках предпрофильного и профильного обучения учащихся.

Предпрофильная подготовка 9-х классов.

ССУзы: техникум легкой промышленности, технологический колледж Сервиса, профессионально-педагогический колледж, политехнический техникум, промышленно-гуманитарный техникум.

ПУ: № 64, 59, 61, 83, 20, 10.

Учреждения и организации социума: региональная выставка «Стройкомплекс», выставка «Техно-парк», музей Урала ДЛИ, выставка машиностроения.

Промышленные предприятия: з/д «Станкомаш», автомастерская «Урал-Бест», з/д ЧТПЗ, т/д «Синегорье», Челябинская фабрика одежды.

Профильная подготовка 10–11 классов.

Вузы: ЮУрГУ, институт экономики и права, юридический институт МВД, ЧГПУ (кафедра «Технологии»), ЧГАУ.

ССУзы: ЧГППК, педагогический колледж № 2, Монтажный колледж, колледж культуры, политехнический техникум, техникум легкой промышленности, технологический колледж Сервиса.

ПУ: № 61, 64, 83, 10.

Учреждения и организации социума: выставка «Современная женщина», Центр противопожарной пропаганды, Выставочный зал союза художников, компьютерный центр ЮУрГУ, региональная выставка «Современный бизнес», структурные подразделения УВД, ОУ Ленинского района, управление соц. защиты, пенсионный фонд, гор. больница № 10, з/д «Станкомаш», 41113.

Результаты обучения в МОУ МУК положительно сказались на сформированности личных профессиональных планов у 78 % старшеклассников.

Отслеживание самоопределения учащихся после окончания МУК, дает возможность установить востребованность знаний учебных программ профильного обучения в МУК и процент поступления учащихся по профилю обучения.

Наравне с выявленными достижениями в работе профессионального ориентирования учащихся возникли проблемы, на решение и корректировку которых мы планируем направить свою дальнейшую конструктивную деятельность.

Проблема 1 – установление взаимодействия с учебными заведениями, имеющими бюджетные места, которое способствует дальнейшему льготному поступлению учащихся МУК в данные образовательные учреждения.

Решение 1. Создать на каждом профиле программу взаимодействия с учебными заведениями по профилям обучения МУК и профилям учебного заведения (например: ЧГППК, технология швейных изделий – швейный участок МУК; технология машиностроения ЧГППК – токарный участок МУК; коммерческий участок МУК – факультет коммерции ЮУрГУ; торговый участок МУК – товароведение (Институт коммерции)), что способствует не только проведению дней открытых дверей образовательного учреждения, но и получению более полной и точной информации об условиях обучения.

Решение 2. Провести в начале учебного года совместные семинары МУК – учебные заведения, в которых каждый профиль МУК представит и защитит свою профильную программу обучения, а учебные заведения простроят возможные интегрированные сквозные планы учебного взаимодействия.

Проблема 2 – недостаточный уровень общественной информированности о функциях и формах работы МОУ МУК.

Решение 1. Расширять взаимодействие с социальными институтами: школа, родители, СМИ, выпустить и вклеить в тетради информационный бюллетень о МУК и формы образовательных карт участков с возможными вариантами продолжения образования.

Решение 2. Задействовать родителей в состав конкурсов «Лучший по профессии» на участках, привлекать к участию в предметных неделях и декадах участков.

При решении данных проблем повысится уровень заинтересованности учащихся, родителей, общественности в сотрудничестве с МОУ МУК, что будет способствовать конструктивной совместной деятельности всех инстанций для выработки успешности учащегося на рынке труда и образовательных услуг при построении своих профессиональных и жизненных планов.

РАЗДЕЛ 8
Учреждения дополнительного образования детей
в условиях реализации Концепции модернизации
российского образования

НЕКОТОРЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ
В РАБОТЕ С ВОКАЛЬНО-ХОРОВЫМ АНСАМБЛЕМ

ПАШКОВА А. С.

*г. Екатеринбург, Уральский государственный
педагогический университет, Муниципальное образовательное
учреждение средняя общеобразовательная школа № 49*

В современном обществе музыкальное искусство продолжает оставаться одним из средств разностороннего развития детей: музыкально-творческого и личностного. Однако в настоящее время наблюдается тенденция перехода к музицированию в небольших группах, таких как эстрадное пение, вокальные и инструментальные ансамбли и т.п. К сожалению, массовое хоровое пение начинает отходить на второй план.

Вокально-хоровая работа в условиях малых групп (в частности, вокально-хорового ансамбля как ее разновидности) имеет свои особенности и преимущества. В современной педагогике вскрыты уникальные возможности малых групп в использовании индивидуального подхода в обучении и развитии детей. Именно в малой группе у учителя появляется возможность уделить внимание каждому ученику, выявить его индивидуальные способности, направить процесс развития в нужное русло. Использование индивидуально-групповой формы работы на занятии может позитивно повлиять на развитие творческих способностей и вокально-хоровых навыков учащихся.

Руководитель коллектива может проследить за звукообразованием голоса каждого учащегося, осуществить зрительный и слуховой

контроль, наметить индивидуальные способы развития голосовых данных с учетом вокальных данных каждого ребенка. Именно условия малой группы позволяют отслеживать качество вокального интонирования каждого ребенка, наблюдать за его продвижением. Условия малых групп позволяют реализовать на практике наиболее эффективные методики вокального обучения плохо интонирующих детей.

Объединение детей с аналогичными вокальными недостатками в условные временные «микрогруппы» – дуэты, трио и т.д. – позволяет осуществить дифференцированный подход по преодолению их затруднений.

Как показывает практика, в малой группе ученик чувствует себя более непринужденно, а в коллективе сохраняется дружественная, доброжелательная атмосфера, способствующая реализации идей сотрудничества, сотворчества между педагогом и учащимися. Кроме того, при такой форме организации занятия педагогу легче реализовать гуманно-личностный подход, столь актуальный в наше время.

Творческая деятельность является источником обретения ребенком уверенности в своих силах и собственной значимости, что положительно влияет на его самооценку и адаптацию в любом коллективе.

Разработкой педагогических проблем, связанных с творческим развитием личности учащихся, занимались выдающиеся педагоги начала XX в.: Б. В. Асафьев, А. В. Луначарский, С. Т. Шацкий, Б. Л. Яворский. Обобщив их опыт, педагоги Н. Л. Гродзенская, Д. Б. Кабалевский, М. А. Румер, Н. И. Сац, В. Н. Шацкая теоретически и практически развили принцип творческого воспитания и обучения детей. Д. Б. Кабалевский совершенно справедливо отмечал, что в ребенке обязательно надо поддерживать любое его стремление к творчеству, какими бы наивными и несовершенными ни были результаты этих стремлений.

На современном этапе развития общества проблема творчества остается весьма актуальной и вызывает большой интерес педагогов-практиков и теоретиков музыкального исполнительства. Многие нынешние психологи и педагоги-музыканты (в том числе Н. А. Ветлугина, Л. С. Выготский, Л. Г. Дмитриева, Б. М. Теплов, Н. А. Терентьева, С. Л. Рубинштейн) подчеркивают ценность музыкально-творческой деятельности, которая активизирует мыслительный процесс, развивает память, воображение, логику и наблюдательность.

Признание приоритетности развития творческого начала личности делает актуальным обращение к музыкальному творчеству как особому сосредоточению способов и средств формирования творчески активной личности. Творчество – это деятельность, направленная

на созидание, порождающая нечто качественно новое, отличающее неповторимостью, оригинальностью, особой уникальностью и значимостью, а творческие способности – это способности создавать новое, оригинальное, находить новые способы деятельности.

В музыкальном творчестве ведущую роль играет синтез эмоциональной отзывчивости и мышления, абстрактного и конкретного, логики и интуиции, творческого воображения, активности и способности быстро принимать решение. Творчество детей на музыкальных занятиях связано с их самостоятельными действиями, с умением оперировать известными им музыкально-слуховыми представлениями, знаниями, умениями и навыками, применять их в новых условиях, в разных видах музыкальной деятельности.

Необходимым условием возникновения детского творчества является накопление впечатлений от восприятия таких произведений искусства, которые являются образцом для творчества, его источником. В процессе творческих проявлений ребенка необходимо раскрывать следующие свойства музыкального искусства: ладовую организацию, ритмику, динамику, темп, развитие образа, штрихи, жанровые связи, фактуру изложения (Н. А. Ветлугина, Б. Л. Яворский и др.).

Как показывает практика, именно занятия в вокально-хоровом ансамбле в рамках дополнительного образования детей предоставляют широкие возможности для творческого развития личности каждого ребенка. Хоровое пение формирует положительное отношение детей к музыкальному искусству, расширяет их музыкальный кругозор, позволяет усваивать закономерности музыки в процессе ее непосредственного исполнения, дает возможность учащимся участвовать в коллективном музицировании.

