

VIII
Всероссийская
научно-практическая
конференция

20 апреля 2007 г.



ИНТЕГРАЦИЯ

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



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

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

Материалы VIII Всероссийской
научно-практической конференции

Часть 3

20 апреля 2007 г.

Челябинск

УДК 351/354
ББК 74.56
И 73

И 73 Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров : материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции : в 4 ч. Ч. 3 / Челяб. ин-т перепод. и пов. квал. раб. образ. ; отв. ред. Д. Ф. Ильясов. – Челябинск : изд-во «Образование», 2007. – с.
ISBN 5–98314–195–7.

Ответственный редактор

Д. Ф. Ильясов

Редакционная коллегия:

В. Н. Кеспи́ков, С. А. Белоусова, М. И. Солодкова, А. Г. Обоскалов,
О. А. Семиздралова, Л. Г. Махмутова, С. И. Мильковская

УДК 351/354
ББК 74.56

ISBN 5–98314–195–7

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

РАЗДЕЛ 1

Непрерывное профессиональное образование как тенденция развития современного общества

МОДЕЛЬ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

ГОРСКИН Б. Б., ТУШЕВА Е. С.

г. Москва, Московский педагогический государственный университет

В условиях реализации национального проекта «Образование» в России всё большую значимость приобретает задача модернизации системы непрерывного педагогического образования. Необходимость этой работы обусловлена новыми социально-экономическими условиями, требующими качественного обновления исторически сложившейся модели непрерывного педагогического образования, учитывающей запросы личности, общества и государства.

Словосочетание «непрерывное педагогическое образование» прочно вошло в лексикон современной науки и практики и стало едва ли не более привычным, чем «педагогическое образование». Мы полагаем, что непрерывное педагогическое образование – одно из ведущих средств реализации личностно-ориентированной парадигмы педагогического образования, представляющее собой систему условий для обеспечения непрерывности профессионально-личностного развития учителя, а именно: преемственность всех ступеней профессионально-педагогической подготовки и повышения квалификации; единство формального и неформального профессионально-педагогического самообразования; единство общего (общекультурного, общеразвивающего) и профессионально-педагогического образования; непрерывное обновление всех элементов системы педагогического образования в соответствии с меняющимися условиями жизни.

В Московском педагогическом государственном университете (МПГУ) накоплен большой опыт работы по повышению качества непрерывного педагогического образования, совершенствованию содержания и технологического обеспечения образования, приведением их в соответствие инновационным процессам в системе дошкольного, начального, общего, среднего и высшего образования.

Учеными МПГУ разработана «Программа развития системы непрерывного педагогического образования России на 2001–2010 годы», в рамках которой осуществляется подготовка российских и иностранных специалистов, бакалавров и магистров по широкому спектру востребованных рынком труда, конкурентоспособных основных и дополнительных программ высшего, послевузовского и дополнительного профессионального образования, позволяющих реализовать концепцию непрерывного образования.

В МПГУ реализуются программы, обеспечивающие совокупность преемственных профессиональных образовательных программ среднего, высшего, послевузовского и дополнительного профессионального образования.

МПГУ – Педколледж. На практике активное взаимодействие с педколледжами, начатое в 1988–1989 гг., осуществляется в форме создания учебно-научно-педагогических комплексов (УНПК). Сделан шаг в направлении поиска путей структурно-функциональных преобразований системы педагогического образования. В структуру УНПК, как правило, входят также учреждения общего образования, органы управления образованием. Основу совместной учебной деятельности УНПК составляет сквозная или сопряженная учебно-программная документация. Сотрудничество осуществляется в рамках:

- учебной деятельности (разработка совмещенных учебных планов, подготовка дидактического и методического обеспечения учебного процесса, совместная работа над совершенствованием содержания дисциплин, разработка новых программ);

- научной деятельности (методическая и научно-исследовательская работа преподавателей, разработка и внедрение новых технологий обучения студентов, новых курсов и специализаций, подготовка и публикация научных и научно-методических работ, научное руководство магистрантами и аспирантами из числа преподавателей средних профессиональных учебных заведений, подготовка и защита диссертационных исследований).

Успешному сотрудничеству способствует кооперирование в использовании материальных ресурсов, совместное планирование и осуществление издательской деятельности, налаживание общего об-

служивания библиотеками.

МПГУ активно сотрудничает со всеми педагогическими колледжами г. Москвы. Осуществляется непрерывная двухступенчатая подготовка специалистов (при условии утвержденных сопряженных планов педколледж-вуз): первую ступень обеспечивает колледж – форма обучения очная, срок обучения – 3 года; вторую ступень обеспечивает МПГУ – форма обучения очная, очно-заочная, срок обучения – 3; 3,5 года. Сопряженный план подразумевает, что выпускники средних профессиональных учреждений зачисляются в МПГУ по результатам собеседования, обязательное требование – рекомендация государственной аттестационной комиссии колледжа.

Кроме того, университет и педагогические колледжи взаимодействуют в таких областях, как педагогическая практика, консультирование по внеклассной и методической работе.

Оценивая эффективность функционирования УНПК, следует подчеркнуть, что главные достижения состоят, во-первых, в устранении разрывов и сегментации внутри двух ступеней системы профессионального педагогического образования и, во-вторых, в повышении качества педагогического образования в региональных образовательных системах.

Важнейшее направление работы университета состоит в организации, а также в научно- и учебно-методическом сопровождении работы аккредитованных и «договорных» школ. МПГУ имеет около 400 договоров о сотрудничестве с образовательными учреждениями г. Москвы. В рамках договорных отношений университета, его факультетов и школ осуществляется совместная деятельность в образовательной области по созданию системы непрерывного профессионального образования, разработке и внедрению в практику средней школы новых образовательных технологий, подготовке педагогических кадров и их целевому использованию. Наиболее важной является целенаправленная системная работа с молодыми учителями в педагогическом коллективе, которая проводится в школах, аккредитованных при нашем вузе, не первый год на их базе работают педагогические классы.

При МПГУ аккредитованы 24 образовательных учреждения разных видов и типов – это школы и гимназии Москвы, Сергиева Посада, Химок, лицеи Реутова и Одинцова, центры образования г. Москвы, со многими из них вуз сотрудничает более 20 лет. Формы сотрудничества самые разные: организация семинаров по изучению работы школ с педагогическими классами; проведение семинаров-

практикумов на их базе, презентация научных проектов учащихся аккредитованных школ.

Изменения, происходящие в общеобразовательной школе, требуют постоянного совершенствования подготовки педагогических кадров. Факультеты МПГУ ведут профориентационную работу со студентами, стремятся активнее знакомить их с разными типами и видами образовательных учреждений, где им предстоит работать. Организуют встречи студентов в «педагогических гостиных» с заслуженными учителями, с ветеранами педагогического труда.

На ряде факультетах читаются дисциплины, направленные на профессиональную ориентацию: «Введение в профессию», «Психолого-педагогический практикум», «Знакомство с разными типами учебных заведений города Москвы», «Изучение передового педагогического опыта», «Управление дошкольным образованием».

Другое направление работы связанное с реализацией принципа непрерывности педагогического образования, касается взаимодействия вуза с органами управления образованием г. Москвы. МПГУ в настоящее время осуществляет сотрудничество с Департаментом образования г. Москвы, его окружными управлениями в соответствии с подписанными договорами и ежегодными планами работы по широкому спектру взаимодействия (трудоустройство, педагогическая практика, проведение региональных олимпиад, подготовка и проведение конференций, круглых столов и т.д.). Университет сотрудничает практически со всеми окружными управлениями образования в области подготовки, переподготовки, повышении квалификации педагогических и управленческих кадров, обеспечивая их научно-методическое сопровождение.

Университет активно принимает участие в проведении целого ряда общегородских мероприятий, нацеленных на поднятие социального статуса учительской профессии, ее популяризации, выявление наиболее талантливых и одаренных специалистов, работающих в школе для распространения и внедрения в учебный процесс инновационных обучающих технологий и программ, что имеет принципиальное значение в плане обмена передовым педагогическим опытом.

Высшее образование. На 18 факультетах по традиционным формам обучения (очная, очно-заочная, заочная, экстернат) ведется подготовка специалистов, бакалавров и магистров для дошкольных и школьных учреждений разных видов. Только за прошедший год в соответствии с обновленными ГОС ВПО разработано около 49 новых учебных планов. Особое значение в связи с необходимостью реализации модели непрерывного педагогического образования приобретает

многоуровневая подготовка специалистов. Выбор образовательной траектории, в пределах которой формируются не только профессиональные компетенции, но и личность студента, представляет для этого неограниченные возможности. Прежде всего, это связано с развитием магистерских программ, которые открыты практически по всем специальностям. Это направление позволяет на практике реализовывать основную часть модели непрерывного педагогического образования.

Кроме того, специфика педагогического образования требует от выпускника не только высокого уровня интеграции в учебную, учебно-методическую и научную деятельность, но также и в воспитательный процесс. В реальности функции классного руководителя, а также организация внеклассной работы диктуют необходимость в дополнительном образовании, которое могут получить студенты на специальном факультете Дополнительного педагогического образования. В программе ФДПО работа театральной студии, занятия по музыке, танцу, живописи, искусствоведению, журналистике и другим дисциплинам.

Послевузовское образование. Московский педагогический государственный университет занимает ведущее место по числу аспирантов и докторантов. Учеными университета обеспечивается работа 33 диссертационных советов (21 докторский и 12 кандидатских). Подготовка аспирантов, докторантов и соискателей ведется по 17 отраслям наук и 56 специальностям.

Дополнительное профессиональное образование. В настоящее время в МПГУ организовано расширение перечня программ повышения квалификации и переподготовки кадров. На сегодняшний день в рамках реализации перспективного комплексного плана развития Университета предложена тематика 64 программ повышения квалификации, определены кафедры и разработчики программ.

Анализируя степень инновационности программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки, которые уже внедрены в процесс обучения, необходимо отметить, что они в основном сориентированы на традиционную очную форму обучения. Обучение осуществляется по специально разработанным образовательным программам, предусматривается массовость курсовой подготовки. В результате процесс образования взрослых строится по аналогии с вузовским. Не педагогическая, а андрагогическая модель, предполагающая возможность выбора обучающимся содержания, форм, сроков, места обучения в соответствии со своими образовательными потребностями, в настоящее время реализована в форме стажировки.

Вместе с тем модульный принцип построения программ курсов повышения квалификации, программ профессиональной переподготовки, использование инвариантных и вариативных модулей позволяет существенно индивидуализировать процесс обучения, что является наиболее ценным и привлекательным для потребителей на рынке образовательных услуг.

Повышение степени инновационности программ – актуальная задача, которая может быть решена путем совершенствования содержания программ ДПО и внедрения новых форм обучения с применением информационно-коммуникационных технологий. Дистанционное обучение – перспективное направление развития всей системы образования, в том числе и дополнительного педагогического образования. В настоящее время дистанционное обучение трактуется как:

- самостоятельная форма обучения (с отрывом, частичным отрывом от работы, без отрыва от работы, дистанционное обучение);
- одна из форм организации учебного процесса (лекции, лабораторные занятия, дистанционное обучение).

Мы полагаем, что в первую очередь необходимо предпринимать шаги по разработке и внедрению дистанционного обучения как одной из форм организации учебного процесса в формате «без отрыва от работы», «с частичным отрывом от работы».

Повышение квалификации и переподготовка работников с высшим образованием и научно-педагогических работников высшей квалификации является одной из задач, стоящей перед вузом. Государство гарантирует создание необходимых условий для повышения квалификации не реже чем один раз в пять лет, выделяя на эти цели необходимые средства из федерального бюджета.

Преподавателю вуза необходимо систематически повышать свою квалификацию в соответствии с индивидуальным учебным планом не реже одного раза в пять лет. Формы работы разнообразны: самообразование по индивидуальному плану; участие в научно-методических семинарах как по месту работы, так и в других вузах, организациях; обучение на курсах повышения квалификации; стажировка с отрывом и без отрыва от основной работы в своем вузе или в других вузах, организациях, в том числе и за рубежом.

С 2005 года в МПГУ за счет дополнительных средств федерального бюджета проводится повышение квалификации профессорско-преподавательского состава (ППС) вузов для подготовки кадров высшей квалификации по приоритетным направлениям: информационные и коммуникационные технологии, история и философия науки, гума-

нитарные проблемы современности, менеджмент в образовании, современные педагогические технологии и др.

МПГУ участвует в апробации новой модели государственного заказа, в которой реализуется сетевой подход к организации повышения квалификации ППС. Вузы, подведомственные Рособразованию, разделены на группы: выделены 22 «базовых» вуза (среди них – МПГУ) и 302 – «линейных». Первые организуют и проводят повышения квалификации ППС; вторые – направляют своих преподавателей на повышение квалификации. В связи с этим возникает необходимость регулирования учебной нагрузки ППС и включения повышения квалификации в индивидуальные планы работы преподавателей. В соответствии с «Перспективным планом повышения квалификации профессорско-преподавательского состава МПГУ на 2006–2010 гг.» эту работу мы планируем с учетом составления учебной нагрузки один раз в пять лет. При этом отметим целесообразность усиления контроля со стороны заведующих кафедрами и деканов за участием преподавателей в повышении квалификации.

Дополнительные источники финансирования. Кроме финансирования существующих структур и подразделений, реализующих модель непрерывного педагогического образования, возможно и создание новых образовательных программ, позволяющих значительно развить систему и освоить новые направления деятельности. Это становится возможным при создании и организации востребованных программ, способных не только расширить сферу образовательных услуг, оказываемых университетом, но и привлечь новые средства и ресурсы.

Кроме традиционных источников, таких, как бюджетное финансирование всех уровней и компенсация затрат студентами на обучение, целевых грантов, выделяемых в рамках отдельных проектов, возможно привлечение частных капиталов, инвестиций компаний, средств региональных бюджетных. Особая роль отводится фондрейзинговым схемам, которые могут привлечь под отдельные проекты в том случае, если заказчиком является НКО, средства инвесторов.

Перспективными, на наш взгляд, являются следующие проекты:

1. Повышение квалификации и профессионального мастерства педагогов дошкольного образования по заказу фирм и компаний, действующих на рынке услуг губернаторов. Реализация проекта с выдачей соответствующих документов имеет большое значение для репутации фирм, предоставляющих такие услуги. Кроме того, при лицензировании подобных услуг, а также при приеме на работу новых сотрудников могут быть разработаны тестовые системы, позволяющие опреде-

лить уровень подготовки соискателя. Этот проект реализуется за счет фирм-заказчиков.

2. Сертификация и обучение русскому языку граждан ближнего и дальнего зарубежья, желающих получить разрешение для работы на территории Российской Федерации. Центры по подготовке и тестированию предполагается открыть как при миграционных службах на территории РФ, так и в странах ближнего и дальнего зарубежья. Реализация проекта предполагает привлечение средств на обучение и сертификацию тех компаний, которым выделяется квота на привлечение наемной рабочей силы. Могут привлекаться и средства частных лиц, заинтересованных в трудоустройстве, и другие источники.

3. Переподготовка, сертификация и тестирование региональных управленческих кадров. В большинстве европейских стран язык объявлен национальным достоянием, поэтому владение им чиновников всех уровней является обязательным. При назначении, переизбрании, а также не менее одного раза в два года чиновники и главы местных органов законодательной и исполнительной власти должны пройти переподготовку и сдать экзамен по русскому языку. Средства на подготовку и тестирование должны выделяться из региональных бюджетов и поступать на счет университета.

Такие проекты предполагают возможность использования многоканального финансирования, привлечения дополнительных средств за счет региональных и местных бюджетов, частных инвестиций, зарубежного капитала, ресурсов компаний, а также обращения потребителей услуг к фондрейзинговым источникам финансирования.

Таким образом, становится очевидной необходимость решения следующих задач:

1. Проводить изучение рынка программ дополнительного профессионального образования и потребностей работников университета, его филиалов и других образовательных учреждений в их освоении.

2. Создать условия для оперативного перевода результатов инновационной деятельности университета в формат программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки для сотрудников МПГУ и внешних потребителей.

3. Разработать инновационные программы ДПО.

4. Продолжить внедрение инновационных программ ДПО с использованием информационно-коммуникационных, в том числе дистанционных, технологий.

5. Содействовать повышению квалификации и переподготовки работников МПГУ и его филиалов по программам, реализуемым в университете и других организациях.

6. Развивать систему договорных отношений между МПГУ и другими организациями и ведомствами по реализации программ ДПО.

7. Усовершенствовать организационную структуру подразделения университета, обеспечивающего повышение квалификации и переподготовку кадров.

Реализация перечисленных направлений работы, позволит существенно продвинуться в деле создания современной конкурентоспособной мобильной системы повышения квалификации и переподготовки кадров в нашем университете.

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

БОРИСОВА Л. Г.

*г. Калининград, Российский государственный
университет им. И. Канта*

Современная образовательная ситуация характеризуется компетентностным подходом, согласно которому цель профессионального образования – формирование социально-профессиональной компетентности специалиста [1], позволяющей ему выстраивать образовательную траекторию.

Согласно исследованию требований к подготовке специалиста в рамках проекта «Tuning» среди выпускников вузов, работодателей и академического сообщества, в число первых трёх компетенций всеми представителями включены способность учиться и способность к анализу и синтезу, однако пути становления профессионала представители каждой группы видят по-разному [2]. Данный факт актуализирует проблему формирования способности выстраивать траекторию собственного образования.

Стоит отметить, что сегодня в мире значительно возросла роль гуманитарного знания как общекультурного знания, которое существенно дополняет и расширяет традиционно политехнические знания в любых предметных областях, доводит их до уровня «знания сущности» как предпосылки понимания окружающего мира и назначения в нем каждой предметной области [3, с. 28].

В современном обществе возрастает роль филологии как методологической основы гуманитарных дисциплин и одной из практических служб обеспечения полноценной коммуникации. Однако выпускники филологических факультетов не умеют творчески работать с идеями, оперировать ими при соприкосновении с нестандартным материалом и развивать их; «деятельностная» методика присутствует только в 4 % учебных программ [7, с. 404–410].

Согласно ГОСам ВПО (2000 г.), вуз сегодня готовит не только филолога-учёного или учителя, но и специалиста для многочисленных околофилологических сфер, в связи с чем возникла необходимость новой методологической программы в подготовке филолога, владеющего современными методами получения и переработки информации, способного к адекватной трансляции научных и практических результатов в своей деятельности [7, с. 396].

Исходя из задач профессиональной подготовки специалиста, в современных условиях в профессиональную подготовку филолога необходимо включить технологии, обеспечивающие становление траектории профессионального саморазвития специалиста.

Наиболее адекватным для решения поставленной проблемы высшего филологического образования является акмеологический подход. Как известно, акмеология изучает процессы становления творческого потенциала человека, ведущие к успеху в профессиональной деятельности (с учётом ее культурологических, социологических, психологических детерминант), достигающей в своем развитии оптимальной стадии творческого мастерства и определенного общественного признания [4, с. 37]. Акмеологический подход является базисным обобщающим понятием, выступающим как совокупность принципов, приемов и методов, позволяющих решать акмеологические проблемы и задачи.

Каким образом методология и практика акмеологического подхода может быть реализована в профессиональной подготовке филолога?

Согласно словарю, филология – единство гуманитарных дисциплин, изучающих духовную культуру человека через языковой и стилистический анализ письменных памятников. С. С. Аверинцев определяет филологию как «службу понимания», которая «помогает выполнению одной из главных человеческих задач – понять другого человека (и другую культуру, другую эпоху), не превращая его ни в «исчислимую» вещь, ни в отражение собственных эмоций». Филология оформляется как рефлексия над словом и речью. Классическая форма филологического труда – служебный «комментарий» к тексту,

включающий всю ширину и глубину человеческого бытия, прежде всего бытия духовного [5].

Кроме того, деятельность филолога направлена на поддержание заинтересованности общества в сохранении и полноценном функционировании ценных сообщений [6]. Таким образом, филолог выступает как представитель текста и автора в другом историческом времени и как «сотворец» коммуникативного фонда, причём как участник коммуникативного процесса в современном обществе выступает хранителем духовного опыта и носителем духовной культуры.

Согласно С. И. Гиндину, в основу профессионального образования филолога должен быть положен широкий подход, при котором филология не сводится к изучению лишь художественной литературы, а связывается с задачей оптимизации любых форм коммуникации. Филолог-студент должен понимать связь филологии с феноменом письменности (и других современных фактурных разновидностей речи, позволяющих сохранять речевое произведение), с категорией ценности сообщения; объяснить общественную необходимость и конкретное содержание трех традиционных практических задач филологии (сборание, подготовка и истолкование сообщений); понимать противоречивый характер отношений филолога с изучаемым текстом (субъективистское «приближение» текста к своей эпохе и объективистское самоустранение как две опасности, постоянно подстерегающие филолога) и этическую основу преодоления этих противоречий: филология как «ответственная воля к пониманию чужого» (С. С. Аверинцев); усвоить профессиональные заповеди филолога [6].

Конкретно деятельность филолога реализуется в процессах расшифровки, прояснения, рационального толкования, интерпретации.

Г. О. Винокур во «Введении в изучение филологических наук» так определил сущность филологической работы: «...филолог – лучший из читателей: лучший комментатор и критик. Основная обязанность филолога именно в том и состоит, чтобы понимать решительно все» [6, с. 85]. Понимание литературного текста требует, с одной стороны, его всестороннего исследования (отсюда разделение филологических наук), а с другой стороны – объединения полученных значений в одно целое (отсюда тенденция к сближению филологических наук).

Понимание (толкование) текста осуществляется в процедурах понимания и реализуется в интерпретации – высказанной рефлексии – на основе установления ценности информации с точки зрения обеспечения функционирования коммуникативного процесса в обществе.

Специфика труда филолога заключается в том, что средствами труда филолога являются средства и системы правил логического мышления, моральной и эстетической оценки, в деятельности филолога характерно преобладание формы индивидуального труда, т.е. в профессиональной деятельности важен субъект деятельности, его ценностный и инструментальный опыт, обеспечивающий глубину понимания. Поэтому в подготовке филолога в современных условиях необходим акмеологический подход, реализующий индивидуальную траекторию профессионального развития.

Как реализуется акмеологический подход в подготовке филолога?

Согласно В. Д. Шадрикову, сущность овладения профессиональной деятельностью не является процессом аддитивным (формируется одно состояние профессиональной деятельности, потом другие). Деятельность как бы закладывается «целиком», но в неразвитой форме [8, с. 24].

Деятельность филолога – это решение филологических задач по пониманию текста, установлению его ценности.

Стратегические филологические задачи соответствуют целям филологического образования (подготовка профессионала) и содержатся в ГОСе ВПО, в учебном процессе они преобразуются в задачи тактические и оперативные.

Типы филологических задач соответствуют видам профессиональной деятельности филолога: 1) выявление духовных ценностей текста; 2) актуализация ценностей текста; 3) сохранение ценностей текста. Опыт решения филологических задач основывается на филологическом подходе к тексту, т.е. объединении лингвистического и литературоведческого подходов к тексту.

Всё вышеназванное позволяет наметить профессиограмму (систему перечня профессиональных задач) филолога по пониманию текста, которая включает: а) три вида деятельности по выполнению задач понимания текста; б) виды работы; в) совокупность компетенций как знаний и компетентностей как способность реализовать это.

Проведённый в рамках нашего исследования анализ требований ГОСа ВПО к специалисту-филологу, анализ учебных программ филологических дисциплин и учебной литературы по подготовке специалистов, анализ профессиограммы специалистов-практиков (библиографа, литературного критика, составителя комментария к литературному тексту, языковеда, документоведа и др.) выявил в профессиональной деятельности филолога следующую систему профессиональных задач:

1. Выявление духовных ценностей в тексте: сбор информации, фиксирование новой информации из процесса производства книги (документов), выявление актуальных ценностных конфликтов в произведении;

2. Актуализация ценностей: обработка информации, систематизация материала; анализ сообщения на уровне содержания и формы; сопоставление мировоззренческих универсалий текста и современного общества; обработка (описание) новой выявленной информации; оценка места произведения в историко-культурном процессе; сортировка информации на универсальную и специальную; оценка сообщения; преобразование информации в соответствии с целью сообщения и законами коммуникации;

3. Сохранение духовных ценностей: выявленная информация в стандартной форме; просвещение, влияние на аудиторию.

Специалист-филолог должен владеть предметными знаниями, приёмами выполнения процедуры понимания на этапах анализа текста: текст-время, текст-концепт, текст-план содержания, текст-смысл, текст-оценка.

В профессиограмму филолога-профессионала нами включены качества специалиста (компетенции как актуальные компетентности) [1], необходимые для решения системы филологических задач:

- знание целей создания изучаемого текста, знание коммуникативных стратегий и тактик, способность формулировать задачи, владение процедурами понимания, качества читателя, общая культура, культура чтения, духовная культура, эрудиция, толерантность (способность принять чужой опыт);

- научное мышление, логическое мышление, историческое мышление, системный подход, объективность;

- конкретность, аналитические способности, стремление к самореализации, адекватная самооценка;

- умение систематизировать, объективность, беспристрастность, систематичность, умение концентрироваться, внимательность, методичность, усидчивость;

- лингвистические способности, чувство языка, наблюдательность, пылливый ум, интуиция, стремление актуализировать знания;

- гуманитарное мышление, концептуальное мышление, воображение, образное мышление;

- умение объяснять, творческие способности, знание законов формирования общественного сознания, понимание роли книги в нравственном воспитании, владение коммуникативными стратегиями, потребность в самореализации;

– стремление к самопознанию, гражданственность, осознание ответственности за миссию, самостоятельность, уверенность, независимость, критическое мышление, активная жизненная позиция;

– потребность в пополнении гуманитарных знаний.

Как видим, профессиограмма филолога содержит описание нормативных показателей решения системы профессиональных задач. В профессиограмме филолога – субъекта деятельности – профессионала и студента – заложены принципы акмеологического подхода, и становление профессионала будет осуществляться на основе реализации принципов: потенциального и актуального, операционно-технологического, обратной связи. Требования к мотивационной, ценностной, технологической составляющим, обеспечивающим профессиональное саморазвитие специалиста-филолога на этапах становления профессионала, будут рассматриваться в акмеограмме конкретного филолога.

Таким образом, профессиональная подготовка филолога направлена на информационное и дидактическое обеспечение процесса решения системы учебно-профессиональных филологических задач на основе акцентирования принципов акмеологического подхода в мотивационном, ценностном, технологическом компонентах.

Условие реализации принципов акмеологического подхода – диалог как основа гуманитарного мышления, по определению предполагающий глубину понимания, креативность и вкус, в комплексе составляющих культуру предметного мышления.

Из традиционных форм вузовского обучения перспективными остаются: лекционное общение со студентами в форме авторских курсов, излагающих уже не знание, а понимание (креативную версию) бытования и перспектив развития данной науки или одного из её разделов; и спецсеминары, если они функционируют в диалоговом режиме и выступают своего рода творческими мастерскими.

Таким образом, профессионализм невозможен без развития у человека специальных способностей, знаний и умений, но важнейшим условием достижения профессионализма является развитие у человека общих способностей, ценностного и мотивационного компонентов, что обеспечит индивидуальную траекторию профессионального развития. Индивидуальная траектория профессионального развития филолога базируется на акмеологическом подходе развития субъекта в деятельности по решению системы учебно-профессиональных филологических задач, обеспечивающих развитие качеств, необходимых для поддержания стабильности коммуникативного фонда и обеспечения полноценной коммуникации в современном обществе.

Литература

1. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34.
2. Проектирование ГОС ВПО нового поколения [Текст] / Методические рекомендации для руководителей учебно-методических объединений (УМО) вузов РФ. – М., 2005. – С. 77–79.
3. Афанасьев, Ю. М. Об универсальном знании и новой образовательной среде [Текст] / Ю. М. Афанасьев, А. С. Строгалов, С. Г. Шеховцов. – М. : РГГУ, 1999. – 39 с.
4. Акмеология [Текст] : учебник / под общ. ред. А. А. Деркача. – М. : изд-во РАГС, 2002. – 650 с.
5. Аверинцев, С. С. Филология [Текст] / С. С. Аваринцев // Краткая литературная энциклопедия. – М. : Сов. энциклопедия, 1972. – Т. 7. – С. 973–979.
6. Гиндин, С. И. Введение в общую филологию [Текст]. / С. И. Гиндин // Учебные программы. – М., 2002. – С. 83–92.
7. Белая, Г. И. Место и роль филологии в современном российском образовании [Текст] / Г. И. Белая // Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в вузах России: состояние, проблемы, перспективы. Аналитический доклад / под ред. Л. Г. Ионина. – М., 2003. – С. 394–411.
8. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В. Д. Шадриков. – М., 1982. – 192 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНДРАГОГИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕС- СИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ВОТИНОВА Е. Г.

г. Кемерово, Кемеровский государственный университет

Обучение взрослых – процесс многоаспектный и сложный. Качество обученности профессионала зависит от многих факторов: от внешних воздействий со стороны администрации, от внутренней мотивации и потребности в повышении профессионального уровня, от изменяющихся средовых и социальных условий и т.д. Особенности этого процесса изучает новая отрасль педагогики – андрагогика. Благодаря появлению такой самостоятельной педагогической области

появилась возможность рассматривать процесс обучения взрослых с учётом их возрастных и личностных особенностей.

Андрагогика помогает лекторам, педагогам определиться с понятийный аппаратом, выявить приоритеты в выборе основополагающих принципов, методов, содержания, форм и средств для качественного процесса обучения в системе дополнительного профессионального образования.

Как известно, взрослый обучающийся обладает пятью основополагающими характеристиками, отличающими его от невзрослых учеников:

- он осознаёт себя всё более самостоятельной, самоуправляемой личностью;
- он накапливает всё больший запас жизненного (бытового, профессионального, социального) опыта, который становится важным источником обучения его самого и его коллег;
- его готовность к обучению определяется стремлением при помощи учебной деятельности решить свои жизненно важные проблемы и достичь конкретной цели;
- он стремится к безотлагательной реализации полученных знаний, умений, навыков и качеств;
- его учебная деятельность в значительной мере обусловлена временными, пространственными, профессиональными и социальными факторами, которые могут способствовать обучению, но в большинстве случаев существенно усложняют или даже затрудняют учебную деятельность обучающихся. Как правило, обучение взрослых происходит в условиях кратковременных периодов интенсивного обучения (курсы переподготовки, повышения квалификации и др.).

Исходя из этих особенностей, основные андрагогические принципы обучения сформулированы следующим образом.

1. Приоритет самостоятельного обучения. Под самостоятельной деятельностью понимается самостоятельное осуществление обучающимися организации процесса своего обучения.

2. Принцип совместной деятельности. Данный принцип предусматривает совместную деятельность лектора и слушателей по планированию, реализации и коррекции процесса обучения.

3. Принцип опоры на опыт обучающихся. Согласно этому принципу бытовой, социальный и профессиональный опыт обучающихся используется в качестве одного из источников обучения слушателей.

4. Индивидуализация обучения. В соответствии с этим принципом каждый слушатель совместно с лектором создаёт индивидуальную программу обучения, ориентированную на конкретные образова-

тельные потребности и цели обучения и учитывающую опыт, уровень подготовки, психофизиологические, когнитивные особенности слушателя.

5. Системность обучения. Этот принцип предусматривает соблюдение соответствия целей, содержания, форм, методов, средств обучения и оценивания результатов обучения.

6. Принцип актуализации результатов обучения. Данный принцип предполагает безотлагательное применение на практике приобретенных обучающимися знаний, умений, навыков, качеств.

7. Принцип развития общеобразовательных потребностей. Согласно этому принципу, во-первых, оценивание результатов обучения осуществляется путём выявления реальной степени освоения учебного материала и определения тех материалов, без освоения которых невозможно достижение поставленной цели обучения; во-вторых, процесс обучения строится в целях формирования у слушателей новых образовательных потребностей, конкретизация которых осуществляется после достижения определённой цели обучения.

8. Принцип осознанности обучения. Он означает осознание, осмысление слушателем и лектором всех параметров процесса обучения и своих действий по организации процесса обучения.

Данные андрагогические принципы обучения определяют деятельность, прежде всего, обучающихся по организации процесса обучения, в том случае как педагогические (дидактические) принципы главным образом регламентируют деятельность педагога или лектора.

Учитывая данные принципы, рассмотрим процесс подготовки к занятию лектора. Подготовительный этап педагогического процесса предполагает выбор формы организации занятий со слушателями, содержания, методов, средств обучения.

По форме организации занятия могут быть лекционными с элементами беседы или дискуссии, уместно проведение круглых столов, семинаров и др. Интересной для слушателей будет работа в микрогруппах с творческими заданиями, направленными на актуализацию и систематизацию полученных теоретических знаний.

Для создания рабочей атмосферы, активного взаимодействия лектора и аудитории можно использовать комбинированные занятия: сначала – лекционный материал, затем – творческое задание по микрогруппам с презентацией результатов перед аудиторией. Данная форма полезна не только потому, что использованы разные виды деятельности и формы работы, но и с точки зрения создания благоприятной психологической атмосферы на занятиях, эмоционального насыщения познавательной деятельности слушателей.

Рассматривая особенности выбора содержания, необходимо опираться на информацию о категории слушателей: их возраст, стаж работы, профессиональный базовый уровень образования, личностные особенности. Любой материал должен предлагаться в адаптированном виде, доступным стилем изложения, с примерами из практики, включением в обсуждение слушателей. Ни в коем случае не должно быть противопоставления позиций в общении лектора со слушателями, их должна объединять общая цель – последовательное прохождение по пути познания.

Для того чтобы содержание было качественно воспринято слушателями, необходимо мотивировать аудиторию и провести связующую нить между теорией и практикой. Иными словами, следует показать, где и когда данные знания будут необходимы.

Выбор методов обучения будет зависеть от предлагаемого материала, особенностей аудитории, времени проведения занятия, количества часов (2, 4 и т.д.) и других факторов. Наиболее широко применяемыми являются словесные методы, так как предполагается, что для взрослых иллюстративный материал не обязателен. Однако, как показывает практика, необходимо использовать все три группы методов: и словесные, и наглядные, и практические. Это связано с тем, что разнообразие предоставления информации способствует лучшему усвоению теоретических вопросов, переходу знаний в определённые умения, создаёт творческую атмосферу на занятиях.

Одной из разновидностей иллюстративного материала является презентация дидактических и методических пособий по заявленной проблеме, которую проводит сам лектор, а во время перерывов (перемен) у слушателей появляется возможность более детально познакомиться с заинтересовавшими их материалами.

Лектору необходимо быть готовым и к тому, что к нему могут обратиться за консультацией по организации занятия, подбора материала, оформления документации. Именно поэтому работа с взрослой аудиторией предполагает высокий научно-методический уровень грамотности лектора.

Таким образом, андрагогические принципы обучения являются той основой, которая помогает лектору выстроить образовательный процесс и продумать варианты взаимодействия со слушателями. Учёт данных принципов обязателен и является показателем профессионализма лектора.

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ УЧИТЕЛЕЙ-ЖЕНЩИН

ВЕПРЕВА Т. Н.

*г. Тюмень, Тюменский областной государственный институт
развития регионального образования*

Гендерные исследования в психологии и педагогике в нашей стране – пока еще новое и малоразработанное научное направление. Обращаясь к детской аудитории, мы чаще всего говорим «дети», работая в молодежной среде, используем обращение «студенты», в то время как перед нами мальчики и девочки, юноши и девушки со своими психологическими гендерными характеристиками. И. С. Кон указывал на то, что «...все или почти все онтогенетические характеристики являются не просто возрастными, но половозрастными, а самая первая категория, в которой ребенок осмысливает свое собственное «Я», – это половая принадлежность. Теоретическая недооценка пола практически оборачивается тем, что традиционно мужские свойства и образцы поведения невольно принимаются и выдаются за универсальные (очень многие психологические и психиатрические опросники и схемы имеют откровенно маскулинные акценты, особенно когда речь идет о подростковом возрасте), что мешает пониманию специфических проблем женской половины человечества и противоречит принципу равенства полов...».

В последнее время (начиная с 90-х гг.) в отечественной педагогической, психологической науке появились исследования, посвященные социально-психологическому полу человека, т.е. гендеру. Часть исследований посвящена социально-психологическим различиям мальчиков и девочек, мужчин и женщин. Другое направление исследований имеет целью понять женскую психологию как имеющую особую природу и уникальность. Эти исследования чрезвычайно важны и значимы для педагогической практики.

Что же такое «гендер»? Понятие «гендер» можно определить как социально-психологический пол человека, совокупность его психологических характеристик и особенностей. Происхождение слова «гендер» уходит в английский язык, перевод по одним источникам означает «род», по другим – «представление, презентацию».

Формирование и осознание своего гендера происходит у ребенка с самого раннего возраста в семье, детском саду, школе и почти всегда при самом активном участии женщин – матери, бабушки, воспитателя, учителя начальной и средней школы. Что представляют собой гендерные характеристики учителя-женщины?

В советское время женщине, в том числе женщине-учителю, надлежало быть образцовой матерью и женой, т.е. доминировал тип гендерного «контракта», который можно назвать «контрактом работающей матери», подразумевающий обязательность «общественно полезного труда» и обязательность выполнения миссии материнства как женского природного предназначения.

Подготовка девочек к будущей роли «работающей матери и жены» осуществлялась как в семье в период первичной социализации, так и в школе, в детских общественных организациях (пионерской и комсомольской). Постоянно воспроизводилась тройная ориентация – на материнство (и, значит, супружество), на активность на производстве и на активность в общественной сфере. Для советского общества было характерно общественное разделение труда по признаку пола: женщины были заняты в менее престижных и менее оплачиваемых отраслях, связанных с функцией социальной заботы, а мужчины – на производстве и на руководящих постах в разных сферах. Роль женщины в советском обществе была такой же, как в традиционных аграрных культурах, где гендерная система соответствует патриархату.

В постиндустриальном обществе (возможно, это и есть наше будущее общество) изменяются ценности культуры, в том числе меняются и гендерные «соглашения»: роли мужчин и женщин характеризуются равным статусом, означающим, что на смену патриархату приходит выравнивание положения прав и возможностей мужчин и женщин как в публичной (политика, образование, культура) и производственной сферах, так и в частной жизни (здоровье и воспитание детей, ведение домашнего хозяйства, сексуальность и др.).

Женщину-учителя сегодняшнего дня можно характеризовать как деловую женщину с присущими ей социально-психологическими характеристиками женщины. Исследуя проблемы психологического пола, ученые пришли к выводу, что наиболее часто мужчинам и женщинам свойственно проявление андрогинного («андр» выражает мужское начало, «гин» – женского) психологического пола при преобладании в среднем показателей маскулинности у мужчин и показателей фемининности у женщин. Жесткие условия нашего сегодняшнего общества проявились в том, что многие женщины сейчас свою мужественность оценивают выше, чем мужчины свою женственность, что позволяет предполагать маскулинизацию женщин нашего общества.

По поводу модели деловой женщины в науке и обществе еще не сформировано единого представления. Женщины, успешно сочетающие в себе деловитость, решительность и женственность одновременно, видимо, больше всего подходили бы в качестве модели идеальной

деловой женщины, но в жизни нередко маскулинные женщины, которые считают необходимым вести себя среди мужчин как «рубашка-парень» и подчеркнуто бесполо среди женщин, или фемининные женщины, чья женственность выше индивидуальности и не зависит от полового состава группы или организации.

Для женщин-учителей значимы те роли, которые задают им общественные институты, в частности школа: роли учителя-предметника, классного руководителя, психолога, организатора досуга, социального педагога и др. В советском обществе учитель «присвоил» себе часть функций родителей: посещение детьми школьных занятий, школьные обеды и завтраки, досуг учащихся и др. Все это было (и остается во многом и сейчас) обязанностью учителя – классного руководителя.

Современный личностно ориентированный подход в образовании предполагает формирование самостоятельности, творческой инициативы и ответственности личности. Учитель становится своеобразным архитектором жизни ребенка, призванным помочь ему в построении смысловой иерархии, в определении смысла жизни, способов реализации. Становится доминирующим личностный аспект в образовании, что обуславливает острую необходимость в разработке технологий, позволяющих выстраивать личностно-профессиональную траекторию становления педагога-профессионала, носителя образовательных ценностей и активного, творческого субъекта, способного претворить их в профессиональной деятельности.

Суть большинства вариантов профессионализации женщин сводится к подчинению ее профессиональной роли гендерной. Ориентация женщины на область межличностных отношений соотносима с таким способом самоактуализации женщины, как персонализация. Такая направленность не противоречит и гендерному стереотипу, предполагающему заинтересованность женщины в сохранении целостности групповых отношений и норм. Однако именно оба эти факта ограничивают другие возможности самоактуализации личности, обуславливая подчинение профессионализации гендерной роли.

Психологические особенности учительницы передают детям информацию о гендерных характеристиках, установках, формах и способах общения. Внешний вид женщины, отношение к окружающим взрослым и детям, взаимодействие с представителями своего и противоположного пола, отношение к профессиональной деятельности – это и многое другое передает учитель-женщина своим ученикам, формируя тем самым в них гендерные свойства личности и стереотипы. Что касается гендерных стереотипов самих учителей-женщин, на-

пример, по поводу самореализации девочек и мальчиков, то здесь преобладают следующие установки: девочки должны реализовывать себя в сфере межличностных отношений, а мальчики – в деятельностной сфере (техника, производство, спорт и др.)

Женщины-учителя предъявляют к девочкам больший объем требований, чем к мальчикам; девочки должны многому научиться, обращать внимание на свой внешний облик и быть внимательной и приятной в межличностных отношениях» и тогда их потенциал реализуется. К мальчикам предъявляется меньший диапазон требований, однако они должны при этом многого достичь: признания в интеллектуальной сфере, в физической силе, профессиональных высот и др., т.е. требований к мальчикам предъявляется меньше, а спрос осуществляется больший. Безусловно, эти представления неактуальны, несвоевременны и не должны быть руководством к действию.

ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЫ И ВУЗА В СЕТЕВОЙ СТРУКТУРЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПЕРЕГОНЦЕВА Т. В.

*г. Тюмень, Лицей Тюменского государственного
нефтегазового университета*

В условиях интеграции национальных культур, приоритетных направлений вхождения России в единое мировое образовательное пространство важнейшей задачей российского образования является создание необходимых условий для обеспечения полноценного качественного профессионального образования в соответствии с перспективными потребностями личности, общества и государства.

Национальная политика Российской Федерации, Концепция модернизации российского образования до 2010 года определяют направления реформ в образовании, позволяющих повысить качество профессионального образования и расширить возможности социализации выпускников.

Центром инновационных национальных проектов и реформ является вуз как единый комплекс, реализующий функции образования и культуры, науки и новых технологий, обеспечивающий подготовку специалистов для рынка труда.

Создание многоуровневой структуры в рамках единого образовательного комплекса на базе профильного вуза существенно расши-

ряет возможности взаимодействия между учебными заведениями различных профилей и типов в рамках региона. Интеграция деятельности учреждений общего, начального, среднего и высшего образования позволяет реализовать совместные образовательные программы с использованием кадровых и научно-методических ресурсов вуза, ориентируясь на повышение фундаментальной подготовки будущих специалистов.

Приоритетные направления модернизации системы профессионального образования предполагают реализацию современных дидактических принципов подготовки высоко квалифицированных специалистов. Такими принципами являются:

- гуманизация обучения, ориентированность образования на развитие личности и создание условий для самореализации, саморазвития, самообразования будущего специалиста;

- приоритет качества подготовки специалистов при усилении профессиональной направленности содержания образования, обеспечение конкурентоспособности выпускников согласно современным мировым квалификационным требованиям;

- гибкость и вариативность образования, соответствие содержания вузовского образования современным и прогнозируемым тенденциям развития науки и производства с учетом регионального компонента, предоставление права выбора и возможности освоения индивидуальных профессиональных образовательных программ;

- практическая ориентированность профессионального образования, акцент на творчество, самостоятельность и инициативу;

- оптимизация учебного процесса, переход от репродуктивных форм и методов обучения к развивающим, проблемным, исследовательским при введении инновационных педагогических технологий, изменении характера взаимодействия обучающего и обучающегося.

Изменение социально-экономических условий в стране, более раннее профессиональное самоопределение подростков, преобразования в системе высшего профессионального образования предопределили современные тенденции модернизации общего образования.

Наиболее перспективной и востребованной формой отношений является взаимодействие старшей профильной школы и вуза в рамках единой образовательной структуры непрерывного профессионального образования. Общеобразовательные учреждения (гимназии, лицеи), реализующие программы профильного обучения, вступая в договорные отношения с вузами, разрабатывают преемственные программы, внедряют новые формы и методы обучения, способствующие интеграции школьного и высшего образования. Преемственность и согла-

сование образовательных программ с высшей школой инициируется самими образовательными учреждениями как возможный вариант ориентации учащихся на продолжение образования по выбранному профилю в учреждениях профессионального образования (начального, среднего, высшего) в рамках единой сетевой структуры.