Смысл хорового пения заключается не в механическом заучивании песен, а в их творческой интерпретации, в творческом подходе к передаче их содержания, понятого детьми и эмоционально пережитого. При этом очень важна роль обучения пению, необходимость накопления у учащихся различных вокально-хоровых навыков, так как если ребенок не владеет ими, то ему не из чего творить.

Исполнитель – не просто проводник воли композитора, но и его соавтор, имеющий право на проявление своей индивидуальности и на творческую свободу. Произведение живет своей отдельной жизнью, независимой от его создателя. Потребность в вариантности почтения нотного текста неотъемлема от творческого процесса построения исполнительской интерпретации.

Приобщение учащихся к музыкальному искусству осуществляется на занятиях вокально-хорового ансамбля МОУ СОШ № 49 г.

Екатеринбурга по авторской программе с методическим пособием «Вокальный ансамбль «Ассорти».

В процессе изучения данного курса учащиеся получают возможность: а) получить дополнительные углубленные знания в области музыкального искусства; б) развить свои музыкальные способности и слух; в) творчески самовыразиться; г) с пользой организовать и провести свой досуг.

Исходя из этого, цель данной программы – формирование у детей устойчивого интереса к музыкальному искусству через развитие их певческих навыков.

Основные задачи программы:

1. Всесторонне художественно-эстетическое развитие личности учащихся.

2. Воспитание и развитие художественного вкуса учащихся через соприкосновение с лучшими образцами музыкального искусства.

3. Индивидуальное певческое развитие каждого ребенка.

4. Формирование вокальных, ансамблевых и исполнительских навыков.

5. Творческое самовыражение и личностное развитие учащихся.

6. Развитие коммуникативных качеств в процессе групповых занятий.

7. Формирование и воспитание культуры восприятия и слушания музыки.

8. Получение детьми элементарных знаний в области теории и истории музыки.

9. Расширение общего кругозора.

Методологической основой программы являются основные положения теории деятельности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин); теория развития детского творчества (Л. С. Выготский, Б. М. Теплов); основные положения теории развивающего обучения (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин); теория и методика музыкального воспитания и обучения детей младшего и среднего школьного возраста (Л. Абелян, Л. Дмитриев, В. Емельянов, А. Кравченко, Т. Малинина, Д. Огороднов, А. Пономарев, В. Соколов, Г. Стулова, Г. Струве).

Программа рассчитана на два года обучения, причем второй год предусматривает углубление теоретических знаний и совершенствование практических навыков вокально-хорового исполнительского мастерства, полученных на первом году обучения.

Занятия в вокальном ансамбле организованы в форме малых групп (не более 12 человек в каждой группе, как было сказано выше),

так как именно в малой группе наиболее полно сможет раскрыться индивидуальность и творческий потенциал каждого ребенка.

Наряду с групповыми, проводятся и индивидуальные занятия (по 1 часу в неделю для каждого года обучения), на которых преподаватель дорабатывает и оттачивает какие-либо детали с теми или иными учениками (за одну неделю это могут быть 2–3 человека) на свое усмотрение и по мере необходимости.

В процессе занятий каждый учащийся последовательно овладевает основными вокальными навыками (дыхание, дикция, кантиленное звучание), осваивает навыки хорового (ансамблевого) пения (слитный унисон, чистый строй, разные виды ансамбля), обретает координацию между слухом и голосом, получает элементарные знания в области теории и истории музыки, работает над музыкальными произведениями, раскрывая свой творческий потенциал, развивает актерские способности.

Программа состоит из нескольких разделов: постановка голоса, работа над репертуаром, развитие вокально-хоровых навыков, элементарная теория музыки, история и слушание музыки, развитие актерских способностей, концертная деятельность. Также она (программа) снабжена методическим пособием, в котором рассматриваются психофизиологические особенности детского голоса, анализируются основные методики вокального воспитания учащихся в исторической ретроспективе, излагаются некоторые приемы и методы формирования основных вокальных навыков в процессе занятий в вокальном ансамбле и при распевании, а также подробно освещаются параметры диагностики вокальных возможностей учащихся.

Предлагаемый материал осваивается учащимися в полном объеме за счет системно-комплексного планирования занятий.

Обучение по программе осуществляется с учетом основных принципов развивающего обучения: эмоциональное стимулирование учебно-познавательной деятельности, развитие познавательного интереса у ребенка, развитие его психических функций, творческих способностей и личностных качеств. На занятиях широко используются методы развивающего обучения, с помощью которых педагог решает стоящую перед ним учебную задачу – обеспечение появления у детей положительной мотивации своих действий по освоению музыкально-певческого искусства.

Создание ситуаций успеха на занятиях является одним из основных методов эмоционального стимулирования и представляет собой специально созданные педагогом цепочки таких ситуаций, в которых ребенок добивается хороших результатов, что ведет к возник-

новению у него чувства уверенности в себе, в собственных силах и существенно облегчает сам процесс обучения. Метод формирования готовности восприятия учебного материала с использованием зоны ближайшего развития и метод стимулирования занимательным содержанием при подборе ярких, образных и интересных детям музыкальных произведений представляют собой основные методы развития познавательного интереса детей к вокальному искусству.

Метод создания проблемных ситуаций заключается в представлении материала занятия в виде проблемы, излагаемой доступно, образно и ярко (особенно на занятиях по развитию актерских способностей, а также по элементарной теории и истории музыки). Метод создания креативного поля (или метод решения задач дивергентного характера) является ключевым для обеспечения творческой атмосферы в коллективе. Работа в «креативном поле» создает возможность совместного поиска различных способов решения задач, поиска новых выразительных средств воплощения художественного образа.

Контроль за успеваемостью, за качеством усвоения материала и за развитием музыкальных и творческих способностей проводится систематически, от урока к уроку.

На начальном этапе обучения контроль осуществляется ненавязчиво и органично вплетается в ход занятия. Опросы должны восприниматься учащимися как одна из форм общения с педагогом. Обязателен письменный фронтальный опрос по темам разделов программы «История и слушание музыки» (рекомендуется его проведение в форме музыкальной викторины или игры «Угадай мелодию») и «Элементарная теория музыки».

В конце каждого полугодия предусмотрены обязательные концертные выступления всего коллектива (и отдельных его солистов), на которых обязательно исполнение разнохарактерных музыкальных произведений различных стилей и жанров (от 5 и более, по усмотрению педагога). Работа каждого участника ансамбля оценивается по степени овладения им вокальными и хоровыми навыками, указанными в программе. Помимо обязательных концертных выступлений, учащимся рекомендуется принимать участие во всех тематических вечерах и концертных мероприятиях как внутри школы, так и за ее пределами, а также во всевозможных конкурсах различного уровня, так как концертная деятельность воспитывает у детей выдержку, сценическую волю и чувство ответственности.

Занятия в классе вокально-хорового ансамбля призваны удовлетворить образовательные потребности личности и общества за пределами основных учреждений образования.

Обобщая все вышесказанное, хочется отметить, что музыкальное искусство на сегодняшний день продолжает оставаться одним из средств разностороннего развития детей, а занятия в вокально-хоровом ансамбле в рамках дополнительного образования учащихся способствуют развитию их музыкальных и творческих способностей, раскрывают индивидуальные возможности каждого ребенка и вместе с тем содействуют формированию у них навыков коллективного творчества.

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ЗОТОВ П. А., КОПАНЬ Н. А., ТАРАНУХА О. Б.

*г. Оренбург, Центр дополнительного образования для детей
«Славяне»*

Современная социальная и экономическая ситуация, которая сложилась в стране, привела к появлению новой стратегии в образовании. Особое значение придается развитию технологического подхода к обучению, новому осмыслению самих целей образования.

Система личностно-ориентированного обучения давно привлекает внимание ведущих педагогов тем, что она превосходит знаниевую модель образования. Перед каждым педагогом стоит задача – организовать процесс обучения так, чтобы он обладал системой функций, адекватных структуре личности и одновременно с усвоением знаний и умений формировал и самореализующуюся личность, развивал ее творческий потенциал. Более того, современная философия образования склонна определять приоритеты образования в развитии творческого потенциала самореализующейся личности, что невозможно без личностно-ориентированного обучения.

Личностно-ориентированное обучение в основе своей ориентированно на личность ребенка, ее самобытность, самооценку. Субъектный опыт каждого обучающегося сначала раскрывается, а затем согласовывается с содержанием образования.