Целенаправленная стратегия совместной подготовки специалистов, начиная со старшей профильной школы, являющейся структурным подразделением вуза, предполагает изменения в проектировании педагогической системы общего образования в целом.

Основными направлениями таких преобразований являются: коррекция целей, задач и структуры образовательного процесса, изменение взаимоотношений между субъектами-участниками образовательного процесса, обновление содержания образования, организация обучения с акцентом на профессиональное самоопределение учащихся, изменения педагогических технологий и образовательных ресурсов.

Учащимся предоставляется гарантированное право выбора образовательного учреждения, профиля, уровня и программ обучения. Вариативность программ, возможность расширенного и углубленного изучения учебных дисциплин (базовых, профильных, элективных курсов) позволяют организовать образовательный процесс в соответствии с индивидуальными потребностями и нормализовать учебную нагрузку старшеклассников. При этом особыми проблемами являются: отсутствие учебно-методического обеспечения профильного обучения в системе непрерывного профессионального образования, необходимость разработки профильных программ и элективных курсов, сложности с адаптацией программ при организации индивидуального учебного плана (экстернат, дистанционное обучение).

Содержание образования должно быть дифференцировано по профилям в соответствии с конкретной подготовкой специалистов в вузе, учитывать предпочтения учащихся и способствовать решению проблем дальнейшего профессионального самоопределения. Практико-ориентированная направленность, творческий характер курсов, практикумов, учебных практик должны обязательно отражать специфику специализации, формируя профессиональные компетентности.

Процесс профессионального самоопределения старшеклассников актуализирует проблему готовности учащихся к обучению в вузе по выбранной специальности. Возрастает значение профориентационной работы, проведения мониторинга и углубленной психолого-педагогической диагностики учащихся в рамках профильной школы.

Целью таких мероприятий является наиболее точное согласование уровня способностей и существующих предпочтений учащихся.

Одной из важнейших вопросов взаимодействия учреждений общего и профессионального образования является проблема обеспечения профильной школы высококвалифицированными педагогическими кадрами, необходимость профессиональной подготовки учителей, повышение уровня их квалификации. Педагоги в большей степени должны стать диагностами, консультантами, организаторами образовательной среды. Изменения функциональной роли педагогов способствуют появлению новых направлений преемственности и возможного взаимодействия учителей профильной школы и вузовских преподавателей. Использование интеллектуального потенциала вузовских преподавателей, их заинтересованность и готовность к совместному преподаванию профильных дисциплин позволяют достичь более высоких результатов в подготовке учащихся. Совместная методическая работа, взаимные консультации, кураторство являются новыми востребованными формами обмена опытом и возможностью повышения квалификации учителей при сотрудничестве с преподавателями вуза.

В настоящее время, на наш взгляд, является актуальной проблема проектирования более эффективного социального партнерства общеобразовательного учреждения в рамках образовательного комплекса. Приоритетными путями организации социального партнерства могут стать направления:

- работа с учащимися профессиональных учреждений, входящих в систему (своевременное ознакомление и ориентация на перспективные профессии, привлечение к участию в творческих конкурсах, разработка индивидуализированных программ, связь с практикой, привлечение бывших выпускников);
- работа с предприятиями (персональные контакты и обмен информацией, экскурсии, спонсорство, разработка совместных концепций обучения специалистов и проведения стажировок);
- работа с органами управления (активное привлечение представителей органов местного управления и специалистов, разработка многосторонних соглашений по совершенствованию системы профессионального образования);
- формирование групп консультантов по стратегии, оперативной и внутренней организации деятельности учреждения;
- работа с родителями, их активное привлечение в педагогическую систему образовательного учреждения.

Мы считаем, что педагогическая практика интеграции профильной школы в сетевую структуру непрерывного профессионального образования является перспективной, значимой, востребованной. Решение существующих проблем взаимодействия и преемственности общего профильного образования и вуза позволят обеспечить реализацию целей и задач обучения и воспитания в духе основных положений Концепции модернизации российского образования и мировых требований к качеству трудовых ресурсов.

РАЗДЕЛ 2

Дополнительное профессиональное образование в контексте государственной образовательной политики

РАЗВИТИЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИОННО- СТИМУЛИРУЮЩЕГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИО- НАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕ- ЦИАЛИСТОВ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА

ВИНТЕР Е. И.

г. Челябинск, Южно-Уральский государственный университет

Организационно-педагогическое стимулирование способно оказывать существенное влияние не только на повышение эффективности учебной деятельности студентов, но и на совершенствование взаимоотношений в коллективе, а также на развитие психических характеристик и интеллектуальной сферы будущих специалистов, что делает его внедрение в педагогическую практику необходимым. В реализации этого процесса важно, прежде всего, сохранение общей тенденции к повышению комфортности образовательного процесса, фиксации его гуманистического характера, провозглашения приоритета общечеловеческих ценностей и свободного развития личности.

Сегодня преподаватель должен не только владеть набором сведений о процедурах стимулирования учебной деятельности студентов, но и иметь полное научно-методическое обеспечение данного процесса: диагностический аппарат для определения адекватного механизма стимулирования деятельности того или иного студента, систему закономерностей и принципов, в соответствии с которыми должно осуществляться стимулирование, технологию его реализации, комплекс методов прогнозирования перспектив развития учебно-воспитательного процесса с использованием определенных стимулов, набор критериев эффективности педагогического стимулирования и т.д. Таким образом, пре-

подаватель вуза, осуществляя учебно-воспитательный процесс, должен уметь обеспечить его систематическое организационно-стимулирующее сопровождение с тем, чтобы повысить качество профессиональной подготовки будущих специалистов.

Повышение внимания к проблеме осуществления организационно-стимулирующего сопровождения профессионально-творческой подготовки будущих специалистов в настоящее время обусловлено потребностями не только теоретического характера, связанными с разработкой идей оптимизации образовательного процесса в вузе, но и практикой работы преподавательского состава высшего образовательного учреждения.

К середине XX века идея стимулирования захватила практически все отрасли производства и распространилась на область гуманитарного знания благодаря уникальности самого феномена, заключающегося в оперативности получения желаемого результата и непосредственном его влиянии на эффективность трудовых процессов.

Привлекательность стимулирования для образовательной области позволила ученым начать апробацию отдельных его элементов в условиях учебно-воспитательного процесса и осуществить попытки описания полученных результатов. Кроме того, педагогическая наука пока не определила адекватные методологические основания для исследования педагогического стимулирования, не сформулировала общие концептуальные положения, не выявила его природу и сущность. Такие существенные недостатки в изучении проблемы педагогического стимулирования, сделали невозможным ее постановку с ориентацией на теоретическую разработку и реализацию организационно-стимулирующего сопровождения в профессионально-творческой подготовке будущих специалистов.

Отмеченные положения позволяют выделить сложившиеся к середине XX века социально-исторические предпосылки дальнейшего развития исследуемой проблемы. К основным из них мы относим: 1) развитие промышленного производства, усложнение техники и технологии, определившие необходимость повышения качества деятельности каждого отдельного работника через внутренние мотивационные потребности; 2) активизацию междисциплинарных исследований в области обогащения набора стимулирующих средств, а также определение возможностей использования педагогического стимулирования и определение его места в условиях образовательного процесса; 3) использование в практической деятельности отдельных элементов побудительного стимулирования активности обучаемых, оценку сте-

пени его влияния на результативность учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, сложившиеся предпосылки привели в дальнейшем к универсализации стимулирования, расширению границ применимости, получению нового знания о его природе и сущности. В ответ на потребности практики педагогической наукой стали осуществляться исследования возможностей педагогического стимулирования, которые в дальнейшем создали условия для разработки научных концепций и теорий. Третья предпосылка обеспечила накопление и совершенствование практического опыта применения стимулирования в различных аспектах педагогического процесса.

Начало экономической реформы 1965 г. привело к пониманию необходимости применения более мягких методов стимулирования во всех видах производственной деятельности. В хозяйственную практику все смелее начали вторгаться экономические методы управления, основанные на расширении сферы материального денежного стимулирования трудовых коллективов в рамках социалистического соревнования [4, с. 33]. Однако они не приобрели широкого распространения до тех пор, пока законодательно не было сформулировано соответствующее требование. Только с середины 80-х гг., когда правительством был взят курс на переориентацию управленческих воздействий и выдвинуто распоряжение «создать мощную систему мотивов и стимулов, побуждающих всех работников полностью раскрыть свои способности, плодотворно трудиться, наиболее эффективно использовать производственные ресурсы» [3, с. 64], в управленческой практике начался новый этап реализации стимулирования деятельности трудящихся, характеризующийся использованием самых разнообразных его видов.

Научные исследования со своей стороны обеспечивали теоретическое обоснование внедрения стимулирующих воздействий и характеристику их экономической эффективности. Существенное значение для становления отечественных психологических теорий стимулирования имели работы А. Н. Леонтьева «Проблемы развития психики», К. К. Платонова «О системе психологии», П. М. Якобсона «Психологические проблемы мотивации поведения человека» и др. Стимулирование как педагогический процесс исследовалось Л. Ю. Гординым, А. П. Кондратюком, З. И. Равкиным, в сфере обучения – В. Ф. Чаплыгиным, В. П. Шуманом, Г. И. Щукиной, в области нравственного воспитания – А. А. Вайсбургом, А. В. Зосимовским, М. И. Смирновым и др.

Характеризуя направления исследований педагогического стимулирования в данный период, следует отметить, что основные усилия

ученых были сосредоточены на упорядочении терминологического поля данной проблемы, обосновании содержательного наполнения ключевых понятий, определении адекватного контекста использования рассматриваемого феномена.

Опираясь на терминологический аппарат, ученые начали систематично и последовательно изучать основные аспекты проблемы педагогического стимулирования, составляющие методологическую основу для построения разнообразных концепций и теорий. Так, например, Л. Ю. Гордин обосновал необходимость реализации в воспитательном процессе материальных стимулов наряду с идеальными, выявил их внутреннюю связь, разработал методическую сторону реализации в учебно-воспитательном процессе; Г. И. Щукина исследовала значение видов стимуляции для оптимизации процесса обучения.

Сформулировав ключевую задачу в виде необходимости разработки «методологических основ, от верности которых зависит полученный в дальнейшем научный результат» [2, с. 79], педагогическое сообщество приступило к широкомасштабным комплексным исследованиям данного феномена в соответствии с основными закономерностями развития любого научного направления.

Данный период можно считать расцветом в исследовании проблемы педагогического стимулирования. Во-первых, проблема педагогического стимулирования стала осознаваться как самостоятельная область знания со своим предметом, понятийным аппаратом и специфическим исследовательским инструментом.

Во-вторых, начали появляться научные школы, лаборатории, центры, в рамках которых осуществлялись комплексные исследования данной проблемы, и, что самое главное, обеспечивалось научное взаимодействие ученых. Такие лаборатории, осуществляющие психолого-педагогические исследования проблемы педагогического стимулирования, были организованы в Йошкар-Оле, Кирове, Киеве, Куйбышеве, Ярославле и ряде других городов Советского Союза. Наиболее существенный вклад внес коллектив исследователей под руководством З. И. Равкина. Так, в частности, учеными Марийского государственного педагогического института (Н. И. Арзамасцева, Э. И. Бергер, Г. А. Бойчук, И. Н. Милютин, З. И. Равкин и др.) осуществлено теоретическое обоснование специфики педагогического стимулирования, установлены его основные компоненты и закономерности реализации, дана характеристика отдельных видов стимулов и др. [5; 6].

В-третьих, исследование проблемы педагогического стимулирования приобрело комплексный характер: учеными стали изучаться практически все ее аспекты. Так, например, появились работы о педа-

гогическом стимулировании в условиях профессионального образования (С. Г. Вершловский, Ю. Т. Калиберда и др.), труды по изучению влияния стимулирования на эмоционально-творческие процессы развития личности (Н. Ш. Чинкина, М. Г. Яновская и др.), исследования, освещающие общепедагогические основы педагогического стимулирования (Л. Ю. Гордин, В. Н. Тарасюк и др.).

В-четвертых, стали появляться «исследования об исследовании» проблемы педагогического стимулирования, подвергающие пройденный опыт решения проблемы критическому анализу с целью определения перспективных направлений ее дальнейшего развития. Так, чрезвычайно значимыми являются исследования академика АПН СССР Э. И. Моносова, посвященные изучению наиболее продуктивных направлений в решении проблемы, и анализу результативности работы научных школ в советской педагогике, работы В. Г. Пряниковой по исследованию истории становления концепции педагогического стимулирования и др.

Позиционирование в науке педагогического стимулирования как ведущего принципа формирования личности на фоне общественных тенденций, ориентирующего советского учителя на реализацию стимулирования, очень скоро отразилось на осуществлении воспитательного процесса: начал меняться стиль педагогического руководства, особую ценность приобрели творческая активность воспитанников и положительные эмоции детей во взаимодействии с педагогом, стал снижаться уровень авторитарности и т.д. Однако темпы и глубина указанных изменений на практике оказались настолько слабыми, что вопрос об активизации учебной деятельности школьников, педагогическом стимулировании подготовки их к жизни вновь встал в 1984 г. при объявлении начала реформы общеобразовательной школы, которая фактически так и не была осуществлена в силу ее неудовлетворительной подготовки и формализма реализации [1].

Отметим, что активное теоретическое изучение феномена педагогического стимулирования должно было довести до логического конца построение единой концепции, позволяющей эффективно его реализовывать в условиях советского образования, ориентированного на ценности развитого социализма, если бы не глобальные перемены, произошедшие в стране в конце 80-х гг. Смена общественного строя, структурное изменение системы образования, формирование новых приоритетов государственной политики и т.д. на определенное время приостановили исследования в данном направлении. Восстановление интереса к научному изучению педагогического стимулирования произошло уже в новой проблемной постановке лишь в начале XXI века.

Таким образом, фактически до самого конца XX века учеными так и не была поставлена проблема разработки организационно-стимулирующего сопровождения для педагогических процессов вообще, и для процесса профессионально-творческой подготовки, в частности, хотя проблема профессионально-творческой подготовки будущих специалистов к этому времени выносятся на одно из лидирующих мест среди наиболее актуальных проблем педагогики, приобретает статус самостоятельной и активно разрабатывается отечественными учеными (В. И. Андреев, Г. Я. Буш, С. И. Вульфсон, В. И. Загвязинский, Н. Ю. Посталюк, В. П. Ушачев, Н. М. Яковлева и др.) на теоретическом и практическом уровнях. Тем не менее к этому времени научно-педагогическая общественность накопила достаточно большой запас знаний о педагогическом стимулировании в целом, который теперь предстояло ученым адаптировать к новым условиям, измененному мировоззрению людей и политическому строю.

Подводя общие итоги данного периода становления рассматриваемой проблемы, отметим, что он в целом характеризуется комплексными междисциплинарными исследованиями стимулирования, вызванными как потребностями государства по реализации стимулирующих воздействий на работников производства, так и внутренними научно-методологическими задачами отдельных предметных отраслей. Осуществление широкомасштабных исследований педагогического стимулирования создало теоретические основы для постановки и решения проблемы организационно-стимулирующего сопровождения профессионально-творческой подготовки в условиях высшего образования. Данные положения определяются следующими социально-историческими предпосылками, сложившимися к концу XX века:

- социальный заказ общества на разработку и реализацию новых, соответствующих сложившимся условиям стимулов производственной деятельности;
- систематизация научных знаний о стимулировании вообще и педагогическом стимулировании в частности, которые в виде целостной теории способны обеспечить повышение эффективности социальных процессов в условиях социалистического производства;
- совершенствование и развитие практического аппарата педагогического стимулирования для решения текущих образовательных задач.

Следует отметить, что закрепление в нормативно-правовых документах требования о реализации стимулирования профессиональной деятельности с опорой на научные знания о данном феномене и опыт его практического осуществления в последующем привело к су-

щественному преобразованию исследуемой проблемы в соответствии с системной парадигмой научного мышления. С одной стороны, сохранилась потребность в разработке теории педагогического стимулирования, которую можно было бы использовать в современных, изменившихся условиях российского образования, с сохранением всех продуктивных идей, разработанных советскими учеными, а с другой – придать процессу педагогического стимулирования непрерывный характер, разработать действенный аппарат для осуществления систематического организационно-стимулирующего сопровождения профессиональной подготовки будущих специалистов.

Литература

1. Валеев, И. И. Зигзаги советской школы / И. И. Валеев. – Уфа : РИО Госкомиздата БССР, 1992. – 152 с.
2. Гордин, Л. Ю. Методологические проблемы педагогического стимулирования [Текст] / Л. Ю. Гордин // Сов. педагогика. – 1979. – № 12. – С. 72–79.
3. Материалы Пленума ЦК КПСС, 25–26 июня 1987 г. [Текст]. – М. : Политиздат, 1987.
4. Поварич, И. П. Стимулирование труда: Системный подход [Текст] : монография / И. П. Поварич, Б. Г. Прошкин. – Новосибирск : Наука. Сиб. отделение, 1990. – 198 с.
5. Проблемы педагогического стимулирования и методологии исследования истории советской школы [Текст] : сб. ст. / под ред. З. И. Равкина. – Йошкар-Ола : Марийский гос. пед. ин-т, 1972. – 292 с.
6. Проблемы педагогического стимулирования нравственного и познавательного развития школьников [Текст] : сб. ст. / отв. ред. З. И. Равкин. – Киров, Йошкар-Ола: Марийский гос. пед. ин-т, 1979. – 112 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОСУДАРСТВЕННО-ОБЩЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОСНОВНАЯ ЦЕЛЬ МОДЕРНИЗАЦИИ

ПОРТНЯГИНА Е. В.

г. Омск, Омский государственный колледж управления и профессиональных технологий

Сегодня процесс реформирования социально-экономической сферы в России исследуется в самых различных плоскостях: экономи-

ческой, социально-гуманитарной. Модернизация образования связывается с процессами обеспечения национальной безопасности, построения эффективной экономики, гражданского общества, что еще раз подчеркивает тот факт, что образование в государстве, ориентированном на инновационный путь развития в условиях перехода к информационному обществу, должно стать основой социально-экономической политики, а не одним из ее направлений, которое финансируется по остаточному принципу.

Для анализа целей и задач модернизационных процессов в сфере образования следует обратиться к определению понятия и типов модернизации.

В широкой трактовке модернизация – это процесс перехода от традиционного (доиндустриального) общества к современному (индустриальному) и далее – к постиндустриальному. В узкой интерпретации модернизация обычно связывается в литературе исключительно с индустриализацией и ее последствиями.

Логически возможны различные модели («идеальные типы») модернизации, которым исторически в большей или меньшей степени могут соответствовать ее особенности в тех или иных странах, поддающиеся типологизации по разным основаниям. С точки зрения стимулов развития можно выделить два типа модернизации: один базируется преимущественно на внутренних стимулах, другой – главным образом, на внешних, включая поражение в войне, угрозу утраты национального суверенитета, колониальное завоевание и т.п.

С точки зрения преобладающей культурной ориентации модернизация может выступать как: заимствованная (или навязанная), когда вместе с новыми технологиями репродуцируется и иная культура, иногда воспринимаемая как враждебная (например, петровские реформы); самобытная, стремящаяся сочетать новейшие технологические и организационно-управленческие достижения с культурными традициями страны, переживающей модернизацию. В данном отношении применительно к России и находящимся в аналогичном положении странам модернизация, безусловно, содержит элементы вестернизации, но отнюдь не тождественна последней [5, с. 16–17].

По характеру и предполагаемой траектории развития можно выделить следующие типы модернизации: догоняющая модернизация (догоняющая конвергенция) – базируется преимущественно на внешних стимулах и заимствует образцы и стереотипы культуры более модернизированных стран. Кроме этого, определение «догоняющая» указывает на отставание данного общества не только в уровне экономического и культурного развития, но и в скорости течения историче-

ского времени, в темпах осуществления процесса модернизации. Опережающая модернизация (опережающее развитие) – предполагает достаточный внутренний потенциал и по преимуществу внутренние источники развития, хотя отчасти может базироваться и на внешних стимулах; развивает культурную традицию страны, в которой осуществляется; ставит целью не воспроизведение (хотя бы и в сокращенном виде) всех этапов эволюции или современного состояния наиболее модернизированных стран, но на основе анализа и прогноза тенденций развития цивилизации – «конструирование» ее состояния в обозримом будущем. Формула опережающей модернизации – обогнать, не догоняя.

В конкретной исторической ситуации начала XXI в. эта модель предполагает обращение к опыту стран не только Запада, но и Востока. В чистом виде до настоящего времени она нигде не реализовалась, однако элементы опережающего развития присутствовали в траекториях движения СССР, Японии, Китая, новых индустриальных стран, а также Индии, совершившей прорыв в области новых информационных технологий [5, с. 16–17].

Таким образом, исходя из анализа приведенной типологии модернизации и сопоставив с процессами, происходящими в современной российской социально-экономической сфере, в том числе образовании, можно говорить, что для нашей страны характерна «догоняющая» модернизация. Подтверждением этому, в первую очередь, является переход на двухуровневую систему высшего образования, обеспечивающий процесс вхождения в Болонский процесс. Ориентация на Запад становится одним из главных принципов стратегии развития современного образования России.

Национальный проект предусматривает следующие цели в сфере образования: а) продвижение ориентиров государственной образовательной политики; б) содействие становлению институтов гражданского общества; в) становление современного менеджмента в системе образования; г) поддержка инициативной, способной, талантливой молодежи. Из этого следует, что одним из результатов модернизации должно стать построение государственно-общественной системы образования.

Такая система образования характерна для многих образовательных систем стран Запада. Данная система, как правило, строится на сочетании принципов государственного и общественного управления образованием. При этом вполне возможно, что роль государства остается достаточно сильной, в первую очередь, в вопросах финансирования образования.

Необходимость привлечения общественности в планирование образовательных реформ и осуществления контроля за их ходом не раз подчеркивалась в выступлениях Первого заместителя Председателя Правительства Д. Медведева. По его мнению, одной из ключевых задач России является развитие «человеческого капитала». «Гражданские инициативы всегда являются источником экономического роста, поддержки социальной сферы, повышения качества управления и деятельности госструктур», – сказал первый вице-премьер. По его словам, гражданское общество может быть эффективным в том случае, если состоит из «зрелых и подготовленных к демократии личностей» [1]. Для реализации данной задачи в проекте предусмотрено два взаимодополняющих подхода. Во-первых, стимулирование инновационных программ, лидеров. Поддержку получают наиболее эффективные и успешные образовательные практики – чтобы впоследствии они дали обществу примеры качественного образования, обеспечивающего прогресс и профессиональный успех. Во-вторых, с целью создания прозрачной и восприимчивой к запросам общества системы образования проект предполагает внедрение новых управленческих механизмов. Создание в школах попечительских и управляющих советов, привлечение общественных организаций (советы ректоров, профсоюзы и т.д.) к управлению образованием.

Активными субъектами образовательной политики должны стать все граждане России, семья и родительская общественность, федеральные и региональные институты государственной власти, органы местного самоуправления, профессионально-педагогическое сообщество, научные, культурные, коммерческие и общественные институты.

В современных условиях управление образованием – это прежде всего управление процессом его развития. Необходимо создать отсутствующую до настоящего времени единую систему образовательной статистики и показателей качества образования, сопоставимую с мировой практикой, а также систему мониторинга образования. Ближайшая цель – формирование оптимальной модели управления, в которой будут четко распределены и согласованы компетенция и полномочия, функции и ответственность всех субъектов образовательной политики, прежде всего образовательных учреждений и органов местного самоуправления, региональных и федеральных управленческих структур. Должна быть обеспечена гласность и прозрачность обсуждения и принятия управленческих решений.

Общественные институты, которые предполагается создать в процессе модернизации образования, работают уже давно, но неэф-

фективно. Причина неэффективности деятельности данных институтов не только в отсутствии четкой нормативно-правовой базы, регламентирующей порядок создания, состав, компетенцию данных органов, но и, возможно, в самой неготовности к этому как всего общества, заинтересованного в качественном образовании (в первую очередь родителей), так и педагогических работников, администрации образовательных учреждений, для которых появление новых институтов в системе образования обозначает увеличение контроля, форм отчетности и различного рода «проблем». Данные институты должны способствовать социальному партнерству между педагогами, администрацией образовательных учреждений, работодателями, родителями и государственной властью. Эта система должна помогать и самим педагогическим работникам, и администрации учреждений образования. Таким образом, такие органы должны принимать реальное участие в планировании и реализации программы развития образовательного учреждения, а не только контролировать направление расходов различных взносов, которые вынуждены взимать образовательные учреждения с родителей учащихся.

При этом развитие подобных институтов должно сопровождаться существенным увеличением финансирования образовательных учреждений для того, чтобы обеспечить им равные стартовые возможности. Грантовая система, конечно, хорошая форма поддержки и стимулирования развития образовательных учреждений, но сегодня они в силу различных причин социально-экономического, географического характера имеют не равные возможности. Поэтому одним из условий развития общественных институтов в образовании является достаточное финансирование образовательных учреждений (на сегодняшний день финансирование образования в России составляет 40 % от его нужд).

В российской и зарубежной образовательной практике органы общественного управления школой, как правило, объединяются названием «Школьные советы». Все они при определенном многообразии форм: «управляющие советы», «попечительские советы» и т.д. – обладают двумя отличительными признаками: во-первых, в них входят представители от общественности; во-вторых, данные советы полномочны принимать решения, касающиеся деятельности школы, т.е. имеют управленческие полномочия [3, с. 7]. Именно эти две ключевые особенности позволяют утверждать, что школьные советы являются институтом общественного участия в управлении образованием.

Институт школьных советов в различных странах сейчас находится в состоянии динамичного развития, особенно с 90-х гг. XX века. Естественно, в каждой европейской стране модели школьных советов строятся с учетом культурной и национальной специфики, но общую тенденцию их развития можно усмотреть во все большем сдвиге «от консультирования и содействия – к принятию решений» [6; 7].

На высших уровнях законодательной и исполнительной образовательной власти осознана необходимость качественного изменения характера управления образованием. Именно на законодательной стороне дела сегодня необходимо сделать основной акцент, так как действующие нормы, относящиеся к общественному участию в управлении, носят необязательный характер. В этом состоит главный недостаток законодательной базы в сфере образования, поскольку подобный подход не может изменить «характер управления».

В настоящее время необходимо наметить четкую стратегию и конкретную тактику практических шагов по реализации замыслов и идей введения государственно-общественного управления образованием. При этом следует реально оценивать потенциал отечественного опыта, который нельзя считать «готовым» и уже сложившимся. Разумеется, в российских школах была определенная традиция участия различных общественных органов в управлении общеобразовательными учреждениями. Но главный вопрос остается открытым – придание этим органам не только консультативных, а реальных управленческих властных полномочий.

Одним из представителей общественности в образовании должен стать бизнес. Однако для этого необходимо также четко прописать не только модель их участия, но и создать необходимые стимулы для этого. На сегодняшний день представители бизнеса не готовы быть активными участниками образовательного процесса. По данным опроса, многие работодатели не могут сформулировать ожидания по отношению к выпускникам, приходящим трудоустраиваться после получения диплома. Это осложняет процесс внесения корректив в образовательный процесс, программы со стороны самих образовательных учреждений. К тому же не совсем четко работодатели понимают реформы в сфере образования (в первую очередь, введение двухуровневой системы высшего образования).

Национальные проекты, сформулированные в качестве особой концепции развития России Президентом Российской Федерации В. В. Путиным, сегодня воспринимаются обществом по-разному. Диапазон мнений по поводу содержания проектов значителен: от особенностей развития страны на очередной год, связанных преимущественно

венно с увеличением финансирования заявленных сфер, до определения национальных проектов как долгосрочных приоритетных направлений политики и даже как своеобразного эквивалента национальной идеи.

По данным опроса, проведенного Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ), этот проект уже на его первой, информационно-подготовительной стадии столкнулся с настороженностью и опасениями значительного числа учителей и преподавателей вузов. Более половины опрошенных (57 %) выразили мнение, что предусмотренные проектом меры «не решат острых проблем, существующих в сфере образования». Оптимистическую точку зрения выразили 27 % респондентов (17 % затруднились дать оценку).

Подавляющее большинство опрошенных специалистов считают, что цель проекта «Образование» должна состоять в «повышении заработной платы всем категориям учителей и педагогов» (83 %), а также в «укреплении материально-технической базы образовательных учреждений» (74 %) (респонденты называли несколько вариантов ответов). Другие направления проекта получают несравненно меньшую поддержку: «поощрение инновационных образовательных учреждений» – 10 %, «поощрение лучших учителей» – 10 %, «создание новых университетов и бизнес-школ в регионах» – 1 % [2].

Было бы неправильным считать, что подобная реакция – следствие консерватизма педагогического сообщества, которое отторгает все новое, современное и прогрессивное. Скорее здесь мы сталкиваемся с настороженным отношением россиян, а отнюдь не только учителей, к любым социальным новациям властей.

Респонденты не отметили в качестве одной из проблем образования отсутствие участия общественности в образовательной политике. Это еще раз подчеркивает неготовность населения к эффективному участию в процессе модернизации, что скорее объясняется отсутствием полной информации о проекте, четкого понимания конечных результатов модернизации.

Образование – это не тот сектор, где одна реформа может устроить всех. Перед федеральным правительством стоит важнейшая задача по проведению мониторинга хода развития ситуации, изучению накопленного опыта и консультированию местных властей в области реализации реформы. Необходимо разработать систему индикаторов для оценки качества образования, а также оценки эффективности всех социально-экономических преобразований в сфере образования. Следует наладить систематический сбор и анализ данных о реальных результатах и долгосрочных социальных эффектах образования.

Необходимо разработать более совершенные показатели (вместе с организациями работодателями и учреждениями послешкольного образования), а также инструменты их оценки (нужно использовать более сложные современные инструменты, чем ЕГЭ). Углубленный анализ результатов международных сравнительных исследований, например, PISA, TIMSS и PIRLS, также даст возможность получить представление о соответствующих сильных и слабых сторонах российского образования. Дальнейшее участие в международных сравнительных исследованиях представляется крайне важным для определения направлений образовательной политики и успешной интеграции России в современное образовательное пространство [4].

Реформа образования потребует от образовательных учреждений умения вести грамотный менеджмент, работать на современном рынке образовательных и инновационных услуг, строить официальные партнерские отношения с производством, с российским бизнесом. Однако для этого потребуются четкая регламентация подобных процессов в законодательстве, эффективные механизмы их реализации. Также это будет зависеть от готовности и педагогического сообщества, и родителей, и региональных властей.

Модернизация образования – это масштабная программа государства, осуществляемая при активном содействии общества. Стратегические цели модернизации образования могут быть достигнуты только в процессе постоянного взаимодействия образовательной системы с представителями национальной экономики, науки, культуры, здравоохранения, всех заинтересованных ведомств и общественных организаций, с родителями и работодателями.

Тем не менее изменения в сфере образования ни в коем случае не должны проходить революционным путем через ломку сложившихся устоев, традиций и накопленного положительного опыта. В России «революция знаний» возможна исключительно на базе эволюционных (но не революционных) изменений в образовательной политике государства [5, с. 36].

Литература

1. Выдержки из стенограммы выступления Первого заместителя Председателя Правительства России Дмитрия Медведева на совещании в Томском государственном университете с ректорами вузов – победителей конкурса инновационных программ. 20 марта 2007 года.
2. Национальный проект «Образование» в зеркале мнения профессионального сообщества [Электронный ресурс] // <http://national.in-vmir.ru>.

3. Пинский, А. А. Общественное участие в управлении школой: Школьные советы [Текст] / А. А. Пинский. – М. : Альянс Пресс, 2004.
4. Прутченков, А. С. Управляющий совет общеобразовательного учреждения как институт гражданского общества [Электронный ресурс] / А. С. Прутченков, Т. Г. Новикова // Интернет-журнал «Эйдос» // <http://www.eidos.ru>. – 2005. – 10 сентября.
5. Смолин, О. Н. Образование для всех. Философия. Экономика. Политика. Законодательство [Текст] / О. Н. Смолин. – М., 2003.
6. Советы и другие формы участия общественности в системах образования стран Европейского Союза [Текст]. – Комиссия ЕС, «Эвридика», 1996.
7. Франц Рюдигер Ях. Школьное законодательство и гражданское общество в Европе [Текст] / Франц Рюдигер Ях. – Берлин, 1999.

СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА УРОВНЕ СТРУКТУРНОГО ПОДРАЗДЕЛЕНИЯ ВУЗА В КОНЦЕ XX ВЕКА

МАМАЕВ В. В.

г. Челябинск, Южно-Уральский государственный университет

Изменения в государственном устройстве, провозглашение в принятых законах «Об образовании» и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» новых принципов государственной политики, создание сети негосударственных образовательных учреждений [1], как ответ на запросы определенных социальных групп населения, дали новый импульс в развитии исследуемой нами проблемы [2]. Объективными предпосылками для ее осознания и решения явились децентрализация управления во всех социальных звеньях, ориентация на рыночные механизмы и механизмы самоуправления, преобразование форм собственности и создание конкурентной рыночной среды, демократизация и повышение роли общественных институтов, интеграция в мировое политическое, экономическое и культурное пространство [3, с. 25].

Предпринятая в России реформа образования коренным образом изменила ситуацию не только в структуре системы образования, но и в ее идейно-содержательном наполнении. Провозглашенные принципы образования (демократизация, плюрализм, многоукладность, вариативность и альтернативность, народность и национальный характер, открытость, гуманитаризация, дифференциация, развивающий

деятельностный характер, непрерывность) позволили по-новому подойти к реализации управления в вузе на всех его структурных уровнях.

Несмотря на пока еще отсутствующее осознание научно-педагогическим сообществом необходимости решения проблемы управления качеством профессионального образования на факультете вуза, в данный период благодаря обеспечению автономности высшей школы, самостоятельности творческого поиска путей решения педагогических проблем и возможностей широкой апробации полученных результатов была актуализирована более широкая проблема – управления качеством профессионального образования в вузе. При этом ведущую роль в ее исследовании начинают играть научно-методические объединения и лаборатории, ассоциации учебных заведений, региональные советы ректоров. Данная проблема становится целым научным направлением, в рамках которого проводятся широкомасштабные диссертационные исследования, формируются научные школы, работают лаборатории и объединения.

В этот период наиболее значимые исследования для решения проблемы управления в условиях высшего профессионального образования были осуществлены А. П. Огарковой, В. В. Поповым, И. И. Продановым, Л. И. Фишманом и др. В этих работах рассматривалось управление самыми разнообразными аспектами образовательного процесса в вузе: самостоятельной работой студентов, взаимодействием студента и преподавателя, процессами обучения и самообразования, формированием профессиональной культуры и т.д. Наряду с исследованиями управления отдельными сторонами образовательного процесса, стали появляться работы, в которых ученые предлагали создавать целостные системы управления качеством образования на всех уровнях образовательной системы – в учреждениях дошкольного, общего и профессионального образования (Н. Н. Булынский, Ю. К. Итин, В. П. Панасюк, Л. Л. Редько, П. И. Третьяков, Е. В. Яковлев и др.). Учеными были определены признаки и функции управления, закономерности и принципы его реализации в условиях современного образования, этапы осуществления, критерии эффективности и т.д.

Отметим, что первоначально решение проблемы управления качеством в образовании связывалось с разработкой теории педагогического управления, построенной исключительно на педагогических идеях. Однако «модность» управленческой тематики в исследованиях, способствующая быстрому и подчас беспорядочному распространению специальной терминологии и ключевых положений, привела к

методологической путанице, необоснованной подмене фундаментальных педагогических понятий малознакомыми терминами и, что самое главное, так и не обеспечила сколько-нибудь существенных изменений в управлении процессом повышения качества профессионального образования.

Выходом из данной ситуации стало обращение исследователей к классической теории менеджмента и целесообразное проецирование наиболее продуктивных ее положений на область профессионального образования. К этому времени универсализация подходов к управлению качеством привела к появлению новой методологии «обеспечения качества продукции на основе международных стандартов ИСО серии 9000», согласно которой создание на предприятии эффективных систем качества, сертифицированных на соответствие стандартам ИСО–9000, является гарантией того, что требования потребителей будут действительно удовлетворены [4, с. 60–61]. Дальнейшее развитие данная концепция, дополненная технологическими процедурами обеспечения качества, получила в доминирующей до настоящего времени модели Всеобщего управления качеством (TQM), которое сегодня рассматривается как фактор развития национальной экономики, формирующий глобальную культуру бизнеса и производственных отношений.

Привлечение аппарата теории управления для создания целостных систем управления качеством в вузе открыло новые научные перспективы в решении главного вопроса педагогики – обеспечения высокой эффективности образовательного процесса, что в настоящее время имеет первостепенное значение для развития и процветания государства.

Возрастающее со стороны ученых внимание к проблеме создания внутривузовских систем управления качеством профессионального образования имело несколько объективных оснований: 1) государственный заказ, отраженный в национальных проектах и конкурсах Правительства и Министерства образования Российской Федерации в области качества; 2) усиление конкуренции среди вузов на рынке образовательных услуг; 3) перспективы интеграции в международное сообщество, требующие обеспечения российскими вузами соответствующего мировым стандартам уровня образования.

Таким образом, к концу XX века статус актуального научного направления приобрела проблема управления качеством профессионального образования в вузе, для которого был определен специфический объект исследования, терминология, методологическая база, исследовательский аппарат и т.д. В то же время ее слабая научная разра-

ботка, выражающаяся в отсутствии единого понимания среди исследователей сути и содержания системы менеджмента качества в вузе, обилии разнообразных по структуре авторских систем, с определенной степенью полноты отражающих те или иные стороны управленческой деятельности, оставляла открытым вопрос о путях обеспечения качества профессионального образования не только в вузе, но и в его структурном подразделении.

Поэтому, характеризуя период становления исследуемой нами проблемы, отметим, что он отличался возникновением возможностей для осуществления управления качеством профессионального образования в вузе, началом его изучения с привлечением теории классического менеджмента, и отсутствием единого подхода к решению. Проблема же управления качеством профессионального образования для отдельного структурного подразделения на данном этапе не ставилась и не решалась, хотя логика переноса усилий по исследованию сложной системы на простую ее подсистему, становится все более очевидной для научно-педагогического сообщества, и уже через несколько лет задачи построения систем менеджмента качества на факультетах окажутся первоочередными в программах создания общеузовских систем управления качеством профессионального образования.

Литература

1. Об образовании : закон Российской Федерации [Текст] // Российская газета. – 1992. – 31 июля.
2. О высшем и послевузовском профессиональном образовании : закон Российской Федерации [Текст] // Российская газета. – 1996. – 29 августа.
3. Шишов, С. Е. Мониторинг качества образования в школе [Текст] / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М. : Российское педагогическое агентство, 1998. – 354 с.
4. Шубенкова, Е. В. Тотальное управление качеством [Текст] : учеб. пособие / Е. В. Шубенкова. – М. : Экзамен, 2005. – 256 с.

РАЗДЕЛ 3

Компетентностный подход в развитии современного специалиста. Профессиональный рынок труда и проблема конкурентоспособности специалиста

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

ЛЮТКИН Н. И., ЛЮТКИНА Ю. Н.

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

Модернизация высшего профессионального образования в современной России обусловлена усилением конкуренции в условиях рыночной экономики. Это в первую очередь связано с повышением требований к профессионализму и профессиональной компетентности выпускников вузов. Аналогичные изменения можно обнаружить в высшем образовании развитых стран, которые заинтересованы в более устойчивом положении выпускников на рынке труда, в усилении их конкурентоспособности на основе профессиональной компетентности. Последовательное решение указанных задач в мировом высшем образовании началось с конца 70-х гг. XX века на основе компетентностного подхода.

Понятие «компетентность» включает в себя сложное, ёмкое содержание, интегрирующее профессиональные, социально-педагогические, социально-психологические и другие характеристики. В обобщённом виде компетентность специалиста представляет собой совокупность способностей, качеств и свойств личности, необходимых для успешной профессиональной деятельности в той или иной сфере. Критерием профессиональной компетентности служат общественная значимость результатов труда специалиста, его авторитет, со-

циально-трудовой статус в конкретной отрасли знаний (деятельности).

Технократическое понимание профессиональной компетентности специалиста характеризует её как единство теоретической и практической готовности в целостной структуре личности. Иными словами, профессиональная компетентность – это знания и опыт в той или иной профессиональной области.

Сегодня у нас в системах работы с персоналом предприятий и организаций оценка работников осуществляется на основе так называемого компетентного подхода. А. М. Новиков вкладывает в понятия «профессионализм» и «компетентность» следующий смысл. Когда говорят о профессионализме, то в первую очередь подразумевается владение тем или иным человеком технологиями – будь то технология обработки материалов, бухгалтерского учёта, конструирования машин, выращивания урожая или строительных работ. Компетентность же подразумевает, помимо технологической подготовки, целый ряд других компонентов, имеющих, в основном, внепрофессиональный или надпрофессиональный характер, но в то же время необходимых сегодня в той или иной мере каждому специалисту. Это в первую очередь такие качества личности, как самостоятельность, способность принимать ответственные решения, творческий подход к любому делу, умение доводить его до конца, стремление постоянно учиться. Это также интеллектуальная гибкость, наличие абстрактного, системного и экспериментального мышления, умение вести диалог, коммуникабельность, способность к сотрудничеству и т.д. Над собственно профессиональной – технологической – подготовкой вырастает огромная внепрофессиональная надстройка требований к специалисту. Очевидно, что профессионализм и компетентность – это понятия, которые взаимно дополняют друг друга. Для достижения вершин профессионализма и компетентности необходим переход к образованию с высоким уровнем личной мотивации. Компетентностный подход предполагает, что содержание образования должно быть насыщенным практико-ориентированными, жизненными ситуациями.

Чем определяется содержание профессиональной компетентности? Содержание профессиональной компетентности той или иной специальности определяется квалификационной характеристикой, которая представляет собой нормативную модель компетентности, отражая научно обоснованный состав профессиональных знаний, умений и навыков. Рассуждая таким образом, можно прийти к выводу, что первостепенной задачей, которую должно решать высшее образование, является приобретение прочных знаний в той или иной про-

фессиональной деятельности. Этот механизм достаточно долго приносил ощутимые результаты, поскольку давал возможность для увеличения научно-технических достижений в условиях XX века.

Профессиональную подготовку в высших учебных заведениях можно понимать двояко: в широком смысле – так называемая общепрофессиональная подготовка (например, подготовка физика, математика, химика, филолога и т.д.), в узком – подготовка под конкретное рабочее место (к примеру, подготовка преподавателя химии для школы). Классическим университетам не свойственна узкая профессиональная подготовка, ибо образование здесь всегда носило всеобщий, универсальный характер. Однако рынок труда и необходимость быстрого трудоустройства выпускников вызывают потребность не только в широкой компетентности, но и в узкой, целевой специализации, выступающей в этом случае формой социальной защиты выпускника. По мнению А. С. Кузнецова и В. А. Кузнецовой, на узкую профессиональную подготовку в структуре университетского (фундаментального) образования достаточно выделить не более 10 % часов от общего объема учебного плана. Однако такая задача применительно к подготовке специалистов естественнонаучного профиля трудно выполнима. Она требует творческого подхода и активного вовлечения студентов в самостоятельную и научно-исследовательскую деятельность.

Технократический подход обнаружил издержки в гуманитарном развитии общества, приводящие к кризисам в природно-материальной и экологической, социально-экономической и политической, нравственно-этической и эстетической сферах жизнедеятельности. Разрешение духовного противоречия актуализировало перед человечеством его гуманитарную сущность. Выяснилось, что необходим гуманитарный подход к профессиональной компетентности будущих специалистов.

В условиях классического университета общепрофессиональная подготовка достигалась и достигается за счёт фундаментальности образования, которая наряду с целостностью и направленностью на удовлетворение интересов личности характеризует основные черты новой парадигмы образования. Известно, что фундаментальное естественнонаучное и гуманитарное образование должно давать целостное представление о современной картине мира, заложить фундамент для оценки последствий профессиональной деятельности, способствовать творческому развитию личности и верному выбору программы жизни на базе духовно-нравственных представлений, ценностей, потребностей и возможностей человека.

Инновационность жизни, обозначенная как одна из ведущих тенденций развития современности, показывает, что необходимо учитывать её тенденции в высшем образовании, а именно: ускорение социального развития за счёт взаимодействия экономического, культурного, научного потенциала всей планеты; снятие многих негативных явлений, тормозящих социальный прогресс (снижение военного противостояния, спад в борьбе идеологий, защита прав человека на свободу выбора профессии, сферы деятельности, культурного общения); научный подход к происходящим социальным процессам и явлениям (социологические обследования, исследовательские институты общественного развития и т.д.); внедрение науки во все сферы жизни общества, производства, культуры, медицины, образования; осложнение сфер общения и взаимодействия людей, которые уже не могут регламентироваться только законами, нравами; необходимость творческого поведения на основе главных духовных ценностей и принципов человеческого общения; творчество, выступающее универсальным мотивом всех видов деятельности современного человека.

Традиционно профессионализм предполагал глубокие специальные знания и конкретные умения в той или иной специальности. Для их выполнения достаточно было репродуктивного мышления. В то же время научно-технический прогресс требовал от специалистов значительных изменений как с точки зрения использования новых знаний, так и иного (творческого) способа мышления. Неспособность соответствовать указанным потребностям экономики приводила зачастую к неэффективности производства, нестабильности профессионального роста, однородности мыслительных процессов. Таким образом, появилась необходимость в ином подходе к профессиональной компетентности.

Ведущей идеей модернизации в современном российском обществе становится переход от знаниевой к личностно ориентированной парадигме образовательно-воспитательного процесса, что означает возвращение педагогической деятельности к её подлинной сущности – к личности обучаемого. При таком подходе целесообразно рассматривать личность как предмет и цель педагогического процесса (Л. Н. Бережнова, Е. В. Бондаревская, Н. В. Бордовская, А. А. Реан, В. В. Семикин), а также создавать и апробировать модели профессиональной подготовки будущих специалистов.

Концептуальная модель профессиональной деятельности раскрывает своеобразный внутренний мир специалиста-профессионала, который базируется на большом количестве априорной информации о предмете труда, средствах и способах деятельности. Это своеобразная

образно-понятийная модель, состоящая из относительно постоянной (константной) и изменяющейся (оперативной) составляющих. Концептуальная модель включает в себя представление специалиста о профессиональных задачах, знание последствий правильных и ошибочных решений, готовность к нестандартным, маловероятным событиям, экстремальным ситуациям. В процессе учебно-профессиональной деятельности в вузе у студента формируется и уточняется модель будущей профессиональной деятельности. Готовность к изменениям устоявшейся модели является необходимым условием профессионального развития. Отсутствие такой готовности становится причиной профессиональной деформации человека.

Инновационный характер социокультурного развития, пронизывающий все сферы жизнедеятельности человека с середины XX века, поставил перед человеком сложную задачу по творческому освоению действительности, требующую при этом не только профессионализма, но и самостоятельности, ответственности. При традиционном же подходе к профессиональной компетентности как к сформированной, завершенной способности выпускника данная сторона профессиональной подготовки не учитывалась, а в некоторых ситуациях выступала антиподом существовавшим в то время представлениям о профессионализме. Новое понимание «профессиональной компетентности» включает ответственность, с одной стороны, с другой – развитое теоретико-аналитическое (критическое) мышление.

Социальной практике, экономике и самой науке необходим творческий специалист, а высшая школа традиционно сориентирована на репродукцию профессиональных знаний и умений, имеющих невысокую эффективность и приводящих к личностному кризису. Разрешение указанного противоречия находится в плоскости гносеологии, которая является базой в дидактическом процессе высшего образования. В этой связи научно-исследовательская деятельность студентов может стать основополагающей в формировании будущего специалиста, поскольку она обладает всеми необходимыми атрибутами, способствующими личностному и профессиональному совершенствованию. Она функционально направлена на общекультурное развитие будущих специалистов, являясь основой творческого мышления, которое необходимо профессионалу любого профиля.

Студенческая научная деятельность совершенствует в первую очередь ключевые компетентности личности. Немаловажная роль в этом процессе отводится духовно-этическому содержанию. Ведь до тех пор, пока сам студент не возьмёт на себя ответственность за собственный профессиональный рост, мало кто способен ему в этом по-

мочь, включая весь спектр административных, управленческих и иных механизмов.

Для формирования любой компетентности необходимо овладеть опытом творческой деятельности, который включается в содержание образования как педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный человеческой культуре во всей её структурной полноте.

По мнению Т. И. Власовой, содержание образования может рассматриваться как духовно-общественный опыт человечества, в первую очередь изоморфный духовно-материальному способу жизни человека. Обучающийся на основе субъектных практик и личностного погружения должен овладеть следующими видами опыта: а) духовно-этических ориентаций; б) материально-физического существования и преобразования жизни; в) эмоционально-эстетических отношений; г) гражданских ориентаций и личностного совершенствования.

В результате этого происходит формирование ключевых компетенций, классификация которых осуществлена на основе духовно-этической концепции образования: 1. Компетентность в духовно-моральной сфере жизнедеятельности. 2. Компетентность в интеллектуальной и деятельностно-познавательной сферах. 3. Компетентность в сфере экологии природы и индивидуального физического состояния. 4. Компетентность в культурно-художественной сфере. 5. Компетентность в гражданских и межнациональных коммуникациях.

Профессионализм будущего специалиста формируется на основе развития ключевых компетентностей. Особое место среди них занимает компетентность в интеллектуальной и деятельностно-познавательной сферах, поскольку очевидно, что в современных условиях от неё зависит творческое наполнение профессиональной компетентности.

В этой связи очевидна взаимозависимость профессиональной компетентности и научной деятельности, направленной на познание и преобразование действительности, при которой у студентов появляется возможность использовать весь арсенал интеллектуальных способностей и их развитие для решения конкретных микро- и макропроблем в той или иной профессиональной сфере.

С. М. Шалютин отмечает, что человек прибегает к творческому поиску при следующих условиях: алгоритм решения задачи не существует; алгоритм решения задачи, хотя и существует, но не известен (либо вообще неизвестен, либо неизвестен данному лицу); алгоритм известен, но слишком громоздок, и можно надеяться, что учёт индивидуальных особенностей задачи может существенно сократить путь

её решения. Творчество является неотъемлемой чертой научной деятельности. Функции деятельности включают: идентификации с предметом, его освоение, использование и преобразование, развитие человеческих качеств и свойств, количественную и качественную оценку активности человека. Наряду с этим творческая деятельность имеет свои особенности: большую наукоёмкость, новизну решения проблемы, высокую эффективность, экономию времени и сил, средств и материалов, оригинальность решения и направленность на разрешение общественных или профессиональных проблем.

Анализируя вариативные характеристики специалиста в различных областях социальной практики, определяющие сущность социально-педагогической компетентности, которая требуется в образовательной сфере профессиональной деятельности, Н. Ю. Клименко выделяет такие параметры: профессиональная подготовленность; эрудированность в области политики, экономики, социального развития, культуры; коммуникабельность; профессиональный такт и деликатность; эмоциональная устойчивость и готовность к психологическим нагрузкам; толерантность, доброжелательность и внимание к людям; умение принимать решения и отвечать за их последствия; способность вызывать интерес общества к результатам своей профессиональной деятельности и др. Приведённый перечень параметров (качеств личности) формируется и воспитывается в результате педагогического взаимодействия преподавателей и студентов вуза. Научно-исследовательская деятельность студентов должна стать условием и компонентом целостного педагогического процесса формирования профессиональной и социально-педагогической компетентности будущих специалистов, наполнив новым гуманитарным содержанием, обуславливающим личностный и профессиональный рост, повышение конкурентоспособности работников.

Обращает на себя внимание то, что, принимая понятия «компетентность» и «компетенция» в качестве полезных рабочих терминов, научно-педагогические сообщества в странах Европы с давно сложившимися научно-образовательными традициями отнюдь не склонны придавать им слишком широкого значения. Наряду с ними сохраняют все «права гражданства» и такие интегральные термины, как «квалификация», «профессионализм», «способности» и др. Такая трактовка находит своё отражение в определённом видении перспектив социального развития: общая его цель состоит не в формировании «общества компетенций», а в поэтапном переходе к «обществу знаний».

Компетентностный подход тесно связан с акмеологическим подходом. Как известно, предмет акмеологии – творческий потенциал человека, закономерности и условия достижения субъектом деятельности различных уровней раскрытия творческих способностей, вершин самореализации. Творческий потенциал – это многоплановая, многоэлементная структура, включающая комплекс способностей, личные качества, эмоционально-волевую сферу личности. Систематизирующим фактором указанных элементов является общая креативность личности, т.е. способность, отражающая глубинное свойство индивидов создавать оригинальные ценности, принимать нестандартные решения.

Выявление и развитие креативных способностей студентов происходит при выполнении ими научно-исследовательских и научно-методических заданий. В процессе развивающего обучения главным становится выявление и развитие творческих способностей студента, а наличие знаний и умений – необходимое условие для их реализации. Такая перестановка причин и следствий приводит к тому, что на выявление и развитие творческих способностей выделяется во много раз больше времени, чем при традиционном обучении. Для проявления творческих способностей необходимы вдохновение и индивидуальный стиль деятельности, которые вырабатываются в ходе сотрудничества преподавателя и студента. Саморазвитие – путь достижения вершин профессионализма. С точки зрения построения модели социально зрелой личности, нахождения путей ее формирования в условиях рыночных отношений заслуживает внимания позиция А. А. Реана, который выделил следующие базовые, фундаментальные компоненты личностной зрелости: ответственность, терпимость, саморазвитие и интегративный компонент (позитивное мышление, позитивное отношение к миру). Вокруг интегративного компонента определенным образом формируется множество креативных качеств.

Таким образом, система образования XXI века подчинена простой и очевидной цели – формированию гармонично развитой личности, творческого научного мышления, компетентности и профессионального мастерства.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И РЫНОЧНАЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ – ПРОБЛЕМА ВЗАИМОСВЯЗИ

АНГЕЛОВСКИЙ А. А.

г. Челябинск, Южно-Уральский государственный университет

Развитие конкурентоспособного специалиста предполагает развитие личности, обладающей всеми необходимыми знаниями в данной области, способной организовывать, планировать свою деятельность и поведение в динамических ситуациях, владеющей нетрадиционными подходами к решению проблем, адекватным реагированием в нестандартных ситуациях. В условиях масштабных изменений, происходящих в обществе и экономике России, становится актуальной проблема формирования конкурентоспособного человека в сфере профессионального образования.

В современных условиях на первый план вышли факторы, задающие новые требования к итоговым характеристикам компетентности современных выпускников. Это – радикальное изменение содержания и диверсификация профессиональной деятельности специалистов; высокая неопределенность рынка труда, его быстрая и непредсказуемая изменчивость; обострение конкуренции на нем; упразднение системы государственного распределения и сложности самостоятельного трудоустройства. В связи с ними молодые специалисты не имеют не только гарантий занятости, но и в еще большей степени – гарантий своей профессиональной деятельности по полученной ими конкретной специализации. Типичной является ситуация, при которой выпускники ставятся перед необходимостью работать там, где удастся устроиться, а затем – часто менять направленность своей деятельности. Это жесткая, хотя и нежелательная реальность и на нее обязаны реагировать учреждения профессионального образования. Такой реакцией, на наш взгляд, должен быть комплекс мер, обеспечивающих толерантность выпускников к неопределенности социальных условий, их способность адаптироваться к условиям рынка трудоустройства, их профессиональную мобильность. Поэтому выпускники должны быть профессионалами не только в какой-либо одной конкретной области, но и грамотными, универсальными специалистами в ряде прикладных направлений; должны характеризоваться универсальностью и диверсифицированностью своей профессиональной компетентности. Лишь при этом условии может быть обеспечена их выживаемость и профессиональная успешность.

Концептуализируя модель конкурентоспособной личности выпускника системы высшего профессионального образования, мы исходили из положений, определяющих его профессиональную конкурентоспособность. В связи с этим целесообразно постулировать существование нескольких уровней осуществления будущей профессиональной деятельности как этапов формирования конкурентоспособности. Т. Г. Киселева выделяет 4 уровня осуществления деятельности. В основу иерархии этих уровней положены следующие критерии: 1) степень самостоятельности в осуществлении деятельности и принятии решения; 2) соотношение репродуктивного и творческого компонентов при осуществлении деятельности, определяющееся в зависимости от степени осознаваемой структурированности ситуации, в которой протекает деятельность специалиста.

I уровень – алгоритмизированная деятельность, которая характеризуется четкой детерминацией поведения специалиста, хорошо структурированной ситуацией осуществления деятельности и выполнением стандартного набора действий, необходимых на данном рабочем месте.

II уровень – частично самостоятельная деятельность, характеризующаяся выполнением отдельных действий по указанию руководства или согласно технологическому процессу; минимальная представленность творческого компонента при осуществлении деятельности.

III уровень – самостоятельная деятельность, осуществляемая в регламентированных условиях стандартных ситуаций, самостоятельность профессионала ограничивается рамками структурной организации; примерно равное соотношение репродуктивного и творческого компонентов.

IV уровень – самостоятельная деятельность, осуществляемая на творческом уровне, характеризующаяся принятием самостоятельных решений в нестандартных ситуациях, в условиях, выходящих за рамки регламентированной деятельности; преобладание творческого компонента.

Справедливо считать, что представленные 4 уровня в общем виде могут характеризовать любую профессиональную деятельность.

Для оценки доминирующего уровня осуществления деятельности будущего конкурентоспособного специалиста, как правило, разрабатываются модели его личности, которые опираются на психологические теории личности, сформированные в отечественной психологии (А. Г. Ковалев, В. С. Мерлин, Б. Г. Ананьев, К. К. Платонов,

Б. Д. Парыгин и др.). Логично напрашивается вывод о необходимости оптимизации требований теории и запросов практики.

Установление взаимосвязи между теоретическими построениями и идеями, предложенными практикой, позволяет сформулировать уровневую структуру личности выпускника. Эти уровни также имеют иерархию, основанную на соотношении генетических и социальных факторов, оказывающих влияние на формирование личности. Каждый из предложенных уровней, в свою очередь, может быть представлен дифференциальными показателями, которые позволяют говорить о степени их выраженности в рамках одного уровня.

I уровень – физиологический. Роль этого показателя максимально значима уже на этапе выбора профессии.

II уровень – биопсихический, содержащий характеристику таких показателей как темперамент, возраст, «подвижность – уравновешенность» нервной системы.

III уровень – психический, связанный с характеристикой познавательных процессов: восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения.

IV уровень – психологический, включающий такие интегральные характеристики личности, которые имеют непосредственное влияние на осуществляемую деятельность. Это уровень волевой регуляции, стрессоустойчивость или преобладающие реакции на фрустрацию и уровень притязаний в профессиональной деятельности.

V уровень – деятельностный, включающий показатели, связанные с отношением личности к выполняемой деятельности, то есть мотивация деятельности и уровень профессиональных интересов, а также систему профессиональных знаний, умений, навыков.

VI уровень – социальный, отражающий способность профессионала адаптироваться в социуме, профессиональном окружении, устанавливать профессиональные и личные контакты, организуя и мобилизуя людей для осуществления совместной деятельности. В качестве показателей могут выступать коммуникативные и организаторские способности, социальная направленность, конформизм и т.п.

VII уровень – философско-мировоззренческий, отражающий общую осведомленность человека, его ценностные ориентации и т.п.

Ранг каждого уровня в общей оценке личности выпускника может быть неодинаковым. Обобщая уровневые характеристики деятельности и личности профессионала, можно строить индивидуальный профиль, характеризующий данного работника.

Умелое использование в практике подготовки молодых специалистов таких принципов обучения, как научность, систематичность,

связь теории с практикой, наглядность, доступность и, конечно же, индивидуальность, способствуют обеспечению качества подготовки конкурентоспособного специалиста. В свою очередь, это порождает проблему «преподавания» и «преподавателей», делая ее в настоящее время особенно актуальной.

Современный преподаватель высшей школы может иметь авторскую программу преподавания своего предмета. При этом группа преподавателей, применяющая родственные индивидуальные методы обучения и современные педагогические технологии, вполне может считать, что они представляют одну из возможных авторских школ.

Подготовка конкурентоспособного специалиста под силу только педагогическим коллективам, объединенным акмеологическими идеями развивающего обучения, педагогикой сотрудничества, современными педагогическими технологиями.

Даже из далеко не полного перечня качеств, которые раскрывают понятие «компетентность» и «конкурентоспособность» специалиста, ясно, что процесс подготовки современного специалиста целесообразно вести на технологической основе, используя системно-деятельностный подход к построению и проведению учебного занятия. Нацеливая студентов с первого занятия на конкретный реальный конечный результат обучения, преподаватель должен учитывать индивидуальные способности студента. Научность обучения, подготовка компетентного и конкурентоспособного специалиста требуют от преподавателя выделения «болевых зон» развития определенных навыков и умений, которые позволят успешно реализовать планируемое содержание учебного материала каждого занятия в приобретенные прочные знания, умения и навыки.

Существующий рынок профессий предъявляет к вступающему в него определенный набор психологических требований. Как это может выглядеть конкретно, хорошо показали Дж. К. Грейсон и К. О'Делл (1991). Эти авторы поставили вопрос о непосредственной связи образования в стране с ее конкурентоспособностью на мировом рынке. Причем образование трактуется ими достаточно широко и не сводится, как это нередко принято делать, исключительно только к приобретению суммы «познавательных» навыков. Другая существенная, по их мнению, сторона образования – развитие личностной сферы, овладение обучающимися навыками коллективного поведения.

В конкурентоспособной стране, как полагают Дж. К. Грейсон и О'Делл, ее гражданам необходимо иметь:

- высокий или средний уровень функциональной грамотности;

- определенные основы знаний в области математики, статистики, научной методологии;
- способность наблюдать процессы, анализировать их, интерпретировать результаты и предпринимать действия;
- знания о мире (имеются в виду знания в области истории, географии, экономики, языковая подготовка);
- умение работать в коллективе; способность нести ответственность;
- способность постоянно учиться и приспосабливаться к изменениям [5].

Большое значение специалисты уделяют коммуникативной стороне профессионального общения. Американская ассоциация речевой коммуникации отмечает, что для успешного ведения дискуссии необходимо уметь, в частности, вступать в диалог с коллегами, публично высказывать свою точку зрения, аргументировано доказать свою точку зрения, вызывать интерес к своей позиции у единомышленников и оппонентов, умения уважать и понимать точку зрения собеседника, умения критично относиться к высказываемым суждениям [2].

Рассуждая о соотношении понятий «профессионал» и «специалист», А. А. Бодалев считает, что «специалист-профессионал – это человек, достигший высокого уровня исполнения своих обязанностей в главной сфере функционирования того учреждения, в котором он работает. В основу подготовки такого специалиста закладываются знания, умения, навыки в соответствии с профессиографией его действий» [1, с. 17]. Заметим, что подготовка специалиста идет через усвоение им дисциплин, заложенных в учебный план и реализуемых в разных формах учебных занятий: лекции, семинарские, лабораторные и практические занятия, разные виды тренинга, курсовые и дипломные работы.

Различая понятия «профессионализм» и «специалист», А. А. Бодалев отмечает, что если понятие «профессионализм» свести к понятию специалист, то ведущим (системообразующим) качеством выступает запланированность, заданность действий, отражающая, как правило, усвоение студентами знаний, показанных преподавателями или воспринятых из учебных руководств образцов решения задач, простое перенимание умений, демонстрируемых педагогами [1, с. 17].

Разумеется, психологический анализ способен (и это задача на будущее) выделить гораздо большее число собственно психологических характеристик, необходимых для успешного вхождения в рынок профессий, нежели представлено упомянутыми авторами. К тому же не будем забывать, что подобный рынок в любой стране имеет свою специфику, и Россия в этом смысле не составляет исключения. Для нас

существенно другое – идея связи образования и рыночной конкурентоспособности.

Необходимо отметить, что структура профессиональной деятельности в общих чертах является универсальной. Центральным, базовым образованием профессиональной деятельности, обуславливающим и процесс, и результат, является система действий специалиста. Выделяются две принципиально отличные друг от друга системы: система подавления и принуждения и система содействия, создания условий для эффективной совместной деятельности. Естественно, что система действий, как и вся структура профессиональной деятельности, определяется личностью специалиста и, прежде всего, его личностной направленностью и профессиональной компетентностью.

Выбор сферы деятельности и профессиональной среды, как правило, обусловлен оценкой человеком своих способностей и своей эффективности. Люди склонны избегать тех видов деятельности и ситуаций, в которых, как им кажется, их возможности недостаточны. Обычно они охотно берутся за такие дела и выбирают социальную среду, которая, по их оценке, подвластна контролю.

В концептуальной модели развития конкурентоспособной личности Л. М. Митина (2003) рассматривает: в качестве объекта развития – интегральные характеристики личности (направленность, компетентность и гибкость); в качестве фундаментального условия – переход на более высокий уровень самосознания; в качестве психологического механизма – превращение собственной жизнедеятельности в предмет практического преобразования; в качестве движущих сил – противоречивое единство Я-действующего, Я-отраженного и Я-творческого; в качестве результата развития – творческая самореализация, достижение неповторимости личности [6].

Понятия направленность, компетентность и гибкость (эмоциональная, поведенческая, интеллектуальная) требуют отдельного рассмотрения. В общепсихологических теориях личности направленность выступает как качество, определяющее ее психологический склад (Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, А. С. Прангишвили, С. Л. Рубинштейн и др.). В психологии общепринята точка зрения, согласно которой понятие «компетентность» включает знания, умения, навыки, а также способы выполнения деятельности (А. Л. Журавлев, Н. Ф. Талызина, Р. К. Шакуров, А. И. Щербаков и др.). Под эмоциональной гибкостью понимается оптимальное сочетание эмоциональной экспрессивности и эмоциональной устойчивости (Г. Ю. Айзенк, Р. Б. Кеттелл, Г. У. Олпорт и др.). Проявлением интеллектуальной гибкости является способность быстро и легко переходить от одного класса явлений к другому,

а также возможность отказаться от скомпрометировавшей себя гипотезы, идеи и найти способ конструктивного решения проблемы. Поведенческая гибкость понимается как способность человека отказываться от несоответствующих ситуации способов поведения и вырабатывать или принимать новые оригинальные подходы к разрешению проблемной ситуации при неизменных принципах и нравственных основаниях жизнедеятельности.

Л. М. Фридман при изучении вопросов моделирования мышления оперировал двумя понятиями: проблемная ситуация и проблемность. Проблемные ситуации он рассматривал как главный источник возникновения задач. Проблемность определялась им как особое эмоциональное состояние, возникающее после того, как субъект заметил противоречие между потребностью и возможностью удовлетворения этой потребности, т.е. после того, как субъект вошел в проблемную ситуацию [8]. Проблемность – это психическое явление, возникающее вследствие субъективно значимого изменения объективной действительности и ее психического отражения и представляющее одну из форм несоответствия между ними, появление и преодоление которого обеспечивается механизмами психической регуляции. Как психологическая категория проблемность может выступать в качестве базовой и далее трансформирующейся характеристики, прямо связанной с динамикой и особенностями акмеологического развития.

Подробный анализ различных определений понятий проблемность и проблемная ситуация проведен в работе В. Е. Никифорова [7]. Он считает, что к пониманию проблемной ситуации существует в основном два подхода: проблемная ситуация рассматривается либо как объективный феномен, внешняя задача, препятствие для достижения человеком поставленной цели, либо как некоторое психическое явление, возникающее у него в случае затруднений в процессе деятельности.

Таким образом, понятия проблемности, проблемной ситуации и проблемы применяются для характеристики как сложности задач, так и тех трудностей, неопределенностей, неизвестностей и эмоциональных состояний, которые возникают у человека при их решении. С позиции рассмотрения психических процессов, обеспечивающих решение задач, указанные понятия по своему содержанию во многом близки понятиям, используемым при раскрытии форм несоответствия между психическим отражением и объективной действительностью. Эта близость подтверждает корректность и правомочность рассмотрения нами проблемности в качестве общего понятия для описания разных форм указанного несоответствия.

В то же время непосредственная связь проблемности, проблемной ситуации или проблемы с объективной задачей фактически приводит к резкой дискретности, прерывности в описании психических процессов. При таком подходе, в частности, процессы мышления у человека должны возникать при появлении задачи и исчезать при ее отсутствии. Ограничения этого подхода отмечаются, например, в работах А. В. Брушлинского, посвященных проблемам мышления [3; 4], где автор указывает на необходимость описания психического как непрерывного процесса. При рассмотрении происхождения проблемности в неразрывной связи с постоянно возникающими изменениями в окружающем, объективном и внутреннем, субъективном мире человека, психическая регуляция представляет собой непрерывный процесс.

Исходя из этого, мы основываемся на том, что профессиональное становление конкурентоспособного специалиста в условиях вуза сопровождается наличием проблемности, которая носит скрытый характер, наши усилия должны быть направлены на выявление имеющихся трудностей путем создания проблемных ситуаций. Мы обязаны доказать студентам необходимость поведенческой гибкости, самостоятельности, без которых невозможно достижение профессионального «акме» будущего специалиста, определяющего его конкурентоспособность.

Литература

1. Бодалев, А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения [Текст] / А. А. Бодалев. – М., 1998. – 210 с.
2. Бос, Д. Подход к анализу научной дискуссии (на материале «Грюнбаум-дискуссии») [Текст] / Д. Бос, Р. Майер // Иностранная психология. Т. 1. – 1993. – № 2. – С. 64–68.
3. Брушлинский, А. В. Мышление и прогнозирование [Текст] / А. В. Брушлинский. – М. : Мысль, 1979.
4. Брушлинский, А. В. Проблемы психологии субъекта [Текст] / А. В. Брушлинский. – М. : ИП РАН, 1994.
5. Грязнов, Ю. П. Развитие познавательной активности [Текст] / Ю. П. Грязнов, Л. А. Лисина, П. И. Самойленко // Специалист. – 1998. – № 2. – С. 30–32.
6. Мозгунова, Е. А. О самостоятельной работе студентов [Текст] / Е. А. Мозгунова // Специалист. – 2002. – № 1. – С. 18.
7. Образование в области социальной работы в России [Текст]. – М. : Наука, 1998. – 130 с.

8. Халперн, Д. Психология критического мышления [Текст] / Д. Халперн. – СПб., 2000. – 512 с.

СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО МОДУСА ПОВЕДЕНИЯ У СПЕЦИАЛИСТА ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ

АРТАМОНОВ А. Л., ИГНАТОВА В. В.

г. Красноярск, Сибирский государственный технологический университет

Происходящие на рубеже XX–XXI веков социокультурные, экономические и геополитические изменения в Российской Федерации, определили необходимость разработки педагогических стратегий и инновационных тактик, обеспечивающих их реализацию. Данные стратегии направлены на формирование таких профессиональных и личностных качеств будущего специалиста гуманитарного профиля, которые способствуют его продуктивному взаимодействию с коммуникантом в глобальном мультикультурном пространстве. Речь идет о важности становления и развития в условиях постиндустриального быстро изменяющегося общества у будущих специалистов таких качеств, как: способность воспринимать мир во взаимосвязи всех его явлений, т.е. целостно; ориентированность на гуманистические ценности как порождающие культурные практики и умение проследить их последствия с точки зрения их влияния на коммуниканта; умение видеть альтернативные пути решения возникающих межличностных конфликтов в ситуациях профессионального взаимодействия; преодоление стереотипов; критичность мышления; рефлексивное осмысление собственного профессионального опыта в контексте общечеловеческих ценностей. В связи с этим актуальным является исследование становления профессионально-культурного модуса поведения специалиста гуманитарного профиля.

Для выявления содержания профессионально-культурного модуса поведения обратимся к анализу данного сложного понятия посредством смыслового выделения сущности общечеловеческой культуры, культуры профессиональной и поведения в контексте гуманитарной специфики профессиональной деятельности специалиста.

Изучением культуры занимаются такие науки, как эстетика, этнография, психология, археология, педагогика, культурология и другие. Именно поэтому в настоящее время в мировой литературе насчи-

тывается от 200 до 500 её определений, но каждое из предлагаемых толкований имеет определенную смысловую недостаточность, ввиду исключительной комплексности изучаемого понятия, которое А. Агар называл «концептуальным монстром» [2]. В самом широком смысле под культурой следует понимать «все виды преобразовательной деятельности человека и общества, а также ее результаты» [3]. Российская педагогическая энциклопедия трактует культуру как «исторически определенный уровень развития общества, творческих сил, способностей, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, а также создаваемых ими материальных или духовных ценностях» [7]. Однако, несмотря на разнообразие подходов к изучению культуры, ее рассмотрение всегда носит антропологический характер, так как всякая культура есть результат человеческого созидания, творения: «культура представляет собой меру человеческого в человеке» [3]. Ввиду этого многие ученые в русле антропологических теорий склонны говорить о культуре человека как об определенном уровне «его развития, который отражает системность духовности и интеллекта, позволяет самому человеку создавать материальные и духовные ценности, как следствие, достаточно комфортно чувствовать себя в мировом сообществе» [1]. Непрерывный процесс обретения человеком «на каждом этапе своего развития культурных смыслов во всех сферах жизнедеятельности посредством вхождения в мир культуры, обеспечивающий личности гармонию с миром природы, общества другого человека, себя самого, свободу проявления своей индивидуальности, способности к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей» рассматривается как культурное становление личности [6].

В контексте нашего исследования целесообразнее вести речь о профессионально-культурном становлении личности специалиста, которое понимается как «субъективный процесс освоения профессии в качестве культурной деятельности, связанный с обретением профессионально-культурных качеств, ценностей и смыслов деятельности и последующем развертыванием их на основе соответствующего потенциала, что проявляется в осознанном, ответственном, гуманистическом, профессионально-нравственном отношении к познавательно-профессиональной деятельности» [6].

Представленный выше аналитический материал отражает характерную особенность культурного и профессионально-культурного становления личности: приобщение личности к системе ценностей, моделей поведения, жизненного стиля какой-либо группы (народа, коллектива и другие). Иными словами, профессиональная культура

может рассматриваться в качестве совокупности приобретенных общих моделей поведения, присущих тому или иному профессиональному сообществу. Профессионально-культурное становление специалиста может быть интерпретировано как усвоение им профессионально-культурных норм и правил поведения, приобщение к культурным практикам, служащим индикаторами приемлемости поведения.

Толкование термина «поведение» в психолого-педагогической литературе столь же неоднозначно, как и рассмотрение понятия культуры. Оно, как и культура человека, многоуровнево и многоструктурно и поэтому не может быть достаточно полно раскрыто в какой-либо одной конкретно-научной теории. Его научное объяснение возможно лишь на основе комплексного подхода со стороны естественных и социально-гуманитарных дисциплин. В целом, поведение может быть определено как система взаимосвязанных действий, осуществляемых субъектом с целью реализации определённой функции и требующих его взаимодействия со средой. При этом поведение человека не является хаотическим, а представляет собой сложную ценностную систему действий, и выстраивая свое поведение индивид придерживается, таким образом, некоторой «критериальной базы поведения», то есть руководствуется набором принципов, свойственным определенной группе лиц (этносу, нации, коллективу сотрудников и так далее).

Накопление поведенческого опыта в процессе культурного становления приводит к формированию универсальных моделей поведения – относительно постоянных поведенческих поступков, требующих соблюдения последовательности действий отдельного индивида или группы и являющихся реакцией на заданный тип ситуации. Этот факт приводит нас к мысли о том, что профессионально-культурное становление будущего специалиста не может складываться лишь из освоения теоретических профессиональных теорий и теорий сопутствующих наук. Важным также является освоение умений и навыков моделирования своего профессионального поведения, овладение профессионально-культурным модусом поведения.

Под модусом поведения (лат. *modus* – мера, образ, способ) мы будем понимать проявление, действенное выражение внутренних психических процессов индивида как реакцию на некую ситуацию общения с окружающей действительностью, реализуемого в виде речевого/неречевого поступка. В свою очередь профессионально-культурный модус поведения следует рассматривать как совокупность личностных и профессиональных ориентиров, а также способов порождения и проявления адекватных поступков, направленных на гар-

моничное взаимодействие с коммуникантом в различных ситуациях профессиональной деятельности.

Для определения компонентного состава профессионально-культурного модуса поведения обратимся к выявлению специфики профессиональной деятельности специалиста гуманитарного профиля, которая, обуславливаясь совокупностью универсальных общечеловеческих и профессиональных ценностей, заключается в особенной системе установления контактов, связей между коммуникантами, что подтверждает анализ профессиограмм некоторых специальностей гуманитарного цикла (социальная работа, менеджмент организации, психология, лингвистика и межкультурная коммуникация).

Осуществляя свою профессиональную деятельность в сфере «человек-человек», специалист гуманитарного профиля должен руководствоваться принципом гуманизма как нормой отношений между людьми. Процесс осуществления профессиональных целей и задач должен расцениваться им как взаимодействие равных, одинаково активных субъектов, которые совместно принимают решения для удовлетворения интересов и потребностей сотрудничества. Для этого специалист должен уметь хорошо, тонко и точно, чувствовать других, довольно легко и быстро устанавливая с ними контакт, быстро настраиваясь на соответствующий эмоциональный уровень. Отрицание ценности человека как личности, непринятие принципа равенства и справедливости в качестве основополагающих профессионально-ценностных ориентиров может привести к дисгармоничному взаимодействию, которое может быть описано как неспособность специалистом гуманитарного профиля «понять состояние другого человека, ориентированность на его негативные стороны, отчуждение от творчества, проявления неприязни, раздражительности, грубости, черствости, подозрительности, замкнутости, высокомерия, нетерпимости, агрессивности, жестокости и так далее» [5]. Таким образом, осуществление специалистом гуманитарного профиля своей профессиональной деятельности предполагает владение интерактивными умениями и навыками, направленными на выстраивание поведения исключительно адекватно освоенным культурным практикам и профессиональной ситуации.

Поскольку успех профессиональной деятельности в сфере «человек-человек» во многом также определяется способностью гибко реагировать на постоянно изменяющиеся условия межличностного взаимодействия, то особую значимость в этих условиях приобретает преодоление технократического стиля мышления, развитие творческого потенциала, который, согласно исследованиям В. В. Игнатовой

[4], в современной психолого-педагогической науке рассматривается как:

- синтетическое качество, характеризующее меру возможностей личности в осуществлении деятельности творческого характера;
- динамическое, интегративное личностное свойство, определяющее потребность, готовность и возможность творческой самореализации и саморазвития; совокупность реальных возможностей, умений и навыков;
- социально-психологическая установка на нетрадиционное разрешение противоречий объективной реальности;
- система личностных способностей, позволяющих оптимально менять приемы действий в соответствии с новыми условиями, в итоге побуждающих личность к самореализации, саморазвитию.

Применительно к специалисту гуманитарного профиля творческие умения заключаются в креативной экстраполяции приобретенного опыта профессионального взаимодействия на новые ситуации. Учитывая, что достижение высоких результатов возможно на основе сотрудничества, диалога, взаимодействия, то организовать такое взаимодействие может лишь творчески созидующий специалист.

В последнее время появляется целый ряд исследований, посвященных рассмотрению творческого аспекта личности в единстве с ее духовностью. Так, например, С. Г. Якобсон связывает духовные и творческие проявления личности с просоциальным их результатом и отражает это в психологических чертах зрелой личности; А. Г. Асмолов отмечает, что человек становится личностью, включаясь в поток деятельности с помощью социальных групп, чтобы приобрести свою собственную духовность; А. В. Брушлинский, останавливаясь на гуманистической трактовке человека, указывает на его активность во всех видах взаимодействия с миром, в том числе духовного; И. С. Кон связывает личность как воплощение субъектности с творчеством, духовным совершенствованием [4]. Таким образом, возникает необходимость рассмотрения понятия духовности, особо значимого в аспекте профессионально-культурного становления социального педагога и работника социальной сферы, психолога, лингвиста, переводчика и других специалистов гуманитарного профиля, где духовность определяет характер его отношения к другому как человеку самоценному.

Выстраивая свое профессиональное поведение, специалист гуманитарного профиля руководствуется задачей гармонизировать процесс общения с коммуникантом, что подразумевает согласование своих действий на основе принятия человека как высшей ценности, а

значит, и оценивание партнера по взаимодействию как личности, признание его права на свободу самовыражения и самореализации. неотъемлемым признаком достижения специалистом гуманитарного профиля профессиональных целей должны являться равноправные отношения, взаимопонимание и сотрудничество с партнером по взаимодействию. Решение поставленных задач осуществляется им лишь на основе сопереживания, соучастия, принятия Другого. Для этого специалист должен стремиться к более полному выявлению, развитию и выражению своих личностных духовных возможностей. Таким образом, чтобы взаимодействие с коммуникантом было действительно высокоэффективным, специалист гуманитарного профиля должен выстраивать свое поведение, ориентируясь исключительно на гуманистическую сущность своей профессиональной деятельности, что предполагает реализацию им своего духовного потенциала.

Анализ основных идей, представленных выше, приводит нас к мысли о том, что суть овладения профессионально-культурным модулем поведения – в освоении его духовного, творческого и интерактивного компонентов. Ориентированность специалиста гуманитарного профиля на ценности гармоничного взаимодействия (взаимопонимание, сопереживание, соучастие) и владение им интерактивными умениями и навыками на высоком уровне позволит ему:

- активно и самостоятельно обогащать знания о гармоничном взаимодействии;
- осваивать коммуникативные стратегии и тактики бесконфликтного общения (кооперацию, сотрудничество);
- критически оценивать и сравнивать собственные коммуникативные стратегии и тактики с культурными образцами;
- сознательно и самостоятельно вырабатывать тактические действия по отношению к другим участникам образовательно-профессионального процесса;
- сотрудничать на основе согласия и соучастия;
- рефлексировать по поводу собственной стратегии взаимодействия, взаимодействия других участников образовательного процесса и совместной деятельности.

При условии, что специалист гуманитарного профиля осознает важность актуализации собственного творческого потенциала в процессе осуществления профессиональной деятельности, он сможет:

- активно и самостоятельно познавать способы культуроосвоения и культуросозидания, отрабатывать их в процессе профессиональной деятельности;

- ориентироваться на творческое осмысление нового профессионального опыта;
- стремиться к пониманию культурного смысла поступков;
- ориентироваться на ценности созидания и творчества, на отказ от штампов и стереотипов в поведении и профессиональной деятельности;
- принимать культурные ориентиры в профессиональном творчестве как руководство к действию;
- критически оценивать собственные возможности освоения и преобразования культурных практик;
- креативно экстраполировать полученный профессиональный опыт на новые ситуации.

Направленность специалиста гуманитарного профиля на общечеловеческие высоконравственные ценности и актуализация им своего духовного потенциала даст ему возможность:

- активно и самостоятельно осваивать духовные знания и информацию нравственного характера в контексте ее профессиональной значимости;
- ориентироваться в своей профессиональной деятельности на общечеловеческие ценности и руководствоваться нравственными принципами как основополагающими нормами профессиональной деятельности в процессе разрешения критических ситуаций;
- критически оценивать свои профессиональные действия и поступки сквозь призму высоких духовных качеств, гуманистических идеалов, ценностей и культурных норм;
- осваивать культурные нормы и правила профессиональной деятельности и проявлять подлинную человечность, доброту и другие духовные качества в процессе данной деятельности и признавать собственную ответственность за ее результаты.

В целом, направленность специалиста гуманитарного профиля на продуктивное взаимодействие с коммуникантом приводит к тому, что его поведение приобретает позитивные, конструктивные, социально-полезные проявления, которые выражаются в поступках, затрагивающих интересы других людей, групп, коллективов, всего общества. Его поведенческая культура приобретает социальный смысл, соответственно модусы профессионального поведения, как специалиста гуманитарного профиля, отражаются в осваиваемых культурных практиках.

Овладение специалистом гуманитарного профиля профессионально-культурным модусом поведения, в целостности его интерактивного, духовного и творческого компонентов, направлено на освое-

ние им совокупности норм, правил и моделей инновационного профессионально-культурного взаимодействия, принятие профессионально-культурных ценностей и руководство ими в процессе преобразования освоенных культурных практик (образцов и способов) поведения в новых профессиональных ситуациях, что способствует его продуктивному взаимодействию с коммуникантом в глобальном мультикультурном постиндустриальном пространстве.

Литература

1. Богданова, О. С. Пока не начался урок: разговор с учителем. [Текст] / О. С. Богданова. – Красноярск : РИО КГПУ, 2005. – 104 с.
2. Елизарова, Г. В. Культура и обучение иностранным языкам [Текст] / Г. В. Елизарова. – СПб. : КАРО, 2005. – 352 с.
3. Жильцова, Е. И. Политическое и духовное развитие современного общества. Материалы к курсу «Человек и общество : Основы совр. цивилизации» [Текст] / Е. И. Жильцова, Э. Н. Егорова, И. Н. Сухолет ; под ред. Л. Н. Боголюбова, А. Ю. Лазебниковой. – М. : Просвещение, 1993. – 95 с.
4. Игнатова, В. В. Педагогические факторы духовно-творческого становления личности в образовательном процессе [Текст] : монография / В. В. Игнатова. – Красноярск : СибГТУ, 2000. – 272 с.
5. Мухамедзянова, Н. Р. Подготовка будущего специалиста социальной работы к гармоничному взаимодействию: автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Н. Р. Мухамедзянова. – Красноярск, 2006. – 25 с.
6. Профессионально-культурное становление студента в образовательном процессе [Текст] / отв. ред. В. В. Игнатова, О. А. Шушерина. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2005. – 264 с.
7. Российская педагогическая энциклопедия [Текст] / под ред. В. Г. Панова. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1993. – Т. 1. – 608 с.

ОТ ПРОЕКТНОЙ ИНТЕНЦИИ К ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЕ ПЕДАГОГА

ЕРЕМИНА В. Ю.

*г. Нижний Новгород, Нижегородский институт
развития образования*

БЕЛОВА И. Л.

*г. Нижний Новгород, Волжский государственный
инженерно-педагогический университет*

Современное образование представляет собой упорядоченную полифункциональную систему, построенную на стратегических проектах, прогнозах развития, новых теориях и технологиях (культуротворческой концепции образования, концепции единого образовательного пространства, личностно-ориентированной технологии, природно-рефлексивной технологии саморазвития человека, витагенной технологии и т.д.). Педагог помимо непосредственно учебно-воспитательных задач, постоянно решает всевозможные задачи методологического и проектировочного плана. В связи с этим большое внимание исследователей уделяется вопросу совершенствования проектности педагога, что позволяет провозгласить проектную культуру в качестве основы образовательной парадигмы XXI века.

Проектная культура выражает современный контекст проектирования, взятый в его целостности [3]. Проектирование, являясь неотъемлемой чертой человеческого сознания, охватывает не только деятельность профессионалов-проектировщиков, но и тех, кто стремится изменить формы и содержание существующей реальности. Способность к проектированию есть архетипическая черта человека, которая определяется умением проектировать свой ход мыслей и готовностью эффективно решать широкий круг задач независимо от профессиональной деятельности. Речь идет не о биологически обусловленных природой способностях, а о культуротворческой способности перевода проектируемых образов в коллективный разум. Как верно подметил французский ученый Леруа-Гуран, только человеку свойственна способность «поместить свою память вне самого себя, в социальный организм» [8]. Способность, стремление и готовность к проектно-преобразовательной деятельности зависят от многих факторов: природных задатков, условий воспитания, качества образования, уровня личностного самосознания, ценностной ориентации, мотивации, мировоззрения, профессионального интереса, но проектную направленность необходимо развивать до уровня проектной культуры.

Развитие личности педагога происходит под влиянием социально-психологических воздействий, профессиональной среды, собственной деятельностной активности. Это непрерывный процесс, и в каждый новый жизненный период человек стоит перед необходимостью проектирования профессионально-личностных задач. Высшей формой развития личности является готовность к культуротворческой проектно-преобразовательной деятельности, выходящей за рамки ранее усвоенного опыта. В качестве основных элементов проектно-преобразовательной деятельности исследователи выделяют: а) субъект, наделенный активностью и направляющий ее на объекты или на других субъектов; б) объект, на который направлена активность субъекта; в) активность, выражающаяся в том или ином способе деятельности [1]. Объектом проектирования могут быть как материальные, так и нематериальные объекты, но сам процесс проектирования является нематериальным, характеризуемый как преобразовательная деятельность по созданию каких-либо проектных моделей. Среди объектов проектирования педагогической действительности В. А. Попков и А. В. Коржуев называют: а) глобальные образовательные конструкты: концепции, проекты, идеи, принципы, подходы и принципиальные пути их реализации в образовательном процессе; б) учебные программы, учебники, пособия и руководства, фрагменты учебного материала и методы их использования в образовательном процессе; в) методические разработки для проведения отдельных уроков, лекций, семинарских и практических занятий, различных форм организации научно-исследовательской работы с школьниками или студентами; г) особенности фрагментов учебных занятий, использования тех или иных приемов организации деятельности обучающихся, ТСО, различных форм наглядного представления учебного материала [6].