Личностно-ориентированное обучение особое внимание уделяет уникальности субъектного опыта самого ученика как важного источника индивидуальной жизнедеятельности, проявляемой, в частности, в познании. Таким образом, в образовании происходит не просто интериоризация ребенком заданных педагогических воздействий, а «встреча» задаваемого и субъектного опыта, своеобразное «окульту-

ривание» последнего, его обогащение, приращение, преобразование, что и составляет «вектор» индивидуального развития. Признание ученика главной действующей фигурой всего образовательного процесса и есть, по нашему мнению, личностно-ориентированная педагогика.

При проектировании образовательного процесса мы исходим из признания двух равноправных источников: обучения и учения. Обучение и учение не повторяют друг друга, учение является самостоятельным, личностно-значимым, а потому весьма действенным источником развития личности. Эта модель образования представлена как общепредметными технологиями (педагогические мастерские, обучение как учебное исследование, коллективная мыследеятельность, «деловые игры» и т.д.), так и предметными.

Среди предметных особое место занимают технологии, выработанные в процессе деятельности творческих объединений, работающих по дополнительным образовательным программам. Перечислим ряд позиций, которые представляются важными для личностно-ориентированного обучения:

- личностно-ориентированное обучение обеспечивает развитие и саморазвитие личности ученика, исходя из выявления его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности;

- образовательный процесс личностно-ориентированного обучения представляет каждому ученику, опираясь на его способности, склонности, ценностные ориентации и субъектный опыт, возможность реализовать себя в познании, учебной деятельности, творческой деятельности;

- обученность и образованность, предоставляющие овладение знаниями, умениями и навыками, которые обеспечивают социальную и профессиональную адаптацию в обществе и формируют индивидуальное восприятие мира, широкое использование субъектного опыта в интерпретации и оценке фактов, явлений окружающего мира на основе личностно значимых ценностей и внутренних установок;

- в данном контексте традиционное обучение не может быть ведущим. Значимыми становятся те составляющие, которые развивают индивидуальность ученика, создают все условия для его саморазвития, самовыражения, самореализации;

- личностно-ориентированное обучение строится на принципе вариативности, то есть признании разнообразия содержания и форм учебного процесса, выбор которых осуществляется педагогом с учетом цели развития каждого ребенка.

При построении личностно-ориентированной модели обучения, помимо сохранения преемственности с предыдущей образовательной программой, следует учитывать и особенности личности учащихся.

В науку термин «личностно-ориентированное» обучение ввела психолог И. С. Якиманская. Суть его состоит в признании самоценности ученика как носителя субъектного опыта; в понимании взаимодействия между субъектами и объектами с точки зрения их ориентации на освоение общечеловеческих ценностей; в обязательном обращении к эмоционально-ценностной сфере каждого ребенка; в ориентации учителя на выбор определенных форм, методов обучения, а основным результатом выступает развитие познавательных способностей и качеств личности ученика.

Современная модернизация образования направлена на личностную ориентацию содержания образования и его обновление, нормализацию учебной нагрузки учащихся, её индивидуализацию, создание условий, в которых каждый обучающийся может проявить свои таланты, реализовать творческий потенциал. Именно поэтому обучение должно базироваться на позициях гуманистической психологии, быть личностно-ориентированным, выявлять индивидуальный субъектный опыт ребенка путем согласования с результатами общественно-исторического опыта.

Задача учителя в личностно-ориентированном обучении состоит в выявлении избирательности ученика к содержанию, виду, форме учебного материала, процессу самореализации и виду деятельности.

Работа педагога дополнительного образования с ребенком в основе своей однозначно является личностно-ориентированной, предназначена для выявления индивидуального субъектного опыта ребенка путем согласования с результатами общественно-исторического опыта через области человеческой деятельности, интересные самому ребенку. Работа, а точнее взаимодействие, а еще точнее общение педагога дополнительного образования с детьми, прежде всего, должна быть направлена на поиски путей перехода от традиционной манеры общения педагога и обучаемого к личностно-ориентированному общению, посредством современных образовательных технологий.

Группа личностно-ориентированных технологий обучения включает технологию разноуровневого (дифференцированного) обучения, коллективного взаимообучения, технологию полного усвоения знаний, технологию модульного обучения, метод проектов, персонализированные программы обучения и др. Эти технологии позволяют учитывать индивидуальные особенности учащихся, совершенствовать приемы взаимодействия педагога и обучающихся.

Пути их реализации, а точнее самореализации обучающегося и педагога дополнительного образования в процессе взаимодействия идет по разным направлениям. Одна из них – проектная деятельность. Учебный проект – это задание, сформулированное в виде проблемы, и их целенаправленная деятельность, форма организации взаимодействия обучающегося и педагога дополнительного образования и обучающихся между собой и результат деятельности как найденный ими способ решения проблемы проекта. Организуя групповую работу над проектом, следует учитывать, что личная заинтересованность обучающегося в получении результата, положительная мотивация решения проблемы проекта могут поддержать его самостоятельность. Сам проект предусматривает личностный подход в обеспечении проектной деятельности, поэтому его можно характеризовать как личностно-ориентированный.

Проекты могут быть небольшими по объему и содержанию, а могут быть многолетними, перерастать в серьезные научные исследования, завершаться на различных этапах своей разработки творческими работами участников проекта.

В объединении «История славянского костюма» под руководством педагога дополнительного образования Центра «Славяне» Л. О. Губер участники объединения самостоятельно выбирают себе проект. Определяют тему, объем исследования, содержание, задают основные параметры, подбирают членов группы, с которыми сами хотели бы работать, оговаривают вид и форму итоговой творческой работы. В нашем объединении занимаются дети из разных населенных пунктов, из разных социальных слоев общества, с разным уровнем развития, поэтому сбор новых материалов и работа с новыми проектами из года в год обновляются и приобретают различные социальные аспекты.

Так, например, в этом объединении проводились исследования: «История рязанского костюма», «История казачьего костюма Оренбургской губернии», «Косоклиный сарафан как основа женского национального костюма народов России», «Женские головные уборы народов России», «Одежда православных священнослужителей, ее влияние на формирование современной молодежной моды». Безусловно, тематика этих проектов была инициирована самими юными исследователями Н. Батраевой, О. Казбековой, И. Волошиной и другими членами объединения.

Работа над проектом проводится по этапам: подготовительный, планирование организация деятельности, исследование, выявление проблем, предложение решения проблемы и отчет работы в виде док-

лада, реферата, творческой работы (рисунок, живопись, предметы декоративно-прикладного искусства), презентации, слайд-фильмы и пр.

Определив объем, цели и задачи исследования, учащиеся изучают объекты исследования в краеведческом музее г. Оренбурга, в библиотеках города, на соответствующих сайтах Интернета, у себя дома, если есть возможность для проведения исследования, согласуя свои действия с планом работы над проектом. Юные исследователи учатся мыслить, составлять характеристику объектов, анализировать полученные материалы, выявлять проблемы и разрабатывать цель исследования. Вся эта работа проводится не под руководством педагога дополнительного образования, а совместно с педагогом.

Метод проектов ориентирован не только на интеграцию фактических знаний, но и на их применение, приобретение новых. Использование исследовательских проектов расширяет возможности реализации образовательно-воспитательного потенциала объединения.

Конечно, работа педагога дополнительного образования на занятиях с субъектным опытом обучающегося требует специальной подготовки. Просто изложения материала недостаточно, необходим анализ того содержания, которым располагают юные исследователи по данному вопросу.

Занятие как форма общения педагога и обучающегося остается основным элементом общеобразовательного процесса, но в системе личностно-ориентированного обучения существенно меняется его функция и форма организации. Занятие не является сообщением знаний и даже передачей знаний от педагога обучающемуся. В теперешней ситуации это выявление опыта обучающихся по отношению к излагаемому педагогом содержанию, а точнее, предлагаемому для обсуждения вопросу, а если возникнет интерес, то и к исследованию. Предлагаемое исследование должно завершаться открытиями на каждом промежуточном этапе и особенно в итоге.

Каждое открытие особенно важно для ребенка, оно вводит его в мир взрослых как равноправного члена общества, способствует более полноценной социализации. Полагаем излишним напоминать о том, что открытия, которые делают наши воспитанники, не являются открытиями в полном смысле этого слова, но значимость этого открытия для юного существа имеет большую ценность, чем подлинное открытие в научном мире. Для этого педагог, работая с группой, выделяет различные индивидуальные мысли и, опираясь на них, отбирает те, которые наиболее отвечают научному содержанию знаний, подлежащих освоению. Участники объединения не просто внимают педагогу, а общаются с ним, высказывают свои мысли, делятся своим опы-

том, обсуждают то, что предлагают товарищи, отбирают с помощью педагога то содержание, которое закреплено научным знанием. Педагог постоянно обращается к группе с вопросами и предложениями. В процессе такого общения обучающиеся не испытывают чувства неуверенности в себе, педагог не подавляет своим авторитетом, не существует ошибочных ответов, есть разные позиции, которые педагог начинает обсуждать вместе с группой.