Проектно-преобразовательная деятельность является одной из важных педагогических функций. В педагогическом смысле эта функция выражается в умении проектировать учебно-воспитательный процесс, способности моделирования личности обучающегося, разработке новых технологий и даже моделирования межличностных отношений.

Благодаря проектированию образовательный процесс становится технологичным, технология в этом случае обеспечивает конкретизацию методики обучения и воспитания. Проектировочную деятельность педагога «следует рассматривать не только как процесс подготовки преподавателя к педагогической деятельности, но и теоретическую деятельность по изучению педагогического процесса, разработку технологических основ его реализации» [5]. Можно сказать, что

проектная культура педагога по своей сущности – это технология, совокупность способов преобразовательной деятельности, включающая в себя и саму деятельность, и ее результаты, смыслы и оценки.

В условиях интенсивного социокультурного развития справиться с решением новых проектных задач способен только педагог, обладающий проектировочными знаниями, умениями, способами деятельности. Важно отметить, что продуктивность деятельности педагога обеспечивается не только наличием специальных умений или способностей, но и стремлением их проявить. Одной из важных проектных качеств педагога является творческая устремленность, направленность к какому-то идеалу. В психолого-педагогической науке направленность сознания, чувства и воли человека на какой-либо объект называется интенцией (лат. *intentio* – стремление, намерение, цель, направление). За рабочее определение проектной интенции примем активность и индивидуальную направленность субъекта на проектную деятельность, основанную на интеллектуальных, эмоциональных и волевых состояниях личности.

В педагогической теории и практике существует серьезная проблема – отсутствие методологического обоснования проектной интенции, ее роли в развитии проектной культуры педагога-специалиста. Актуальность проблемы вытекает из противоречия между диктуемой временем потребностью общества в педагогах с высокоразвитой проектной культурой и индивидуальной интенцией субъекта образовательного процесса. Проектная интенция активизирует субъекта к совершенствованию своих знаний, способностей к прогнозированию, планированию, конструированию, моделированию, проектированию (операционно-технологический аспект), развитию проектного сознания (ценностный аспект), творческой устремленности к профессионально-личностному саморазвитию (личностно-психологический аспект). Исходя из психолого-педагогической сущности проектной интенции, можно выделить следующие структурные компоненты: 1) проектное мышление; 2) проектное сознание; 3) проектность.

Основанием и мотивом проектной интенции является проектное мышление – активный процесс отражения объективного мира, проявляющийся в профессиональных понятиях, суждениях, теориях и характеризующийся высоким уровнем развития интеллектуальных и творческих способностей; соединение реального, гипотетического и возможного, позволяющее, решая ближние задачи, предвидеть дальнейшие последствия этих решений.

На почве развитого проектного мышления, подкрепленного интенциональным опытом, формируется проектное сознание (проектное

отношение к действительности, самому себе, другим людям). Личностно-интенциональный (психические механизмы, лежащие в основе избирательности интеллектуальной и творческой активности) и профессиональный опыт являются основой проектности педагога.

Проектность – это культура проектного мышления, степень интеллектуального совершенства, основанная на антиципации, визуальном видении и способности интегрировать в единый инструмент рационально-логическое (символический знак) и интуитивное художественно-образное (иконический знак). Согласимся с мнением Б. И. Кононенко, что общефилософская категория «культура мышления» соотносительна с образовательной категорией «мудрость», воплощенной в способности индивидуального мышления к саморазвитию и умении его выходить за пределы сложившихся у индивида форм и канонов мышления [4].

Существенным признаком проектности является стремление свернуть с проторенной предшественниками дороги и сознательное прокладывание своей индивидуальной траектории познания. Не о проектности ли говорил великий Пифагор, призывающий своих учеников «по торной дороге не ходить»?

Проектность педагога – высшая ступень проектной интенции, мера проектной культуры, – проявляется в профессиональной образованности, наличии индивидуального стиля (творческого метода), целеустремленности к постоянному совершенствованию своего профессионального мастерства.

Аксиологическую направленность проектной культуры педагога задают «три духовные потенции сознания» (по К. М. Кантору) – Истина (наука), Добро (вера), Красота (искусство) – универсальные способы творческой самореализации личности. Творчество неисчерпаемо, но человек берет из него ровно столько, и только то, что соответствует масштабу развития его личности. Автор метафилософского трактата «Роза Мира», историк культуры Д. Л. Андреев характеризовал творчество как высшую, драгоценнейшую и священнейшую способность человека, проявлений им божественной прерогативы его духа. Чем шире круг духовных интересов человека, тем шире его творческие горизонты и возможности.

Проектное творчество педагога можно рассматривать как духовную деятельность, как форму саморазвития, как способ активизации и измерения культурного потенциала личности. Говоря словами американского психолога А. Алмааса, активизировать потенциал можно, только осознавая и развивая нашу человеческую сущность – ту врожденную истинную часть нас, которая способна интегрировать

в реальный мир [7]. Аксиологический компонент проектной культуры позволяет определить профессиональные ценности, на которые ориентируется педагог в выборе тех или иных стратегий, подходов, принципов, концепций, технологий.

Технологическую траекторию проектной культуры педагога определяет глубокое стремление к познанию совокупности способов, методов, технологий проектной деятельности, целеустремленность к расширению профессионального кругозора, осмыслению информации из разных областей науки. Технологический компонент проектной культуры позволяет обозначить в качестве важного критерия результативности проектно-преобразовательной деятельности педагога технологию проектного моделирования.

Психологический вектор проектной культуры педагога отражает индивидуальную целеустремленность личности на проектное творчество, которое в свою очередь является условием развития и реформирования образования. Именно этот компонент позволяет диагностировать индивидуальные качества и свойства личности, обусловленные психофизиологическими особенностями.

Таким образом, с аксиологической позиции проектная культура педагога – ценность; с технологической – технология; с психологической – мера личностного саморазвития. Понимание проектной культуры как динамичной структурной системы, все элементы которой взаимосвязаны и взаимообусловлены, говорит о ее многоаспектности, полифункциональности, целенаправленности на активизацию творческого потенциала педагога.

Вышесказанное позволяет сделать вывод: проектная интенция, являясь детерминирующим звеном проектной культуры педагога, имеет сложную социально-психологическую природу: субъективно – это форма индивидуальной направленности, в то же время своим социальным истоком, результатом и последствиями она включается в объективную логику проектно-преобразовательных отношений общества. Если проектная интенция личности – это способ вхождения в проектную деятельность микросоциума, то проектная культура педагога – это включенность в проектно-преобразовательную деятельность общества. Приобретая социальный характер, проектная интенция, тем не менее, остается внутренним обуславливающим компонентом проектной культуры конкретного человека, условием и результатом его профессионального саморазвития. Определяя проектную интенцию как целеустремленность «личностной сущности» (по А. Алмаасу) к самореализации в проектном творчестве, мы тем самым ставим задачу развития важного профессионального качества совре-

менного педагога – проектной культуры. Развитие проектной культуры – это целенаправленный поэтапный процесс восхождения личности от уровня проектной интенции до акме (вершины) педагогического мастерства. Как правило, объективно оценить уровень развития проектной культуры довольно-таки сложно, ибо «механизмы творчества весьма индивидуальны, интимны, скрыты и трудно поддаются научному изучению» [2]. Однако выявить критерии оценки спроектированной педагогом модели, индивидуальный уровень проектной интенции, потенциальный уровень развития проектной культуры вполне возможно (табл. 1).

Таблица 1

Критерии оценки качества проектной модели

Критерий	Показатели
Генерирование идей	а) анализ и синтез идей; б) продуцирование идеи на основе проектных знаний, умений, навыков; в) нестандартное решение проектного образа
Оригинальность	а) оригинальные технологии и приемы; б) визуализация проектной модели на основе рабочих вариантов (не менее трех) в) существенное отличие проектной модели своей новизной и оригинальностью
Качество исполнения модели	а) ясность, четкость, лаконизм модели; б) визуальная целостность и гармоничность; в) выраженность индивидуального стиля
Интеграция и интерпретация проектных знаний	а) интерпретация проектных знаний, способов и методов; б) применение теоретических знаний на практике; в) интегрирование информации из разных областей научного знания
Рефлексия	а) осознание автором технологии проектного моделирования на индивидуально-творческом уровне; б) профессиональная заинтересованность, увлеченность, поглощенность работой; в) глубокое чувство удовлетворения от проектного творчества

На соотношении критериев качества проектной модели и уровня проектной интенции личности можно выявить критериальные уровни проектной культуры педагога:

I уровень – продуктивный. Знания сущностных и содержательных характеристик проектного моделирования как средства проектно-преобразовательной деятельности не подкреплены соответствующими практическими навыками или носят невыраженный характер; проектная рефлексия слабая, возможно, проектное осознание наступит позднее в

дальнейшей проектной деятельности. Уровень развития проектной культуры педагога соответствует второму уровню (в редких случаях первому) проектной интенции.

II уровень – эвристический. Педагог основывается на глубоких теоретических знаниях, умениях и навыках проектного моделирования, способен к осознанию результата проектно-преобразовательной деятельности; проектная рефлексия выражается в адекватной самооценке собственных творческих возможностей, интеллектуальной активности, проектных способностей. Уровень развития проектной культуры соответствует третьему уровню проектной интенции.

III уровень – креативный. Технология проектного моделирования освоена педагогом на концептуальном, содержательном, процессуальном и индивидуально-творческом уровнях. Применение технологии носит осознанный, интерпретационный характер на основе креативного подхода с помощью построения вариативных (не менее трех) рабочих моделей. Педагог оценивает жизненную реальность полученных результатов проектно-преобразовательной деятельности, испытывает глубокое чувство удовлетворения от проектного творчества, хотя осознает, что некоторые элементы проекта (модели) можно было бы сделать по иному; самодиагностика уровня проектности ярко выражена, проектная рефлексия высокая, выражается в устойчивой потребности профессионального саморазвития. Проектная культура педагога соответствует четвертому креативному уровню проектной интенции.

Литература

1. Гаджиев, Г. М. Сущность проектно-преобразовательной культуры личности [Текст] / Г. М. Гаджиев // Наука и Школа. – 2004. – № 1. – С. 24.
2. Загвязинский, В. И. Исследовательская деятельность педагога [Текст] / В. И. Загвязинский. – М. : Академия, 2006.
3. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование [Текст] / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская. – М. : Академия, 2005.
4. Кононенко, Б. И. Большой толковый словарь по культурологии [Текст] / Б. И. Кононенко. – М. : Вече 2000 ; АСТ, 2003.
5. Маркова, С. М. Педагогическое проектирование в условиях непрерывного многоуровневого профессионального образования [Текст] / С. М. Маркова. – Н. Новгород : ВГИПИ, 1999.
6. Попков, В. А. Теория и практика высшего профессионального образования [Текст] : учеб. пособие для системы доп. пед. обр. / В. А. Попков, А. В. Коржув. – М. : Академический Проект, 2004.

7. Almaas, A. Diamond Heart: Elements of the Real in Man. – Shambhala Publications, Inc., 2000. – P. 6.

8. Leroi-Gourhan, A. Le geste et la parole. La memoire et les rythmes. – Paris, Editions Albin Michel, 1965.

ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПОРТРЕТ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

ЦАРЬКОВА С. А., КРАСНОВА Е. И., САБИТОВ А. У.

*г. Екатеринбург, Уральская государственная
медицинская академия Росздрава*

Оценка качества работы государственного вуза необходима для обеспечения гарантий образовательной деятельности в соответствии с государственными требованиями (лицензирования вуза), достаточного уровня качества образования и его соответствия государственным образовательным стандартам (ГОС) (аттестации вуза) и подтверждения государственного аккредитационного статуса образовательного учреждения (аккредитации вуза). В современных условиях только вуз, имеющий лицензированную систему менеджмента качества, может отвечать этим требованиям и выжить в напряженном рынке образовательных услуг.

Любая деятельность, направленная на построение системы менеджмента качества организации, должна начинаться с идентификации, классификации и описания основных процессов организации, установления их последовательности и взаимодействия. При описании процесса «Реализация программ дополнительного образования» необходимо решение целого комплекса задач, направленных на достижение установленных результатов. Это и обеспечение соответствия компетенций курсантов факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки требованиям ГОС, их востребованность работодателями, соответствие получаемого образования ожиданиям курсантов, повышение заинтересованности профессорско-преподавательского состава (ППС) вуза в результатах труда.

На наш взгляд, преподаватели высшей школы являются главным ресурсом учебного процесса. Очень важно, чтобы преподаватели имели профессиональную, методическую, социальную компетентность, способность к постоянному самосовершенствованию и приобретению новых знаний. Факторов, влияющих на изменение показателя достижения цели этого процесса, достаточно много: материальные и

моральные стимулы, обеспеченность учебного процесса учебно-методической литературой, техническими средствами обучения, компьютерной и лабораторной базой, место преподавателя в современном социуме и т.д.

В соответствии со стандартами системы менеджмента качества вуза показателем цели процесса повышения заинтересованности ППС вуза в результатах труда является их удовлетворенность своей работой, а самым доступным способом измерения этого процесса служит анкетирование.

Для разработки мероприятий, направленных на изменение значения влияющего фактора в осеннем семестре 2006 года нами проведено анонимное анкетирование 25 преподавателей педиатрических кафедр УГМА. Анкета разработана Санкт-Петербургской медицинской академией последиplomного образования и Санкт-Петербургской государственной педиатрической медицинской академией.

Анкета включала более 200 вопросов, касающихся самых различных сфер деятельности преподавателя. Спектр представленных вопросов позволял оценить взгляд преподавателя на значимость своей профессии, его оценку качества преподавания в вузе и взаимоотношения с коллегами и обучаемыми, оценку своего культурного уровня и материального положения, отношение к своему здоровью и внутреннему ощущению своего «я» в реформаторских коллизиях здравоохранения и вихре окружающей жизни. В целом, мы ставили перед собою задачу, получения информации относительно удовлетворенности работой и заинтересованности в результатах труда ППС академии, ведущих подготовку врачей педиатров.

Общая характеристика анкетироваемых преподавателей. Средний возраст – 44,2 года (от 27 до 74 лет), 87 % из них женщины, 58 % занимают должность ассистента кафедры, 25 % – доценты, 6 % – профессора, заведующие кафедрой. Средний врачебный стаж составил 21,9 года, стаж преподавательской деятельности – 12,8 лет, в том числе в УГМА – 13,2 года. Высшая врачебная категория присвоена 56 % отвечавших на анкету, не имеют категории 20 % преподавателей. Более половины опрошенных лиц (56 %) – кандидаты медицинских наук, 16 % – доктора медицинских наук, продолжают работать над диссертацией 12 % анкетированных. В основном, преподаватели – это семейные люди: 68 % состоят в зарегистрированном браке, в каждой семье воспитывается в среднем только 1,25 ребенка.

Культурный уровень. Наши преподаватели разносторонние люди. Они любят художественную литературу, отдавая предпочтение де-

тективам (61 %), классической (65 %) и современной прозе (61 %), многим нравятся фантастика (22 %), более половины из опрошенных (60 %), несмотря на свою занятость, в настоящее время читают художественную книгу. В течение 12 последних месяцев они посетили театр 63 раза, побывали в музее 50 раз, на концерте – 30 раз. Все без исключения считают себя любителями кино, театра, живописи и музыки.

Главные человеческие качества, которые привлекают отвечающих – это ум и интеллект (82,6 %), работоспособность (34,7 %), решительность и целеустремленность (47,8 %). Организованность и хорошая память кажутся важными только 13 % опрошенных, и никто не считает красоту главным атрибутом человека.

Отношение к своей профессии. Большинство преподавателей уверены, что профессия врача-педиатра требует особого призвания и таланта (91 %), врач-педиатр должен соблюдать особые этические нормы, более строгие, чем для обычных людей (95,6 %). Хороший педиатр – это не только профессионал, но и широко образованный, культурный человек (95,6 %). Согласно ответам, педиатру необходимо обладать состраданием к пациенту и его родителям, любовью к детям, добротой, терпением, добросовестностью и ответственностью. Многие слушатели ФПК и ПП, по мнению анкетированных, отвечают этим критериям (63,6 %), но 13,6 % не обладают этими качествами, им не хватает усердия, трудолюбия, самоотдачи, опыта, профессионализма, организованности, а главное – желаний учиться. Большинство преподавателей согласны с тем, что в основном педиатры соблюдают правила врачебной этики (93 %), но не уверены, что их слушатели широко образованные и культурные люди (50 %).

Наши преподаватели – патриоты своей профессии. Многие стали врачами по желанию (58 %) и из любви к детям (37,5 %). Повторили бы свой выбор 84 % отвечающих на анкету. Даже при условии предложенного хорошего заработка они не хотят уходить из медицины (72 %) или менять место работы (88 %), жить и работать за границей (68 %), разве только временно (20 %). Они чувствуют призвание к преподаванию (75 %) и совсем не жалеют, что стали преподавателями медицинского вуза (96 %), хотя в профессиональной деятельности им мешает низкая зарплата (78 %), но зато устраивает удобный режим работы (40 %) и ощущение своей востребованности и необходимости (80 %).

Преподаватели постоянно читают научные монографии (75 %) и статьи в медицинских журналах (88 %), свободно владеют иностранными языками (36 %) и работают на компьютере (88 %), каждый тре-

тий (32 %) регулярно пользуется интернет-услугами для поиска научной информации, и только 8 % не умеют этого делать. Многие убеждены (56,5 %), что государство должно гарантировать им рабочее место.

Большинство отвечавших на вопросы анкеты (74,8 %) считают, что материально-техническое оснащение УГМА, условия труда позволяют реализовывать свои квалификационные возможности и не видят препятствия для карьерного роста (61 %).

Выражая свое отношение к переходу здравоохранения на систему врача общей практики, преподаватели не пришли к общему мнению. Положительно к этому относятся только 24 %, а отрицательно и резко отрицательно 67 % опрошенных. В качестве аргументов приводятся следующие: «хорошая идея, но здравоохранение не готово», «у специалиста, занимающегося «всем» может страдать качество», «семейные врачи не нужны в условиях крупного города», «плохо отношусь к любой «американизации» России». А на вопрос, при каких же условиях может заработать система общей врачебной практики, отвечали так: «отличная профессиональная подготовка и хорошее диагностическое оборудование», «при условии, что семейных врачей будут готовить из педиатров», «контроль и еще раз контроль».

Качество обучения в УГМА. Большинство преподавателей положительно оценили качество своего образования, полученное в вузе (92 %), средняя оценка их знаний по пятибалльной шкале составила 4,33. Всем без исключения было интересно обучаться в медицинской академии (100 %). Нынешнее состояние качества преподавания в академии большинством преподавателей оценено также положительно. Большинство из них высоко оценивают качество методики преподавания теоретических (52 %) и клинических (60 %) курсов и методики проведения лекций (76 %).

По мнению преподавателей педиатров, главными качествами, которыми должен обладать профессор медицинского вуза – это профессионализм, интеллигентность, совесть (в том числе и научная), мудрость. Профессор должен быть хорошим организатором и педагогом, иметь авторитет среди врачей и сотрудников, обладать хорошим кругозором, всегда вести научный поиск и «быть на голову выше своих сотрудников во всех отношениях». К преподавателю медицинского вуза требования тоже достаточно высокие: он должен с уважением относиться к студентам и слушателям, быть профессионалом, обладать добросовестностью, коммуникабельностью и ответственностью. Большинство ППС академии, по мнению отвечавших (86 %), обладают этими качествами, однако 14 % считают, что многим

преподавателям необходимо совершенствовать свое педагогическое мастерство и повышать профессиональный уровень.

Особого внимания заслуживают ответы на вопросы, касающиеся динамики показателей качества медицинского образования. Более половины опрошенных преподавателей (62,5 %) считают, что в целом качество медицинского образования за последние годы ухудшается (46,5 %) или не изменяется (16 %). Это касается теоретической (54 %), но в большей мере практической (70 %) подготовки врачей. В худшую сторону, по мнению половины анкетированных (52 %), меняется отношение студентов и слушателей к учебе, снижается (48 %) или не меняется (26 %) исходный уровень знаний и культурный уровень обучаемых (соответственно 42 % и 29 %).

Вместе с тем, оценивая качество преподавания своей дисциплины более половины преподавателей педиатров (54 %) считают, что они постоянно повышают свой педагогический профессионализм, используя новые технологии обучения, улучшая тем самым качество подготовки специалистов.

Чем объяснить такой диссонанс между позитивным динамическим совершенствованием качества преподаваемой дисциплины и нарастающими, по мнению опрошенных преподавателей, негативными тенденциями в профессиональной и культурной компетентности выпускаемых специалистов? Частично мы нашли ответы на этот вопрос, анализируя представленные анкеты. Так преподавателей полностью (33,3 %) или частично (58,3 %) не устраивают имеющиеся руководства по «своему» предмету, содержание Федеральных тестовых контролей (соответственно 8 % и 54,1 %). Для улучшения качества дипломной подготовки педиатров, преподаватели предлагают возобновить субординатуру, считают, что студенты должны больше получать практических навыков, для чего требуются отличные клинические базы и профессиональные преподаватели.

Не согласны с установленной частотой циклов повышения квалификации 45,8 % отвечающих на анкету, и считают оптимальным проведение циклов усовершенствования не менее одного раза в 2,8 года. Однако длительность цикла должна составлять не более месяца (67 %), что фактически соответствует настоящему положению дел.

Сами преподаватели педиатры за последние 5 лет повышали свою квалификацию в среднем 1,54 раза (от 0 до 5 раз).

Взаимоотношения со слушателями и коллегами по работе. По мнению отвечавших, личностные качества преподавателя важны для слушателей (95,8 %). Они считают, что обучающимся импонирует профессионализм, доброжелательность, соблюдение трудовой дисциплины.

плины, ум, доброта, юмор преподавателя и раздражает некомпетентность, неорганизованность, высокомерие, отсутствие дикции. Все уверены, что на внешний вид преподавателя слушатели всегда обращают внимание (100 %).

Наши преподаватели – воспитанные и сдержанные люди. Они оценивают климат на своей кафедре как благоприятный (98,8 %) и практически не конфликтуют с коллегами (конфликтов не было – 41,6 % или 1–2 раза – 54 %). Не бывает у них конфликтов и со слушателями (редко – 34,7 %; никогда – 46,6 %). В целом комфортно работается преподавателям на педиатрических базах (81,8 %) и с персоналом клиник разногласий не возникает (98,6 %). Однако многие считают, что знаний и навыков в области психологии общения им явно недостаточно (79,1 %).

Серьезно преподаватели относятся к трудовой дисциплине. Они считают, что опаздывать на занятия либо совсем недопустимо (75 %) или только на 5 минут (20,8 %). И действительно, практически никогда не опаздывают (79,2 %), а уходя, не оставляют слушателей без конкретного задания (95,8 %).

Материальное положение. В УГМА преподаватели педиатры в среднем работают на одну ставку (1,02), но почти все подрабатывают. Совмещают в УГМА (20 %), в другом государственном учреждении (55 %), в частных клиниках (20 %), занимаются частной практикой (5 %), но никто не работает вне медицинской сферы. При 36-часовой рабочей неделе, среднее количество часов нагрузки составляет 44,3 часа. Они проживают в отдельных квартирах со своей семьей (95,4 %), но не совсем довольны своими жилищными условиями (91 %).

Среднемесячный доход на одного члена семьи отвечавших преподавателей педиатров примерно одинаковый и составляет около 6000 рублей. Однако свои материальные возможности все оценивают по-разному: считают, что им хватает только на питание (4,5 %), хватает на питание и промышленные товары первой необходимости (31,8 %), на нормальную жизнь без роскоши (63,9 %). Преподаватели считают себя успешными людьми (85,7 %), в тоже время относят себя к людям с достатком ниже среднего (57,1 %) или среднего (42,8 %), между тем все (100 %) имеют телевизор, стиральную машину, сотовый телефон, компьютер, автомобиль (80 %). Достаточный размер среднемесячной зарплаты, по их мнению, составляет 27 000 рублей.

Отношение к своему здоровью. Несмотря на интенсивную рабочую нагрузку, только 32 % преподавателей думают, что работа негативно сказывается на их здоровье. Среди причин, негативно влияю-

щих на здоровье, выделяют неправильный режим дня (30,4 %), нерегулярное и некачественное питание (56,5 %), высокую умственную нагрузку (30,4 %), недосыпание (17 %).

По результатам анкетирования можно сделать вывод, что преподавателей педиатров беспокоит их здоровье (66,7 %), но свой образ жизни, в целом, они называют здоровым (60 %). Мешают им вести здоровый образ жизни недостаток времени (54 %), невозможность выдерживать правильный режим дня (37,5 %), недостаток денег (33,3 %) и даже лень (12,5 %). Только половина отвечавших называет свое питание в целом рациональным (52 %), а режим питания соблюдает значительное меньшинство, да и то не всегда, а, как правило (28 %).

Преподаватели «не дружат» с физической культурой, регулярно занимаются только 12 % отвечавших, иногда – 40 %, из них не занимаются спортом совсем – 48 %. Они довольно часто болеют – в среднем 2,4 раза за последний год, и хотя у многих (88 %), установлены диагнозы хронических заболеваний, не состоят на учете у врачей узкой специализации (72 %). Зато многие проводят курсы витаминов ежегодно или даже несколько раз в год (66,6 %), не курят (88 %), употребляют алкогольные напитки только ритуально, несколько раз в год (64 %), не пьют пива совсем (32 %) или редко (56 %), и никогда не используют психоактивные препараты в немедицинских целях (100 %).

Таким образом, результаты проведенного анкетирования позволили представить интерактивный портрет преподавателей нашего вуза, осуществляющих подготовку специалистов по одному из самых важных направлений медицины – педиатрии. Безусловно, результаты анкетирования и небольшая выборка опрашиваемого контингента не позволяют дать исчерпывающий анализ факторов, характеризующих удовлетворенность ППС своей работой, но на основе этих данных появилась возможность разработки плана мероприятий по повышению этой удовлетворенности и заинтересованности преподавателей в результатах их труда, что является важным звеном в построении системы менеджмента качества обучения в академии.

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

ФЕДОРОВ А. И., ЛОГИНОВ В. В., КУЛИКОВ Д. Л.

*г. Челябинск, Уральский государственный
университет физической культуры*

Актуальность проблемы исследования. Высшее образование является одной из важнейших подсистем социальной сферы государства, которая обеспечивает процесс развития личности, получение человеком систематизированных знаний, умений и навыков с целью их эффективного использования в профессиональной деятельности. В настоящее время российская система образования переживает очередную попытку реформирования; при этом основной акцент делается на обеспечение соответствия отечественной системы образования международным требованиям и стандартам. В условиях динамичного развития российского общества все более востребованными становятся новые парадигмальные подходы к модернизации системы образования и организации образовательного процесса.

«Старая», «знаниево ориентированная» парадигма образования предполагала передачу учащимся определенного объема знаний (взаимодействий в системе «субъект – объект»), формирование у человека профессионально значимых умений и навыков (узкая профессиональная специализация). Это привело к изоляции учебных дисциплин, дифференциации обучения, жесткой этапности в процессе обучения, преобладанию в образовательном процессе репродуктивных методов обучения. «Новая», личностно ориентированная парадигма образования предполагает становление личности человека в процессе обучения; при этом знания, умения и навыки становятся своеобразным инструментом для развития личностного потенциала человека.

В последние годы в контексте вхождения России в Болонский процесс все чаще предметом научных дискуссий становится компетентностный подход к организации образовательного процесса. По мнению В. И. Байденко (2004), применение компетентностного подхода в системе высшего профессионального образования позволяет, во-первых, перейти от ориентации образовательного процесса на воспроизведение знания к их применению для получения новых знаний; во-вторых, «снять» диктат предмета труда, но при этом не игнорируя его; в-третьих, повысить степень гибкости и вариативности обучения с целью расширения возможностей социальной адаптации выпускни-

ка и обеспечения трудоустройства; в-четвертых, реализовать идею междисциплинарности и интегративности обучения; в-пятых, более тесно увязать цели образования с социальным заказом и условиями профессиональной деятельности; в-шестых, сориентировать выпускника на огромное многообразие профессиональных и жизненных ситуаций, что характерно для современного рынка труда.

Следует отметить, что теоретические и практические положения компетентностного подхода применительно к системе подготовки специалистов по физической культуре и спорту недостаточно обоснованы. Это определяет актуальность настоящего исследования.

Цель исследования – анализ современных проблем и выявление тенденций развития профессионального образования в сфере физической культуры и спорта в условиях вхождения России в Болонский процесс.

Для достижения цели исследования применялись такие методы, как анализ специальной литературы по проблеме исследования, педагогические наблюдения, обобщение передового педагогического опыта. В ходе исследования выполнен анализ современных проблем высшего профессионального образования; выявлены тенденции развития образования в сфере физической культуры и спорта; выполнен концептуальный синтез научных разработок, связанных с совершенствованием системы подготовки специалистов в сфере физической культуры и спорта в условиях вхождения России в Болонский процесс.

В качестве существенных особенностей компетентностного подхода следует выделить: 1) общесоциальную и личностную значимость формируемых в образовательном процессе знаний, умений и навыков, а также способов продуктивной деятельности; 2) формирование компетенций как совокупности смысловых ориентаций, базирующихся на освоении общечеловеческих культурных ценностей; 3) создание ситуации для комплексного развития и проверки умений применять полученные знания для решения профессионально-прикладных задач и приобретения жизненного опыта; 4) обеспечение условий для развития личностного потенциала человека по мере его социализации и накопления опыта профессиональной деятельности.

В настоящее время в профессиональной педагогике и психологии выделено комплексное понятие «ключевые компетенции». Это понятие определяет квалификационные требования к уровню подготовленности специалистов.

Так, в частности, С. Е. Шишов (1999) определяет понятие «компетенция» как общую способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания и умения, а также обобщен-

ные способы выполнения действий. Ключевые компетенции, по мнению автора, обеспечивают своеобразную универсальность специалиста и не могут быть слишком специализированными. Как отмечает Э. Ф. Зеер (2003), специалист проявляет свои компетенции только в условиях профессиональной деятельности, в конкретной ситуации.

Анализ развития современных образовательных технологий позволил выделить некоторые факторы, которые обуславливают необходимость внедрения понятия «ключевые компетенции» в практику подготовки специалистов.

Во-первых, это социально экономическая неопределенность, которая содержит «угрозу» безработицы и обуславливает необходимость постоянного и непрерывного повышения уровня образования и квалификации (непрерывное образование). Во-вторых, изменение организационной структуры профессиональной деятельности, когда вместо «жестких», технократических и административных механизмов начинают преимущественно использоваться антропоцентрические подходы и сетевые технологии организации профессиональной деятельности специалистов (сетевое общество). В-третьих, это децентрализация процесса принятия решений, вследствие чего все большее значение приобретают способности человека работать самостоятельно, выполнять анализ сложных ситуаций и принимать ответственные решения (интеллектуализация профессиональной деятельности). В-четвертых, широкое внедрение в различные сферы деятельности человека современных информационных технологий (информатизация профессиональной деятельности). В-пятых, развитие технологий социальной коммуникации на глобальном, корпоративном и личностном уровне (поликультурная компетентность и толерантность).

В системе профессионального образования Европейского сообщества условно выделяют следующие ключевые компетенции: социальную, коммуникативную; социально-информационную; когнитивную; коммуникативную; специальную. Кроме того, отдельно выделяется понятие «профессиональная компетенция», которое характеризует способность человека осуществлять профессиональную деятельность в определенных условиях.

Социальная компетенция характеризуется способностью человека взять на себя ответственность; умением совместно вырабатывать управленческое решение и участвовать в его реализации; толерантностью к разным этносам, культурам и религиям; проявлением сопряженности личных целей и интересов с потребностями коллектива, учреждения и общества.

Коммуникативная компетенция определяется уровнем сформированности умений устного и письменного общения, в том числе на разных языках и с помощью информационных и коммуникационных технологий.

Социально-информационная компетенция характеризуется уровнем информационно-технологической подготовленности, то есть умениями решать профессиональные задачи с использованием информационно-коммуникационных технологий, критическим отношением к социальной информации.

Когнитивная компетенция характеризуется готовностью специалиста к постоянному повышению образовательного уровня, потребностью в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способностью самостоятельно приобретать новые знания и осваивать умения, способностью к саморазвитию.

Специальная компетенция определяется степенью подготовленности к самостоятельному выполнению профессиональной деятельности, рефлексии и оценке результатов своего труда.

И, наконец, рассматривая профессиональные компетенции как специальные способности специалистов по физической культуре и спорту к осуществлению целесообразной деятельности в соответствии с определенными требованиями, выделены ее основные компоненты. К ним отнесены следующие компоненты: мотивационный (готовность к освоению передового опыта и реализации инновационных технологий в сфере физической культуры и спорта); личностный (потребность в непрерывном образовании и постоянном самосовершенствовании); когнитивный (владение междисциплинарными знаниями и готовность к их освоению); операционный (умения осуществлять профессиональную деятельность на основе использования передовых технологий и опыта инновационной деятельности).

ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРОЦЕССА ПРИНЯТИЯ СТРАТЕГИЧЕСКОГО РЕШЕНИЯ

ФУРАШОВА Е. Н.

г. Челябинск, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования

В психологической литературе описаны исследования, направленные на выявление взаимосвязей между особенностями принятия решений и характеристиками индивида и среды. Исследования инди-

видуально-личностных переменных, связанных с процессом принятия управленческих решений, характеризуются существенными разногласиями. Мнения авторов сходятся лишь в том, что принятие решений определяется не только этими переменными, но и ситуацией. Эмпирические данные, накопленные психологами, исследовавшими процессы принятия решения, показывают, что большая часть изменений объясняется с помощью факторов среды. Следует выделить три точки зрения на роль последних в соотношении с индивидуальными факторами в процессе выбора.

1. Инвайроментализм (ситуационизм) выражается формулой $V=f(S)$, где V – поведение, S – ситуация. Основатель этого направления Б. Скиннер писал, что физическая и социальная среда, т.е. организация производственных предприятий и средств массовой информации, институты образования и здравоохранения, экономика и рыночная ситуация, средства сообщения и архитектура городов влияют на поведение людей.

2. Субъективистская точка зрения выражается формулой: $V=f(P)$, где V – поведение, P – личность. Представители этого направления считают, что человеческие решения обусловлены структурой личности, такими стабильными ее свойствами, как способность, темперамент, степень страха, сила воли.

3. Две вышеописанные точки зрения были объединены К. Левиним в его формуле $V=f(S, P)$: поведение (V) является функцией (f) как от ситуации (S), так и от особенностей личности (P).

Таким образом, на процесс принятия стратегического решения оказывают влияние как средовые факторы, так и личностные особенности, при этом воздействие первых осуществляется опосредованно через личность менеджера. Исследователи называют ряд свойств личности, влияющих на процесс принятия решений. Отмечается роль таких факторов, как рефлексивность, локус контроля, самооценка, полнезависимость, уверенность, эмпатия, направленность личности, импульсивность, догматизм, установки, эмоционально-волевая регуляция, мотивация, особенности внутригрупповой коммуникации, централизация управления, различная чувствительность людей к внешним стимулам, ориентация на достижение успеха в деятельности; нейротизм.

Особое место при рассмотрении вопроса личностных детерминант при принятии решений занимает «концепция рефлексивности» Дж. Сороса, который определяет процесс принятия стратегического решения как «формулирование научной гипотезы и представление ее на практическое испытание». Рефлексия при этом играет двоякую

роль. С одной стороны, участники стремятся понять ситуацию, с другой стороны – их понимание служит основой для принятия решений, которые влияют на ход событий. Эти две роли интерферируют друг с другом.

Данная концепция полезна для стратегического менеджмента в том смысле, что она позволяет сосредоточиться на поставленном результате, а не ведущем к нему процессе. В реальной действительности – в условиях конкуренции – менеджеры при принятии решений не обладают полной информацией. Предлагаемые на рынке продукты разнообразны и в большинстве случаев неоднородны, а ожидания участников могут оказать влияние на рыночные цены, и опосредованно – на форму кривых спроса и предложения. Теория рефлексивности Сороса пытается доказать, что для понимания процесса динамических изменений необходим «радикальный сдвиг в мышлении».

На значимость разработки проблемы рефлексии также указывает А. В. Карпов, предлагая ряд направлений в изучении данного свойства, одним из которых является анализ рефлексивных закономерностей и механизмов управленческой деятельности и управления в целом. В других исследованиях А. В. Карпова доказано, что в ситуации принятия решений руководителем наибольший вес имеют конструкты, соотносимые с локусом контроля и интеллектом, т.е. регулятивный и когнитивный факторы. Автор отмечает, что эффективность процессов принятия решения в большей степени связана не с отдельными индивидуальными качествами, а с их целостными подсистемами, и успешность принятия решения определяется степенью интегрированности этих подсистем. В основе выделенных типов стратегий (элиминативной, неэлиминативной) лежат различные симптомокомплексы индивидуальных качеств. Для лиц, придерживающихся элиминативной стратегии, это относительно более высокое развитие таких качеств, как интернальность, самоконтроль, долговременная память, нейротизм, а также фактор «высокое рабочее напряжение». Для лиц, придерживающихся неэлиминативной стратегии, это прежде всего: экстернальность, скоростные параметры интеллектуальных операций, эмоциональная стабильность, оперативная память.

Отдельного исследования влияния на процесс принятия решений требуют особенности мышления менеджера. Ученые сходятся во мнении, что требования к мышлению менеджера определяются особенностями развития менеджмента в данный момент времени. В таблице 1 приведен анализ зависимости между уровнем изменчивости внешней среды и соответствующими типами мышления менеджера, необходимыми для достижения успеха.

Таблица 1

Зависимость уровня изменчивости среды и характера мышления менеджеров (И. Ансофф)

Уровень изменчивости среды	Характер мышления, обеспечивающий успех
Неизменная среда	Консервативный (устойчивость, повторение)
Расширяющаяся среда	Производственный (рост, экономия на масштабе)
Изменяющаяся среда	«Рыночный» (дифференциация, реакция на изменение конъюнктуры)
Дискретные изменения	Стратегический (выбор долгосрочного курса, гибкость)
Неожиданные изменения	Творческий (создание новой технологии, новые рынки и изделия)

Современное состояние среды демонстрирует как дискретные, так и неожиданные изменения, поэтому мышление менеджера должно характеризоваться и как стратегическое, и как творческое.

К. А. Абульханова-Славская устанавливает инвариантность типа мышления личностному типу. Пределом инвариантности является степень развития мыслительной способности: чем она ниже, тем больше ее связь с типом личности. Совпадения по первому и четвертому типам (уровням) мышления с личностными типами (отношение к незапрограммированным действиям) автор определяет закономерными.

1. Способность действовать в уме, строить пролонгированные программы высокого уровня абстрактности при умении объяснять, обосновывать и доказывать свойственна активной личности с пролонгированной регуляцией времени. Данный тип взаимосвязан с коллегиальным типом личности (по классификации установок-ожиданий), ожидающим встречных инициатив при принятии решения.

2. Способность строить пролонгированные программы и гипотезы с преимущественной опорой на субъективные интерпретации (понимание без объяснения) свойственна пассивной личности с пролонгированной регуляцией времени.

3. Установочно-оперативное мышление с наличием краткосрочных стратегий и обоснованием эмпирического типа (или путем ссылки на правило) присуще типу с активно-краткосрочной регуляцией времени. Данный тип обнаруживает большую связь характеристик мышления с общеличностной мотивацией.

4. Реактивное мышление без прогностической способности с эмпирической стратегией типа «проб и ошибок» характеризует пассивную личность с краткосрочной регуляцией времени. Действия

данного типа совпадают с исполнительским типом (по установкам-ожиданиям), требующим инструкций, и неуверенным, ожидающим отказа и возражений при принятии решения.

Закономерность связи типа мышления и личностного типа носит неоднородный характер, имеет разную форму выражения в зависимости, во-первых, от уровня развития мышления, и, во-вторых, от степени связи интеллектуальной способности с познавательной и общеличностной мотивацией. Для высшего уровня развития мышления может быть найдено множество личностных типов с разнообразными когнитивными стилями, так как их мыслительная способность представляет собой довольно далеко отстоящее от обще- и социально-психологической структур личности образование. Тем не менее, активно-продолженный тип имеет своего «чистого» выразителя в «коллегиальном» личностном типе. Число выразителей третьего типа может быть расширено в ограниченных пределах, которые накладываются типом личности. Число выразителей последнего, четвертого типа может быть расширено по основанию эмпиричности самого мышления.

Стратегическое решение предусматривает возникновение в перспективе альтернатив, поэтому лицо, принимающее решение, должно характеризоваться высоким уровнем развития такой формы антиципации, как способности к прогнозированию. Управление направлено на реализацию целей с различной временной перспективой, а, следовательно, предполагает прогнозирование и при постановке, и в видении перспектив развития управляемой системы. Значимость прогнозирования доказывают случаи, когда принятие решений осуществлялось без перспективного прогнозирования (например, изменение русла рек, мелиорация, построение искусственных водохранилищ, ввод войск). Стратегическое планирование координирует внутреннюю структуру и распределение ресурсов между направленной деятельностью в целях адаптации к изменению внешней среды и соотношениями между стратегической, перспективной, текущей, оперативной деятельностью и ресурсом, истраченным на это.

Наиболее сложной при принятии решения является неопределенная, динамичная, сложная ситуация, которая выдвигает требования к личности, принимающей решения в данных условиях. Основной проблемой в данной ситуации Т. С. Кабаченко определяет явление дисфункционального конфликта при принятии решения, понимаемого как тенденцию игнорировать подцели, появившиеся в результате декомпозиции общей цели и распределении подцелей между подразделениями. В возникновении дисфункционального конфликта при при-

нятии решения определяющее значение приобретают также мотивация, централизация управления, различная чувствительность людей к внешним стимулам.

С позиций системного подхода в психологии сам процесс принятия решений является системным, но в случае принятия стратегических решений данная характеристика должна быть осознанна субъектом. Принятие решения осуществляется в условиях неопределенности ситуации, когда нецелесообразно дифференцировать ее черты на важные и второстепенные. Поэтому чем больше элементов проблемы менеджер принимает во внимание и оценивает их потенциальную значимость, тем больше у него возможностей для принятия эффективного решения и дальнейшей его корректировки. Однако данная особенность не должна мешать оценивать ситуацию в целом, т.е. данное сочетание цельного и отдельного рассмотрения проблемы соответствует основному механизму мышления, по А. В. Брушлинскому, – анализу через синтез. В процессе мышления познаваемый объект включается в новые связи и в силу этого выступает в новых качествах, которые фиксируются в новых понятиях и понятийных характеристиках; из объекта, таким образом, выявляется новое содержание; он узнается каждый раз с другой стороны, в нем выявляются новые свойства. Необходимость принимать решения в условиях неопределенности как неполной информированности, учитывать последствия выборов в перспективе изменений, не поддающихся рациональному прогнозу, ориентироваться на сетевые и динамические взаимодействия изменений в ситуации, а не только на обозримые причинно-следственные связи – эти и другие условия оказываются на первом плане принятия решений в усложняющемся мире, требующем от менеджера способности к новому мышлению.

Таким образом, в психологической науке существует множественность подходов к определению детерминант, определяющих процесс принятия стратегического решения. Анализ психологической и управленческой литературы по исследуемой проблеме позволил определить два фактора принятия стратегических решений: проектно-регулирующий фактор и фактор временной трансперспективы.

Основная цель стратегического управления состоит в том, чтобы преобразовать ситуацию в соответствии с интересами организации. Так как управленческое решение направлено на состояние системы (организации), которое обеспечивает нормальную и правильную работу, то ключевым фактором принятия решений является проектно-регулирующий, понимаемый как разработка плана и направления развития системы. Поэтому профессионально важными качествами ме-

неджера становятся такие характеристики мышления, как системность и дивергентность, а также рефлексия.

При принятии стратегических решений менеджером не только учитывается состояние системы в будущем, прошлом и настоящем, но и все три времени связываются воедино в его сознании. В связи с этим временная трансперспектива, понимаемая как связность прошлого, настоящего и будущего в сознании человека, является одним из ключевых факторов принятия стратегических решений. Данный фактор включает мыслительные (прогностичность, лабильность) и индивидуальные характеристики (временное поле).

Выявленные детерминанты процесса принятия стратегического решения позволяют определить основные направления в развитии профессионально важных качеств современного менеджера.

ПРОБЛЕМА РАЦИОНАЛЬНОСТИ ЭКОНОМИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В НАУКЕ

АПУШКИНА К. Н.

*г. Челябинск, Челябинский институт переподготовки и повышения
квалификации работников образования*

Рассматривая человека как центральное звено экономической системы, в качестве системообразующего элемента его экономического мышления, можно рассматривать тип рациональности человека как субъекта экономической деятельности, включающий особенности восприятия затрат и выгод, способы принятия экономических решений и критерии оценки экономической эффективности. Проблема рациональности находит свое отражение еще в философских воззрениях М. Вебера, который выделял два ее типа: формальную, ориентированную на достижение экономических целей, имеющих количественное выражение; и сущностную, ориентированную на достижение психосоциальных ценностей – любви, признания, славы и т.п. [2, с. 15].

Традиционно под рациональностью в философии понимается то, что относится к разуму, всё «установленное и обоснованное, протекающее из него, доступное его пониманию» [6, с. 3], а также «рассудочный, рассудительный, разумный, правильный вывод, основанный на опыте и разуме» [3, с. 7]. В современной философии рациональность трактуется как основа понимания и ей отводится роль презумпции, без которой было бы невозможно приписывать людям наличие целей и верований, реконструировать процессы принятия реше-

ний и, следовательно, объяснять и предсказывать человеческое поведение. Такая презумпция часто используется в качестве методологического приема, позволяющего объяснить самые разные решения и поступки.

На современном этапе развития экономической и психологической мысли ученые отмечают различия в подходах к объяснению сути экономического мышления в экономике и экономической психологии. Основной здесь является теория принятия экономических решений и исходная для этой теории тема рациональности экономической деятельности.

По мнению Г. К. Рузавина, в экономике рациональность выступает, прежде всего, в определенной форме целенаправленного и разумного поведения или действия людей в самых разных видах деятельности [4, с. 115].

Таким образом, опираясь на понятие рационализации, экономическая теория завершила построение модели «экономического человека» следующим образом: рациональный индивид максимизирует собственную выгоду, которую он может определить логически и рассчитать численно в условиях свободы выбора и абсолютной полноты информации.

Продолжая основную мысль, ряд авторов по социопсихологии отмечают в своих работах следующие допущения: рациональность в экономическом поведении может ограничиваться социальными и морально-нравственными ценностями (А. Этциони); вместо максимально выгодного решения зачастую принимается наименее психологически затратное, и тогда экономическое поведение осуществляется на основании стабильности в предпочтениях, приверженности к некоторым привычкам и правилам.

Д. Канеман и А. Тверски (исследователи в области когнитивной психологии) полагают, что большинство людей, склонных систематически принимать решения, руководствуются не рациональными, а интуитивными соображениями (следовать не логически корректным, а интуитивно привлекательным расчетам), которые они назвали поведенческими эвристиками. Так, например, эвристика доступности, гласит, что европейцы после чернобыльской катастрофы больше всего боялись аварий на атомных станциях, хотя по статистике вероятность погибнуть от такой аварии была в сотни раз меньше, чем вероятность смерти в автокатастрофе.

При тщательном изучении результаты Тверски и Канемана, а также результаты изучения формального мышления заставляют предположить, что люди не являются абсолютно рациональными.

Подчеркнем в данной связи, что понятие рациональности в психологии относится не к результатам принятия человеком решений, а к самой процедуре их принятия [5, с. 43]. Таким образом, по мнению А. В. Автономова, психологическая рациональность могла бы дополнять экономическую рациональность в ситуациях риска, которые в жизни встречаются чаще, чем случаи, когда хозяйственный субъект располагает полной информацией [1, с. 25].

Для психологии проблема выбора вовсе не имеет такого глобального значения, как для экономической науки. Но если психолог берется объяснить сделанный человеком выбор, он стремится описать процесс принятия решения. Соответственно сам термин «рациональность» психологи обычно применяют именно к процедуре принятия решений, а не к ее результату.

В целом, взгляды психологов и экономистов на данную проблему расходятся. Многие представители психологической науки предлагают полностью отказаться от тезиса рациональности. Они утверждают, что произвольность человеческого поведения исключает любую рациональность в экономическом понимании проблемы и делает маловероятной возможность создания обобщающей модели экономического поведения. Однако такая позиция имеет мало сторонников даже среди психологов, не говоря уже об экономистах. Экономическая мысль не может согласиться с тезисом полной произвольности экономического поведения, поэтому такие подходы лишь осложняют намечающееся сотрудничество представителей двух научных направлений.

Литература

1. Автономов, В. С. Модель человека в экономической науке [Текст] / В. С. Автономов. – СПб. : Экономическая школа, 1998. – 229 с.
2. Дрянных, Н. В. Рациональность в структуре познания и деятельности [Текст] : дис. ... канд. филос. наук / Н. В. Дрянных. – Вологда, 2004. – 190 с.
3. Касавин, И. Т. Рациональность в познании и практике [Текст] / И. Т. Касавин, З. А. Сокулер – М. : Наука, 1989.
4. Рузавин, Г. К проблеме рационального выбора в экономике и других общественных науках [Текст] / Г. К. Рузавин // Вопросы экономики. – 2003. – № 8. – С. 102–116.
5. Саймон, Г. Рациональное принятие решений в деловых организациях [Текст] / Г. Саймон // Психологический журнал. – 2002. – № 1. – С. 42–51.
6. Швырёв, В. С. Рациональность как философская проблема

[Текст] / В. С. Швырёв // Рациональность как предмет философского исследования. – М. : ИФ РАН, 1995. – С. 3.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ И КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОДЫ В САМООБРАЗОВАНИИ ИНЖЕНЕРА

ЕРМОЛАЕВ Ю. В.

г. Чита, Читинский государственный университет

На современном историческом этапе достаточно ясно просматриваются основные положительные стороны разработки международных образовательных стандартов: расширение межкультурного и межнационального диалога как основы для дальнейшего сотрудничества в науке и экономике; развитие идей непрерывного образования; воспитание толерантности к интересам и культуре других народов мира. Вольно или невольно Россия пошла по пути проторенным странами, которые уже внедрили в образовательный процесс передовые, по их мнению, технологии. И в первую очередь – компьютерные технологии. В нашей стране было решено пойти по этому же пути, невзирая на географические, исторические и социальные отличия России от стран Европы и США, при этом не учитывая ошибок и не задумываясь о последствиях внедрения этих технологий в образование и, следовательно, во всю жизнь нашего общества.

Психологические проблемы внедрения компьютерных технологий затрагивают как обучаемых, так и обучающихся. Технологии развиваются в направлении адекватного отражения реального мира. Растёт качество мультимедиа компонентов, расширяется возможности интерактива, растёт сложность используемых моделей. Приближается эпоха внедрения виртуальных реальностей. Сетевые коммуникации можно определить как актуализированную реальность, лишённую прошлого и будущего, существующую для индивида лишь здесь и сейчас, то есть сугубо актуально. Актуализация реальности в сетевых коммуникациях представляет собой виртуальную реальность. Симуляционная модель виртуальной реальности предполагает её разрыв с означаемым и бытиём и, как следствие, отнесение данного типа реальности к сфере чистого становления. Таким образом, виртуальная реальность – это, с одной стороны, техногенное бытие, с другой, – неизбывная креативность человека и мира, неисчерпаемость действительности [1].

Сегодня имеет место «...факт виртуализации сегодняшнего общества, в котором симулятивная деятельность принимает такие масштабы, что позволяет говорить об утрате устойчивости социальных структур и об ощущении призрачности и нестабильности социального бытия в ситуации постмодерн» [2]. Иначе – компьютеры стали влиять на поведение людей, на отношения между людьми, вторглись в социальную жизнь и приняли на себя ряд воспитательных функций, несмотря на то, что «...воспитание – это специфически человеческий способ бытия и специальная человеческая деятельность, суть которой – духовное взаимодействие людей друг с другом в целях самосовершенствования. Потребность и способность к воспитанию врождены человеку и изменяются с возрастом. Эффективность воспитательного процесса зависит и от социокультурной ситуации, и от антропологического мировоззрения и педагогического (технологического) мастерства взрослых, и от желания и возможности ребёнка быть воспитанным» [3]. Современные технические разработки уже позволяют достичь прямого контакта с виртуальными объектами. Осуществить такое взаимодействие можно с помощью головного дисплея, создающего трёхмерное изображение, и так называемой «перчатки данных», рецепторы которой чутко реагируют не только на положение, но и на форму и изгибы руки. При этом взаимодействие машины и человека выходит за рамки событий технологического плана, ибо подобный прорыв в области информационной деятельности несёт в себе довольно значительные следствия, как для индивида, так и для общества в целом. Новейшие программные и сетевые технологические разработки уже сейчас позволяют сделать пребывание в виртуальной реальности настолько доступным и притягательным, что реальный мир с его несовершенством, исканиями и тревогами начинает сдавать свои позиции симулятивному фантазмагорическому миру [1]. Широкое и часто бездумное внедрение компьютерных технологий в образовательный процесс приводит к тому, что страдает межличностные отношения.

Педагогическая антропология – самостоятельная отрасль науки об образовании, целостное и системное знание о человеке воспитывающем и воспитываемом, как субъекте и объекте образования; интегративная наука, обобщающая различные знания о человеке в аспекте воспитания и обучения. И именно педагогическая антропология разрабатывает учение о педагогических «болезнях», об их признаках, их внешних и внутренних причинах и развитии, об их терапии и профилактике (гигиене). Среди болезней души и духа особенно опасны злокачественные душевные образования типа антропофобии, экзи-

стенциальной пустоты и властолюбия. Понятно, насколько необходимы описания этих патологий и педагогические выводы из них [4].

Как мы видим, широкое внедрение компьютерных технологий вносит огромный «вклад» в воспитание специалистов, в большинстве случаев прививая им «машинную психологию», в первую очередь – безразличие к окружающим. Воспитание человека должно и нужно оставить людям.

Новые требования наукоёмких производств привели и к новому определению квалификации специалиста. Если до недавнего времени квалификационная характеристика специалиста предусматривала только перечень знаний и умений, то сейчас в ней речь идёт о его компетенции, креативности, коммуникабельности [5]. Сегодня называются ряд факторов, обуславливающих введение в профессиональное образование компетенций: экономическая неопределённость, оказывающая влияние на необходимость непрерывного повышения уровня образовательной квалификации; изменение организационной структуры производства, ведущее к широкому распространению антропоцентрической системы производства; децентрализация процесса принятия решений, вызывающая необходимость наличия у работников способностей работать самостоятельно, анализировать сложные ситуации и принимать ответственные решения; широкое внедрение компьютерных технологий, замена конвейерно-монтажного производства гибким управляемым компьютером; наличие многих языков и культур, что предполагает основательную подготовку и владение двумя-тремя иностранными языками [6].

В этой связи сегодня квалификация – это не только профессиональные знания, умения и навыки, но и качества личности, востребованные данным видом профессионального труда. Следовательно, можно утверждать: современное высшее образование должно быть ориентировано на формирование личности, адекватной содержанию профессиональной деятельности. Реализовать такое профессиональное образование можно только при широком внедрении в практику личностно ориентированной концепции образования. Сегодня под профессиональной компетентностью специалиста можно понимать интегральную характеристику личности специалиста, отражающую уровень профессионально значимых знаний, умений, навыков и опыта, достаточных для выполнения им должностных функций [5].

Каждому направлению деятельности инженера соответствует своя компетенция: производственно-технологическая; организационно-управленческая; проектно-конструкторская; научно-исследовательская. Кроме этого, компетентностная модель может

включать в себя следующие ключевые компетенции: профессиональные качества личности; социально-коммуникативные способности и индивидуальные способности. Большинство из этих компетенций могут развиваться в процессе самообразования инженера с использованием передовых компьютерных технологий, в том числе и дистанционных. Однако развитие социально-коммуникативных и индивидуальных способностей невозможно без общения индивидуумов.

В заключение отметим, что предметом педагогической антропологии является объект педагогики – человек развивающийся. В наши дни, когда постоянно растущие темпы научно-технического прогресса обусловили значительное повышение роли информационных потоков в функционировании сложных систем, когда объёмы и темпы сбора, обработки и передачи информации становятся всё более сложными и напряжёнными, общество вынуждено внедрять в процесс обучения компьютерные технологии. Одной из самых характерных черт современного периода является ведущая роль проектирования всех сторон человеческой деятельности – социальной, организационной, технической, образовательной и т.д. В процессе воплощения, в материализации замыслов роль инженерной деятельности с привлечением самых передовых компьютерных технологий не подвергается сомнению. Но на пути этой деятельности стоит ещё и период становления специалиста, формирование его личностных, социальных и профессиональных качеств. И в процессе их формирования роль компьютерных технологий начинает подвергаться сомнению [7].

Литература

1. Уханов, Е. В. «Смерть» субъекта в сетевых коммуникациях [Текст] / Е. В. Уханов // Открытое образование. – 2006. – № 3. – С. 68–81.
2. Емелин, В. Виртуальная реальность и симулякры [Электронный ресурс] / В. Емелин // <http://emeline.narod.ru/virtual.htm>.
3. Максакова, В. И. Педагогическая антропология [Текст] : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Максимова. – М. : Академия, 2004. – 208 с.
4. Бим-Бад, Б. М. Педагогическая антропология [Текст] : учеб. пособие / Б. М. Бим-Бад. – М. : Изд-во УРАО, 1998. – 576 с.
5. Сучков, В. Модель инженера строителя: компетентностный подход [Текст] / В. Сучков, В. Иванов, Е. Корчагин // Высшее образование в России. – 2006. – № 12. – С. 110–115.
6. Шишов, С. Е., Кальней В. А. Мониторинг качества образования в школе [Текст] / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М., 1999.

7. Ермолаев, Ю. В. Педагогическая антропология – одно из направлений решения проблем высшего образования [Текст] / Ю. В. Ермолаев // Успехи современного естествознания. – 2006 – № 8. – С. 44–45.

ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ПО РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ

ЛИТОВЧЕНКО В. А.

г. Невинномысск, Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт

Исследователи развития способностей человека отмечают, что способности обнаруживаются только в деятельности. Эти качества нельзя развить рассказом о них, их нельзя показать. Творческие способности развиваются только в процессе творческой деятельности. В связи с этим важно говорить о необходимости организации различных видов творческой деятельности в учебных заведениях.

В большинстве исследований цель определяется как осознаваемый результат, на который направлено поведение.

Во-первых, преподаватель определяет цель и преобразует ее в цель ученика, мотивирует процесс. Во-вторых, он предваряет результаты, выбирая критерии эффективности, показывая учащемуся значимость результатов и мобилизуя его усилия на их достижение. В-третьих, все это преподаватель может делать только на основе определения состояния управляемой системы, исследования объективной основы процесса и осуществления его эффективности по следующим этапам: 1. Выбор или формулировка целей. 2. Принятие целей. 3. Проверка правильности выбора. 4. Корректировка целей. 5. Оценка достижения частных целей. 6. Оценка достижения общей цели.

На основании этого предлагается следующая иерархия целей: цель-проект; цель-процесс; цель-результат.

Для реализации развития творческих способностей эта иерархия кажется более удачной. Общие педагогические задачи, которые ставит перед собой и перед воспитанником педагог, должны стать задачами самовоспитания и самообразования. Педагогическая задача, по существу, не является задачей педагога «в чистом виде». Она должна включать в себя и те задачи, которые ставит перед собой учащийся.

Таким образом, считаем, что целеполагание и имеет эти этапы.

Структурные компоненты целей таковы:

- цель-проект: развитие творческих способностей;
- цель-процесс: овладение учащимися этапами творческой деятельности;
- цель-результат: создание продукта творчества учащимися.

В содержании учебного курса должны быть заключены объективные возможности возбуждения познавательной потребности, мотивов учения, так как основные функции содержания учебного материала состоят в том, что они стимулируют развитие многих компонентов деятельности. К стимулам, зависящим от содержания учебного материала, относят новизну, включение исторических фактов и примеров поиска научных истин, показ достижений современной науки, анализ практической роли знаний.

Наиболее перспективным является широко используемая в современной учебной практике так называемая «стратегия обогащения» содержания. Различают три типа обогащения (по Дж. Рензулли).

Обогащение первого типа может быть названо как «общая ориентировочная деятельность» и включает ряд занятий, основная цель которых – помочь всем учащимся соприкоснуться с новыми темами, идеями, областями знаний, которые впоследствии могут привести к самостоятельным исследованиям и определяют выбор обогащения второго типа.

Второй тип обогащения направлен на формирование умений и навыков, без которых невозможна реализация способностей. Преодолеть противоречия позволяет обучение в сфере выявленных раннее (в первом типе обогащения) интересов. Вторым типом обогащения включает групповые занятия (опять для всех учащихся), направленные на развитие познавательных и эмоциональных процессов.

Третий тип обогащения предназначен для специфических познавательных потребностей выдающихся по интеллекту учащихся, стремящихся к самостоятельной работе, к более глубокому изучению, исследованию вызывающей интерес проблемы. Это высший уровень деятельности. Целью здесь становится исследовательская активность (в соответствии со склонностями), в которых учащийся выступает в роли исследователя – чувствует, думает, действует как профессионал.

Для того чтобы задатки учащегося не пропали даром и со временем превратились в способности, необходимо своевременно их выявить и развить. Первую из задач решает ранняя психодиагностика, вторую – такое построение учебных программ, чтобы они в максимальной степени способствовали развитию детей.

Таким образом, для развития творческих способностей обучающейся молодежи можно использовать первый тип обогащения содержания, т.е. расширение изучаемой области новыми темами в соответствии с интересами учащихся и представление содержания в виде блоков занятий.

Творчество на деле существует не только там, где оно создает великие исторические произведения, но и везде, где человек воображает, комбинирует, изменяет и создает что-либо новое, какой бы крупной ни оказалось это новое по сравнению с созданием гениев. Любой учащийся способен к такой деятельности, следовательно, необходимо ее организовать. Сотворчество или социальное партнерство педагога и учащегося необходимо организовывать, прежде всего, по линии создания индивидуальной зоны творческого развития обучающегося, а не только организуя для группы в целом нестандартные поисковые ситуации.

Анализ литературных данных показывает, что существует по крайней мере два направления исследований организационных форм. Одно направление обращено к содержанию, другое – к способам деятельности педагога:

1. Способы воспитательной работы соединяются с содержанием в виде более или менее устойчивых организационных форм.

Наряду с традиционным уроком как основной формой организации деятельности следует развивать нетрадиционные уроки. В связи с этим велика роль познавательных экскурсий, поездок, экспедиций, играющих важную роль в вооружении учащихся знаниями, развивающих их интересы, эрудицию. Есть простые формы, есть очень сложные. Некоторые взяты «напрокат» из непедагогических сфер социальной жизни («любовь с первого взгляда», «Что? Где? Когда?», фестивали), другие вырабатываются самими педагогами («Профориентационные игры», «День студента»).

При совместной деятельности снимаются исходные установки некоторых участков на невозможность решить поставленную задачу. Взаимное стимулирование партнеров приводит к повышению у них уровня познавательной мотивации, что позволяет поддерживать творческую направленность усилий дольше, чем при индивидуальной работе.

Учитывая возрастные особенности учащихся, ясно, что одно только изменение содержания является недостаточным условием. Влияют и формы учебного сотрудничества, которые они разделяют на три группы: 1) фронтальная, тяготеющая к прямому взаимодействию учителя с отдельными учащимися; 2) коллективно-распределенная,

где общение учителя с учащимся опосредствованно общением учителя с группой совместно работающих учащихся; 3) дискуссионная (или фронтально-коллективное сотрудничество), сочетающее прямое взаимодействие педагога с учащимся и взаимодействие учителя с группой учащихся и занимающее промежуточное положение между первыми двумя формами учебного сотрудничества.

Таким образом, рассмотрев оба направления исследований форм, можно сделать вывод: учителю необходимо разумно сочетать массовые, групповые и индивидуальные формы, ибо при правильной организации каждая из них имеет свое ценное значение, не восполняемое другими формами. Однако для осуществления процесса творческой деятельности в учебном процессе велика роль организации групповой работы, так как групповая работа позволяет проявить немалую долю самостоятельности и снять возможные психологические барьеры. Что же касается содержательной стороны организационной формы, здесь педагогу предоставляется очень широкий выбор с учетом возрастных особенностей учащихся.

Итак, для осуществления процесса формирования творческой деятельности обучающейся молодежи важно, чтобы деятельность педагога состояла из соответствующих взаимосвязанных компонентов. В процессе развития творческих способностей приоритетными являются методы – проблемный, эвристический и исследовательский. Эти методы реализуются на разном уровне сложности как предметного содержания, так и процессуальной стороны обучения в зависимости от уровня подготовки учащихся.

Параметры анализа деятельности учителя по развитию творческих способностей учащихся таковы: соответствие формулировки целей особенностям ситуации; качество разработки и выполнения программы действий в соответствии с целями и задачами; оценка достигнутых результатов и корректирующие воздействия педагога.

РАЗВИТИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ В ПЕРЕХОДНЫЙ ПЕРИОД К МОДУЛЬНО- КОМПЕТЕНТНОСТНОМУ ОБУЧЕНИЮ

ЛЫНОВСКАЯ Л. В.

г. Советск, Профессиональный торгово-технологический лицей № 12

Переход к модульно-компетентностному обучению предполагает изменение статуса педагога, повышение его самостоятельности,

обновление кадрового состава, непрерывное общекультурное и профессиональное образование педагогических работников. Уровень профессиональной подготовки учащихся напрямую зависит от компетентности преподавательских кадров. В начале 60-х гг. XX века в европейских странах определена основа стандартов, что позволило обеспечить систему профессионального образования высококвалифицированными педагогическими кадрами. В России эта проблема является в высшей степени актуальной.

Реализация стандартов на модульно-компетентностной основе связана с коренными изменениями:

- в управлении (образовательным учреждением, процессом обучения, деятельностью учителя, учащегося) – от авторитарного к самоуправлению и соуправлению;

- в организации (учебного процесса, деятельности учителя и учащегося) – в направлении гибкости, мобильности, адаптивности;

- в содержании учебных программ и отдельных модулей – с учетом изменений на рынке труда и требований заказчика;

- в формах и методах работы – ориентация на индивидуальный подход;

- в средствах обучения – больше разных средств, с учетом особенностей восприятия учебного материала учащимися;

- в позиции и роли педагога – от информатора к консультанту;

- в позиции учащегося – от пассивной к активной, самостоятельной.

Изменения не произойдут, если не будут преодолены трудности переходного периода:

- 1) консерватизм мышления педагогов и руководителей, привычка работать по-старому;

- 2) низкий уровень мотивации к обучению, самостоятельности и ответственности учащихся;

- 3) слабая материальная база образовательного учреждения, отсутствие необходимых внутренних ресурсов;

- 4) отсутствие системы прогнозирования рынка труда и службы маркетинга и т.д.

Успешная реализация стандартов на модульно-компетентностной основе зависит от готовности и способности педагогических работников преодолеть трудности переходного периода и адаптироваться к новым условиям профессиональной деятельности. В этой связи речь идет о приоритетном развитии ключевых компетенций самого педагога как совокупности общепрофессиональных, соци-

ально-значимых и личностных качеств и способностей, выражающихся в умении учиться и умении учить учиться.

На этапе подготовки к модульно-компетентностному образованию и в последующей его реализации наиболее важными являются рефлексивные способности педагога, как основа для самоосознания, самоанализа, самоорганизации, самоуправления, самооценки своей профессиональной деятельности. Это необходимое условие для его внутренней адаптации, когда происходит осознание существующих противоречий, необходимости изменений, психологическая перестройка, изменение мышления, мотивация к новой деятельности, прогнозирование будущей деятельности. Так как компетентностно-ориентированное образование наиболее приближено к реальной жизни, то рефлексия является постоянным инструментом для корректировки и обновления процесса обучения в целях наибольшего соответствия запросам рынка труда и общества.

Другим не менее важным качеством является самостоятельность педагогов не только в решении профессиональных задач, связанных с обучением учащихся, но и с собственным самообразованием, компенсацией пробелов в психолого-педагогическом и общекультурном образовании, самоактуализацией, приведением уровня профессиональной педагогической компетентности в соответствие с современными требованиями.

Большое значение для плодотворной деятельности педагогов в новых условиях имеет информационная грамотность, включающая умение находить и использовать информацию, работать с различного вида и типа информационными источниками и системами; применять информационные технологии; создавать собственную полезную информацию, учить владеть информацией обучающихся и т.д.

Имея в виду большую роль индивидуализации в модульно-компетентностном обучении каждый педагог должен владеть знаниями и навыками в области психологии. Однако даже хороший психолог не сможет достигнуть положительных результатов, если не будет обладать такими качествами, как эмпатия, внимательность, терпимость, наблюдательность, психологическая уравновешенность. Только чуткое и доброжелательное отношение, основанное на взаимоуважении и признании свободы выбора за каждым учащимся, доверие и поддержка могут обеспечить совместную продуктивную деятельность на пути решения учебных теоретических и практических задач.

Индивидуализация связана с особенностями и направленностью личности самого педагога, с навыками самостоятельной работы и самоконтролем своей деятельности, с самообразованием. Основными

принципами самообразования являются: целенаправленность, системность, последовательность, непрерывность, взаимосвязь теоретического и практического обучения, соответствие уровню подготовки, возможностям усвоения материала педагога, комплексный подход к отбору содержания, самодиагностика образовательной деятельности и ее результатов.

В рамках модульно-компетентностного обучения приоритетными являются коммуникативные способности педагога:

– умение работать в команде – педагогическом коллективе, где способности каждого являются средством достижения общей цели, где отношения взаимоуважения, взаимовыручки, взаимопомощи, толерантности создают положительный эмоциональный фон при общении и способствуют решению общих профессиональных задач;

– умение устанавливать равные, доверительные отношения с учащимися, с учетом особенностей их характера, психики, возрастных и индивидуальных особенностей, помогать выстраивать доброжелательные взаимоотношения в ученическом коллективе, предотвращать конфликтные ситуации.

Модульно-компетентностный подход в обучении связан с активной преобразовательной деятельностью педагогов. В этой связи организаторские способности и способности менеджера являются очень важными. В этом контексте на первый план выходят такие качества как: организованность, способность к самоуправлению и управлению процессом обучения, развития, саморазвития, общения; способность брать ответственность на себя, принимать решения, решать проблемы; оптимально использовать свой внутренний потенциал и ресурсы образовательного учреждения; целеустремленность, настойчивость, решительность, экономичность.

Деятельность педагога в современных условиях невозможна без творческого отношения к профессии. Креативные способности позволяют создавать авторские модульные программы, применять инновационные подходы, методики, использовать развивающие технологии, адаптировать их возможности к конкретным учащимся, их уровню подготовленности, особенностям восприятия материала, в соответствии с задачами определенной педагогической ситуации. Творчески мыслящий учитель, обладающий широким набором методов, форм и средств обучения, способен научить любого учащегося при условии взаимной заинтересованности в успешном результате.

Для осуществления контроля и корректировки качества усвоения материала и уровня компетентности учащихся педагог должен уметь диагностировать различные аспекты процесса обучения, психо-

логическое состояние личности учащихся, взаимоотношения в коллективе, уровень мотивации и т.д. Таким образом, умение осуществлять мониторинг и диагностику являются не только необходимым условием достижения положительных промежуточных и конечных результатов обучения, но и для определения направлений и темпа продвижения по теоретическому или практическому курсу, при выборе средств и методов изучения, при определении групп или индивидуальной работы с учащимися и т.д. Способность получать обратную связь дает уверенность в прогрессивности работы педагога.

Умение создавать и реализовывать в жизнь проекты (педагогическое проектирование) необходимо педагогическим работникам для построения модульных программ или отдельных модулей, для определения индивидуальной программы действий, применимой к конкретному обучающемуся, для планирования собственной самообразовательной деятельности, для создания новых методик и технологий, для выстраивания взаимоотношений с учащимися и коллегами, для создания различного рода проектов, совместных с социальными партнерами, для участия в международных проектах и т.д.

Таким образом, особенности модульно-компетентностного обучения определяют приоритеты среди многообразия ключевых компетенций, которыми должен владеть современный педагог. Развитие ключевых компетенций педагогов, требующихся для осуществления профессиональной деятельности в новых условиях, является основным содержанием адаптационного периода.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ-ПСИХОЛОГОВ В ВУЗАХ МВД

САГАЙДАК А. Ю.

г. Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский университет МВД РФ

Возможности эффективного использования специалистов в различных областях профессиональной деятельности, в том числе и в системе МВД, в современном обществе во многом зависит от качества их подготовки.

Качеством специалиста является совокупность свойств и характеристик человека (знаний, умений, личностных качеств, способностей и других качеств), отражающих его способности удовлетворять установленные и предполагаемые потребности, т.е. выполнять определенную полезную деятельность. Качеством подготовки специалиста явля-

ется совокупность существенных свойств и характеристик специалиста, уровень которых формируется в процессе осуществления образовательной деятельности и должен соответствовать требованиям потребителей.

Для определения качества профессиональной подготовки специалиста в любой области трудовой деятельности важным фактором оценки данного профессионала является его конкурентоспособность. Под этим термином можно понимать преимущество данного специалиста по отношению к другому в данной области, определяемое имеющимися компетенциями, личностными качествами, индивидуальными способностями.

В настоящее время мы являемся свидетелями интенсивного внедрения психологии в систему профессиональной деятельности. Профессия психолога становится массовой и требуется соответствующее психолого-педагогическое обеспечение. Долгое время подготовкой психологов занимались государственные университеты, что обеспечивало высокий теоретический уровень гражданских специалистов. Многие образовательные учреждения имеют собственные психологические службы, издается огромное количество специальной литературы, проводятся многочисленные конференции, посвященные работе психолога. В системе МВД психологические знания играют важную роль в функционировании различных подразделений органов внутренних дел. В связи с этим возникает необходимость в подготовке данного рода специалистов для системы МВД, которые бы отвечали всем требованиям данной специальности и были бы конкурентоспособны в различных областях психологической деятельности.

Конкурентоспособность выпускника любого вуза – это показатель качества вузовской подготовки и возможность реализации его профессиональных и личностных качеств в интересах общества в целом и различных организаций-работодателей в частности. Качество профессиональной подготовки специалиста является результатом профессиональной идентификации его качеств, позволяющих ему успешно решать задачи в профессиональной деятельности. Оно связано в первую очередь с научной организацией образовательного процесса в вузе. Важными элементами образовательного процесса являются: обоснование содержания образования, качество технологии обучения и воспитания.

В педагогической науке качество образования определяется как соответствие цели образовательного процесса его результатам, а качество профессиональной подготовки курсантов вуза являются критерием оценки готовности выпускника к успешной деятельности в органах внутренних дел.

Санкт-Петербургский университет МВД России осуществляет подготовку курсантов психологов для системы МВД по специальности «Психология» квалификация – психолог, преподаватель психологии. Основные требования сводятся к тому, чтобы вуз обеспечивал высококвалифицированную подготовку каждого выпускника к безусловному и безупречному выполнению своего гражданского и профессионального долга. Этого возможно добиться лишь обеспечивая высочайшую эффективность учебного процесса.

Базовыми кафедрами по подготовке специалистов-психологов являются кафедры: Общей и практической психологии, Юридической психологии, Социальной психологии. Образовательная программа подготовки специалиста психолога в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования состоит из дисциплин федерального компонента, дисциплин национально-регионального (вузовского) компонента, дисциплин по выбору обучаемого, а также факультативных дисциплин.

Полученные теоретические знания курсантов проверяются и оцениваются во время проведения практик. За время обучения курсанты психологического факультета Санкт-Петербургского университета МВД РФ проходят следующие виды практик: учебно-ознакомительную, педагогическую, производственную, научно-исследовательскую и квалификационную. На каждом курсе содержание практики соответствует уровню подготовленности курсантов.

Основное направление повышения эффективности обучения – это переориентация его с информативного типа обучения на обучение, позволяющее выявлять и развивать познавательные и творческие способности курсантов психологов, воспитывать волевые качества личности, обеспечивающие высокую профессиональную деятельность сотрудника органов внутренних дел. Решая эти задачи, вуз создает благоприятные условия для подготовки конкурентоспособных творческих кадров.

Санкт-Петербургский университет МВД России располагает всеми необходимыми условиями для успешной подготовки курсантов-психологов. В их распоряжении находятся просторные и светлые лекционные залы и аудитории, оборудованные современными техническими средствами обучения, кино- и видеозаписи, учебного телевидения, кабинеты криминалистической техники, компьютерные классы, учебно-методические кабинеты и лаборатории, библиотеки и читальные залы, спортивные залы и тренажеры, а также другие учебные аудитории специального назначения.

Необходимо отметить что, главным условием качественной подготовки выпускников университета является научный потенциал вуза. Важная роль в повышении качества обучения курсантов принадлежит педагогу. Современный педагог – это человек, умеющий организовывать доступные информационные ресурсы для обеспечения наибольшей эффективности процесса обучения, плодотворно сотрудничать со всеми участниками образовательного процесса, оперативно оценивать и активно использовать информацию, понимать и уметь использовать взаимосвязи между компонентами сложных систем различного уровня. Его задача заключается не только в том, чтобы дать курсантам знания, накопленные психолого-педагогической практикой, но и в умении педагога организовать самостоятельную познавательную деятельность обучаемого, научить его самостоятельно добывать знания и применять их в своей будущей профессиональной деятельности.

Важным условием подготовки конкурентоспособных специалистов в высших учебных заведениях МВД России является внедрение в образовательный процесс результатов прикладных научных исследований, направленных на применение новых знаний для достижения практических целей и решения конкретных задач служебной деятельности. Обучение курсантов в специальном вузе должно основываться на новейших достижениях экспериментальных разработок, приобретенных в результате проведения научных исследований. Решить эти задачи в образовательных учреждениях МВД России помогает организация студенческого научного общества, которая способствует развитию творческого потенциала молодых специалистов к работе в новых условиях российского общества.

Каждый год различные вузы выпускают определенное число подготовленных специалистов по одним и тем же специальностям. Но как определить, кто из них будет соответствовать тем требованиям, которые предъявляет сегодняшней рынок труда? Кто сможет адаптироваться и умело применить свои знания и умения в своей профессиональной деятельности? Ведь дальнейшая их реализация и востребованность во многом зависит от личностных качеств каждого специалиста в отдельности, от умения применить эти знания, от заинтересованности в результатах своего труда.

Решение этих вопросов является основным направлением деятельности образовательных учреждений МВД.

РАЗДЕЛ 4

Содержательное и организационно-педагогическое обеспечение профессионального и дополнительного профессионального образования кадров

ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

ПОДКОВКО Е. Н.

г. Сургут, Сургутский государственный педагогический университет

В последние годы в психолого-педагогической литературе, посвященной проблемам профессиональной подготовки педагогов, красной нитью проходит идея о необходимости подготовки не просто специалиста в узкой предметной области, а педагога-профессионала, который является субъектом педагогической деятельности, а не носителем совокупности научных знаний и способов их передачи, ориентирован на развитие человеческих способностей, а не только на трансляцию знаний, умений и навыков.

Однако, раскрывая основные тенденции развития технологического подхода в высшем педагогическом образовании, Т. А. Дмитренко называет и такие:

- массовое внедрение в практику личностно ориентированного образования;

- реализация акмеологического подхода к разработке современных технологий формирования профессионализма с ориентацией на раскрытие психологических резервов и личностного потенциала специалиста, его способностей, компетентности, умелости, меры личностной свободы, стимулирование процессов целеполагания, целеосуществления и целеустремления и др.

Таким образом, личностно ориентированные технологии профессионального образования в настоящее время обладают всеми потенциальными возможностями для формирования педагога-профессионала.

Главным в определении сущности личностно ориентированной технологии профессиональной подготовки студентов является понятие «личность». Представления о движущих силах и условиях развития личности зависят от теоретической интерпретации этого феномена и трактовки его природы.

Представители гуманистического направления психологии (Ш. Бюлер, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс и др.) определяют следующие основные положения о личности:

- личность представляет собой уникальную и неповторимую целостность, изучать которую необходимо во всей ее конкретной данности, а не в отдельных ее проявлениях;
- в природе человека заложены потенции к непрерывному саморазвитию;
- гуманистическая психология противостоит теориям, опирающимся на принцип гомеостаза (стремление к равновесию), ибо сам способ существования личности есть процесс постановки и достижения все новых и более сложных целей;
- внутренний мир человека сильнее влияет на поведение, чем внешние стимулы окружающей среды;
- любое воздействие на личность должно быть непрямым (косвенным), исключая прямое внушение.

«Личность» является не только понятием, отражающим фактическое состояние социальных свойств человека, но и понятием ценностным, выражающим идеал человека. Идеал культурного человека, как отмечал А. Швейцер, «есть не что иное, как идеал человека, который в любых условиях сохраняет подлинную человечность». И. П. Подласый отмечает, что «личность определяется мерой присвоения общественного опыта, с одной стороны, и мерой отдачи обществу, посильного вклада в сокровищницу материальных и духовных ценностей – с другой. Чтобы стать личностью, человек должен в деятельности, на практике проявить, раскрыть свои внутренние свойства, заложенные природой и сформированные в нем жизнью и воспитанием».

Итак, отметим то главное, в чем сходятся различные авторы:

- личность – это человеческий индивид как носитель сознания, как существо, способное к трудовой и познавательной деятельности;

– «личность» – понятие более узкое, чем понятие «человек», так как человек – это биологическое существо, принадлежащее классу млекопитающих вида *Homo sapiens*, наделенное сознанием;

– личность – не только продукт, но и субъект общественных отношений;

– человек не рождается личностью, а становится ею. Процесс становления личности социален как в филогенезе, так и в онтогенезе.

Иными словами, авторы различных концепций личности подчеркивают наличие у каждого из нас индивидуальных, личностных особенностей. Таким образом, при проектировании педагогической технологии профессионального образования необходимо учитывать личностные особенности каждого студента. Во многом это соответствует современным тенденциям высшего педагогического образования.

Одной из главных тенденций является признание личностно ориентированного обучения, в котором организация взаимодействия субъектов педагогической деятельности в максимальной степени ориентирована на их личностные особенности.

Вопросами разработки психолого-педагогических и дидактических основ личностно ориентированного обучения занимаются современные отечественные ученые, такие как Н. А. Алексеев, Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич, В. В. Сериков, А. В. Хуторской, Р. Х. Шаймарданов, И. С. Якиманская и др.

По мнению Н. А. Алексеева, личностно ориентированное обучение рассматривается как «такой тип обучения, в котором организация взаимодействия субъектов обучения в максимальной степени ориентирована на их личностные особенности и специфику личностно-предметного моделирования мира». Таким образом, в личностно ориентированном обучении студент выступает как субъект педагогической деятельности.

Как отмечают В. И. Слободчиков и Н. А. Исаев, в вузах необходимо готовить не просто специалиста в узкой предметной области, а педагога-профессионала, который «является субъектом педагогической деятельности, а не носителем совокупности научных знаний и способов их передачи; ориентирован на развитие человеческих способностей, а не только на трансляцию знаний, умений и навыков...».

С этой точки зрения необходимо ответить на вопрос: что представляет собой «субъект»? Категория субъекта в психологии и педагогике является одной из центральных. Л. А. Венгер и В. С. Мухина рассматривают понятие «субъект» как «активного носителя того начала, которое дает возможность рассматривать его как общественное

существо, способное на самостоятельные деяния, значимые для человечества».

Как отмечает С. С. Кашлев, быть субъектом – значит быть творцом своей истории, своей стратегии жизни: инициировать и осуществлять разнообразные виды деятельности, общение, познание и другие виды специфической человеческой активности.

Субъект в своей деятельности, согласно К. А. Абдульхановой, А. В. Брушлинскому, А. Л. Журавлеву, С. Л. Рубинштейну, В. А. Сластенину и др., – всегда субъект творчества, инноваций, жизненной позиции.

Иными словами, в процессе профессиональной подготовки в вузе студент как субъект педагогической деятельности может сознательно предпринимать определенные действия, которые будут направлены на преобразование окружающей действительности, т.е. проявлять сознательную активность.

Как справедливо отмечает Г. Ю. Ксензова, личностно ориентированное обучение представляет собой такой «способ организации обучения, в процессе которого обеспечивается всемерный учет возможностей и способностей обучаемых, и создаются необходимые условия для развития их индивидуальных особенностей».

Проблема соотношения обучения и развития была и остается основной стержневой проблемой личностно ориентированного обучения. Заметим, что имеются различные точки зрения на вопрос о соотношении обучения и развития. Одна из них была представлена американским психологом Э. Торндайком и заключалась в отождествлении процессов обучения и психического развития. Другую точку зрения высказал швейцарский психолог Ж. Пиаже. Он отрицал связь между обучением и развитием ребенка. Третья точка зрения (Л. С. Выготский) заключалась в том, что развитие совершается в неразрывной внутренней связи с обучением, в ходе его поступательного движения. Именно данная точка зрения создала предпосылки личностно ориентированного обучения.

Следовательно, развитие следует понимать как процесс, где всякое последующее изменение связано с предыдущим и тем настоящим, в котором сложившиеся прежде особенности личности проявляются, т.е. всякий новый шаг развития непосредственно определяется предшествующим шагом, всем тем, что уже сложилось и возникло в развитии на предшествующей стадии.

Используя термины Л. С. Выготского, можно сказать: если «актуальное развитие» – это успехи и итоги развития на вчерашний день, то «зона ближайшего развития» – это умственное развитие на зав-

трашний день. Объем этих понятий для каждого конкретного учащегося, студента индивидуален в силу существования специфических свойств личности, но минимально необходимый объем зоны актуального развития определен стандартами образования, программами обучения.

Важным понятием личностно ориентированного обучения является психологическое новообразование (Л. С. Выготский). Деятельностный подход к человеческим способностям, к человеческому интеллекту требует содержательного раскрытия новообразований, переводящих человека с одного звена умственного развития на другой. Овладение студентами определенными видами учебно-познавательной деятельности приводит к появлению новообразований.

Н. А. Алексеев акцентирует внимание на том, что некоторые из педагогических систем в отечественной педагогике условно можно разделить на четыре группы. Основаниями для выделения этих групп служат, с одной стороны, их ориентированность на личностную или субъектную педагогику, а с другой стороны – уровень их методологической проработанности: культурологический или инструментальный.

Так, субъектную педагогику Н. А. Алексеев рассматривает как теоретические и практические разработки, в которых акцент при организации деятельности обучающихся делается на их самостоятельность, активность в «операционально-техническом» плане. В личностно ориентированной педагогике акцент делается на развитие личностного отношения к миру, деятельности, себе. Это предполагает не просто активность и самостоятельность, но обязательно субъектную активность и самостоятельность. Если в субъектной педагогике обучающийся выступает как проводник идей преподавателя, то в личностной – он творец и создатель себя и собственной деятельности. Смысл деятельности, ее соотношение с другими видами деятельности, иерархия предпочтений в оценках, развитие рефлексии, самостоятельности и т.д. являются главными признаками личностно ориентированного образования. Только в личностной педагогике появляется «надситуативная активность» (В. А. Петровский), в субъектной педагогике вершина творчества – «перенос» усвоенного знания в новую ситуацию.

Принципиальное отличие «культурологического» подхода от «инструментального» заключается в том, что его исходная задача сориентирована на уникальность конструирования личностью собственного мира, на обеспечение условий для развития и функционирования обучающегося как субъекта учебной деятельности, заинтересованного в самоизменении и способного к нему, в то время как «инструмен-

тальная» ориентирована на создание условий для обучающегося, учитывающих его индивидуальные особенности и обеспечивающих достижение «запланированного» результата. Однако необходимо отметить, что отнесение какой-либо педагогической системы к определенному типу носит условный характер и выполняет лишь роль ориентировочной основы в понимании современных систем обучения и вычленении специфики лично ориентированных педагогических систем.

Таким образом, по мнению Н. А. Алексеева, специфика лично ориентированного обучения заключается в нацеленности данного типа обучения на создание условий для обучающихся, в которых они имеют возможность «создавать себя», осуществляя акт культурного утверждения себя в мире.

Кроме того, Н. А. Алексеев отмечает, «личность» и уникальность ситуации лично ориентированного обучения может быть описана как ситуация «полифонии (диалога) личностных переживаний ее субъектов». Диалог в лично ориентированном обучении можно рассматривать как «определение гуманитарного мышления, взятого в его всеобщности» (В. С. Библер), т.е. в диалоге происходит самоопределение, саморазвитие и преподавателя, и обучающегося, возникают отношения нового типа: отношения сотрудничества в достижении общих целей, взаимообразования и сотрудничества.

Из вышесказанного следует, что лично ориентированное образование следует рассматривать как систему образования, основанную на организации взаимодействия обучающихся и педагогов, когда «созданы оптимальные условия для развития у обучаемых способности к самообразованию, самоопределению, самостоятельности и самореализации».

Наиболее полно характеристика парадигмы лично ориентированного образования дана Е. В. Бондаревской.