Задача педагога – научить мыслить, убеждать юных исследователей в необходимости поиска научного знания. Обучающиеся не просто усваивают готовые образцы, а осознают, как они получены, в какой мере соответствуют не только научному знанию, но и личностно значимым ценностям. Научное содержание исследования формируется постепенно, происходит своеобразный обмен знаниями между всеми членами группы, коллективный отбор содержания. Участники проекта в процессе работы сами создают знания.

Построение технологии общения педагога дополнительного образования и обучающегося на основе индивидуальных особенностей, с учетом персонифицированного обучения и учета целей развития каждого ребенка, способствует не только повышению качества знаний и умений, но и их саморазвитию, самореализации, развитию творческого потенциала личности, что является одной из важнейших целей современного образования.

В этом году заканчивается федеральный эксперимент по введению профильного обучения на старшей ступени общеобразовательной школы. Этот эксперимент длился три года. Сейчас он подошел к концу. Значит, в ближайшее время мы все получим соответствующие методические рекомендации, разработанные Министерством образования и науки Российской Федерации. Произойдет это, вероятно, уже осенью, когда будет издан специальный приказ, который и даст общий старт массовому переходу общеобразовательных школ на профильное обучение. Но, говоря «общий старт», нужно обязательно иметь в виду общеизвестное обстоятельство: каждая общеобразовательная школа при переходе российской системы образования на профильное обучение будет иметь законное право для ответственного выбора. Всеобщий переход на новую модель обучения совершенно не означает, что все без исключения школы обязательно должны будут в одночасье перейти на профильное обучение. Каждая школа, в соответствии со своими реальными возможностями, имеющимся практическим опытом, своим пониманием существующих проблем, должна будет принять взвешенное решение: переходить ей на профильное обучение или нет.

Заметим сразу, что в Центре дополнительного образования для детей «Славяне» г. Оренбурга несколько педагогов на базе общеобразовательных учреждений уже участвуют в эксперименте по переходу на профильное обучение. И здесь можно выделить три основных группы трудностей, с которыми мы фактически имеем дело.

Первая из них – методологическая трудность. Действительно, не все учителя в принципиальном плане сегодня согласны с переходом на профильное обучение. Почему это так получается? Объясняя существующие причины, обратимся вначале к истории – здесь можно вспомнить знаменитого Яна Амоса Коменского, который, как известно, всей своей жизнью утверждал равенство человеческих возможностей. Он был сторонник эгалитарного, т.е. уравнительного, подхода к осуществлению всеобщего массового образования.

Идея всеобщности глубоко укоренилась в умах и сердцах наших отечественных учителей. Но профильное обучение исходит из принципиально иной теоретической позиции. Эта точка зрения предельно четко сформулирована Жан Жаком Руссо. Он утверждал, что каждый ребенок уникален, каждый имеет свои особые задатки и способности, свою, уникальную предрасположенность к какому-то определенному виду деятельности. И основная задача школы так же, как и основная задача всякого конкретного педагога, – эти индивидуальные способности выявить, обнаружить и создать благоприятные условия для их реализации в соответствующем виде деятельности. Непосредственному выбору будущего профиля должно способствовать предпрофильное обучение в 9 классе. Основная его цель – помощь будущим выпускникам в принятии ответственного решения относительно того, в каком профиле целесообразнее им будет учиться в 10–11 классах.

Методическая трудность есть трудность инструментально-практическая. Она заключается в недостаточно высокой степени профессиональной готовности наших современных педагогов-практиков к разработке так называемых элективных курсов, т.е. курсов по выбору. Ведь профильное обучение – это вдумчивое проектирование индивидуальной образовательной траектории для обучающихся, а значит – создание индивидуализированной образовательной программы. Чтобы реально такую программу запустить в действие, нужно, конечно, раньше этого, предварительно, в режиме опережения создать требуемые здесь программно-методические условия: подготовить целый пакет элективных курсов. И только тогда ребенок осознанно скажет: «Вот этот курс я буду обязательно изучать – он мне близок, он мне полезен, он мне поможет подготовиться к поступлению в вуз, учили-

ще или техникум», т.е. туда, где он может продолжить свою индивидуальную образовательную траекторию.

И, наконец, третья трудность – организационная. С этой трудностью мы сегодня очень часто сталкиваемся. Напомним: суть профильного обучения заключается в высокой степени концентрации материальных, интеллектуальных и методических ресурсов. Поэтому мы и предлагаем нашим общеобразовательным школам заключать между собой партнерские договоры и вести профильное обучение по так называемой сетевой образовательной модели. К сожалению, и учителя, и общеобразовательные школы в целом не очень любят сотрудничать.

Без сомнения, социальная среда сегодня в высшей степени конкурентная. Казалось бы, какие сотрудничество модели можно сегодня фактически реализовать? Но на самом деле, в условиях жесткой конкурентной борьбы, подчас значительно легче объединиться, чтобы таким образом выдвинуться в социальные лидеры. Сегодня важно соединить воедино имеющиеся образовательные ресурсы и возможности, договориться между собой, создав тем самым благоприятные условия как для учащихся, так и для их учителей, а также для педагогов дополнительного образования.

Здесь как раз и видится именно то место, то конкретное образовательное пространство, в котором творчески работающие педагоги дополнительного образования могут профессионально значимо сказать свое веское слово. Имеется в виду не только систематика существующих видов профильного обучения, но и возможность создания нового поколения дополнительных образовательных программ – программ вариативных элективных курсов. Такие курсы, как указывается в нормативных документах, могут быть трех видов.

Один вид элективных курсов углубляет основной предмет. Например, это может быть математический профиль (как говорят в просторечье, электив по математике). Еще один вид элективных курсов расширяет изучаемый предмет. И, наконец, третий вид элективных курсов – это элективные курсы ознакомительного характера, которые носят личностно развивающий характер. Здесь ребенок может, к примеру, настойчиво работая в ранее избранном естественнонаучном профиле, выбрать для себя какой-нибудь понравившийся элективный курс, например гуманитарный, начав заниматься в объединении декоративно-прикладного или музыкально-эстетического творчества. Иными словами, избрать для себя дело по душе. И это можно будет осуществить в рамках профильного обучения. Вот здесь, на наш взгляд, и находится основной «эпицентр» опытно-поисковой деятель-

ности творчески ориентированных педагогов дополнительного образования г. Оренбурга и других городов нашей необъятной Родины.

Желаем всем педагогам дополнительного образования высоких творческих достижений в этом чрезвычайно непростом деле.

ВАРИАТИВНОСТЬ КАК ЭЛЕМЕНТ РЕГУЛИРУЕМОГО ЭВОЛЮЦИОНИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ПОЭТИЧЕСКОГО ФОЛЬКЛОРА

ИЛЬИНА Ю. Б.

*г. Магнитогорск, Муниципальное образовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 14 с углубленным изучением
художественно-эстетического цикла*

Музыкально-поэтический фольклор – уникальная, самобытная культура наших предков, которая имеет свои специфические стороны. И одной из особенностей русского фольклора является вариативность. Именно такая способность музыкально-поэтического фольклора как вариативность позволяет существовать ему в современных условиях. «Вариативное» – категория изменяющаяся, заключающая в себе необходимость развития, движения. Это явление трансцендентное, где превалирует свобода.

Это понятие мы воспринимаем как реально существующую действительность через свое субъективное видение. Но временное пространство изменяется, поэтому меняется и отношение субъекта к реальной данности. А так как фольклор является отражением жизни людей, то и в нем происходят изменения, которые находят свое отражение в содержании и формах. Народ в данном случае выступает как субъект и является регулирующей стороной, который мгновенно реагирует на малейшие изменения временного пространства, которое само в свою очередь является объектом. Изменение временного пространства влечет за собой появление все новых вариантов в содержании и формах русского музыкально-поэтического фольклора. Все вышесказанное подтверждают слова С. Франка: «...это ознакомление с миром, это ориентировка в нем происходит так, что, исходя из непосредственно окружающей нас среды, из уже привычного содержания нашего «окружения», мы пытаемся овладеть всем новым и дальнейшим с помощью этих нам уже знакомых, т.е. логически фиксированных как «понятия», элементов. Правда, мы при этом научаемся чему-нибудь новому, т.е. запас того, что нами воспринимается как «знако-

мое», все расширяется; наши представления, приспособляясь к новым, дотоле неизвестным фактам, по большей части изменяют свое прежнее содержание...» [2, с. 4].