1. Сущность и назначение образования. Традиционное понимание образования как овладения обучающимися знаниями, умениями и навыками и подготовки их к жизни должно быть переосмыслено и вытеснено более широким взглядом на образование как становление человека, обретение им себя, своего человеческого образа.

2. Позиция педагога. Цели лично ориентированного образования – не сформировать и даже не воспитать, а найти, поддержать, развить человека в человеке и заложить в него механизмы самореализации, самозащиты, самовоспитания и другие, необходимые для становления самобытного личностного образа и достойной человеческой

жизни, для диалогичного и безопасного взаимодействия с людьми, природой, культурой, цивилизацией.

3. Человекообразующие функции личностно ориентированного образования:

- гуманитарная (сохранение и восстановление экологии человека, его телесного и душевного здоровья, смысла жизни, личной свободы, духовности, нравственности);

- культуросозидательная (культурообразующая): ориентация образования на воспитание человека культуры;

- социализация: обеспечение усвоения и воспроизводства индивидом социального опыта, свидетельствующего о его нормальном, безболезненном вхождении в жизнь общества.

4. Содержание личностно ориентированного образования характеризуется направленностью на удовлетворение экзистенциальных потребностей человека, на то, что нужно человеку для строительства и развития собственной личности.

5. Педагогические технологии: переход от объяснения – к пониманию, от монолога – к диалогу, от социального контроля – к развитию, от управления – к самоуправлению. Установка педагога – не на познание предмета, а на общение, взаимопонимание с обучающимися, на их «освобождение» (К. Н. Вентцель) для творчества.

Данные положения являются основаниями для определения сущности личностно ориентированного профессионального обучения.

Итак, личностно ориентированное профессиональное обучение – это антропоцентристское обучение, которое базируется на учете самобытности, самоценности студента и субъектности процесса учения (Р. Х. Шаймарданов). Обучение при этом понимается не просто как передача знаний для заучивания, а как формирование профессионально значимых личностных качеств будущего учителя.

В рамках такого обучения цели, содержание, формы и методы обучения, контроль результатов и другие дидактические элементы рассматриваются с точки зрения учета интересов склонностей студента, предоставления ему возможности индивидуальной образовательной траектории. Личностная самореализация студента в педагогическом вузе возможна лишь в условиях свободы выбора элементов образовательной деятельности. Для этого преподаватель обеспечивает студента правом выбора, например, темы творческой работы, форм ее выполнения и защиты, поощряет собственный взгляд студента на проблему, его аргументированные выводы и самооценки.

Следовательно, структуру и содержание учебно-познавательной деятельности студентов в рамках личностно ориентированного про-

фессионального обучения будет определять соответствующая технология.

Как отмечает С. М. Вишнякова, личностно ориентированные педагогические технологии – технологии кооперативного (взаимодействующего) обучения в условиях имитационно-игровой ситуации при разработке интегративных проектов и выполнении комплексных заданий; саморегулируемое обучение при помощи метода проектов, направляющих текстов, когнитивного (познавательного) инструктирования.

По мнению М. М. Левиной, дидактические характеристики личностно ориентированной технологии слагаются из следующих особенностей учебно-педагогического процесса: задачного построения и проблемной структуры учебной информации; вариативности в расчете на учебные возможности студентов; дифференцированного управления учебной деятельностью; демократических форм организации учебного процесса.

В личностно ориентированной технологии профессионального образования большое внимание уделяется личному (субъектному) опыту студента.

Субъектный опыт, по мнению И. С. Якиманской, включает в себя: а) предметы, представления, понятия; б) операции, приемы, правила выполнения действий (умственных и практических); в) эмоциональные коды (личностные смыслы, установки, стереотипы).

Привлечение субъектного опыта обучающихся в учебном процессе предполагает принципиально другое построение и организацию общения преподавателя и студента во время учебного занятия. Это общение организуется как встреча «мое и ваше». При этом преподаватель как личность реализует в ходе такого общения не только свой опыт в виде собственной позиции, суждений, оценки анализируемой проблемы, но и выступает носителем социокультурных образцов; должен добиться усвоения студентами их общепринятого содержания. Это возможно только через опору на субъектный опыт студента, уважительное, серьезное к нему отношение.

По мнению Н. А. Алексеева, личностно ориентированная технология – это не просто учет особенностей субъекта учения, это иная методология организации условий обучения, которая предполагает не «учет», а «включение» его собственно личностных функций или восстановление его субъектного опыта.

Каждый студент является носителем индивидуального, личного (субъектного) опыта. Задача преподавателя помочь ему раскрыть свой собственный потенциал. Преподавателю необходимо организовать та-

кую образовательную среду, которая предполагает возможность для реализации индивидуальных интересов и потребностей студентов, их самостоятельной деятельности и эффективного накопления ими личного опыта.

Резюмируя все вышесказанное, отметим следующее, если рассматривать педагогическую технологию как «содержательную технику реализации учебно-воспитательного процесса» (С. М. Вишнякова), то личностно ориентированная технология педагогического образования есть такая педагогическая технология, которая обеспечивает взаимосвязь теоретической и практической стороны профессионального образования, а также направлена на помощь студенту в его становлении как субъекта предметно-преобразующей деятельности. Сущность данной технологии заключается в том, что она не формирует личность с заданными свойствами, а создает условия для полноценного проявления и, соответственно, развития личностных функций субъектов образовательного процесса.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

АНГЕЛОВСКАЯ С. К.

г. Копейск, Копейский горно-экономический колледж

В конце XX века наметился переход к стабилизации и развитию системы среднего профессионального образования (далее СПО), была создана правовая и научно-методическая база; осуществлялись серьезные содержательные и институционные преобразования. Определены следующие основные направления развития содержания образования: совершенствование перечня специальностей СПО; дифференциация, гуманизация и гуманитаризация, информатизация содержания, расширение его гибкости и вариативности; усиление общенаучной и общепрофессиональной подготовки. В соответствии с требованием формирования кадрового потенциала, адекватного современному состоянию и перспективам развития экономики, Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года определена необходимость опережающего развития СПО. Основной идеей опережающего образования является развитие личности, самой системы СПО и ее влияние на основные общественные процессы. Опережающее образование в подготовке кадров ориентируется не столько

на квалифицированную профессиональную деятельность, сколько на формирование готовности к освоению новых знаний, приобретению многофункциональных умений и обеспечивает профессиональную мобильность и конкурентоспособность специалиста, отвечающего запросам современного и перспективного рынка труда. Тем самым СПО должно обеспечивать не только подготовку специалистов, но и повышение образовательного уровня молодежи, оказание ей помощи в самовоспитании, самоопределении, нравственном самосовершенствовании, освоении социального опыта.

Эта идея нашла свое отражение и в педагогических исследованиях. В учебных пособиях, монографиях В. И. Андреева, В. С. Мухиной, Н. А. Ненашевой, М. М. Поташника, Н. Г. Семушиной и ряда других ученых и исследователей под образованием понимается процесс и результат личной деятельности обучаемого по становлению, сотворению и развитию собственной личности и индивидуальности. В связи с этим выдвигается идея, что образование по мере развития обучаемого должно становиться самообразованием, то есть образованием самого себя.

Как показал анализ источников, на всех этапах формирования самообразовательной деятельности учащихся СПО представлена деятельность преподавателей по оказанию психолого-педагогической поддержки учащимся в осуществлении ими самообразования.

При изучении потенциальных возможностей образовательного учреждения в педагогической организации самообразовательной деятельности учащихся нами были выявлены следующие тенденции:

1. В силу сложившейся традиции преподавателями средних профессиональных образовательных учреждений признается значимость формирования самообразовательной деятельности учащихся. Это подтверждают и результаты наших бесед с преподавателями общеобразовательных, общепрофессиональных и специальных дисциплин технических специальностей, специальностей гуманитарного, экономического профилей.

2. Учебные планы всех специальностей предполагают организацию самостоятельной внеаудиторной работы студентов. Особое внимание уделяется научно-исследовательской работе будущих специалистов, результаты которой выносятся на ежегодные внутриколледжные, региональные, областные научные студенческие конференции; всероссийские, областные и региональные выставки научно-технического творчества молодежи, публикуются в сборниках научных работ. Однако имеющиеся учебные, учебно-методические пособия по осуществлению исследовательской деятельности не удовлетворяют полностью запросов учащихся.

3. Колледж обладает хорошей информационной базой (постоянно расширяющийся фонд библиотеки, осуществляется систематизация источников по различным направлениям, используется электронная база данных, сеть Интернет и т.д.).

4. Исследуемый нами период характеризуется формированием учебно-методических комплексов дисциплин, производственной (профессиональной) практики и методического обеспечения научно-исследовательской работы учащихся. Вместе с тем преподавателями хотя и предпринимаются действия по организации самообразования учащихся, но они часто ни не согласованы, не выстроены в систему.

5. Анализ учебно-методических комплексов дисциплин показывает, что на отдельных учебных занятиях используются элементы проблемного обучения, деловых игр и т.д. Но при этом недостаточно эффективно реализуются возможности методов активного обучения, самообразование учащихся не закладывается в цели учебных дисциплин.

6. Организация самостоятельной работы учащихся по дисциплинам продумывается, прежде всего, на основе работы с литературой, не используя возможности других источников.

7. В процессе обучения почти не привлекается собственный опыт учащихся учебно-познавательной деятельности, имеющийся профессиональный опыт, опыт исследовательской работы.

8. Помощь учащимся в овладении методикой изучения информации часто ограничивается указанием наиболее важных источников информации, задания по работе с ними сформулированы нечетко, методические рекомендации нередко отсутствуют.

Для разрешения выявленных нами противоречий в осуществлении психолого-педагогической поддержки самообразования учащихся с учетом описанных тенденций необходимо создание специальных программ, направленных на реализацию следующих функций этой деятельности.

Мотивационная функция направлена на формирование потребности самообразовательной деятельности, для самореализации личности учащегося СПО в образовательном процессе. Данная функция предполагает также оказание помощи учащимся в выборе направления самообразования с учетом потребностей, интересов, способностей, уровня образованности, индивидуальных перспектив профессиональной деятельности и других показателей личности субъекта самообразования и особенностей учебно-воспитательного процесса в среднем профессиональном образовательном учреждении.

Дидактическая функция связана с обеспечением уровня образованности учащихся СПО, достаточного для самостоятельного выпол-

нения и к познавательной деятельности в сфере будущей профессии, включая самообразование. Образованность нами рассматривается как «качество развивающейся личности, усвоившей опыт, с помощью которого она становится способнее ориентироваться в окружающей среде, приспосабливаться к ней, охранять и обогащать ее, приобретать о ней новые знания и посредством этого непрерывно совершенствовать себя. Критерием образованности является системность знаний и системность мышления, проявляющиеся в том, что человек способен самостоятельно восстанавливать недостающие звенья: в системе знаний помощью логических рассуждений.

Образованность учащегося СПО и его самообразование имеют два аспекта соотношения. С одной стороны, приобретение новых знаний должно опираться на определенный уровень образованности, с другой – самообразование всегда связано с расширением знаний, поэтому в результате самообразования уровень образованности субъекта повышается.

В содержательном плане дидактическая функция деятельности преподавателей включает в себя сведения из различных дисциплин профессиональной подготовки (осваиваются учащимися СПО в процессе обучения дисциплинам, предусмотренным Госстандартом), а также знания в области теории и методики самообразования (осваивается в рамках дисциплин по выбору учащихся, факультативных дисциплин и учебных дисциплин).

Помощь учащимся в развитии умений практического осуществления самообразования составляет операционную функцию деятельности преподавателей. Эта функция предусматривает целенаправленное формирование в учебном процессе умений работы с источниками информации, решения теоретических и практических учебно-педагогических задач, а также оказание учащимся непосредственной помощи при выполнении конкретных самообразовательных действий.

Управленческая функция представляет собой оказание помощи будущим специалистам среднего звена в управлении индивидуальным самообразованием, с учетом структуры традиционного управленческого цикла в данную функцию включается: помощь в целеполагании, в принятии решений о направлении операционном составе дальнейших действий, в контроле и коррекции оценивании результатов действий или взаимодействия, анализе.

В целом, руководствуясь личностно-деятельностным подходом, мы рассматриваем психолого-педагогическую поддержку самообразования будущих специалистов среднего звена в условиях среднего профессионального образовательного учреждения как субъектно-

субъектное управленческое взаимодействие преподавателей и учащихся СПО, сотрудничество субъектов «внутреннего» и «внешнего» управления процессом, осуществляемое на все его этапах. Мы считаем, что при оптимальном управлении от одного этапа самообразования к другому действия самоуправления усложняются, и информационно-контролирующие действия преподавателей все более уступают место собственно координационным.

Деятельность преподавателей по оказанию различных видов помощи учащимся в осуществлении ими самообразования (как показал анализ работ А. В. Баранникова, А. К. Громцевой, Г. Н. Серикова и др., а также опыт практической деятельности), не должна ограничиваться учебно-воспитательным процессом, а находить свое продолжение и в организации самостоятельной внеаудиторной деятельности учащихся СПО и домашней работы.

Считается, что учебно-познавательная деятельность осуществляется, когда учащийся СПО работает в аудитории. Но наряду с работой на учебных занятиях учебно-познавательная деятельность предполагает выполнение домашней и внеаудиторной самостоятельной работы, тем более, что ГОС СПО предусматривает для самостоятельной работы 23 % всего учебного времени.

Традиционно под домашней работой понимают самостоятельное выполнение учащимися заданий вне образовательного учреждения для закрепления изученного материала, либо для изучения нового без непосредственного руководства преподавателя, но под его непосредственным влиянием. Она представляет собой индивидуальную форму учебных занятий и отличается от работы учащегося во время учебного занятия в силу индивидуальных особенностей учащихся (внимание, память, мышление); умения (или неумения) работать самостоятельно; та или иная степень заинтересованности дисциплиной; интерес к процессу познания как таковому; наличие домашних условий для выполнения учебно-познавательной деятельности. Одно из назначений домашнего задания – увеличить время «проживания» учащегося СПО в определенном виде деятельности, тем самым обеспечить переход знаний в действия/умения, а умения в навыки. Это же следует отнести и к творческому и исследовательскому видам деятельности, которые следует предлагать в рамках домашнего задания.

В самостоятельной работе учащегося, по мнению И. А. Зимней, более всего могут проявляться мотивация учащегося, его целенаправленность, а также самоорганизованность, самостоятельность, самоконтроль и другие личностные качества. Самостоятельная работа обучающегося может служить основой перестройки его позиций в учебном

процессе. Способность к эффективной самостоятельной работе становится формой деятельности, а не просто способом выполнения домашнего задания.

Самостоятельная работа школьника мотивирует самостоятельное расширение учебной деятельности, углубление познания учебного материала, продолжение познавательной деятельности в свободное время. Это есть следствие правильно организованной учебно-познавательной деятельности учащегося СПО на учебном занятии. Организуемая и управляемая преподавателем работа учащегося СПО должна осуществляться по определенной «присвоенной им программе его самостоятельной деятельности» (И. А. Зимняя) по овладению содержанием учебной дисциплины. А это предполагает четкое осознание преподавателем не только своих действий, но и осознание того, что необходимо формировать четкие действия и у учащегося СПО как «некоторой схемы освоения учебного предмета в ходе решения новых учебных задач».

Психологи, исследующие психологические проблемы в области дидактики (И. А. Зимняя, А. К. Маркова, К. А. Менчинская и др.) отмечают, что для самого учащегося самостоятельная работа означает: 1) осознание ее как свободной по выбору и внутренне мотивированной деятельности; 2) выполнение целого ряда входящих в нее действий.

Последнее включает в себя: осознание цели своей деятельности; придание ей личностного смысла (по А. Н. Леонтьеву); принятие учебной задачи; подчинение этой задаче других интересов и форм своей занятости; самоорганизацию в распределении учебных действий по времени; самоконтроль в их выполнении и прочее.

В деятельностном определении самостоятельная работа – это организуемая самим учащимся в силу его внутренних познавательных мотивов в наиболее удобное, рациональное с его точки зрения время, контролируемая им самим в процессе и по результату деятельность на основе внешкольного опосредованного системного управления ею со стороны преподавателя.

По мнению Л. М. Фридмана, жесткость управления должна убывать по мере роста учащихся. Отсюда следует, что к моменту завершения среднего профессионального образования она должна становиться полностью гибкой. С этих позиций качественный переход самостоятельной работы и самообразование адекватен переходу с деятельности по целереализации на деятельность по целеполаганию.

Следует отметить следующее: при формировании умений самообразовательной деятельности преподавателями может игнорироваться то обстоятельство, что имеющиеся психические ресурсы у разных учащихся неодинаковы и системы жизнедеятельности имеют свои осо-

бенности, поэтому одни и те же виды помощи преподавателей могут не быть для них в одинаковой степени эффективными.

Отсюда следует, что главная задача преподавателя в осуществлении психолого-педагогической поддержки формирования самообразовательной деятельности учащихся СПО заключается в том, чтобы создать условия для понимания учащимися себя, мобилизации их внутренних сил и возможностей, пробуждения их собственной активности и самостоятельности, тем самым обеспечивая субъектную позицию в ходе образовательной деятельности.

СОЗДАНИЕ СИТУАЦИЙ РОЛЕВОГО ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ БУДУЩИМ СПЕЦИАЛИСТОМ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

СМИРНАЯ А. А.

г. Красноярск, Сибирский государственный технологический университет

Осмысление будущим специалистом социальной работы содержания социально-педагогических ценностей связывается с созданием таких ситуаций ролевого экспериментирования, которые он сам конструирует и является их непосредственным участником.

В процессе приобщения студента к социально-педагогическим ценностям в специально организованных ситуациях ролевого экспериментирования создается основа и вырабатывается образец поведения будущего специалиста социальной работы. Для того чтобы понять особенности данных ситуаций, обратимся к понятиям «эксперимент», «роль», «ролевое экспериментирование».

В энциклопедическом словаре «эксперимент» – от лат. *experimentum* – (проба, опыт) метод познания, при помощи которого в контролируемых и управляемых условиях исследуются явления природы и общества [8]. Толковый словарь русского языка толкует эксперимент как попытку сделать, предпринять что-нибудь (новое, ранее не испытанное) [6].

Опираясь на определение культурологического словаря [1], мы понимаем роль как набор функционально обусловленных действий и поведенческих ожиданий, связанных с конкретной позицией в группе, которая регулируется определенными нормами и правилами.

При занятии людьми различных социальных позиций их поведение определяется главным образом существующими ожиданиями других людей в отношении этих позиций, а не их собственными ин-

дивидуальными характеристиками. Роли отражают совокупности социально определяемых атрибутов и ожиданий, связанных с определенными социальными позициями [4]. Например, студент исполняет роль «специалиста», которая подразумевает определенное ожидаемое профессиональное поведение независимо от его личных ощущений. Понятие роли имеет большое значение, поскольку оно помогает продемонстрировать социальную обусловленность индивидуальной деятельности согласно образцам поведения.

Рассматривая создание ситуаций ролевого экспериментирования в контексте предмета нашего исследования, мы придерживаемся того, что данные ситуации конструируются в «пределах» роли специалиста социальной работы и конкретной его функции – социально-педагогической, которая непосредственно связана с его взаимодействием с клиентом. Нам было важно, чтобы будущий специалист социальной работы в конкретной ситуации «культурно» исполнил роль педагога, познал и предпринял «новое» для него действие, которое можно квалифицировать как педагогическое.

Для того чтобы определиться с пониманием сущности ситуаций ролевого экспериментирования, мы характеризуем ситуацию как совокупность условий и обстоятельств, специально задаваемых или спонтанно возникающих в образовательном процессе и побуждающих субъекта к активности. Следовательно, ситуации ролевого экспериментирования связываются с созданием совокупности условий и обстоятельств, специально задаваемых или спонтанно возникающих в образовательном процессе и побуждающих субъекта к активности, направленной на осуществление им набора функционально обусловленных действий и поведенческих ожиданий, как нечто новое и ранее не испытанное, но регулируемое определенными нормами и правилами. При этом еще раз обращаем внимание на то, что функционально обусловленные действия и поведенческие ожидания определяют его предрасположенность к исполнению той или иной роли, в частности к социально-педагогическому ролевому поведению.

При создании ситуаций ролевого экспериментирования будущий специалист социальной работы выступает как ее субъект. Индивидуальные и личностные характеристики, связанные с его возрастным развитием и сформированными ценностями в вузе, позволяли самому студенту создавать ситуацию ролевого экспериментирования, тем самым студент становился ее конструктором.

Ситуации ролевого экспериментирования будущего специалиста социальной работы по отношению к его будущей деятельности создаются на практических занятиях по дисциплинам «Педагогика»,

«Педагогика и психология детства» и «Психология социальной работы», содержание которых обладает достаточными дидактическими, методическими, развивающими возможностями в контексте приобщения будущего специалиста социальной работы к социально-педагогическим ценностям.

Педагогический механизм создания ситуаций ролевого экспериментирования будущего специалиста социальной работы основан на принципах отбора их содержания (как системы научных знаний), организации (как формы деятельности, ее внутренней упорядоченности и внешней направленности), технологии (как совокупности средств и способов достижения результата).

Для того чтобы упорядочить конструирование ситуаций студентами, нами были разработаны общие классификационные признаки ситуаций ролевого экспериментирования применительно к социально-педагогической функции специалиста социальной работы: проявление педагогической этики, проявление конгруэнтности; проявление эмоциональной отзывчивости, проявление креативности (профессиональной), проявление генерализированных волевых качеств проявление исследовательской активности, проявление вербальной доступности в общении.

Необходимо также отметить, что без учета данных признаков проигрывание социально-педагогической роли специалистом социальной работы представлялось затруднительным. Ролевое поведение заключается в общении каждого человека с другими людьми. Во время приема клиента и проведения с ним беседы перед специалистом социальной работы стоит важная задача: определить характер беседы и соблюсти профессиональные правила этикета по отношению к любому клиенту, так как ролевое поведение формируется в соответствии с ролевыми требованиями, обстоятельствами, которые вынуждают человека (специалиста социальной работы) к каким-то действиям (даже при несовпадении с личностными устремлениями) [5]. В общении происходит ролевое взаимодействие в системе «человек-человек», где каждый из людей играет свою жизненную роль (в нашем случае, «специалист социальной работы» – «клиент»). Следовательно, одним из признаков ситуаций ролевого экспериментирования нами было выделено «проявление вербальной доступности в общении». Специалисту социальной работы, становящемуся участником ролевого взаимодействия, необходимо проявлять свои профессиональные качества, которые определяют педагогический характер данного взаимодействия. Фактически педагогическая этика определяет результативность взаимодействия, от которой в существенной мере зависит эффектив-

ность оказания той или иной помощи клиенту. Поэтому важную роль в создании ситуаций ролевого экспериментирования играет признак «проявление педагогического этикета».

Каждый человек в течение своей жизни обучается исполнять самые разнообразные роли. Опираясь на исследования С. С. Фролова [7], мы можем отметить два аспекта в ситуациях ролевого экспериментирования: 1) необходимо научиться выполнять обязанности и осуществлять права в соответствии с играемой ролью; 2) приобрести установки, чувствования и ожидания, соответствующие данной роли. Ориентируясь на данное исследование нами выделяются следующие признаки ситуаций ролевого экспериментирования: проявление конгруэнтности и проявление эмоциональной отзывчивости.

Для успешного выполнения роли специалиста социальной работы необходимо не только знание и понимание официальных предписаний, проявление моральной готовности «проиграть» данную роль, но и его последующая творческая активность. Это определяет выделение такого признака, как проявление профессиональной креативности.

В ситуациях ролевого экспериментирования, направленных на имитацию деятельности специалиста социальной работы, важны способность принимать решения, нести ответственность за дела и поступки, находить и предлагать способы решения выхода из ситуации, подавлять в себе раздражение, подчинять свои действия поставленной цели, не теряться в трудных и неожиданных ситуациях. Это обуславливает выделение такого признака, как проявление генерализированных волевых качеств.

В ситуациях ролевого экспериментирования отрабатываются тактика поведения, действий, выполнение функций и обязанностей конкретного лица [3], что способствует приобщению будущего специалиста к социально-педагогическим ценностям: ценностям, раскрывающим значение и смысл целей данной деятельности (ценности-цели); значение способов и средств ее осуществления (ценности-средства); значение и смысл отношений как основного механизма данной деятельности (ценности-отношения); значение и смысл социально-педагогических знаний (ценности-знания); значение и смысл педагогических качеств личности (ценности-качества) [2].

При проведении игр с исполнением роли, прежде всего, разрабатывается ситуация ролевого экспериментирования и студенты между собой распределяли роли с «обязательным содержанием». Однако в ситуациях ролевого экспериментирования наряду с ролевой позицией

необходимо было, чтобы действовали «правила» имитируемой реальности.

Игровая обстановка способствовала преобразованию роли студента в роли «специалиста социальной работы» и «клиента». Однако очень важно в ситуациях ролевого экспериментирования, следуя поставленным правилам, активизировать творческие действия студента по развертыванию сконструированной ситуации. Исследовательские попытки, предпринимаемые студентом во время «проигрывания» ситуаций, выполняли принципиально незаменимые функции: приобретения социального и педагогического опыта, актуализации педагогических целей, знаний, норм, ценностей, умений и их осуществление в конкретной деятельности. Студент-исследователь при участии в ситуациях ролевого экспериментирования выступает как «специалист социальной работы», способный к добыванию максимально большого объема информации от «клиента» в ходе реального взаимодействия с ним. Вследствие вышеизложенного выделим еще один признак ситуаций ролевого экспериментирования – «проявление исследовательской активности».

Все выделенные признаки позволяют конструировать и исследовать ситуации ролевого экспериментирования, то есть вычленив ситуацию как средство, рассмотреть ее в изолированном и независимом виде, далее провести мысленный эксперимент, проанализировать ее возможности с точки зрения осмысления будущим специалистом социальной работы социально-педагогических ценностей и соответствующих ролей. Одной из задач конструирования ситуаций ролевого экспериментирования была попытка студентами проиграть возможные варианты возникновения и реализации разнообразных проблемных ситуаций при взаимодействии «специалиста социальной работы» и «клиента» и выделить их социально-педагогический смысл.

Прежде чем приступить к созданию ситуаций, проводится вводное занятие, на котором студентам предлагается алгоритм конструирования ситуаций ролевого экспериментирования. Данный алгоритм включает три этапа: этап подготовки, этап проведения и этап анализа и обобщения.

Этап подготовки начинается с разработки сценария – условного отображения ситуации и субъектов. При конструировании содержания сценария ситуации ролевого экспериментирования предполагается выбор темы проблемной ситуации, описание проигрываемой проблемы, обоснование поставленной задачи, выбор ролей, характеристики действующих лиц. Далее идет «посвящение» в игру: определяется режим работы, формируется образ ситуации, обосновываются

постановка проблемы и выбор вида ситуации. Негласные правила за-прещают отказываться впоследствии от выбранной роли, выходить из игры, пассивно относиться к игре, нарушать регламент и этику поведения. Игровое поле ситуации сочиняется и описывается во время генерации идей и затем дорабатывается. В его рамках определяется возможный путь действий персонажей. Игровое поле конструируется в процессе работы творческих групп, каждая из которых исследует свой предмет игры и разрабатывает свой сценарий.

Этап проведения разворачивается по трем возможным вариантам, что уже предусмотрено сценарием. Первый вариант – «соблюдение логики действий», согласно которому персонажи ведут себя по заданной схеме (логично разворачивается вся ситуация, понятны мотивы поступков героев, их действия естественны), результат ожидаем. Второй вариант – «неожиданность действий» (нет строгих предписаний действий, возможны случайность, нарушение логики, иррациональность поступков, выход за рамки предписанной роли). Третий вариант – «соотношение действий» (развитие сюжетной линии осуществляется от завязки к попытке решения проблемы, разрешению противоречий к ожиданию и итогу).

Этап анализа и обобщения подразумевает обсуждение и оценку результатов сконструированной ситуации ролевого экспериментирования и ее проигрывания (исполнение роли). На данном этапе происходит выступление экспертов, которые были избраны группой, обмен мнениями, защита студентами своих решений и выводов. В заключении студенты совместно с преподавателем констатируют достигнутые результаты, отмечают ошибки, формулируют окончательный итог занятия. При этом обращается внимание на сопоставление использованной социально-педагогической имитации с реальной деятельностью специалиста социальной работы.

С учетом вышеобозначенных признаков и параметров конструирования, ситуации ролевого экспериментирования разделены на две группы. Первая группа ситуаций, в которой первостепенное значение отводится проблеме клиента, ориентирована на предмет и конструируется согласно прогнозируемому результату – помочь клиенту разрешить его проблему. Поэтому условно такие ситуации названы «предметно-ориентированными», то есть направленными на освоение педагогических методов, приемов, средств оказания помощи клиенту в решении его проблемы. Вторая группа ситуаций – «субъектно-ориентированные» – ориентирована на клиента, на оказание ему педагогической поддержки, актуализацию его личностного потенциала с

учетом его психологических особенностей, поведения и социального окружения.

Выделенные ситуации систематизированы и сгруппированы, соотнесены с вышеизложенными признаками. Учитывая многообразие ситуаций и необходимость их классификации по родо-видовому признаку, определены следующие группы ситуаций: «предметно-ориентированные» и «субъектно-ориентированные» и их виды. К ситуациям «предметно-ориентированным» отнесены ситуации-ритуалы, социальной несостоятельности, активизации предметной деятельности. Суть этих ситуаций состоит в том, что клиент не может разрешить возникшую проблему за счет актуализации личностных возможностей. «Субъектно-ориентированные» ситуации представлены ситуациями творчества, духовных состояний, интерперсонального опыта, которые предполагают у клиента наличие достаточного личностного потенциала для успешного разрешения проблемы, с которой он обратился за помощью. Содержательно каждый из названных видов включает несколько вариантов ситуаций, имеющих свое условное название. С нашей точки зрения, список данных вариантов не ограничен и определяется творческими возможностями студентов конструировать ситуации ролевого экспериментирования разного содержания.

Конструирование ситуаций ролевого экспериментирования необходимо начинать с ситуаций «предметно-ориентированного» характера (ситуации-ритуалы, социальной несостоятельности, активизации предметной деятельности). Создание ситуаций-ритуалов способствует объективной оценке и активизации ритуализированных приемов и действий специалистов социальной работы с целью достижения взаимопонимания, установления доверительных отношений с клиентом. Так как для межличностных ритуалов характерна символичность, упорядоченность, устойчивая последовательность действий, нередко стандартизированный набор фраз, мы предложили студентам такие ситуации, как «Письмо», «Интервью», «Вертушка», в которых были отражены и соблюдены данные условия.

Далее организуются ситуации социальной несостоятельности («Потерянные души», «Патронаж», «Люди-хамелеоны»), которые направлены на гармонизацию отношений между внутренними смыслами, социально-педагогическими ценностями, потребностями студентов и фактами окружающей действительности, внешними обстоятельствами.

Ситуации активизации предметной деятельности ориентированы на выработку новых способов и приемов установления педагогически целесообразных отношений в процессе общения с клиентом по-

средством перевода социально приемлемых образцов действия из внешнего во внутренний план психической деятельности («Инициатива», «Проба пера», «Заморочки»).

Следующей ступенью в конструировании ситуаций ролевого экспериментирования является участие студентов в ситуациях «субъектно-ориентированного» характера (ситуации творчества, духовных состояний, интерперсонального опыта). В ситуациях творчества («Байки», «Специалисты-новаторы», «Хорошее впечатление») будущие специалисты социальной работы имеют возможность проявить нестандартность мысли, внутренние созидательные тенденции, творчество и воображение, нетривиальность суждения, способов и подходов в построении образов и осуществлении деятельности.

В рамках организации ситуаций духовных состояний создаются такие ситуации, как «Анимация», «Инсайт», «Эффект присутствия», которые нацелены на развитие духовных ценностей будущих специалистов социальной работы, отражающих переживание различных духовных состояний.

Таким образом, конструирование ситуаций ролевого экспериментирования и их анализ с позитивным и негативным содержанием направляет студентов на поиск адекватного и наиболее целесообразного решения и, как следствие, усваивает знания в контексте разрешения ими конструируемых профессиональных ситуаций, наполняя их разнообразными социально-педагогическими ценностями. Разрешение ситуаций ролевого экспериментирования включает в себя понимание их содержания, оценку, адекватный выбор, прогнозирование способов поведения и деятельности.

Литература

1. Бачинин, В. А. Культурология. Энциклопедический словарь. [Текст] / В. А. Бачинин. – М. : Изд-во Михайлова В. А., 2005. – 286 с.
2. Исаев, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. Ф. Исаев. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2004. – 208 с.
3. Селевко, Г. К. Игровые технологии [Текст] / Г. К. Селевко // Школьные технологии. – 2006. – № 4. – С. 23–32.
4. Социологический словарь [Текст] / под ред. Н. Аберкромби, С. Хилл, Б. С. Тернер. – М. : Экономика, 2004. – 428 с.
5. Столяренко, Л. Д. 100 экзаменационных ответов по психологии [Текст] / Л. Д. Столяренко, С. И. Самыгин. – М., 2001. – 141 с.
6. Толковый словарь русского языка [Текст] / под ред. С. И. Ожегова. – М. : Технологии, 2005. – 944 с.

7. Фролов, С. С. Социология [Текст] / С. С. Фролов. – М., 1999. – 350 с.

8. Энциклопедический словарь [Текст] / под ред. Ф. А. Брокгауза, И. А. Ефрона. – М. : ЭКСМО. – 672 с.

ФОРМИРОВАНИЕ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ: ВОЗМОЖНОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ

**ДАВЫДОВА Н. С., ПЕРЕТОЛЧИНА Т. Ф., САБИТОВ А. У.,
ЦАРЬКОВА С. А.**

*г. Екатеринбург, Уральская государственная
медицинская академия Росздрава*

Сложившиеся традиции высшего медицинского образования не всегда дают возможности расширения спектра образовательных программ для врачей. В то же время различные формы анализа потребностей работодателей региона во врачебных кадрах свидетельствуют о необходимости развития всё новых программ последипломной подготовки. При формировании программ послевузовского и дополнительного образования учебное управление УГМА руководствуется несколькими методами поступления и анализа информации.

Важнейшим информационным направлением служит анализ результатов ежегодных кадровых «Ярмарок вакансий» – марафонов общения выпускников и главных врачей ЛПУ города и области, которые проводятся на всех факультетах и позволяют выяснить насущные потребности в специалистах всех уровней. Так, стала очевидной потребность в специалистах стоматологах общей практики для отдаленных районов области, врачей ультразвуковой и функциональной диагностики, пульмонологов, психиатров-наркологов.

Участие ведущих клинических кафедр в реализации губернаторских программ, в частности сердечно-сосудистой хирургии, «Мать и дитя» диктует необходимость в кадрах для успешной их реализации.

В последние три года в г. Екатеринбурге, Свердловской области и Уральском регионе в целом для реализации Национального проекта «Здоровье» остается высокой потребность в специалистах амбулаторной службы – участковых терапевтах, педиатрах, врачах общеврачебной практики. Прогнозирование потребности во врачах ОВП ещё в 2002 году побудило к созданию клиники семейной медицины и усло-

вий для преподавания дисциплины ОВП в рамках клинической ординатуры, лицензия на преподавание которой была получена в 2005 г.

Взаимодействие с управлением кадров Министерства здравоохранения в режиме прямой и обратной связи дает возможность оценивать общие тенденции потребностей региона в специалистах с высшим медицинским образованием. Необходимость подготовки высококвалифицированных врачей узких специальностей – гастроэнтерологов, пульмонологов, нефрологов и гематологов – послужили основой для формирования образовательных программ подготовки в клинической ординатуре и получения федеральной лицензии на их реализацию.

Анализ тенденций развития городского здравоохранения и маркетинг кадров частных медицинских клиник, потребности которых также следует учитывать при прогнозировании образовательных программ, выявляет кадровые ниши. К примеру, перенасыщенность стоматологическими кадрами городских клиник, очевидная на «Ярмарке вакансий», послужила поводом для кадрового анализа по специальностям, результаты которого показали необходимость образовательных программ по специальностям «Стоматология детская», «Ортодонтия», «Стоматология хирургическая» на фоне всё возрастающего числа стоматологических клиник с различными уровнями помощи, в том числе многопрофильных. После создания всех необходимых лицензионных условий для преподавания были получены права на обучение специалистов в клинической ординатуре и на курсах переподготовки (Лицензии 2005 г. и 2006 г).

Важнейшую информацию для прогнозирования и планирования образовательных программ дает анализ работы частных учебных центров. Основная их специализация неслучайно связана с профилактической и эстетической медициной. Образовательные программы в области профилактической и эстетической медицины становятся все более востребованными, что неразрывно связано с нарастающими потребностями населения в услугах, повышающих потенциал здоровья и улучшающих внешний облик человека. Доказанным научным фактом является зависимость социальной и профессиональной успешности индивидуума с имиджем здорового и приятного человека. Высокая социальная востребованность специалистов, оказывающих медицинские услуги эстетического и оздоровительного характера, предопределяет нарастание числа так называемых учебных центров в некотором смысле «агрессивного» характера, занимающихся информированием не только о продаваемой ими продукции парикмахерско-косметического свойства, но и «преподаванием» теоретических, а за-

частую и фундаментальных дисциплин. Претензии на столь обширную нишу образования обусловлены несколькими причинами, а именно: коммерческой конкуренцией среди учебных центров, аналогами со столичными учебными центрами, зачастую сотрудничающих с высшими учебными заведениями федерального уровня, и, безусловно, отсутствием лицензионного образовательного контроля. Факт увеличения частных учебных центров является позитивным, однако привлечение к обучению врачей дерматокосметологов, осуществляющих лечебную деятельность в частных клиниках с медицинскими лицензиями, не может не вызывать опасений. Не заметив, как косметология, которая была профилактическим направлением дерматологии, стала называться эстетической медициной, профессионалы высшего медицинского образования практически не участвуют в образовательном и начинающемся научно-исследовательском процессах этой бурно развивающейся отрасли медицины. Подчеркнем, что направлениями эстетической медицины являются эстетическая дерматология, эстетическая эндокринология, диетология, психотерапия, физиотерапия, хирургия и другие. Их также трудно перечислить, как трудно перечислить все направления современной медицины. Необходимо отметить, что учебные центры занимаются информированием во всех этих направлениях.

Иллюстрацией рассматриваемой проблемы может служить анализ частной образовательной деятельности в г. Екатеринбурге. По результатам рекламной деятельности и справочной литературы, в г. Екатеринбурге образовательной деятельностью с медицинскими программами занимаются 20 учебных центров и один колледж с образовательной лицензией «Бытовое обслуживание». Лицензию на образовательную деятельность для преподавания специалистам с высшим медицинским образованием территориального уровня имеет только один «Эстет-косметикс», имеющий в своем штате профессионального преподавателя-совместителя из медицинской академии. Учебный центр «Валлекс», выдающий дипломы по мезотерапии Российского университета Дружбы народов, проводит выездные циклы только для врачей. Остальные учебные центры, претендуя на образование для врачей, ограничиваются привлечением к педагогической деятельности практикующих врачей и выдачей «дипломов», «сертификатов» негосударственного образца.

При анализе образовательных программ обращает на себя внимание включение в программы не только прикладных вопросов косметологии, но и фундаментальных вопросов медицины. Так, например, клиника лечебной косметологии «Версаль» при информировании

о процедурах «Ухода по лицу и телу», косметическом массаже, предлагает «Базовый курс», включающий анатомию лица, его кровоснабжение и иннервацию, анатомическое строение кожи, волос, ногтей, теории старения кожи. В курсе аппаратной косметологии рассматриваются биофизические аспекты аппаратной косметологии, все традиционные физиотерапевтические медицинские и новейшие эстетические методики – гальванизация и лекарственный электрофорез, дарсонвализация, миостимуляция, микротоковая терапия микродермобразия, ультразвуковая терапия, электро-, блэнд-, флэшэпиляция, ионотерапия, альгонизация, прессотерапия, При повышении квалификации преподается лечение угревой болезни, себореи, постоперационная реабилитация, дооперационная подготовка. В образовательной программе «Лечебная подология» рассматриваются вопросы лечения ониходистрофий и грибковых поражений стопы, лечения трещин и трофических расстройств при диабетической стопе. Широко представлены вопросы санитарно-эпидемиологического обеспечения работы учреждений эстетической медицины.

Прогрессивная позиция учебных центров, восполняющих пробелы в образовании специалистов эстетической медицины, не может не радовать, но в то же время, качество предлагаемой врачам информации, её источники и методы преподавания остаются нестандартизованными. Так, например, в учебном центре «Лагуна», наряду с обучением стрижкам, колористике волос и перманентному макияжу, преподаются лечебные технологии себореи, угревой болезни, диетология и зарегистрированная в 2006 году как медицинская методика – мезотерапия с соответствующими сертифицированными медицинскими препаратами.

Сложившаяся ситуация диктует необходимость разработки новых учебных программ и реализации их на факультетах повышения квалификации высших медицинских образовательных учреждений, учитывающих социальные потребности общества. Качественное методологическое обеспечение, профессиональный подход и обеспечение высококвалифицированными кадрами при проведении учебного процесса, безусловно, будут гарантией достоверности информации и качества подготовки специалистов. Очевидным позитивным примером в развитии новых образовательных программ в сфере индустрии красоты является Уральский колледж индустрии красоты», в котором, помимо традиционных парикмахерско-косметических услуг, преподаются на соответствующих факультетах эстетическая косметология, менеджмент индустрии красоты, дизайн салонов красоты, теория и практика рекламы, кадровый менеджмент, спортивная эстетика.

Выполняя свои главные задачи обучения высококвалифицированных специалистов во всех областях медицины и социальной сферы, Уральская государственная медицинская академия при прогнозировании новых образовательных программ принимает во внимание социальную востребованность эстетической медицины и веяния времени. Безусловно, обучение участковых врачей терапевтов, педиатров, врачей общей практики в рамках национального проекта «Здоровье» требует от педагогического коллектива академии значительных усилий, тем не менее, в течение 2006–2007 учебного года осуществляются после лицензирования новые образовательные программы в интернатуре, ординатуре. К слову сказать, специальность для преподавания в интернатуре «Гигиеническое воспитание» уже в течение года преподавания получила свое развитие в виде программы для усовершенствования на 72 часа для педагогов города в инновационном методологическом виде – дистанционного обучения. Клиническая ординатура как наиболее полная форма обучения, будет проводиться в УГМА для терапевтов с 2007 года по специальностям «Ультразвуковая диагностика», «Функциональная диагностика», «Стоматология», «Сердечно-сосудистая хирургия», «Нефрология». Значительная востребованность специалистов вышеназванных специальностей обусловлено многими причинами, главными из которых являются их медико-социальная значимость, нарастающий уровень оснащенности ЛПУ высокотехнологичным оборудованием, потребность в высококвалифицированных клинических специалистах, владеющих визуализирующими технологиями. Программы развития кардиохирургической помощи населению в Уральском регионе создали основу для прогнозирования и создания образовательных программ для подготовки кардиохирургов, что в свою очередь даст возможность расширения объемов операций на сердце. Потребность в специалистах по специальности «Нефрология» обусловлена растущей заболеваемостью населения региона нефрологическими болезнями и озабоченностью качеством подготовки врачей-нефрологов. Возможность обучения в ординатуре по указанной специальности была подтверждена лицензией в 2006 году. Формирование образовательной программы «Стоматология» для подготовки специалистов стоматологов общей практики предопределено необходимостью повышения доступности стоматологической помощи населению.

Для лицензирования в 2008 году готовятся специальности «Трансфузиология» и «Гематология». Интенсивное развитие фундаментальных наук и расширение фармацевтических знаний и обеспечения медикаментами, а также очевидная сложность подготовки вы-

шеуказанных специалистов позволили спрогнозировать необходимость этих видов образования.

Понимая актуальность преподавания медицинской генетики в условиях реализации губернаторской программы «Мать и дитя» и в преддверии создания неонатологического центра изучается возможность преподавания специальности «Медицинская генетика».

Отвечая потребностям развития бурно развивающейся отрасли – эстетическая медицина, запланировано формирование образовательных программ различных объемов и методологических форм. Предполагается формирование межкафедральной программы по специальности «Диетология», в которой примут участие профессорско-преподавательский состав кафедр гигиенического и клинического направления. Принимая во внимание заявленные потребности в образовании по диетологии со стороны терапевтов, педиатров, акушеров, эндокринологов, врачей-реабилитологов фитнес-индустрии, специалистов-гигиенистов, врачей антивозрастных технологий, на основе двух базовых специальностей «Гигиена питания» и «Диетология клиническая» планируется создание 72-часовых программ: «Диетология при заболеваниях сердечно-сосудистой системы, органов пищеварения, мочевыделительной системы», уже созданы программы «Диетология педиатрическая», «Диетология в эстетической медицине».