Вариативность музыкально-поэтического фольклора дает возможность его обновления, адаптации и трансформации. В ходе многовековой истории такие изменения происходили всегда. Так, например, если мы возьмем более древний пласт музыкального фольклора, то там практически везде прослеживается тема взаимоотношения человека с природой. Ранее образцы народного творчества были подчинены определенным целям, без достижения которых субъект просто не мог существовать, так как вся его жизнь была подчинена борьбе с окружающим миром. Жизнь полностью зависела от природных условий, и, чтобы как-то выживать, человек пытался любыми способами воздействовать на природу, даже при помощи магии. Отсюда в образцах и присутствует поэзия заклинаний. По этой же причине изначально в содержании образцов народного творчества главенствующую роль занимает тема природы и попытка через слово воздействовать на неё. Вся жизнь человека протекала по определенному циклу, в частности календарно-земледельческому, связанному с сезонными работами. Это подчинение годовому циклу и было определяющим в жизнедеятельности людей, где доминирует объективная зависимость. Труд выступал как предмет познания и деятельности человека, т.е. как объект. Поэтому содержание образцов русского народного творчества направлено на определенный объект, т.е. на трудовую деятельность человека на земле.

Но со временем, по мере того как накапливался жизненный опыт, у человека стали меняться ценностные ориентиры, его перестает интересовать только трудовая деятельность. Субъект пытается вырваться из привычных рамок своей жизнедеятельности. Подчинение определенному циклу достигает своей критической отметки, и человек хочет разорвать этот замкнутый круг и взглянуть на мир под другим углом зрения, т.е. обрести некую свободу. Вот здесь-то и наступает момент относительной независимости. Субъект предлагает другой взгляд на окружающий его мир, на свои взаимоотношения с природой. Тема межличностных отношений вообще выступает как нечто новое в содержании образцов русского народного творчества, так как ранее человеку некогда было рассматривать свои отношения в обществе в плане чувств и эмоций: он был занят борьбой за выживание. Содержание образцов музыкально-поэтического фольклора все больше приобретают трансцендентный характер.

Это же можно сказать и о вариативности форм. Субъект, расширяя границы своего познания, разрывает цикличность своего существования и пытается воздействовать на природу, предлагая другие формы, одной из которых является игра, где он сам, независимо от объективной реальности, выступает как некая субстанция между субъектом и объектом. Но само наличие формы, если она не несет в себе никакой информационной нагрузки, не имеет никакого смысла. Поэтому только форма, несущая в себе нужное для субъекта смысловое значение, некую идею, является важным и значимым для него, так как через форму мы познаем содержание. Как выяснилось, главенствующую роль в музыкально-поэтическом фольклоре занимают две темы: тема природы и тема межличностных отношений. Но, рассматривая эти темы через субъективное восприятие и отношение к окружающему миру, мы находим в содержании образцов народного творчества столько разнообразных оттенков этих двух тем, выражающих весь спектр чувств и эмоций самого субъекта. За все время существования музыкально-поэтического фольклора эти темы претерпевали множество изменений. Слова А. Шопенгауэра подтверждают правильность нашей мысли: «Все то, что в явлении, в объекте обусловлено временем, пространством и причинностью и лишь через их посредство может быть представляема. Именно множественность, вытекающая из после и друг за другом, изменяемость и пребывание» [3, с. 215].

Дошедшие до наших дней образцы музыкально-поэтического фольклора в процессе эволюционирования претерпели значительные изменения: в плане интонационно-мелодической стороны, например мажорно-минорный склад, опора на основные гармонические функции, появление новых жанров, например студенческие, туристские песни, анекдоты и т.д. «Социальная и профессиональная дифференциация населения увеличивает многообразие типов образа, ценностных ориентаций разных слоев населения. Это накладывает отпечаток на бытовое творчество. Возрастает подвижность образно-символических структур, лексики, структурно-содержательных стереотипов. Меняются как сами культурные тексты, так и условия и весь социально-культурный контекст» [1, с. 125]. Сам народ на определенном этапе развития общества определяет, что важно для него в тот или иной момент, и именно народ определяет приоритетные направления в фольклоре.

Итак, мы рассматривали вариативное в музыкально-поэтическом фольклоре как категорию, подразумевающую видоизменения, которые происходят благодаря некоей свободе субъекта, реше-

нием его воли, его желанию. В мире все находится в движении, и для того чтобы познать постоянно изменяющееся пространство, необходимо осваивать и раздвигать границы своего познания. А так как субъектом является народ, то именно он регулирует все происходящие изменения в процессе эволюционирования временного пространства.

Литература

1. Народная культура в современных условиях [Текст] : учеб. пособие. – М., 2000.
2. Франк, С. Непостижимое [Текст] / С. Франк. – М. : Правда, 1990.
3. Шопегауэр, А. Мир как воля и представление [Текст] / А. Шопенгауэр. – Минск : Харвест, 2005.

К ВОПРОСУ О КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ

САПОЖНИКОВА С. Р.

г. Елабуга, Елабужское училище культуры

В соответствии с Конституцией РФ и законом «Об образовании» дети с проблемами в развитии имеют равные со всеми права на образование. Важнейшей задачей модернизации российского образования является обеспечение доступности качественного образования, его индивидуализация и дифференциация, систематическое повышение уровня профессиональной компетентности педагогов коррекционно-развивающего обучения, а также создание условий для достижения нового современного качества общего образования.

Образование детей с ограниченными возможностями здоровья предусматривает создание для них специальной коррекционно-развивающей среды, обеспечивающей адекватные условия и равные с обычными детьми возможности для получения образования, реализации творческого потенциала, лечения и оздоровления, коррекции нарушений развития и условия социальной адаптации. Социокультурное пространство в системе дополнительного образования детей – необходимое звено в воспитании многогранной личности, в ее образовании, в ранней профессиональной ориентации. Особой ценностью дополнительного образования детей является то, что оно усиливает вариативную составляющую общего образования и помогает в профес-

сиональном самоопределении ребенка с различными ограничениями здоровья, способствует реализации их сил, знаний, полученных в базовом образовательном компоненте. Специфика деятельности педагога социокультурной сферы отражается в том, что дополнительное образование детей, как педагогическое явление, обладает целым рядом качеств, отличающим его от основного: личностная ориентация образования; профильность; практическая направленность; мобильность; многофункциональность; разноуровневость; разнообразие содержания, форм, методов образования как следствие свободы педагога, работающего в такой системе; индивидуализация методик образования как необходимое условие спроса; реализация воспитательной функции обучения через активизацию деятельности учащихся.

В основу научного обоснования использования различных видов искусства в коррекционной работе легли выводы отечественных и зарубежных ученых о влиянии, в первую очередь, положительных эмоций от общения с искусством, оказывающих лечебное воздействие на психосоматические процессы, содействующих снятию психоэмоционального напряжения человека, мобилизующего его резервные силы, обуславливающего его творчество во всех областях жизни. Творчество – это разновидность поисковой активности, под которой понимается активность, направленная на изменения ситуации или на изменение самого субъекта, его отношения к ситуации, при отсутствии определенного прогноза желательных результатов такой активности. Воспитание творчеством является одним из прекраснейших методов, содействующих интеграции людей с инвалидностью в обществе.

В настоящее время можно выделить несколько направлений использования искусства в коррекционной работе:

- психофизиологическое (связанное с коррекцией психосоматических нарушений);
- психотерапевтическое (связанное с воздействием на когнитивную и эмоциональную сферы);
- психологическое (выполняющее катарсическую, регулятивную, коммуникативную функции);
- социально-педагогическое (связанное с развитием эстетических потребностей, расширением общего и художественно-эстетического кругозора, с активизацией потенциальных возможностей ребенка в практической художественной деятельности и творчестве).

Реализация этих направлений в работе с детьми с проблемами в развитии осуществляется через определенные психокоррекционные,

коррекционно-развивающие методики, которые используются в рамках артпедагогики и арттерапии.

Задачей педагога социокультурной сферы, работающего с ребенком-инвалидом, становится задача способствовать развитию художественных способностей ребенка, сделать этот процесс элементарно «грамотным», а в дальнейшем помочь перейти от любительства к профессионализму. Не секрет, что для ребенка-инвалида детские увлечения живописью или декоративно-прикладным искусством вполне могут стать в будущей взрослой жизни профессиональным заработком, источником дохода и нитью, связывающей его с обществом.