Злободневными являются вопросы преподавания косметологии для врачей дерматокосметологов и провизоров. На основе уже созданных образовательных программ возможна реализация образовательной программы «Косметология терапевтическая», «Фармацевтическая косметология», в процессе создания программа «Физиотерапия и лазеротерапия в эстетической медицине», «Трихология и ониходистрофии».

Заключая все вышеизложенное, следует подчеркнуть важность прогнозирования образовательных направлений в высших медицинских учебных заведениях, отвечающих современным социальным потребностям и веяниям времени. Федеральные образовательные программы охватывают самые важные стратегические направления развития медицинской помощи, однако, неуклонное развитие общественного сознания диктует необходимость обучения специалистов узких специальностей, фармацевтического и стоматологического профиля, эстетических и профилактических направлений. Частные образовательные центры, заполняющие свободную нишу, не в состоянии гарантировать систему качества образовательного процесса со всеми её составляющими.

Актуальность прогнозирования новых образовательных программ для преподавания в высшем учебном заведении несомненна и отвечает как традициям многолетнего образовательного процесса, так и потребностям развивающегося социума. Процесс прогнозирования неразрывно связан с изучением кадровых потребностей медицинских учреждений региона, тенденций развития регионального здравоохранения, его медико-социальных и оздоровительных отраслей.

ПОДГОТОВКА СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА НА ОСНОВЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

БОГОМОЛОВ А. В.

г. Чебоксары, Чебоксарский институт (филиал) Московского государственного открытого университета

БОГОМОЛОВА С. Н.

г. Чебоксары, Чувашский государственный педагогический университет

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года одной из главных задач российского образования ставит обеспечение качества подготовки современного специалиста на основе фундаментальности обучения и востребованности будущими работодателями. Одним из методов приближения процесса обучения к требованиям современного производства может явиться практико-ориентированное обучение.

Практико-ориентированное обучение (ПОО) студентов в Чебоксарском институте (филиале) Московского государственного открытого университета (ЧИ МГОУ) с 2004–2005 учебного года является составной частью образовательной программы высшего профессионального образования и проводится в соответствии с решением Ученого совета института в целях приобретения студентами навыков профессиональной работы, углубления и закрепления знаний, полученных в процессе теоретического обучения.

Основная цель практико-ориентированного обучения – способствовать трудоустройству студентов и выпускников института по специальности, учитывая требования работодателя.

Задачи практико-ориентированного обучения:

– ознакомление студентов с деятельностью предприятий и организаций;

- изучение принципов работы предприятий, учреждений, организаций и передового опыта их специалистов через передачу «из рук в руки» эффективных навыков, технологий и схем, отработанных ими на практике;

- углубление и закрепление знаний, полученных в процессе учебных занятий;

- выработка студентами-практикантами навыков подготовки, принятия и реализации решений в практической деятельности;

- стремление добиться признания в работе через интеграцию учебной и практической деятельности;

- определение работодателями потенциала будущих сотрудников.

Следствием таких задач выступают:

- признание ведущей роли студента в организации образовательного процесса;

- высокая мотивация студента, связанная с его стремлением к самоактуализации и самореализации в процессе обучения для решения важных проблем при применении на практике приобретенных знаний, умений, навыков и компетенций;

- условие, что приобретаемые студентом знания и опыт в процессе активного обучения на практике, сразу апробируются в условиях рабочей ситуации.

В зависимости от направления деятельности предприятия выбранного для прохождения практики, формы собственности, структуры и некоторых других критериев, студенту предлагается примерная программа практики, учитывающая особенности деятельности предприятия.

Примерная программа практико-ориентированного обучения.

3 курс очного отделения специальности 080507 «Менеджмент организации». Продолжительность – 1 семестр, 18 недель (выделяется один день в неделю).

Вариант № 1. «Функции менеджмента» [1].

Этап 1. Общая характеристика базового предприятия.

Содержание работ: краткая история образования исследуемого объекта, характеристика формы собственности, миссии и стратегических целей организации, направлений деятельности, численности работающих, технико-экономические и финансовые результаты деятельности за последние 3 года, преобладающего типа производства, основных поставщиков и потребителей продукции, финансовых результатов за последний год деятельности.

Методы исследования: анализ устава и других учредительных документов, форм статистической и бухгалтерской отчетности, сравнение показателей отчета с плановыми.

Этап 2. Производственная и организационная структура управления.

Содержание работ: рассмотреть существующую на предприятии производственную и организационную структуру управления фирмой и (или) структурного подразделения, в котором студент проходит практику. Составить перечень выполняемых работ и решаемых задач по выбранному структурному подразделению. Определить соответствие численности исполнителей, выполняемым функциям. Обобщение материалов анализа.

Методы исследования: анализ штатного расписания и должностных функциональных инструкций, Положения о структурных подразделениях. Численный анализ организационной структуры. Анкетирование. Логический анализ.

Этап 3. Изучение и описание функций планирования.

Содержание работ: оценка и анализ существующей на предприятии нормативной базы планирования. Изучение результатов анализа и использование их при составлении планов. Исследование внутренних сильных и слабых сторон организации. Анализ применяемой процедуры оперативно-календарного планирования.

Рекомендуемые методы исследования: изучение применяемой методики планирования производственной и коммерческой деятельности. Изучение существующих планов работы предприятия в целом и его структурных подразделений. Сравнительный анализ, методы оценки инвестиционных проектов. Логический анализ, дерево целей.

Этап 4. Изучение и описание функций мотивации.

Содержание работ: дать определение функции мотивации и рассмотреть фактическую реализацию этой функции в соответствии с ее содержанием. Проанализировать применяемые методы стимулирования: оплата труда, премиальные системы, социальные выплаты и гарантии, участие в прибылях, моральные стимулы, продвижения по службе, обучения, повышения квалификации и т.д.

Анализ динамики заработной платы в сопоставлении с динамикой производительности труда и инфляции за определенный период.

Рекомендуемые методы исследования: анкетирование, тестирование, метод анализа иерархий. Графические методы. Сравнительный анализ, метод сценариев, методы экспертных оценок.

Этап 5. Изучение и описание функции контроля.

Содержание работ: оценка диапазона контроля (доля управляемости) для выбранных руководителей. Выявление и описание существующих методов и форм контроля исполнения решений и оперативных указаний. Анализ специальных методов контроля, применяемых на конкретном рабочем месте или в подразделении.

Методы исследования: определение уровня централизации для линейных и функциональных руководителей. Составление таблицы методов или схемы контроля исполнения.

Этап 6. Исследование психологических аспектов управления.

Содержание работ: изучение стиля и методов руководства конкретного менеджера. Оценка психологической совместимости и потенциальной конфликтности в коллективе.

Рекомендуемые методы исследования: тестирование. Социометрический опрос, семантический дифференциал, определение ценностно-ориентационного единства группы.

Этап 7. Анализ конкретной ситуации.

Содержание работ: в ходе исследования процесса управления выявить одну или несколько проблем, наиболее важных для данного предприятия. Сформулировать требования к решению задачи, выявить возможные альтернативы решения, обосновать выбор решения.

Рекомендуемые методы исследования: мозговая атака, причинно-следственная диаграмма, карта мнений, метод анализа иерархий, теория игр, модель управления запасами, дисперсионный анализ, дерево решений, теория массового обслуживания и др.

Особенностью практики является то, что за каждым студентом приказом по предприятию закрепляется наставник. Задача наставника – помочь студенту адаптироваться к предприятию, к работе, научить его выполнять порученные дела в соответствии с принятыми на предприятии нормами и правилами. По итогам практики наставники оценивают соответствие студентов требованиям компании по личным и деловым качествам, по стремлению к развитию и дают рекомендации по дальнейшему сотрудничеству со студентом.

Практика студентов на предприятии – это всегда благоприятная возможность для обеих сторон. Предприятие имеет возможность подобрать для себя и адаптировать к своим особенностям за время 3–4 практик лучших выпускников вузов, а студенты – получить первый опыт и культуру работы на предприятии.

По результатам первого эксперимента по практико-ориентированному обучению треть выпускников очного отделения 2005 года были трудоустроены по месту прохождения практики в ведущие предприятия Республики: ИФНС по г. Чебоксары Чувашской

Республики, ООО «Авто-Дизель», ООО «Голстяк Дистрибьюшн», ОАО «Чувашторгтехника», ОАО «САН Интербрю», Строительно-монтажный трест № 4 и др.

Литература

1. Богомолов, А. В. Дневник практико-ориентированного обучения студента специальности 080507 «Менеджмент организации» и индивидуальные задания [Текст] / А. В. Богомолов, О. Г. Волков, Л. В. Резюкова. – Чебоксары : ЧИ МГОУ, 2007.

ИНТЕРАКТИВНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА (НА ПРИМЕРЕ ШКОЛЫ БИЗНЕС- ТРЕНЕРОВ)

БУРАВЛЁВА Е. П.

*г. Владивосток, Дальневосточный государственный
технический университет*

КАРАМЫШЕВА Е. А.

г. Владивосток, Частное образовательное учреждение дополнительного образования учебно-консультационный центр «ЛИК»

Для процветания современной организации недостаточно только материальных ресурсов. Успех предприятия зависит, прежде всего, от знаний, которыми владеют сотрудники предприятия. В связи с этим успешными становятся только те компании, в которых эффективно и стабильно работает система обучения. Однако состояние конкурентной среды диктует качественно новые правила организационного образования, которое не может быть просто традиционной передачей знаний от преподавателя к обучающемуся.

Во-первых, знания и умения должны носить не общий характер, а быть непосредственно направленными на повышение эффективности производственной деятельности, поскольку обучение внутри организации должно быть максимально функционально: его задача – поддержать и повысить результативность предприятия.

Во-вторых, обучение взрослых требует специфической организации учебного процесса. Опыт показывает, что особенности взрослых учащихся наиболее сильно связаны с потребностью в смысле. Кроме этого, для взрослого человека обучение актуально только в ситуации назревшей необходимости, обучение должно носить практическую направленность, особую важность приобретает соотношение но-

вого знания с жизненным опытом, возможность реализации потребности в самостоятельности (К. Фопель).

Именно поэтому становятся востребованными специалисты в области бизнес-тренинга. Бизнес-тренер организует и реализует образовательный процесс с учетом всех особенностей организации. Основной формой практического внутриорганизационного обучения выступает тренинг. Тренинг – это интерактивная форма обучения, основная цель его состоит в развитии конкретных умений и навыков. Учебный процесс в тренинге базируется на активном участии и интенсивном групповом взаимодействии. Интерактивное обучение в тренинге основано на собственном опыте участников, их прямом взаимодействии с областью осваиваемого опыта, так как именно опыт участника служит важнейшим источником учебного познания. Ведущий тренинга не дает готовых знаний, но побуждает участников поиску решений поставленных, что позволяет участнику тренинга реализовать свою потребность в самостоятельности. Обучение в тренинге всегда носит практически ориентированный характер. Таким образом, тренер обращается к профессиональному опыту участников, побуждает их самостоятельно собирать новые данные, искать решения уже поставленных задач, ставить новые задачи.

Очевидно, что традиционная университетская система обучения, основанная на целенаправленной передаче знания от преподавателя к учащемуся, не дает возможности овладеть приемами организации и ведения тренинга. В связи с этим оказываются востребованными школы тренеров. В процессе обучения будущие тренеры получают не только теоретические знания. Навыки применения общих и специальных техник и методов ведения бизнес-тренинга осваиваются учащимися в рамках практических занятий, организованных также в форме тренинга.

Сам опыт пребывания в тренинговой группе выступает для будущего бизнес-тренера обучающим фактором. Особое значение при этом приобретает групповая динамика. Впервые термин «групповая динамика» ввёл К. Левин. В понятие групповой динамики входят пять основных элементов: цели группы; нормы группы; структура группы и проблема лидерства; сплоченность группы; фазы развития группы. Роль групповой динамики в интерактивном обучении огромна. Тренер, не учитывающий в своей работе элементы групповой динамики, не способен к эффективному ведению тренинговой группы. Однако только теоретическая подготовка будущего тренера в этой области не позволяют в полной мере овладеть навыками управления групповыми

процессами. В то же время проживание практического опыта на тренинге дает понимание этих процессов изнутри.

Цели группы определяются тем, в какую общую систему работы включена группа. Очевидно, что для продуктивной работы и достижения поставленного результата необходимо совпадение декларируемой цели тренинга и истинных целей участников учебного процесса. Соответствие цели названной и реализуемой позволяет сосредоточить группу и повысить ее работоспособность. Учитывая коммерческий аспект бизнес-тренинга, необходимо помнить о том, что выполнение поставленных заказчиком задач – одно из ключевых условий успешного организационного обучения.

Нормы группы представляют собой совокупность неписанных правил, определяющих, что допустимо, а что недопустимо в работе группы. Нормы можно разделить на две категории: а) нормы, которые изначально задаёт ведущий группы; б) нормы, выработанные группой. Для нормального хода группы должно быть достигнуто, по крайней мере, частичное совпадение задаваемых и вырабатываемых норм. Также важно, чтобы нормы, выработанные группой, преобладали над нормами, предложенными тренером, поскольку нормы, предложенные участниками группой, соблюдаются с большим желанием, чем навязанные извне. В результате нормы и правила выступают одним из важнейших инструментов сопровождения тренинговой группы.

На практике часто нормы задаются достаточно формально. Группа, не задумываясь, принимает предложенные тренером правила и, как следствие, забывает о них. Такой подход не эффективен, так как на выбранные таким способом нормы довольно сложно опираться в процессе тренинга, как самой группе, так и тренеру. Например, одна из участниц тренинга тренеров, которая работает внутренним тренером в банке, ранее сэкономила время на установлении норм, считая этот процесс малозначимым и занимающим много времени. Она выдвигала групповые нормы самостоятельно, что приводило к пассивности участников группы и их сопротивлению активности тренера. Тренер, не получая ожидаемых результатов, оставался неудовлетворенным работой группы. Участвуя в тренинге тренеров и ощутив на собственном опыте влияние начального этапа и связанных с ним процедур на весь процесс работы, она в своей профессиональной деятельности изменила свой подход к ведению тренинга, повысив эффективность проводимого обучения.

Структура группы включает в себя распределение ролей между всеми участниками группы. Распределение ролей зависит как от личных качеств членов группы, так и от профессионально-значимых на-

выков тренера. Шиндлер (1957) описал пять наиболее часто встречающихся групповых ролей (альфа, анти-альфа, бета, гамма, омега). Важно, чтобы тренер умел учитывать сложившуюся структуру группы для продуктивной работы группы и достижения цели тренинга. В процессе обучения будущий тренер должен усвоить на практике, что ведущий не должен занимать роль альфы (лидера), так как это провоцирует появление анти-альфы и ведет к росту сопротивления группы. Наиболее предпочтительна для тренера роль беты (компетентного и информированного участника группы). В своей работе тренеру важно учитывать влияние гаммы (рядовые участники тренинга) на деятельность группы, так как именно гаммы держатся за общегрупповое мнение и формируют его. При появлении в группе омеги (изгоя) важно выяснить причину пассивности человека и, учитывая его особенности, включать в деятельность группы.

Как известно, в своем развитии любая тренинговая группа последовательно проходит четыре основные фазы: знакомство (ориентация и зависимость), распределение ролей (конфликты и протест), конструктивная работа (сплочённость и сотрудничество), завершение работы группы. Каждая фаза специфическим образом влияет на деятельность каждого участника и группы в целом, и это необходимо учитывать при планировании тренинга. На тренинге тренеров учащиеся, испытывая на себе и отслеживая с помощью преподавателя смену фаз развития группы, получают возможность овладеть навыком использования энергии каждой фазы. Например, участники обучающей группы тренинга тренеров в фазе распределения ролей высказывали недовольство большим количеством перерывов. Рациональные объяснения тренера не давали результата. С целью конструктивного разрешения конфликтной ситуации тренер не объявил очередного перерыва, а продолжал работу группы, вводя дополнительное упражнение. В период подготовки активность участников резко снизилась, им было сложно выполнять поставленное задание, большинство участников отстранилось от групповой работы. В этот момент тренер прервал обсуждение и задал вопрос каждому участнику группы: «На сколько процентов в данный момент ты включен в работу?». Ответы не превышали 70 %. Следующий вопрос, который задал тренер: «Какие факторы мешают вам быть включенными на 100 %?». Участники указали на усталость; необходимость осмыслить предыдущее задание и соотнести его со своим опытом, структурировать полученную ранее информацию и «уложить ее по полочкам». После перерыва группа выполнила фасилитацию на тему: «Какую функцию выполняют перерывы, зачем они нужны и с какой периодичностью?». В результате уча-

стники на собственном опыте получили ответ на вопрос о необходимости и значении перерывов для работы группы.

Таким образом, актуальность подготовки специалистов в области бизнес-тренинга очевидна. При этом имеет значение не только усвоение теоретических знаний. Особую важность приобретает процесс интерактивного обучения. Именно интерактивная форма обучения наиболее эффективна, поскольку опыт участия в тренинге выступает основой для формирования профессионально значимых качеств бизнес-тренера.

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

ГРИШИНА М. С.

*г. Нижний Новгород, Нижегородский институт
развития образования*

Достаточно давно ведутся споры о месте дополнительного образования детей в общей сфере образования. Что это? Часть школьного образования – дополнительные образовательные услуги, которые позволяют разнообразить досуговую сферу детей школьного возраста или самостоятельная сфера образования, имеющая специфические цели, задачи, методы и технологии обучения и воспитания детей. Учреждение дополнительного образования детей – это не просто набор кружков и студий, это система воспитательного воздействия, прививающая маленькому человеку любовь к творчеству и самообразованию, к культуре научной, художественной, физической деятельности, дающее образование более глубокое, чем школьные стандарты, и, что самое главное, прививающее вкус к образованию, который он пронесет через всю жизнь.

Между тем в России практически отсутствует система подготовки педагогов дополнительного образования детей. Существующий единичный опыт отдельных вузов, где наряду с основными специальностями открыты специализации «педагог дополнительного образования», никак нельзя назвать полноценной системой высшего профессионального образования. Отсутствие в педагогических вузах России систематической подготовки по этой специальности вызывает большие затруднения в кадровом обеспечении домов и центров детского творчества, клубов по месту жительства, всех учреждений дополнительного образования детей (далее УДО). Курсы повышения

квалификации на базе ИПК в какой-то степени компенсируют отсутствие базового образования по специальности, но не могут коренным образом решить эту проблему.

Качественное профессиональное образование – важнейшее условие развития любой сферы трудовой деятельности, основное условие успешной самореализации взрослой личности, залог хорошего социального самочувствия человека в обществе. Базовое высшее образование, реально соответствующее избранной профессии, определяет статус индивида в социально – стратификационной структуре общества [1]. Отсутствие системы профессиональной подготовки для представителей востребованной в обществе профессии – знак социальной дискриминации целого профессионального сообщества.

В апреле 2006 года мы провели социологическое исследование среди педагогов и руководителей домов детского творчества и клубов по месту жительства города Нижнего Новгорода. Целью было определение социального статуса педагога дополнительного образования детей в структуре современного общества России. Результаты показали, что данное творческое и трудоспособное сообщество сегодня нуждается в экономической, нормативно-правовой и социальной защите. Низким является не только экономический, но и социальный статус педагога дополнительного образования: престижной свою работу считают только 37 % опрошенных.

Одной из задач исследования было определение уровня образования педагога УДО как показателя для измерения позиции этой социальной группы в «социальном пространстве» (П. Сорокин) современного российского общества. Приведем некоторые результаты этого анкетного опроса.

Известно, что работа педагога дополнительного образования требует не только хороших прикладных навыков, но и высокой психолого-педагогической компетенции. Однако, несмотря на то, что абсолютное большинство педагогов УДО имеют высшее образование, в 61 % случаев оно не является педагогическим (табл. 1).

Таблица 1

Образование педагогов УДО (%)

Уровень образования	Количество респондентов
Среднее	2
Среднее специальное (техникум, колледж)	22
Неоконченное высшее (не менее 3-х курсов ВУЗа)	11
Высшее	64
Кандидатская/докторская степень	1
Всего	100

Из них имеют педагогические специальности	39
Из них не имеют педагогических специальностей	61
Всего	100

Отсутствие базового педагогического образования среди работников УДО влияет на потенциальную текучесть кадров. В зависимости от характера базового образования педагоги по-разному оценивают свои возможности в отношении смены работы. Те, кто не имеет базового педагогического образования, выражают большую готовность покинуть УДО и найти работу в других сферах. С одной стороны – это показатель социальной мобильности и большей профессиональной востребованности индивида в обществе. Но с другой – угроза развитию системы УДО (табл. 2).

Таблица 2

Готовность педагогов к смене труда в зависимости от наличия базового образования (в %)

Варианты ответов	Имеющие базовое педагогическое образование	Не имеющие базового педагогического образования
У меня сейчас много предложений	5	12
Я легко смогу найти работу	16	31
Поиск работы займет некоторое время	66	43
Я буду долго искать работу	9	5
Я не надеюсь найти новую работу	4	9
Всего	100	100

В ситуации, когда большинство работников УДО не имеют базового педагогического образования, высокую значимость приобретает система профессиональной переподготовки и повышения квалификации. Большинство педагогов уже прошли через курсы повышения квалификации (табл. 3).

Таблица 3

Дополнительное профессиональное образование (в %)

Варианты ответов	Количество ответов
Курсы повышения квалификации	61
Второе среднее специальное образование	6
Второе высшее образование	11
Не получал второго образования	22
Всего	100

Планируют получить дополнительное профессиональное образование в перспективе 34 % респондентов, в ближайшей перспективе 6 %, в настоящее время учатся 23 % и не планируют получать дополнительного образования 37 % педагогов.

Если оценивать виды дополнительного образования, которые хотят получить педагоги, то 53 % нацелены на курсы повышения квалификации, 1 % – на среднее специальное, 20 % – на высшее.

Педагоги дополнительного образования детей – исторически сложившееся профессиональное сообщество, испытывающее сегодня очень серьезные трудности, связанные с адаптацией к новым социально-экономическим реалиям. Сегодня, чтобы не разрушить продуктивный и востребованный обществом педагогический опыт, приносящий и продолжающий приносить уникальные плоды на ниве просвещения, необходимо искать пути выхода из этого кризиса. Обеспечить качественное базовое и дополнительное образование как условие, повышающее «жизненные возможности» (М. Вебер) этой социальной группы в рыночном разделении труда – долг государства. Только через повышение профессионального статуса педагога дополнительного образования можно добиться сохранения и развития системы УДО в нашей стране.

ОСВОЕНИЕ СТУДЕНТАМИ НАВЫКОВ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ДИАНОВА О. Г., БУДКОВСКАЯ А. П., МАЗОВА О. Л.

*г. Лесосибирск, Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета*

В новых условиях работы высшей школы все студенты должны активно участвовать в научно-методической деятельности, рассматривая ее как необходимое звено успешной подготовки к профессиональной деятельности в сфере физической культуры и спорта.

Определение направления научного исследования или методической работы конкретизируется при выборе темы работы. Основное место здесь занимают курсовые и выпускные квалифицированные работы. Приступать к работе можно только тогда, когда студент ясно и отчетливо видит ее тему. При выборе темы студент учитывает свои интересы и уровень подготовленности, эрудиции в данном вопросе, наличие условий для успешного выполнения, например, экспериментальной части исследования. Он может внести коррективы в форму-

лировку рекомендованных кафедрой тем или обоснованно предложить свою тему. Затем студент с научным руководителем после обсуждения и уточнения представляют тему для утверждения на кафедре. После утверждения темы составляется детальный план работы. Тема должна быть актуальной. Признаками актуальности темы могут быть следующие:

- общий интерес со стороны ученых, педагогов и тренеров к проблеме;
- наличие потребности практики обучения, воспитания и тренировки в разработке вопроса на данном этапе;
- необходимость разработки темы в связи с местными климатическими и другими условиями.

При выборе темы необходимо четко представлять ее границы. Для правильно избранной темы характерна не обширность поставленных вопросов, а тщательность и глубина разработки.

Следующим этапом работы является определение объекта и предмета исследования. Основным объектом научно-педагогического исследования могут быть процессы, развивающиеся в детском саду, школе, ДЮСШ, вузе, физкультурно-оздоровительном комплексе и т.д. Однако объект исследования должен формулироваться не безгранично широко, а так, чтобы можно было проследить круг объективной реальности. Этот круг должен включать в себя предмет в качестве важнейшего элемента, который характеризуется в непосредственной взаимосвязи с другими составными частями данного объекта и может быть однозначно понят лишь при сопоставлении с другими сторонами объекта.

Предметом педагогического исследования могут выступать: прогнозирование, совершенствование и развитие учебно-воспитательного процесса и управления общеобразовательной, средне-специальной и высшей школой; содержание образования; формы и методы педагогической деятельности; пути, условия, факторы совершенствования обучения, воспитания, тренировки; характер психолого-педагогических требований и взаимодействий между тренерами и спортсменами; особенности и тенденции развития спортивно-педагогической науки и практики. Из сказанного выше следует, что объектом выступает то, что исследуется, а предметом – то, что в этом объекте получает научное объяснение. Именно предмет исследования определяет тему исследования.

Исходя из дипломной (курсовой) работы, ее объекта и предмета, можно приступить к определению цели и задачи исследования. Цель формулируется кратко и предельно точно, в смысловом отношении

выражая то основное, что намеревается сделать исследователь, к какому конечному результату он стремиться. Целью исследований в рамках курсовых и дипломных может быть разработка методик и средств обучения, тренировки, воспитания качеств личности, развития физических качеств, форм и методов физического воспитания в различных структурных подразделениях и возрастных групп, содержания образования, путей и средств совершенствования управления учебно-тренировочным и воспитательным процессом и т.д.

Определив цель дипломной работы, можно сформулировать задачи, которые необходимо решить в ходе исследовательской работы. Таких задач может быть 2–3. Задачи должны быть сформулированы четко и лаконично. Как правило, каждая задача формулируется в виде поручения: «Изучить...», «Разработать...», «Выявить...», «Установить...», «Обосновать...», «Определить...» и т.п.

Знание предмета исследования позволяет выдвинуть рабочую гипотезу, т.е. предположение о возможных путях решения поставленных задач, о возможных результатах изучения педагогического явления. Источником разработки гипотезы могут быть обобщение педагогического опыта, анализ существующих научных фактов и дальнейшее развитие научных теорий. Любая гипотеза должна рассматриваться как первоначальная канва и отправная точка для исследований, которая может подтвердиться.

Успех научной работы во многом зависит от выбора методов исследования. Подбор методов определяется поставленными в работе задачами. Для каждого исследования обязательны изучение и анализ литературных данных, документации, практического опыта. Во многих исследованиях применяется педагогическое наблюдение, тестирование физической, технической подготовленности.

В работе конкретно указываются избранные методы исследования, условия его проведения, характеристика испытуемых, способы обработки полученных данных. Следует определить и подготовить иллюстративный материал (таблицы, рисунки и др.)

На завершающем этапе научная работа оформляется в соответствии с установленными требованиями, а затем, отпечатанная и выверенная, представляется руководителю на кафедре.

Каких-либо стандартных требований к структуре курсовых и дипломных работ нет. Однако логика изложения полученных результатов предполагает выделение следующих составных частей и разделов:

1. Титульный лист.
2. Оглавление.

3. Введение.
4. Анализ литературных источников по теме исследования.
5. Организация и методика исследований.
6. Результаты исследований и их обсуждение.
7. Заключение (вывод).
8. Список литературы.
9. Приложение.

Основное требование к работе в этом случае – ее содержательность, глубокое знание литературы, логичность и последовательность изложения, самостоятельность анализа и суждений, а также внешнее оформление.

Структура и содержание выпускных квалификационных (дипломных) работ должны представлять все основные разделы, связанные с выполнением работы, имеющих экспериментальный характер. Поэтому рассмотрим основные характеристики этих разделов.

Работа начинается с титульного листа, на котором указывается министерство, к которому относится вуз, название вуза, факультет и кафедры, на которой выполнена работа, фамилия, имя и отчество студента, курс и группа, название работы, вид работы (курсовая или дипломная), данные о научном руководителе, город и год выполнения работы.

Оглавление – это наглядная схема, перечень всех без исключения заголовков работы с указанием страниц и расположенных на полосе так, чтобы можно было судить о соотношении заголовков между собой по значимости (главы, разделы, параграфы).

Введение должно быть посвящено обоснованию актуальности темы, ее теоретическому и практическому значению, определению объекта и предмета исследований, цели и задач, выдвижению рабочей гипотезы, перечислению основных методов, применяемых для решения поставленных задач.

В главе «Анализ литературных источников по теме исследования» даются теоретические выкладки из анализа научно-методической литературы со ссылками на автора используемых источников.

В главе «Организация и методика исследований» описываются условия проведения экспериментальных исследований, методы, используемые в экспериментальной части, методика разработки экспериментальной программы, приборов, тренажеров, наглядных пособий и т.д.

В главе «Результаты исследований и их обсуждение» представляются данные, полученные в ходе эксперимента, их анализ и обсуж-

дение в соответствии с поставленными задачами, с приведением таблиц, диаграмм, графиков.

В заключении подводятся общий итог работы, делаются определенные выводы, вытекающие из обзора литературы и проведенного эксперимента. Кроме выводов можно представить практические рекомендации по применению упражнений, методике тренировки и т.п., полученные в ходе исследования.

Список литературы представляет перечень используемой литературы в алфавитном порядке с полным библиографическим описанием источников и с нумерацией по порядку. Вначале перечисляется литература на русском языке, затем – на иностранном.

В раздел «Приложения» включаются второстепенные материалы, например анкеты, первичные результаты измерений, схемы.

Курсовые и дипломные работы целесообразно выполнять на компьютере с использованием современных текстовых и графических редакторов, электронных таблиц.

ОРГАНИЗАЦИИ СРС В РАЗНЫХ СИСТЕМАХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ)

МИХАЙЛОВА А. В.

*г. Якутск, Якутский государственный университет
им. М. К. Аммосова*

Якутский госуниверситет, как и многие другие вузы России, в рамках Болонской декларации, готовится перейти к новой системе организации высшего образования, делающей упор на повышение качества подготовки специалистов. Важная роль при этом отводится организации и управлению самостоятельной работой студентов (СРС).

Давайте проследим основные, на наш взгляд, составляющие СРС в четырех системах высшего образования в разрезе одной дисциплины (табл. 1).

Таблица 1

Компоненты СРС в системе высшего образования

Предмет – управление персоналом				
	США (Университет Орегона, Юджин, штат Орегон)	Великобритания (Университет страклайда, Глазго, Шотландия)	Россия (ФЭИ, ЯГУ)	Турция (Сельджуский университет)

Соотношение аудиторных/внеаудиторных часов	Изучается в течение 2 семестров (два уровня сложности) 116/ 184 (300)	Изучается в течение 2 семестров 110/196 (306)	В течение 2 семестров 136/114 (250)	2 семестра По две пары в неделю (1,5 часа) 256/116 (372)
Формы организации занятий	1 раз в неделю лекция поточная Через неделю по группам практика В начале семестра раздается календарный план работы по курсу	Каждую неделю поточная лекция Один раз в две недели практика В начале семестра раздается календарный план работы по курсу	По две пары в неделю (1,5 часа) Одна пара – лекция Одна пара – семинар	Три занятия – лекция Каждое четвертое занятие – практическое занятие
Объем и содержание СРС	1. 4–6 Case-study (в течение курса) Проект в группе (group project) – 3–5 человек. 2. 2 Case-study Индивидуальный проект 3. Ежедневное решение практических ситуаций (ответы на поставленные вопросы), которые раздавались преподавателем 4. Подготовка к еженедельным тестам 5. Подготовка к двум промежуточным экзаменам в течение семестра 6. Подготовка к финальному экзамену	1. 1 Case-study (в течение курса) Индивидуальный проект 2. 1 Case-study Проект в группе (group project) – 3–5 человек 3. Подготовка еженедельных письменных заданий 4. Подготовка к одному финальному экзамену 5. Подготовка к тестам раз в месяц	1. Конспект лекций 2. Конспект дополнительных источников, рекомендованных преподавателем 3. Ведение отдельного словаря 4. Самостоятельное решение задач из рекомендованного учебника 5. Подготовка к регулярным тестам 6. Курсовой проект – индивидуальная работа 7. Подготовка к зачету и к финальному экзамену 8. Подготовка и проведение деловой игры	1. Подготовка письменных ответов на вопросы по каждой теме лекционного занятия 2. Решение задач из учебников по пройденной теме. 3. 4 Case-study (за весь курс) (которые раздавались преподавателям) по группам, подготовка в письменном виде. 4. Подготовка к двум промежуточному и одному финальному экзамену

			– игровое моделирование	
Периоды контроля знаний (в течение семестра)	1. Тесты каждую неделю 2. Экзамен – 3 раза в семестр (два промежуточных и один финальный) 3. Еженедельные письменные задания 4. 6–8 презентаций за курс	1. Тесты раз в месяц 2. Экзамен – раз в семестр 3. Письменные задания – 1 раз в месяц 4. Презентации в конце года (курса)	1. Тесты – через неделю 2. Зачет, экзамен в конце курса 3. Защита курсового проекта в конце года 4. Деловая игра – презентация – 1 раз 5. Конспекты – 1 раз в месяц	1. Домашнее задания из учебника после каждой лекции, т.е. каждую неделю 2. 4 Case-study за весь курс в виде презентаций
Степень ответственности	Высокая степень ответственности и самодисциплины	Относительно высокая степень самодисциплины	Относительно низкая самодисциплина	Удовлетворительная степень самодисциплины

Итак, сравнительный анализ позволяет выделить следующие основные проблемы при организации СРС в ФЭИ ЯГУ и сделать следующие выводы:

1. Соотношение между количеством аудиторных и внеаудиторных часов в пользу аудиторных.

2. Несовершенные формы организации СРС, низкая взаимосвязь с практической ситуацией.

3. Отсутствие достаточных методических рекомендаций и пособий, что увеличивает нагрузку на лекционные занятия, поскольку студентам приходится все конспектировать.

4. Слабая заинтересованность преподавателей и студентов в усовершенствовании методов организации СРС в виду неадекватной оплаты труда и в непонимании студентами полезности СРС.

Зарубежный опыт позволяет сделать вывод о том, что для выполнения требований образовательного стандарта временного объема и соответствующей организации СРС в ЯГУ необходимо:

– сформировать достаточную степень подготовленности студентов к самостоятельному труду, определенный уровень самодисциплины студентов;

– разработать нормативы по определению объемов внеаудиторной СРС для преподавателя и для студента, осуществлять календарное планирование хода и контроля выполнения СРС;

– разрабатывать учебно-методические комплексы, методически правильно организовать работу студентов в аудитории и вне ее,

внедрить новые формы поощрения и наказания (такие как рейтинговый контроль, включающий комплексную оценку деятельности студента);

- усилить консультационно-методическую роль преподавателя;

- обеспечить возможность свободного общения между студентами, между студентами и преподавателем.

РАЗДЕЛ 5

Функции учреждений общего, профессионального и дополнительного профессионального образования в реализации проекта «Информатизация системы образования»

ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ДЛЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

ДОЧКИН С. А.

*г. Кемерово, Кузбасский региональный институт развития
профессионального образования*

Современный воспитательно-образовательный процесс (ВОП) направлен на установление гуманных взаимоотношений между всеми его участниками и обеспечения адаптированности обучающихся к социально-экономической среде, что способствует полной самореализации и раскрытию потенциала личности. Однако это требует пересмотра как содержания педагогического процесса, так и его структуры на всех ступенях образования, и разработки инновационных образовательных технологий, предполагающих широкое использование современных средств информатизации (информационных и коммуникационных технологий – ИКТ) для позитивного воздействия на развитие личности и ее профессиональное становление. И одной из перспективных тенденций в развитии профессионального образования (ПО) в данном направлении, в его доступности и личной ориентации является целесообразное применение данных технологий на базе систем дистанционного обучения (ДО).

Педагогическая деятельность в сфере ДО представляет собой совокупность взаимосвязанных профессиональных задач. Для ее успешного осуществления система подготовки и переподготовки преподавателей должна быть направлена на формирование у них необходимых компетенций, позволяющих эффективно осуществлять образовательный процесс в условиях дистанционного обучения.

давателей для ДО должна быть направлена на освоение целостных знаний и формирование умений к решению различных дидактических задач в процессе обучения, преимущественно – к овладению современными ИКТ. Однако, в настоящее время, несмотря на темпы развития ИКТ, подготовка преподавателей в этом направлении зачастую носит фрагментарный характер. Их знания в области педагогики, методики, психологии, информатики и других наук разрознены и часто остаются не востребованными.

Центральное место в ДО занимает активная самостоятельная учебно-познавательная деятельность (УПД) обучающихся, основанная на их способности реагировать в ходе обучения на свои учебные действия в соответствии с поставленной осознаваемой целью. И, следовательно, основная задача преподавателя в процессе ДО – организация и контроль самостоятельной работы (СР) обучающихся. В связи с этим особую значимость приобретает личностно-ориентированный подход к обучению, который необходимо реализовать в условиях ДО. Но тогда, личностная ориентированность ДО и его специфика предъявляют определенные требования к подготовке педагогических кадров, способных плодотворно и с высоким качеством реализовать концепцию ДО на различных образовательных уровнях в регионах, реализовать все его функции на удалении от базового образовательного учреждения (ОУ) профессионального образования [3].

Проанализировав деятельность преподавателей в среде ДО, можно сделать вывод, что они в данном случае выполняют функции организационной интеллектуальной системы и роль их ведущая. Это связано с тем, что преподаватель осуществляет свою обучающую деятельность в новой педагогической среде, взаимодействуя с ее элементами: обучающимися, специализированным дидактическим обеспечением и средствами телекоммуникаций. Причем взаимодействие преподавателей, обучающихся и дидактического обеспечения производится опосредованно через систему обучения с компьютерной поддержкой, через технологию обучения, реализуемую в данном дидактическом обеспечении. Поэтому в этих условиях характер труда преподавателя существенно меняется, причем роль одних функций повышается за счет других.

По результатам проведенного анализа, в условиях ДО на первый план в деятельности преподавателей выступают следующие функции – проектировочная, конструктивная, информационная, контролирующая, коммуникативная и координирующая. И для успешного выполнения этих функций подготовка и переподготовка педагогов-преподавателей должна проводиться по трем взаимодействующим на-

правлениям: по психолого-педагогическому, техническому и организационно-методическому [2; 3].

Психолого-педагогическая подготовка преподавателей для работы в системе ДО имеет свою специфику, что не удивительно. Особенности деятельности преподавателей в этом случае предполагает формирование трех типов профессиональной компетентности: дидактической, методической и социальной, при чем успешная деятельность преподавателя зависит от уровня освоения всеми перечисленными группами компетентностей. Но не следует забывать и об обучающихся, с которыми работает (предстоит работать) педагог в среде ДО, что приводит к необходимости тщательного учета лично значимых целей обучения и особенностей каждого из них.

Для подготовки преподавателей по выделенному направлению необходимо рассмотреть вопросы из области педагогики, связанные с организацией ВОП в условиях ДО (сущность, особенности структурных элементов, методы, средства, организационные формы, показатели и критерии); решением различных дидактических задач; анализом результатов УПД обучающихся; принятием решения по совершенствованию процесса обучения и самокоррекции учебной деятельности обучающихся; готовности внесения педагогами изменений в модель взаимодействия участников ДО. Причем все эти знания должны быть интегрированы со знаниями по психологии, информатике, эргономике и другими наукам.

Техническое направление подготовки преподавателей направлено на формирование информационной культуры личности педагогов. Оно включает знание основ ИКТ, в том числе и возможностей Интернет, а также умение преподавателей целенаправленно их использовать в своей практической деятельности. Многие исследователи рассматривают информационную культуру преподавателя, педагога как составляющую педагогического профессионализма. Основываясь на положении, что информационная культура личности – это часть общей культуры человека, состоящая из сплава информационного мировоззрения, информационной грамотности и грамотности в области ИКТ, можно сделать вывод, что информационная культура педагога, преподавателя – одно из условий создания творческой атмосферы, побуждающей и поддерживающей постоянный познавательный интерес обучающихся к процессу учения, стимулирующей усилия в полезности использования средств ИКТ для различных целей в сфере ДО [1].

Организационно-методическое направление подготовки педагога обеспечивает формирование способов и приемов деятельности преподавателей (по сути, это методическая подготовка преподавателя в

новой среде, в среде ДО). Данное направление может включать в себя выработку умений проектирования содержания преподаваемой дисциплины (компьютеризированные курсы, обучающие программы, электронные учебники, моделирующие системы); организацию УПД обучающихся; организацию и поддержку оптимальной обратной связи с обучающимися; организацию контроля и своевременной коррекции их учебной работы; осуществление непрерывного педагогического мониторинга результатов УПД обучающихся; прогнозирование дальнейшего совершенствования ВОП.

На основе проведенных исследований можно установить, что успешное овладение каждым преподавателем средствами ИКТ возможно только лишь при осознании ими самой методологии их использования в различных целях и повышении уровня общей информационной культуры. Знание преподавателями возможностей (дидактических и технических) средств ИКТ в обучении, их роли, как позитивной, так и негативной, позволит грамотно и целенаправленно использовать указанные технологии в профессиональной деятельности, и при традиционном, и при дистанционном обучении.

В настоящее время, пока еще лишь незначительная часть преподавателей ОУ профессионального образования (систем начального, среднего и высшего профессионального образования) четко представляет возможности ИКТ, обладает опытом их применения и готова к использованию данных технологий в среде ДО.

Проведенные нами исследования выявили низкий уровень квалификации и подготовки педагогических кадров, библиотечных работников и управленческого персонала ОУ ПО по вопросам использования ИКТ, и в первую очередь административного аппарата, части просто не понимающего значения и роли данных технологий в ВОП. Подтверждением этому выступает тот факт, что большинство руководителей ОУ ПО перспективы дальнейшего развития и внедрения ИКТ в своем учреждении видят только в увеличении общего количества компьютеров и компьютерных классов, и подключении к сети Интернет. Здесь, необходима целенаправленная подготовка руководителей и преподавателей по использованию программных средств и применению ИКТ в учебном процессе. Ведь в ряде учреждений даже имеющееся оборудование используется не в полном объеме из-за отсутствия необходимых программных средств и неспособности руководителей и преподавателей выстроить необходимую траекторию обучения с учетом ИТ. Часто к ИКТ относят программы и пособия, разработанные преподавателями в ОУ ПО, что свидетельствует как о наличии проблемы использования ИКТ в ПО, так и о том, что, к сожалению, не

все четко представляют себе, что такое вообще «информационный и коммуникационные технологии».

Причем проведенный опрос показал, что в основном отношение у преподавательского состава к ИКТ и Интернет-приложениям в целом положительное: 22–25 % преподавателей уже в той или иной степени их используют в своей профессиональной деятельности; и 58–60 % – желают использовать ИКТ в своей профессиональной деятельности и готовы для этого учиться.

И это при том, что контингент обучающихся в целом уже подготовлен к применению ИКТ для своего обучения и самообучения: до 85 % обучающихся ОУ НПО и СПО владеют компьютером и соответствующим оборудованием, около четверти из них регулярно используют ПК в своей учебе, около 30 % используют образовательные ресурсы Интернета и около 23 % – электронные библиотечные системы или библиотека и базы данных Интернет.

В связи с этим необходима системная подготовка и переподготовка преподавателей для выполнения роли педагога ДО, необходима его подготовка к деятельности в роли методолога, дидакта, методиста, организатора, консультанта, координатора, разработчика и менеджера. Но сегодня специально организованная система подготовки и переподготовки преподавателей ДО отсутствует.

Для решения данных проблем требуется разработка специальных требований к подготовке педагога к ДО в виде квалификационных характеристик (отображающих необходимый набор компетенций по данному вопросу), специализированных курсов по организационным и педагогическим основам ДО, разработка и внедрение моделей анализа и оценки педагогической деятельности преподавателей в системе ДО, определение и внедрение показателей профессиональной компетентности педагогов, формирование системы регулярной подготовки и аттестации преподавателей для ДО.

Необходимость решения данных проблем еще более очевидны при рассмотрении вариантов использования технологий ДО для повышения квалификации и переподготовки взрослых обучающихся, в первую очередь преподавателей, методистов, мастеров производственного обучения. И если, как мы видели, в целом обучающиеся ОУ НПО и СПО в целом готовы к использованию ИКТ, то ситуация с взрослыми обучающимися несколько иная. Только 10–12 % из них показали готовность (и техническую, и методическую) учиться дистанционно. Кроме того, на их взгляд времени для самостоятельной работы преподавателям ОУ в компьютерных классах выделяется недостаточно (64 %) и в соответствии с этим почти 100 % из них отме-

тили необходимость выделения дополнительного времени для самостоятельной работы на ПК. Только 30 % преподавателей довольны информационным фондом своего учреждения, и хотя почти 80 % преподавателей в состоянии подготовить электронное издание учебного назначения, но для 47 % из них – это простейшая презентация.