Традиционно коррекционно-развивающие занятия декоративно-прикладным и изобразительным творчеством с ребенком-инвалидом строятся в трех направлениях:

1. Овладение собственно техникой декоративного искусства, изучение возможностей художественных материалов и соответственно обучение приемам творческой изобразительной и декоративно-прикладной деятельности. Здесь следует отметить, что это не есть главное в процессе коррекции и развития, так как дети-инвалиды, переведенные на домашнюю форму обучения, как правило, страдают различного рода дефектами верхних конечностей. Поэтому особое значение придается развивающим упражнениям на постановку и разработку мелкой моторики руки, координацию движений обеих рук, выработку свободного кистевого движения.

2. Знакомство с историей искусства, становлением художественных промыслов России, а также художественным наследием известных художников прошлого и настоящего. Главная педагогическая задача – расширение кругозора, углубление аналитического понимания наблюдаемого, развитие эмоционально значимого эстетического восприятия.

3. Включение ребенка в практику социальной жизни общества. В этом случае педагог привлекает ребенка-инвалида и его семью к активному участию во внешней творческой деятельности: посещению художественных салонов, музеев, выставок профессиональных и самодеятельных мастеров изобразительного и декоративного искусства. Наиболее успешной формой социального воздействия искусства является собственное участие ребенка-инвалида в подготовке и проведении подобных мероприятий. Активная подготовка творческих работ и участие в художественных выставках является прекрасным стимулом к дальнейшему самосовершенствованию и интеграции ребенка-инвалида в обществе.

Использование средств декоративно-прикладного искусства способствует коррекции и компенсации отклонений в развитии, активизации познавательных интересов ребенка с особыми образовательными потребностями, и современный педагог должен быть готов к использованию технологий коррекционно-развивающего образовательного процесса, что является основанием для рассмотрения условий отбора содержания его специальной подготовки.

ИННОВАЦИИ КАК АТРИБУТ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

САВИНА Л. И.

*г. Магнитогорск, Муниципальное образовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 14*

Усиление процессов интеграции в области образования обусловило изменение традиционных подходов к построению системы профессионального, а также дополнительного образования. Примером происходящих такого рода процессов является МОУ СОШ № 14 г. Магнитогорска с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла. Модернизация системы профессионального образования проявляется в данном случае в создании и расширении образовательного пространства «класс-студия», где учащиеся со 2 по 9 класс получают дополнительное образование в области изобразительного искусства, народного творчества и хорового пения.

Новообразование «класс-студия» способствует появлению новых музыкально-педагогических технологий. Педагогические технологии на основе активизации и интенсификации учебного процесса должны стать основой изучения любой дисциплины. Принцип активности был и остается одним из основных в дидактике. Под этим понятием подразумевается такое качество деятельности, которое характеризуется высоким уровнем мотивации, осознанной потребностью в усвоении знаний и умений, результативностью.

Сольфеджио в свете современного интерактивного обучения следует рассматривать как предмет, формирующий музыкально-художественное сознание. Существующие основные формы мыслительной деятельности: анализ и синтез, сравнение и обобщение, творческое мышление, абстрагирование – являются сутью данной дисциплины. Предлагаемая концепция преподавания таких музыкальных предметов, как сольфеджио и фортепиано, определяет путь, наиболее

эффективный для развития всего комплекса музыкальных способностей и в первую очередь, творческих. В основе концепции лежит сочинение и импровизация.

Сочинение и импровизация – это:

- 1) путь познания и освоения элементов музыкальной речи, закономерностей музыкального языка, типов музыкальных конструкций;
- 2) творческое оперирование полученными знаниями;
- 3) как следствие – воспитание творческой личности.

Основные положения.

1. Создание законченного эстетического продукта – не самоцель: ценен поисково-познавательный характер детского творчества, трансформирующий процесс развития музыкального восприятия и мышления детей в аналитическом направлении.

2. Наилучший стимул обучения: пример учителя, создающего музыку на глазах своих учеников и вовлекающего их в это действие.

3. Задача: изначально привить ребенку интерес к творчеству, т.е. элементы импровизации должны присутствовать с самого первого урока в любом виде деятельности (в работе над ритмом, интонированием, исполнением и т.п.).

4. Обязателен подготовительный этап: формирование музыкально-теоретических знаний, приобретение некоторого слухового опыта и определенных навыков игры на фортепиано, главная цель которого учиться мыслить образами.

5. Подача теоретического материала: материал дается в полном объеме, блоками, не дробится, обязательно в сравнении. Например: ступени устойчивые и неустойчивые; интервалы большие и малые; диссонансы и консонансы; три вида минора и мажора; тональности параллельные и одноименные; трезвучия: главные и побочные; обращения интервалов; обращения трезвучий; септаккорды; обращения септаккордов и т.п.

6. Практическое закрепление: все усваиваемые музыкально-теоретические понятия получают практическое закрепление в простых, доступных, предельно конкретизируемых формах творческой деятельности, т.е. задания должны быть несложными, чтобы доставлять ребенку радость и удовлетворение.

7. Параллельное развитие всех видов слуха (мелодического, ритмического, ладового, гармонического и т.п.) на основе гармонии, которая является фундаментом музыки.

8. Материал выстраивается исходя из основных методических принципов:

- 1) от простого к сложному;

2) от общего к частному. Например, изучая способы развития музыкального материала нужно построить сначала целостную картину всех способов, а затем взять какой-либо один способ и дать массу разных вариантов в пределах данного, отдельно взятого способа развития музыкального материала, к примеру гармонической фигурации;

3) многократное повторение всего пройденного материала с различными дополнениями, т.е. помнить и держать в хорошей форме все, что было;

4) принцип наглядности (процесс сочинения на глазах учащихся);

5) знать – понимать – слышать – исполнять – пользоваться;

6) поисковый метод: в процессе творческих упражнений дети сами приходят к выводам о повторности музыкальных построений, о единстве интонаций и ритма, об использовании секвенций в качестве строительного материала и только потом начинается следующий этап – жанровая импровизация и сочинение по алгоритму. Под руководством педагога дети выделяют перечень основных параметров импровизационных моделей и создают опорные схемы-модели основных жанров, а также выделяют основные этапы сочинения – создается алгоритм сочинения. Далее идет работа над целостным произведением в форме периода (простой двух- и трехчастной форме, вариаций).

9. Создание «музыкальной копилки»: для обогащения мелодии, гармонии, фактуры создается банк данных («копилка») различных звуковых эффектов, интересных мелодических, гармонических, ритмических, фактурных оборотов на основе анализа произведений, исполняемых на уроке фортепиано. Таким образом, создается музыкальный словарь юного творца – как база для формирования мелодического, гармонического, фактурного языка ученика.

10. Необходима интеграция фортепиано и сольфеджио: работа над фактурой происходит на уроках фортепиано, поэтому предмет «сольфеджио» рассматривается в комплексе с предметом «фортепиано». Результат лучше, когда преподаватель сольфеджио и фортепиано один и тот же.

11. Дети всегда принимают активное участие в обсуждении творческих работ своих одноклассников, высказывая и аргументируя свою точку зрения, что также способствует развитию аналитической направленности мышления учащихся.

Дополнительные положения (к уроку фортепиано):

1. Развитие умения подобрать необходимую тесситуру и правильно расположить аккорд по регистрам – важный элемент музыкального вкуса.

2. Развитие навыка свободного владения аккордово-фактурной информацией и постоянное расширение фактурно-жанрового словаря – залог больших успехов в деле свободного музицирования.

3. Расширение музыкально-пространственного ощущения ученика: привитие навыка использования всего пространства клавиатуры.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АЙЗИКОВИЧ А. А., канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры прикладной математики и информатики Ижевского государственного технического университета, г. Ижевск.

БАТУРИНА В. Ю., сотрудник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова, г. Кострома.

БЕСЕДИНА М. В., канд. психол. наук, доцент кафедры управления развитием школы Московского педагогического государственного университета, г. Москва.

БЫКОВА Т. С., канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры прикладной математики и информатики Ижевского государственного технического университета, г. Ижевск.

ВАСИЛЬЕВА Е. Ю., ст. преподаватель кафедры прикладной математики и информатики Ижевского государственного технического университета, г. Ижевск.

ВАТОЛКИН М. Ю., канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры прикладной математики и информатики Ижевского государственного технического университета, г. Ижевск.

ВЕДЕНЬКИНА М. В., ст. преподаватель педагогики и предметных технологий факультета педагогики и социальной работы Астраханского государственного университета, г. Астрахань.

ВИШТАК О. В., докт. пед. наук, профессор кафедры УИТ БИТ-ТУ Балаковского института техники, технологии и управления Саратовского государственного технического университета, г. Балаково Саратовской области.

ВОЛКОВА Н. Г., преподаватель физики Челябинского государственного педагогического колледжа № 1, г. Челябинск.

ВОСКРЕСЕНСКАЯ Л. Ф., канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков Волгоградской государственной академии физической культуры, г. Волгоград.

ГАБИДУЛЛИНА А. Ф., преподаватель Казанского государственного университета культуры и искусств, г. Казань.

ГЕЛЕТА И. В., канд. экон. наук, доцент кафедры экономики труда и управления персоналом Кубанского государственного университета, г. Краснодар.

ГЕРАСИМОВА М. П., канд. пед. наук, зам. директора по научно-методической работе, преподаватель Сыктывкарского педагогического колледжа № 2, г. Сыктывкар.

ДЖУЖУК И. И., канд. пед. наук, доцент Ростовской-на-Дону государственной академии сельскохозяйственного машиностроения, г. Ростов-на-Дону.

ДОЛГИНА Т. В., канд. экон. наук, ст. преподаватель кафедры ВТиИТ Кемеровского института (филиала РГТЭУ), г. Кемерово.

ЕРМОЛАЕВ Ю. В., канд. техн. наук, доцент, декан энерготехнологического факультета энергетического института Читинского государственного университета, г. Чита.

ЕРШОВ Д. А., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии Михайловского филиала Волгоградского государственного педагогического университета, г. Михайловка Волгоградской области.

ЖИВУЛИНА Е. В., ассистент кафедры теории и методики обучения сольному пению Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург.

ЗАХАРОВА С. В., канд. пед. наук, доцент кафедры экологии и ЭО Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.

ЗОТОВ П. А., канд. сельскохоз. наук, зав. историко-краеведческим отделом Муниципального учреждения дополнительного образования детей «Центр дополнительного образования для детей «Славяне», г. Оренбург.

ИВАНЕЦ Н. В., канд. пед. наук, ст. преподаватель межфакультетской кафедры иностранных языков Кемеровского государственного университета, г. Кемерово.

ИВАНОВСКАЯ А. А., ассистент кафедры дидактики физики и информационных технологий Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, г. Ярославль.

ИЛЬИНА Ю. Б., учитель музыки Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 14 с углубленным изучением художественно-эстетического цикла, г. Магнитогорск.

КАЛИНИНА Т. В., преподаватель кафедры психологии развития психолого-педагогического факультета Арзамасского государственного педагогического института им. А. П. Гайдара, г. Арзамас Нижегородской области.

КАШНИР В. В., преподаватель технологии педагогического участка Муниципального образовательного учреждения для детей межшкольный учебный комбинат, г. Челябинск.

КОЛЕСНИКОВА Л. Г., ст. преподаватель Образовательного комплекса ЧЮК – ЮУПИ – МПГУ (филиала в г. Челябинске), г. Челябинск.

КОПАНЬ Н. А., зам. директора по учебно-воспитательной работе Муниципального учреждения дополнительного образования детей «Центр дополнительного образования для детей «Славяне», г. Оренбург.

КОРОТАЕВА Е. В., докт. пед. наук, профессор, действительный член АПСН, зав. кафедрой педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.

КУЗНЕЦОВА Л. Б., канд. психол. наук, ст. преподаватель кафедры психологии Белгородского государственного университета, г. Белгород.

КУРДАКОВА М. Е., ст. преподаватель кафедры педагогики и социальной работы Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск.

ЛАЗАРЕВА П. В., ст. преподаватель кафедры методики преподавания биологии, химии, географии Якутского государственного университета, г. Якутск.

ЛАРИОНОВА М. А., научный сотрудник кафедры общей и педагогической психологии Омского государственного педагогического университета, г. Омск.

ЛОЖНИКОВА Н. А., канд. пед. наук, доцент межфакультетской кафедры «Общая и вузовская педагогика» Кемеровского государственного университета, г. Кемерово.

ЛУЧИНИНА Н. В., канд. пед. наук, зав. кафедрой второго иностранного языка Новороссийского филиала Пятигорского государственного лингвистического университета, г. Новороссийск.

ЛЮДЬКО М. Г., ст. преподаватель кафедры теории и методики обучения сольному пению Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург.

МАЗАЕВА Л. Н., канд. пед. наук, доцент кафедры дидактики физики и информационных технологий Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, г. Ярославль.

МАНЬКО Н. Н., канд. пед. наук, Отличник образования республики Башкортостан, доцент кафедры педагогики и методик дошкольного образования Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, г. Уфа.

МИШИНА Н. Н., учитель начальных классов Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 154, г. Екатеринбург.

НЕДОСПАСОВА О. П., канд. экон. наук, доцент, зав. кафедрой экономики Северской государственной технологической академии, г. Северск Томской области.

НИКИТИНА Н. Ш., канд. техн. наук, доцент кафедры экономической информатики, декан факультета повышения квалификации преподавателей Новосибирского государственного технического университета, г. Новосибирск.

НИКОЛАЕВА Н. В., директор представительства Новосибирского государственного технического университета, г. Новосибирск.

ОВЧИННИКОВА М. Ф., ассистент кафедры английского языка, аспирант Бурятского государственного университета, г. Улан-Удэ.

ОЛЬХОВАЯ Т. А., канд. пед. наук, доцент кафедры общей педагогики Оренбургского государственного университета, г. Оренбург.

ПАНКИНА М. В., канд. пед. наук, доцент кафедры декоративно-прикладного искусства Российского государственного профессионально-педагогического университета, преподаватель Муниципально-образовательного учреждения гимназия № 116, г. Екатеринбург.

ПАШКОВА А. С., педагог дополнительного образования, руководитель вокального ансамбля «Ассорти» Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 49, соискатель Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.

ПИСАРЕВСКАЯ М. А., канд. пед. наук, доцент кафедры социально-гуманитарных и психолого-педагогических дисциплин Новороссийского филиала Пятигорского государственного лингвистического университета, г. Новороссийск.

ПЯТИБРАТОВА И. И., канд. пед. наук, доцент кафедры естественных наук и методики их преподавания Борисоглебского государственного педагогического института, г. Борисоглебск.

РЕФАТ В. В., учитель физической культуры Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 168, г. Екатеринбург.

РЫБАКОВА Л. В., ст. преподаватель кафедры экономической информатики и математики Оренбургского филиала Российского государственного торгово-экономического университета, г. Оренбург.

РЫЧИНА Н. А., ст. преподаватель кафедры прикладной математики и информатики Ижевского государственного технического университета, г. Ижевск.

РЫЧКОВА Л. С., докт. мед. наук, доцент, профессор Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

РЯБЧИКОВ В. В., канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой социально-культурного сервиса и туризма филиала Иркутского государственного университета, г. Братск.

САБЛИНА Т. А., аспирант Оренбургского государственного университета, г. Оренбург.

САВИНА Л. И., педагог Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 14 с углубленным изучением художественно-эстетического цикла, г. Магнитогорск.

САЛАХОВА В. Я., канд. пед. наук, доцент, профессор, зав. кафедрой начального и специального (коррекционного) образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

САННИКОВА Н. В., зам. директора по учебно-методической работе Профессионального лицея № 18, г. Киров.

САПОЖНИКОВА С. Р., преподаватель, председатель предметной цикловой комиссии декоративно-прикладного творчества Елабужского училища культуры, г. Елабуга.

СВИРИДОВА Т. В., преподаватель Красноярского краевого института повышения квалификации работников образования, г. Красноярск.

СОЛДАТОВА Н. Л., ст. преподаватель кафедры радиофизики Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова, г. Ярославль.

СОЛОВЬЕВА Ю. А., преподаватель кафедры «Социально-культурный сервис и туризм» Иркутского государственного университета (филиала в г. Братске), г. Братск.

СЮКОСЕВА А. В., учитель музыки Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 168, г. Екатеринбург.

ТАРАНУХА О. Б., директор Муниципального учреждения дополнительного образования детей «Центр дополнительного образования для детей «Славяне», г. Оренбург.

ТИШИНА И. Ю., Главный специалист Управления по делам образования, г. Челябинск.

УСАНОВА М. В., преподаватель Казанского государственного университета культуры и искусства, г. Казань.

ФРОЛОВА П. И., ст. преподаватель, аспирант кафедры педагогики Омского государственного педагогического университета, г. Омск.

ХАЗОВА Ю. В., ассистент кафедры ОФЭ БИГТУ Балаковского института техники, технологии и управления Саратовского государственного технического университета, г. Балаково Саратовской области.

ЦЫГАНOK А. В., аспирант Брянского государственного университета, г. Брянск.

ЧУЛАНОВА М. А., преподаватель Калининградского морского рыбопромышленного колледжа, г. Калининград.

ШАПОВАЛОВА Л. А., канд. пед. наук, доцент кафедры начального и специального (коррекционного) образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ШЕМБЕРГ Е. Н., ст. преподаватель, методист Красноярского краевого института повышения квалификации работников образования, г. Красноярск.

О Г Л А В Л Е Н И Е

РАЗДЕЛ 1. Непрерывное профессиональное образование в контексте государственной образовательной политики. Эволюционный характер выстраивания системы непрерывного профессионального образования	
Коротаева Е. В.	
К вопросу качества вузовского образования в процессе подготовки специалиста.	3
Ольховая Т. А.	
Регулируемое эволюционирование в системе принципов становления субъектности студента университета.	11
Кузнецова Л. Б.	
Проблема критических периодов профессионального становления на этапе обучения в вузе.	19
Ершов Д. А.	
Проблема преемственности образовательных стандартов в системе непрерывного педагогического образования.	26
Рыбакова Л. В.	
Самореализация личности в условиях непрерывности профессионального образования информационного общества.	30
Хазова Ю. В., Виштак О. В.	
Модель подготовки конкурентоспособного специалиста в рамках компетентностного подхода.	35
РАЗДЕЛ 2. Роль системы непрерывного профессионального образования в развитии квалификационных характеристик современного специалиста	
Писаревская М. А.	
Содержательно-целевой компонент дидактической системы формирования у будущих учителей культуры вопросоположения.	43
Курдакова М. Е.	
Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов гостиничного сервиса как педагогическая проблема.	50
Габидуллина А. Ф.	
О важности развития творческих способностей у студентов	58

Батурина В. Ю.	
Использование современных образовательных технологий в обучении специалистов по Public Relations.	61
Герасимова М. П.	
Некоторые проблемы модернизации профессионального управленческого образования.	64
Долгина Т. В.	
Роль подготовки ИТ-специалистов в информатизации общества.	68
Живулина Е. В.	
Роль системы непрерывного профессионального образования в развитии квалификационных характеристик будущего преподавателя музыки	70
Ивановская А. А., Мазаева Л. Н.	
Формирование готовности студентов к использованию технических средств обучения.	74
Колесникова Л. Г.	
Уровни компетентности студентов вуза – будущих менеджеров в области осуществления менеджмента как средство измерения качества их подготовки.	78
Сюкошева А. В.	
Учитель музыки – это призвание.	80
Фролова П. И.	
Компетентностный подход как основа для развития функциональной грамотности студентов технического вуза	83
РАЗДЕЛ 3. Модернизация содержательных и процессуальных аспектов профессионального образования в русле идей регулируемого эволюционирования	
Захарова С. В., Панкина М. В.	
Модернизация экологического образования. Обучение студентов технологиям формирования экологического сознания школьников.	87
Воскресенская Л. Ф.	
Иноязычный компонент в профессиональном сознании студента неязыкового вуза.	94
Гелета И. В.	
Содержательные и методические аспекты дисциплины «Экономика предприятия (организации, фирмы)».	102
Манько Н. Н.	
Когнитивная визуализация в технологиях профессионального образования.	109

Рябчиков В. В.	
Психологические аспекты образовательного взаимодействия.	116
Усанова М. В.	
Взаимозависимость и взаимовлияние характерного и классического танцев (размышления вслух).	124
Айзикович А. А., Васильева Е. Ю., Рычина Н. А.	
Организация практик в системе среднего профессионального образования.	131
Волкова Н. Г.	
К вопросу о функциональной асимметрии головного мозга.	134
Джужук И. И.	
Проектная деятельность студентов в рамках личностно-ориентированного образовательного процесса.	138
Ермолаев Ю. В.	
Самообразование инженера – часть системы непрерывного профессионального образования.	141
Лучинина Н. В.	
Лингводидактические условия развития автономии студентов в учебной деятельности по овладению иностранным языком в условиях лингвистического вуза.	145
Мазаева Л. Н., Солдатова Н. Л.	
Информационные технологии как фактор повышения качества профессиональной подготовки.	155
Айзикович А. А., Быкова Т. С.	
Типовые расчеты как форма и метод обучения по математическим дисциплинам.	158
Саблина Т. А.	
Проблема самоопределения студентов-журналистов в профессиональной культуре как направление модернизации высшего образования.	161
Чуланова М. А.	
Научно-методическая обеспеченность курса «Русский язык и культура речи» для курсантов морских специальностей.	164

РАЗДЕЛ 4. Функции государственных и общественных организаций в обеспечении модернизации профессионального образования

Недоспасова О. П.	
Проблемы интеграции образовательных учреждений в конкурентные национальные отрасли и региональную экономику.	168

Никитина Н. Ш., Николаева Н. В. Управление качеством образовательных услуг в вузе.	175
--	-----

РАЗДЕЛ 5. Инновации как атрибут профессионального образования. Философия регулируемого эволюционирования в осуществлении инновационной деятельности

Калинина Т. В. Инновационный подход к профессиональной подготовке педагогов-психологов в условиях модернизации профессионального образования.	179
---	-----

Иванец Н. В., Ложникова Н. А. Профессиональное становление начинающих преподавателей вуза.	188
--	-----

Айзикович А. А., Быкова Т. С., Ватолкин М. Ю. Курсовое проектирование как средство развития личности и профессиональной подготовки специалиста.	195
---	-----

Тишина И. Ю. Управленческое содействие педагогам дошкольных образовательных учреждений в проектировании индивидуальных образовательных программ.	199
--	-----

Людько М. Г. Развитие стилистического слуха в курсе сольфеджио для вокалистов.	203
--	-----

Санникова Н. В. Деятельность профессионального методического объединения в условиях модернизации образования.	207
---	-----

Соловьева Ю. А. Непрерывное профессиональное образование – инновационное развитие способности личности обучаться.	211
---	-----

РАЗДЕЛ 6. Тенденции дополнительного профессионального образования в проблемном поле андрагогики

Беседина М. В. Проблема инновационного процесса и психологической компетентности педагогов.	214
---	-----

Пятибратова И. И. Самообразование как средство повышения квалификации учителя.	218
--	-----

Рычкова Л. С., Салахова В. Я. Специальная психология как фактор оптимизации в подготовке специалистов коррекционного образования.	222
---	-----

Ларионова М. А.	
Психолого-педагогические проблемы повышения квалификации педагога вуза.	226
Свиридова Т. В.	
Использование арт-терапии в повышении квалификации педагогов-психологов.	229
Шемберг Е. Н.	
Мотивация профессиональной деятельности педагогов лицея. . .	232

РАЗДЕЛ 7. Общеобразовательные учреждения в условиях реализации Концепции модернизации российского образования. Профессиональная направленность общего среднего образования

Шаповалова Л. А.	
Психолого-медико-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательного учреждения.	237
Веденькина М. В.	
Учёт полоролевых особенностей младших школьников в процессе развития их познавательной самостоятельности.	240
Лазарева П. В.	
Опыт организации научно-исследовательской работы учащихся как основа профессиональной ориентации учащихся в условиях сельской малокомплектной школы.	244
Мишина Н. Н.	
Профессиональная направленность трудового воспитания младших школьников.	246
Овчинникова М. Ф.	
Социолингвистические факторы коммуникативной ситуации в обучении иностранному языку	250
Рефат В. В.	
Школьные уроки физкультуры как уроки радости.	253
Цыганок А. В.	
Проблема развития профессионального интереса и выбор профессии в предпрофильных классах.	257
Кашнир В. В.	
Профилизация непрерывности обучения как одно из условий социализации учащихся.	261

РАЗДЕЛ 8. Учреждения дополнительного образования детей в условиях реализации Концепции модернизации российского образования

Пашкова А. С.	
Некоторые методологические принципы в работе с вокально-хоровым ансамблем.	265
Зотов П. А., Копань Н. А., Тарануха О. Б.	
Личностно-ориентированное обучение в системе дополнительного образования.	271
Ильина Ю. Б.	
Вариативность как элемент регулируемого эволюционирования музыкально-поэтического фольклора.	279
Сапожникова С. Р.	
К вопросу о коррекционно-развивающей деятельности специалиста социокультурной сферы.	282
Савина Л. И.	
Инновации как атрибут дополнительного музыкального образования.	285
Сведения об авторах	289

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

Материалы V Всероссийской
научно-практической конференции
Часть 3

Ответственный редактор Д. Ф. Ильясов
Корректоры С. И. Мильковская, Л. Г. Махмутова
Технический редактор А. Ф. Варфоломеев
Дизайн обложки П. В. Федоров
Ответственный за выпуск Л. Н. Золотарева

Сдано в набор 20.11.06. Подписано в печать 08.12.06.
Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Times.
Усл. печ. л. 19. Тираж 300 экз. Заказ № 497.
Цена договорная

Информационно-издательский
учебно-методический центр «Образование»
454048, г. Челябинск, ул. Каменный Лог, 11
тел.: (8–351) 237–42–09