Итак, необходимо формировать данную систему, используя существующие ОУ дополнительного профессионального образования, педагогические вузы, институты повышения квалификации и переподготовки, целесообразно создание и специализированных базовых учебных центров обучения ИКТ. В соответствии с этим в текущем году в перечень образовательных услуг ГОУ «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования» были включены специальные курсы по изучению информационных технологий для преподавателей, методистов и административных работников ОУ профессионального образования. Причем данные курсы не затрагивали вопросы формирования общей информационной культуры и устранения компьютерной безграмотности.

На данных курсах были рассмотрены дидактические проблемы использования возможностей средств ИКТ, пути реализации концептуальных положений по информатизации образовательного процесса, направления внедрения средств новых ИКТ, а также теоретические основы создания и использования программных средств учебного назначения. Особое внимание, кроме того, было уделено технологии ДО, рассмотрены организация учебного процесса и организация учебного материала в системе ДО, состав учебно-методического обеспечения ДО, модель приобретения знаний при ДО, основные формы контроля и тестирование при ДО. Отдельно были изучены возможности программных оболочек по созданию электронных изданий учебного назначения, каждый из обучающихся, изучив предложенные электронные комплексы, создал свой собственный электронный учебный курс. В результате институтом начата работа по подготовке преподавателей, способных как самим обучаться с использованием современных ИКТ, так способных создавать электронные издания учебного назначения и обучать по ним своих студентов.

Таким образом, только создание единой, интегрированной системы с учетом выделенных особенностей, наиболее оптимально сможет удовлетворять потребности системы профессионального образования в подготовленных кадрах преподавателей ДО.

Литература

1. Гендина, Н. И. Информационная культура в информационном

обществе: взгляд из России [Текст] / Н. Н. Гендина // ЮНЕСКО между двумя этапами Всемирного саммита по информационному обществу: Труды международной конференции. – М. : Институт развития информационного общества, 2005. – С. 112–123.

2. Дочкин, С. А. Подготовка преподавателей для реализации дистанционного обучения в профессиональном образовании [Текст] / С. А. Дочкин, В. А. Самаров // Актуальные проблемы профессионализма педагогических и руководящих кадров : сб. тр. всерос. науч.-практ. конф. – Тверь : Тверской гос. техн. ун-т, 2006. – С. 35–40.

3. Львович, Я. Е. Формирование подсистемы дистанционного обучения в вузе [Текст] / Я. Е. Львович, В. Н. Кострова // Дистанционное образование. – 2000. – № 5. – С. 33–36.

4. Полат, Е. С. Дистанционное обучение: организационные, педагогические аспекты [Текст] / Е. С. Полат // ИНФО.– 1996. – № 3. – С. 87–91.

5. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии. [Текст] / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

6. Скибицкий, Э.Г. Психолого-педагогические аспекты дистанционного обучения [Текст] / Э. Г. Скибицкий, Л. И. Холина. – Новосибирск : НИПКИПРО, 1999. – 138 с.

7. Holmberg, B. Theory and Practice of Distance Education. / B. Holmberg – London, Routledge, 1989.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИЗДАНИЙ И РЕСУРСОВ ИНТЕРНЕТ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ

МАРКУЛИС С. Р.

г. Советск, Советский межрайонный ресурсный центр

ШАКОЛА А. С.

г. Советск, Муниципальное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 3

Современную школу уже трудно представить без компьютера. ИКТ прочно вошли в нашу жизнь, предоставляя учителю огромные возможности. В 2003 году Советский межрайонный ресурсный центр начал свою работу, основной задачей которого стало повышение квалификации педагогов в области информационных технологий. Одной из форм развития информационной компетентности педагогов стало проведение обучающих семинаров. Наибольший интерес вызвала

работа с электронными изданиями, так как появилась реальная возможность организовать образовательный процесс по-новому. Один из таких семинаров для учителей истории был проведён в ноябре 2005 г. на базе Межрайонного ресурсного центра г. Советска.

Цель семинара – внедрение современных информационных технологий в образовательный процесс для активизации учебной и творческой деятельности учащихся, развитию познавательную активность учащихся.

Задачи семинара:

- познакомить преподавателей истории с электронными учебными пособиями по курсу истории и обществознания;
- раскрыть возможности применения мультимедийных технологий на уроках истории;
- заинтересовать учителей, расширить представления о возможностях применения компьютерных технологий.

План работы семинара:

- 1) психологическая разминка;
- 2) лекция «Внедрение компьютерных технологий в школе. Возможности мультимедийных учебных пособий»;
- 3) практическое занятие для участников семинара;
- 4) подведение итогов.

Техническая оснащённость. Необходимое условие для проведения семинара – наличие мультимедийной установки, компьютерный класс.

1. Психологическая разминка.

Для того чтобы участники семинара познакомились друг с другом, втянулись в работу и свободно делились идеями и опытом, возникает необходимость использовать технику создания группы – «ломка льда». Несколько несложных психологических упражнений и игр позволят снять напряжённость перед началом работы, настроят участников семинара на интересную и продуктивную работу, позволят создать комфортную атмосферу для дальнейшей работы.

2. Лекция: «Внедрение компьютерных технологий в школе. Возможности мультимедийных учебных пособий»

Лекция сопровождается мультимедийной презентацией (составитель А. С. Шакола), чтобы обеспечить восприятие информации на зрительном, слуховом и эмоциональном уровне.

Презентация знакомит участников семинара с планом его работы, содержит информацию об электронных образовательных изданиях.

2.1 Вводная часть.

При планировании работы по внедрению компьютерных технологий следует учитывать:

- оснащённость школы компьютерами;
- средний возраст учителей (учителя, как и ученики, требуют индивидуального подхода);
- общий уровень подготовки учащихся школ.

Этапы внедрения технологий:

- заинтересовать учителей, помочь им выбрать понятное и интересное для них направление;
- расширить представление каждого учителя о возможностях применения компьютерных технологий, улучшить практические навыки работы на компьютере каждого учителя;
- проведение уроков с использованием компьютерных технологий учителями-предметниками, привлечение учащихся к процессу подготовки и проведения занятий.

Область применения компьютерных технологий:

- проведение оценки знаний по предмету с помощью тестирования на компьютере;
- использование электронных учебников на уроках;
- разработка и подготовка дидактического материала к уроку;
- проведение интегрированных уроков;
- использование мультимедийных презентаций для организации и проведения учебных и внеклассных мероприятий.

Ожидаемые результаты:

- повышение мотивации обучения у школьников;
- расширение межпредметных связей;
- развитие творческих способностей у преподавателей и учащихся;
- развитие навыков работы с компьютерами у преподавателей и учащихся;
- эффективное усвоение школьниками учебного материала;
- повышение качества знаний.

С 2001 г. в нашей стране действует Федеральная целевая программа «Развитие единой образовательной информационной среды». В рамках этой программы осуществляется издание электронных учебных пособий и снабжение ими общеобразовательных школ России. Во многих школах города уже имеются такие электронные учебники. На нашем занятии мы познакомились с самыми интересными и доступными изданиями, которые уже использовались в нашей работе.

Эти учебные пособия органично сочетают компоненты, необходимые для современного преподавания истории, – традиции отечественного образования, новейшие компьютерные технологии и перспективные направления развития российской школы.

Электронные средства обучения:

- разработаны в соответствии с обязательным минимумом содержания полного образования по истории;
- ориентированы на преподавателей и учащихся школ;
- содержат упражнения для проверки и закрепления знаний;
- помогают сделать процесс обучения разнообразным и привлекательным.

Новые возможности электронных изданий:

- принципиально расширяют возможности учителя в выборе и реализации средств и методов обучения;
- предоставляют участникам образовательного процесса широкие возможности для реализации творческих способностей и эффективного усвоения материала;
- аудиовизуальное представление материала наряду с интерактивными формами обучения обеспечивает восприятие информации на зрительном, слуховом и эмоциональном уровне.

2.2. Обзор электронных изданий.

В 2004–2005 гг. многие школы города получили электронные учебники, но вряд ли все преподаватели знают, как с ними обращаться и какие возможности для эффективной работы они предоставляют. Можно подробнее ознакомиться с некоторыми из них.

Мировая художественная культура, Л. А. Рапацкая, издательство «Новый диск», 2004:

- удобная система навигации и поиска;
- более 1800 фотографий и иллюстраций;
- более 150 фрагментов музыкальных произведений;
- более 30 видеофрагментов и анимаций;
- возможность создания примечаний и закладок;
- логично сконструированный материал.

Обществознание 8–10 классы, Л. Н. Боголюбов, издательство «Марис», 2004:

- богатое собрание информационно-справочного материала;
- ссылки на Интернет-ресурсы;
- издание можно использовать с любым учебно-методическим комплексом, разработано ведущими специалистами лаборатории «Обществознание» РАН под руководством Л. Н. Боголюбова;

Экономика и право 10–11 классы, Е. А. Амбросимова, В. С. Автономов, издательство «Дрофа», 2004:

- статистические данные в виде схем, диаграмм, таблиц, географические карты;

- теоретический материал, обучающие и контролирующие задания, наглядный иллюстративно-справочный материал, интерактивные модели и учебную базу по законодательству.

Мировая художественная культура, Министерство образования РФ, 2003., ЗАО «Инфостудия Экон», 2003:

- мультимедиа каталог более 100 наглядных пособий;

- тематические альбомы;

- справочник по персоналиям, терминам библиографии и Интернет-ресурсам;

- методические рекомендации преподавателям;

- словарь терминов, биографии деятелей культуры.

Атлас Древнего мира, ЗАО «Новый диск», 2003:

- 52 мультимедийные лекции о древних культурах;

- интерактивные экспозиции 10 археологических раскопок;

- 17 анимированных сцен из повседневной жизни древних народов;

- Около 3000 цветных рисунков и иллюстраций;

- 7 виртуальных трёхмерных экскурсий по архитектурным памятникам древности.

История 5 класс, Издательство «Просвещение МЕДИА», 2003:

- карты с индексами, описаниями, возможностью навигации и масштабирования;

- тексты исторических первоисточников;

- биографии и портреты видных исторических деятелей. Более 500 фотографий и иллюстраций;

- анимированные ролики исторических событий.

Всеобщая история (история Древнего мира, история средних веков, история нового времени), ООО «Кордис Медиа», 2004 (пособие подготовлено при содействии НПФК – Национальным фондом подготовки кадров и Министерства образования РФ).

Издание для средней школы, ставшее победителем конкурса по разработке и созданию учебной литературы нового поколения на электронных носителях для общеобразовательной школы, проводимого НПФК – Национальным фондом подготовки кадров и Министерством образования РФ:

- материал богато иллюстрирован;

- анимированные карты дают полное представление о ходе исторических битв, военных походов и сражений НПФК – Национальным фондом подготовки кадров и Министерством образования РФ;

- экранные лекции;

- ролевые игры;

- возможности сопоставительного анализа исторических источников;

- конструктор собственных рассказов;

История России XX век. Т. С. Антонова, В. Е. Коновалов, А. Л. Харитонов, 1997 – 2001, издательство «Клио Софт»:

- мультимедиа-учебник – комбинированное учебное издание, состоящее из компьютерной программы, брошюры, и факультативного Интернет-сервиса (www.history.ru);

- первая и единственная программа, включённая в федеральный перечень учебников РФ;

- признана лучшей учебной программой по гуманитарным дисциплинам;

- курс содержит обширный справочный материал;

- более 6000 иллюстраций;

- более двух часов озвученной кинохроники;

- более 700-ти персоналий (биографий важнейших политических и общественных деятелей, деятелей культуры);

- более 70 звуковых документов;

- более 30 анимированных карт;

- более 700 документов.

Государственная символика России, Электронное приложение к учебному пособию И. В. Можейко: «Государственная символика России»:

- раскрывается тема героизма и личного подвига русских людей;

- пособие содержит материалы о символике России и атрибутах государственности, российских наградах;

- подробные комментарии тем;

- глоссарий (толковый словарь);

- список использованной литературы и рекомендованная литература для детей;

- тематические изображения (символы, награды);

- фотографии объектов исторических и архитектурных памятников

- тематические изображения (символы, награды);

– фотографии объектов исторических и архитектурных памятников.

2.3. Демонстрация конкретного электронного издания.

После обзора электронных изданий участников семинара подробно знакомят с одним из них – «История России XX век». Т. С. Антонова, В. Е. Коновалов, А. Л. Харитонов, 1997–2001, издательство «Клио Софт». Демонстрируется установка диска и вход в программу. Участники семинара знакомятся с особенностями меню данной программы, с содержанием материала и всеми возможностями, которые она предоставляет преподавателю: использование данных для написания рефератов, самостоятельные задания для учащихся, звуковые документы, видео сюжеты и т.д.

3. Практическая работа участников семинара. Активизирующий метод.

После использования демонстрационной техники важно применить активизирующий метод, который позволит на практике познакомиться с достоинствами электронных учебных изданий. Данная форма работы поможет заполнить пробелы в знании компьютерных технологий, предоставляет возможность попробовать себя в новом направлении, на практике убедиться в преимуществах новой формы работы.

– предлагаемые к ознакомлению электронные учебные пособия раздаются участникам семинара;

– компакт-диски устанавливаются либо самостоятельно, либо с помощью преподавателя, ведущего семинар (всё зависит от практических навыков каждого);

– даётся время для индивидуальной или групповой (по желанию) работы на компьютере (самостоятельно войти в программу, познакомиться с содержанием пособия, попробовать выполнить предлагаемые в учебнике задания и т.д.);

– по желанию участники семинара могут свободно обмениваться мнениями, переходить от одной рабочей группы к другой.

4. Подведение итогов.

При подведении итогов работы семинара, участники заполняют анкету и регистрационный лист.

Регистрационный лист участника семинара «Использование электронных средств обучения на уроках истории»:

Фамилия

Имя

Отчество

Занимаемая должность

Анкета участника семинара

№	Содержание	да	нет
1	Владею компьютером		
2	Использую его в работе		
3	Не использую, потому что не знаю как		
4	Не считаю важным использование компьютера на уроках		
5	Хочу создать медиатеку		
6	Опыт использования компьютера коллегами для меня важен		
7	Готов (а) поделиться своим опытом		
8	Подобные семинары необходимы, много полезной информации		

Итоги семинара

+	-

Мои пожелания для следующего семинара:

- 1.
- 2.

В работе семинара принимало участие 18 человек (учителя истории школ города).

1. На вопросы анкеты участника семинара были получены следующие ответы:

Анкета участника семинара

№	Содержание	да	нет
1	Владею компьютером	10	8
2	Использую его в работе	8	10
3	Не использую, потому что не знаю как	6	-
4	Не считаю важным использование компьютера на уроках	4	14
5	Хочу создать медиатеку	13	-
6	Опыт использования компьютера коллегами для меня важен	15	3
7	Готов (а) поделиться своим опытом	8	-
8	Подобные семинары необходимы, много полезной информации	18	

Подводя итоги работы семинара, его участники отметили следующее:

+	-
1. Узнали много полезной информации – 18 человек	-
2. Открыли для себя новые возможности в профессиональной деятельности – 12	-
3. Рады были проведению заседания МО в новой форме – 18	-
4. Отметили высокую степень психологической комфортности – 18	-
5. Рады были развить навыки работы с компьютером – 10	-
6. Удовлетворены возможностью овладеть элементарными умениями в работе с компьютером – 8	-

Пожелания для следующего семинара:

1. Продолжить проведение семинаров на базе СМРЦ.
2. Познакомиться с иными формами работы на компьютере при организации уроков.
3. Просили поделиться опытом других коллег.
4. Провести мастер-класс с использованием электронных учебников.

МЕТОДИКА СОЗДАНИЯ АРМ УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ

АНТИПИНА Т. Г. ЧЕМОДАНОВ В. А

г. Челябинск, Муниципальное специальное коррекционное образовательное учреждение школа-интернат № 12

Учитель выполняет социальный и государственный заказ, аккумулярованный в главных правовых актах: Конституции и Законе об образовании – и должен выполнить его качественно. Одним из направлений повышения качества процесса образования по предмету «история» является использование информационно-коммуникационных технологий в предметно-урочной и внеурочной деятельности учителя. На это направлено насыщение школ техническими ресурсами (компьютеры, принтеры, сканеры, цифровые аппараты, мультимедийные экраны, интерактивные доски).

АРМ – это автоматизированное рабочее место учителя. Многие понимают под этим наличие в классе и использование учителем компьютера, мультимедийного проектора, принтера, сканера, интерактивной доски и т.д. Используя эту технику, учитель может использовать как готовый материал к уроку (с дисков, купленных в специализированных магазинах), так и свой собственный информационный материал. Это мультимедийная поддержка содержательной и методической стороны урока. Мы вкладываем в понятие «автоматизированное

рабочее место учителя» не только техническую, но и содержательную и методическую наполняемость. У каждого учителя накапливается большой дидактический и методический материал. Возникает необходимость его систематизации.

АРМ учителя истории позволяет реализовать следующие цели:

- осуществление полной информационной поддержки всех элементов учебного процесса по предмету «история»;
- создание собственных информационных ресурсов;
- обеспечение быстрого поиска и доступа к необходимой информации;
- возможность постоянного обновления и наращивания информации;
- повышение профессионального мастерства учителя;
- выход на новую технологию в организации труда учителя, что должно способствовать повышению качества знаний учащихся по предмету «история».

Мы поставили перед собою задачу наполнения АРМ образовательными ресурсами по предмету с учётом имеющихся нормативных документов, накопленного учебного опыта, дидактического, методического материала учителя истории.

Организация и реализация АРМ учителя истории, содержащего нормативные, дидактические, методические, информационные материалы по организации учебного процесса по предмету «История», возможна в течение года. Привлекательность идеи создания АРМ состоит в возможности участия широкого круга людей в этом проекте, в доступности материала (с развитием федеральной программы подключения школ к сети Интернет), в сравнительно небольших финансовых затратах.

Содержательная сторона АРМ предполагает его использование в предметно-урочной и предметно-внеурочной сфере образовательной области «Обществознание».

В организационной форме реализация АРМ возможна в следующих видах:

- подготовка к урокам и внеклассным мероприятиям;
- проведение учебных занятий;
- индивидуальная работа с учащимися: использование материалов АРМ для выполнения заданий, подготовки детьми сообщений по предметным темам, написания реферативных работ;
- работа с классом: непосредственное использование электронных материалов АРМ на предметных уроках в соответствии с

учебной программой, привлечение материалов для выполнения учениками домашних заданий и творческих проектов;

- межшкольная работа: привлечение материалов АРМ для публикаций, выступлений на районных, городских семинарах;
- работа с группой, непосредственное выполнение заданий на предметных уроках;
- корректировка учебного процесса;
- методическая работа и представление своего опыта для молодых специалистов района, города, области.

АРМ учителя истории помимо базового дидактического, методического, нормативного материала должен включать постоянно обновляемый материал, инициатива обновления которого лежит на школьных учителях, учениках и их родителях.

Можно выделить следующие этапы работы при создании АРМ учителя истории:

1. Разработка структуры АРМа учителя истории.
2. Создания электронной инструментальной оболочки АРМ учителя истории.
3. Сбор и обработка дидактического, методического и нормативного материала по модулям АРМ.
4. Создание базы учебно-методического, дидактического, информационного материала.
5. Разработка и внедрение материалов в модули АРМ учителя истории с учётом требований действующей программы образовательной области «Обществознание».
6. Проведение семинаров и конференций среди учителей для ознакомления с АРМ учителя истории, обсуждения вопросов улучшения АРМ, выработки методических рекомендаций по эффективному использованию АРМ в классно-урочной и внеурочной системе по программе образовательной области «Обществознание».
7. Привлечение учителей, детей, их родителей, заинтересованных лиц для работы над пополнением АРМ учителя истории.

Для решения этих задач требуется создать инфраструктуру поддержки инновационной деятельности учителя и учебной деятельности учащихся. Эта структура представляет собой совокупность аппаратно-программных средств (рис. 1).

Этапы работы по созданию АРМ учителя истории.

Первый этап работы включает в себя обсуждение и разработку структуры АРМ учителя.

Была разработана и апробирована структура АРМ учителя истории, состоящая из 6 больших модулей: нормативные документы, УМК

для учителя, учебная деятельность, мониторинг, мастер – класс, УМК для учащихся. Каждый модуль делится на подразделы.

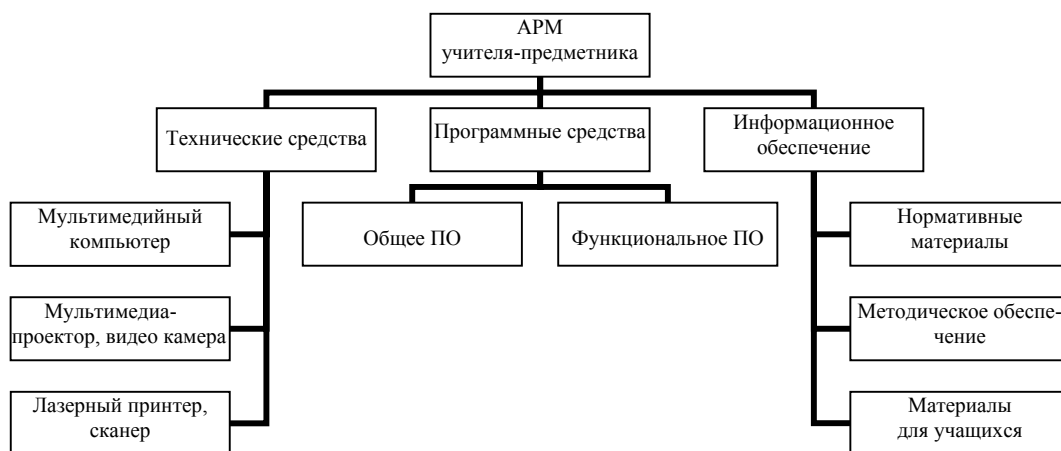


Рис. 1. Совокупность аппаратно-программных средств поддержки инновационной деятельности учителя и учебной деятельности учащихся

Второй этап работы включает в себя создание электронной универсальной инструментальной оболочки. Эта часть работы выполняется программистом.

Третий этап работы – это сбор и обработка дидактического, методического, нормативного и информационного материала по модулям АРМ учителя.

Четвертый этап работы включает создание базы учебно-методического материала в соответствии с содержанием учебной программы образовательной области «Обществознание», а именно: а) печатные материалы существующих нормативных, дидактических и учебных документов, пособий, книг, журналов, энциклопедий; б) видеоинформацию; в) печатные материалы специальных публикаций; г) фотографии и иллюстративный материал.

Под обработкой информации понимается перевод её на цифровые носители.

База данных АРМ учителя истории включает: основные печатные файлы (соответствуют содержанию учебно-методического комплекса АРМа); дополнительные печатные файлы; фотографии; Media (видео- и звуковые файлы); Интернет-ссылки. Результатом этих этапов деятельности будет создание электронной универсальной инструментальной оболочки АРМ, накопление информации и создание электронной базы данных, необходимых для заполнения модулей АРМ.

Пятый этап работы.

Разработка и внедрение материалов в модули АРМ с учётом требований действующей программы образовательной области «Обществознание».

Разработка ресурса включает в себя:

- определение формы размещения материала в соответствии с программой и методическими требованиями;
- определение папок модулей;
- создание дизайна и инфраструктуры АРМ с учётом того, что продукт предназначен для учителя и детей.

Учебный материал используется из базы данных, созданной на третьем и четвертом этапах деятельности.

Содержательно материал может быть представлен следующим образом:

- это материал к уроку, который может использовать учитель и ученик (дополнительная информация, фотографии, Media-материал, схемы, таблицы, ссылки, информация для домашнего изучения детей), объединённый и логически связанный отдельной темой;
- материал для внеклассной работы;
- методические рекомендации;
- непосредственно разработанные уроки, иногда – фрагмент урока с дидактическими рекомендациями его использования. Форма такого урока – интерактивная презентация, технологическая карта, конспект урока, презентация с видеосюжетами;
- дополнительная информация.

Мы предлагаем следующее заполнение структуры АРМ учителя истории:

1. Модуль: «Нормативные документы» включает в себя подразделы: Федеральный компонент Государственного стандарта основного образования по истории, примерная программа по истории, базисный учебный план, тематическое планирование по курсам «всеобщая история» и «история России. Содержание материалов данного модуля поможет учителю на первоначальном этапе его подготовки, а также при создании контрольно-измерительных материалов.

2. Материал модуля «УМК. Каталоги» предназначен для учителя. Он включает следующие подразделы: карты, картины, фолио, диафильмов, видеофильмы, компьютерные разработки, диски, методическая литература.

Этот модуль знакомит учителя с систематизированными каталогами имеющегося дидактического и методического материала. Систематизация имеющегося материала выполнена по схеме: № – название – класс – название темы – название урока.

3. Модуль «Учебная деятельность» состоит из трех больших подразделов: содержание образования, обеспечение урока, деятельность учащихся на уроке.

В содержании образования имеются цели и задачи курса (например, курс «Древний мир»), знания, умения и навыки (компетентность учащихся при изучении данного курса), которыми должны овладеть учащиеся в ходе обучения, прописаны по темам в уровневом режиме. Каждая тема содержит перечень персоналий, картографического и хронологического материала, терминологический аппарат, в котором понятия, проходящие через весь курс истории, выделены курсивом. Информация следующих двух разделов поможет быстро и легко, используя дидактические единицы: фолио, контурные карты, материал из рабочих тетрадей, атласы, карты, диафильмы, видеофильмы спроектировать свою деятельность на уроке и деятельность учащихся. Время, необходимое учителю для проектирования уроков, значительно уменьшается. Это показала апробация АРМ учителя во время практической деятельности учителя.

Здесь же даны варианты работы с этими дидактическими единицами самими учащимися. При необходимости нужный материал можно вывести через принтер.

4. Модуль «Мониторинг» начинается с подраздела, который содержит сводную таблицу тематического контроля, позволяющую учителю выбрать необходимую форму контроля: компьютерный кроссворд, компьютерный тест, зачет, контрольную работу или обычный тест по любой теме.

Раздел инструментарий поможет учителю при необходимости составить новый компьютерный тест. Разделы «Архив» и «Протоколы текущего контроля» содержат результаты выполнения входных, промежуточных, текущих, итоговых тестовых заданий учащимися. Это позволит учителю не только выявить пробелы в знаниях, умениях и навыках учащихся, но и внести коррективы в свою работу. Графические таблицы позволят увидеть пробелы и успехи учащихся при изучении той или иной темы курса. В любой момент можно внести изменения в тестовый материал и вывести его через принтер для проведения тестирования.

5. Модуль «Мастер-класс» включает: выступления, печатные работы, электронные версии выпущенных общешкольных газет, материал проведенных внеклассных мероприятий (структура мероприятия и видеоряд, на основе которого можно провести этот же вариант внеклассного мероприятия, классного часа или совершенно другой), материал открытых уроков (представленный в виде технологических

карт, в конце которых дана презентация компьютерного материала для проведения урока, конспекта урока, Web-страницы с этапами проведения урока). Подраздел «Интернет-ресурсы» содержит ссылки на образовательные Интернет-сайты по истории.

6. Модуль «Учащимся» включает каталоги учебников, рабочих тетрадей, атласов и контурных карт (здесь же представлен их видеоряд), а также систематизированные списки дополнительной литературы по истории, которая имеется в школьной библиотеке. Это: перечень энциклопедий, краеведческой литературы, литературы по Великой отечественной войне, по всеобщей истории и истории России. Дополнительная информация поможет учащимся правильно подобрать и приобрести необходимую учебную литературу, при подготовке к урокам, олимпиадам, написании рефератов.

Результатом этого вида деятельности будет обработка и внедрение информации в модули АРМ учителя истории.

На предпоследнем этапе проведение семинаров и конференций среди учителей Челябинской области для ознакомления с АРМ поможет внести коррективы в структуру АРМ учителя истории, выработать методические рекомендации по эффективному использованию АРМ в предметно-урочной и внеурочной системе по программе образовательной области «Обществознание».

Кроме того, данная работа может служить отличным мониторингом деятельности, позволяющей вовремя увидеть ошибки и исправить их, разработать новые дидактические материалы.

Седьмой этап работы должен привлечь учителей, детей, их родителей, заинтересованных лиц для работы над пополнением АРМ учителя истории.

Для этого необходимо внедрение этой информации в школьный сайт, созданный в Интернете, где будет содержаться необходимая информация об АРМ учителя истории с фото- и, по возможности, видеоматериалами.

Эта деятельность привлечет к участию заинтересованных лиц, педагогов, родителей.

АРМ – это рабочий инструмент учителя, сосредоточенный в одном месте, который может быть использован в виртуальной учительской, в предметном кабинете при проведении учебных занятий и внеклассных мероприятий или дома у учителя.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

БЕГИЙОВИЧ О. С.

г. Челябинск, Южно-Уральский государственный университет

Современность предъявляет всё более высокие требования к обучению практическому владению иностранным языком в повседневном общении и профессиональной сфере. Использование информационных технологий раскрывает огромные возможности компьютера как средства обучения. На сегодняшний день вряд ли существует какая-либо жизненная сфера, где компьютер не нашел бы своего применения. Он используется в бизнесе, искусстве, индустрии развлечений, медицине, юриспруденции, на производстве. Сфера образования также не стала исключением.

В современном контексте термин «новые информационные технологии» можно определить как совокупность программных, технических средств, средств современных коммуникационных сетей, правил их использования в процессе решения практических и учебных задач с целью реализации информационных процессов (поиск, сбор, хранение, обработка, анализ и передача) и получение на этой основе новой информации, новых знаний.

Некоторые авторы (В. С. Михалевич, Ю. М. Каныгин, В. М. Гриценко) рассматривают новые информационные технологии как граничную область, охватывающую вычислительную технологию и конкретную социальную информационно-коммуникационную практику, рационализируя ее за счет широкого использования мощной современной вычислительной техники.

Использование новых технологий в обучении дает возможность повысить эффективность учебного процесса за счет следующих факторов: расширения и обоснования системы учебных задач; гибкости и управлении учебной деятельностью; учету индивидуальных особенностей учеников; эффективному сочетанию индивидуальной и коллективной деятельности; усовершенствованию методов и средств обучения и организации процесса обучения.

В условиях развития методики преподавания иностранных языков информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) создают соответствующие технологические, информационные и методологические предпосылки их использования в образовательном процессе. Во-первых, ИКТ представляют собой комплекс современных, единых

во всем мире телекоммуникационных средств. Во-вторых, ИКТ – это универсальное программно-методическое обеспечение, глобальная, многофункциональная информационная среда, которая содержит мировые массивы информации. Все это позволяет наполнить учебный процесс невиданным ранее объемом информации, сформировать навыки поиска, переработки и творческого использования информации. В третьих, ИКТ позволяют предъявлять изучаемый материал в различных методических формах, применять разнообразные методы и формы обучения, использовать коммуникативный, интегративный и комплексный подходы к обучению иностранным языкам.

В настоящее время существует большое количество мультимедийных программ, при этом лишь отдельные из них соответствуют методическим требованиям к внедрению в учебный процесс. Группы разработчиков программных продуктов проводят значительную работу по созданию подобных программных комплексов, стараясь охватить большую часть учебного материала по определенной дисциплине. Однако не каждый образовательный программный продукт проходит апробацию и широко используется в школьной практике.

Отсутствие достаточного количества качественного адаптивного к практике методического обеспечения по использованию учебных программ в процессе обучения сдерживает их распространение в школах и вузах, а также является серьезной проблемой на пути внедрения в учебный процесс информационно-коммуникационных технологий.

Рост благосостояния населения, развитие науки и производства привели также к тому, что многие обучаемые могут использовать ПК и предоставляемые им возможности у себя дома. Естественно, что дети и молодежь быстрее осваивают новые для них области компьютерных наук, нежели люди среднего и более старшего возраста. При этом преподавательский состав учебных заведений, как правило, состоит из людей, которым иногда за 30. Здесь и проявилась одна из первых проблем психологического плана по продвижению ИКТ в процесс образования. Многие образовательные учреждения также пытаются организовать у себя семинары для приобщения преподавателей-предметников к работе с компьютером. Однако времени для обучения отводится крайне мало, а объем информации, предлагаемый для усвоения, очень велик. Как следствие, у преподавателей не вырабатывается навыка работы на компьютере и применения ИТ, не говоря уже об умениях. И педагог должен преодолеть определенный психологический барьер: в первую очередь, страх перед какими-либо неправильными действиями, которые могут привести к непоправимым по-

следствиям, и, не в последнюю очередь, привычку строго следовать раз и навсегда заданной схеме, т.е. привыкнуть к множественности путей, которыми можно достичь на ПК того или иного результата, прежде чем он сможет пользоваться этим новейшим средством обучения. Именно здесь имеет смысл вспомнить об индивидуально-личностном подходе, потому что каждый человек индивидуален, и каждому на преодоление подобного психологического барьера потребуется свой промежуток времени, в течение которого необходимо обеспечить беспрепятственный доступ обучаемого ПК.

Вторая проблема использования ИКТ, в частности при преподавании иностранных языков, связана с трудностями методического плана. Большинство преподавателей на данный момент руководствуется самыми различными мотивами при использовании на занятиях ИКТ: от повышения интереса обучаемых, до выполнения распоряжения администрации или следования моде. Однако редко кто ставит перед собой определенные методические задачи и выбирает среди огромного количества возможностей, предоставляемых ИКТ, подходящие средства для их решения. Хотя целесообразно подобранная система задач обеспечивает развитие учащихся в открытом информационном пространстве, учит взаимодействию с окружающим миром, формирует систему личностных ценностей.

ИКТ – это информационно-коммуникационные технологии, т.е. формирующие коммуникативную компетенцию обучаемых, но до этого у них должна быть сформирована лингвистическая компетенция. Прекрасным средством для решения этой методической задачи, позволяющим полностью реализовать личностно-ориентированный подход и избавить преподавателя от большого количества рутинной работы, является сочетание традиционных методов формирования лингвистической компетенции с применением различных ИТ для выработки у обучаемых необходимых навыков и осуществления контроля (тестирования). А уже далее в процессе обучения можно переходить к использованию более сложных средств. Здесь необходимо упомянуть о мультимедийных программах обучения иностранному языку и о получающих сейчас все большее распространение мультимедийных лингвистических кабинетах. Они являются современным и эффективным средством формирования как лингвистических, так и некоторых коммуникативных навыков. Следующим значительным этапом, переходить к которому можно лишь после приобретения обучаемыми достаточной лингвистической компетенции, являются веб-квесты. Этот этап имеет первостепенное значение, так как формирует одно из важнейших умений, которое потом будет применяться при

пользовании Интернетом и которое практически отсутствует у обучаемых – поиск необходимой информации.

Таким образом, оптимизация процесса обучения иностранному языку с использованием ИКТ невозможна без создания обучающих компьютерных комплексов, включающих специальные аутентичные материалы (для работы в различных режимах), упражнения, задания, контрольно-измерительные материалы для проверки знаний, навыков и умений; компьютерные обучающие игры, компьютерные учебники и учебные пособия. Причем необходимы учебно-методические материалы как для преподавателя так и для студентов.

Подводя итог всему вышеизложенному, следует подчеркнуть, что ИКТ, некогда не смогут заменить преподавателя в процессе обучения. Они лишь представляют собой технически очень сложный и непростой в освоении инструмент, с помощью которого преподаватель сможет еще более успешно решать стоящие перед ним дидактические и методические задачи.

Литература

1. Журин, А. А. Информационная безопасность как педагогическая проблема [Текст] / А. А. Журин // Педагогика. – 2001. – № 4. – С. 48–54.
2. Михалевич, В. С. Информатика: общие положения [Текст] / В. С. Михалевич, Ю. М. Каньгин, В. М. Гриценко. – Киев : Институт кибернетики, 1983.
3. Песоцкий, Ю. С. Высокотехнологическая образовательная среда: принципы проектирования [Текст] / Ю. С. Песоцкий // Педагогика. – 2002. – № 5. – С. 26–35.
4. Потапова, Р. Л. Новые информационные технологии и лингвистика [Текст] / Р. Л. Потапова. – М. : МГЛУ, 2002. – 576 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

ОДИНЦОВА Г. Н.

*г. Челябинск, Муниципальное образовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 74*

Известно, что информация лучше усваивается, если она подается в разнообразном и подходящем для ее восприятия виде. Хорошо, если в кабинете музыки есть мультимедийный проектор. Тогда тему

урока можно преподнести так, что она вызовет у школьников живой интерес. При наличии компьютера можно проводить контроль знаний почти на каждом уроке.

На уроках музыки используется программа «Финал-2005», «Финал-2003», которая позволяет:

- создавать мелодию, нанося нотные знаки на виртуальный нотный стан;
- записывать мелодию;
- воспроизводить созданную мелодию (голосом, с помощью звучания фортепьяно, органа и других музыкальных инструментов);
- корректировать, сохранять на диске, загружать мелодию.

С помощью этой программы можно проводить музыкальные диктанты, решать задачи поиска ошибок в записи мелодий и т.д. Работа может быть организована следующим образом: первая половина класса работает с музыкальными фрагментами за компьютерами, вторая – с текстами на бумаге, затем группы меняются местами. Видео- и аудиоинформацию можно демонстрировать на большом экране через мультимедийный проектор или работать с ней индивидуально (с использованием наушников).

Преимущества, которые дает использование компьютера на уроках музыки:

- каждый ученик имеет доступ к клавиатуре «фортепиано», «гитары», «органа»;
- возможность озвучить записанную мелодию побуждает учеников к творческому процессу создания мелодии;
- ученик может «увидеть» и «услышать» любой известный музыкальный инструмент; оркестр.
- учитель имеет возможность контролировать и оценивать знания учеников с помощью компьютера;
- можно записать текст песни.

В настоящее время в системе образования происходят значительные перемены. Одним из важных условий обновления является использование новых информационных технологий, в первую очередь компьютеров. Необходимо отметить, что использование новых информационных технологий в школе предусматривает создание новых научно обоснованных средств, для развития ребенка и обновления форм и методов работы с детьми.

Установлено, что при таком подходе многие направления, задачи и содержание воспитательной работы в школе могут быть обеспечены развивающими компьютерными играми.

Таким образом, реализуются задачи познавательного, социального и эстетического развития детей. У ребенка формируется целостные представления, умения и интерес к решению эвристических и игровых задач. Новые информационные технологии являются важным фактором обогащения интеллектуального и эмоционального развития, катализатором развития его творческих способностей.

Какие цели достигаются при использовании компьютера на уроке искусства? Учебные цели: проверка уровня полученных знаний; стимулирование самостоятельного изучения материала; развитие творческих способностей. Развивающие цели: развитие логического мышления; сообразительность; коммуникабельность.

Компьютерная музыкальная программа «Финал-2005» применяется при обучении детей дошкольного и младшего школьного возраста. Она позволяет:

- обучить нотной грамоте, где знакомятся с нотами, длительностями нот, знаками альтерации, интервалами, ритмическим рисунком; аккордами, мажором, звукорядом, консонансом, диссонансом, паузам;

- развивать мелодический и гармонический слух;

- записывая ноты на нотный стан, можно сразу прослушать фрагмент, позволяет записать и прослушать мелодию на 2, 3, 4 голоса. Дети имеют возможность пользоваться не только готовыми произведениями (русские народные песни, подпевки), а зная музыкальную грамоту, сочинить свою песню и сразу же ее прослушать. Вместе с ростом музыкального опыта и расширением кругозора развиваются музыкальные способности.

Цель современных компьютерных и здоровьесберегающих технологий на уроках музыки – влияние здоровьесберегающих и современных научных технологий на развитие креативности учащихся на уроках искусства.

Задачи программы:

1. Заложить первичные ЗУН работы с прикладными программами («Финал-2005», «Paint», «Электронный Ди-Джей», «Музыка от урока Возрождения до XX века», «Энциклопедия классической музыки», «Раскраска», «Маляр»).

2. Развивать креативность учащихся с помощью здоровьесберегающих и современных технологий (сочинить музыку, подобрать аккомпанемент, нарисовать музыкальный образ, написать музыкальный диктант).

3. Воспитать принципы здорового образа жизни (дыхательная гимнастика), правильное диафрагмальное дыхание + цветотерапия,

упражнения на расслабление глаз, тела, мышц рук при работе с компьютером, снятие эмоционального и психического напряжения при помощи музыкальных средств (музыкальная терапия).

Основные направления программы: 1) укрепление здоровья детей; 2) формирование положительных эмоций; 3) воспитание оптимистического мироощущения и мировоззрения.

Компьютерные программы, используемые на уроках искусства: электронный Ди Джей – 2; электронный Ди Джей – 3; звуки природы; птицы средней полосы России; музыка от эпохи Возрождения до XX века; энциклопедия классической музыки; художественная энциклопедия зарубежной музыки; шедевры русской живописи; шарманщик; маляр; раскраска классической музыки «Финал-2003»; «Финал-2005».

Примерный план занятий по программе «Финал-2005» (для учащихся 1 класса).

Занятие 1–2. Знакомство с программой «Финал 2005»: как ставить ноты, паузы, диез, бемоль, переход от ноты к ноте.

Набрать мелодию, записанную на доске учителем (в зависимости от возраста и музыкальной подготовки детей).

Прослушивание набранной мелодии.

Занятие 3–4. Дать прослушать обучающимся 2 мелодии: марш и вальс (ритмичную и плавную), и попросить детей изобразить их цветным карандашом, по очереди.

Разбор, анализ звучания музыки; ее цветового и ритмического восприятия.

Рассказать об основных музыкальных терминах, знаках и их значениях.

Занятие 5–6. Повторение пройденного материала. Проигрывание мелодии; набор гаммы в различной длительности; программа «Волшебная картинка» («Ноты» и «Цвета радуги»).

Изменить окончание мелодии, записанной ранее на мажорное или минорное.

Копирование звуков (второго куплета), прослушивание, запись в память компьютера.

Придумать свою мелодию.

Занятие 7–8. Каждый ребенок с помощью преподавателя сочиняет свою мелодию (если ребенок учится в музыкальной школе, то можно использовать 2–3 компьютера для сопровождения мелодии (аккомпанемента)).

Записать созданную мелодию в графическом редакторе «Paint» на нарисованный нотный стан.

В «Paint» создать картинку на сочиненную мелодию.

Занятие 9–10. Составление трезвучий с помощью 3 компьютеров. Совместное прослушивание.

Изобразить трезвучие в цветовой гамме.

Набрать понравившуюся мелодию.

Примерные темы уроков:

1 класс: «Искусство вокруг нас»; «Веселая, грустная»; «Закрой глаза – и ты увидишь»; «Настроение и искусство».

2 класс: «Звучащие картины»; «Волшебный цветик-семицветик»; «Жизнь – это движение»; «Два лада».

3 класс: «Мелодия – душа музыки»; «На прогулке»; «Портрет в музыке»; «Природа и музыка».

4 класс: «Радость и горе»; «Образы окружающей природы» + «Окно в природу»; «Народное творчество – основа профессиональной культуры» + «С чем я вошел в XXI век»; «Урок здоровья».

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВУЗЕ: ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРНЕТ-ЭКЗАМЕНА

ДАВЛЕТШИНА Л. А., ЯКОВЛЕВА Е. В.

г. Нижнекамск, Нижнекамский муниципальный институт

Присоединение России к странам Болонской декларации катализило процессы реорганизации, которые происходят сейчас в высших учебных заведениях. Необходимость выхода на «европейский уровень» ставит перед органами управления задачу привести российскую систему ВПО в соответствие с общеевропейскими стандартами и нормами. Одним из приоритетных направлений, согласно европейскому соглашению, является создание общенациональной системы оценки качества образования. При этом оценка учебных достижений студентов приобретает исключительное значение. В связи с этим руководством Нижнекамского муниципального института было принято решение о регулярном участии в организованном Национальным аккредитационным агентством федеральном Интернет-экзамене.

Основной задачей массового тестирования студентов всех специальностей является диагностика состояния базовой подготовки студентов и оценка ее на соответствие требованиям государственных образовательных стандартов (ГОС). Суть Интернет-экзамена состоит в том, что студенты одной специальности разных вузов по всей стране, используя современные компьютерные технологии оцениваются по одним и тем же аттестационным педагогическим материалам (АПИ-

Мы) в одно и тоже время. По окончанию экзамена в режиме off-line формируется рейтинг-лист по группе, результаты которого поступают в вуз после отсылки результатов для проверки в Росаккредагентство на следующий день. Вся информация о результатах Интернет-экзамена в вузе оформляется в виде информационно-аналитической карты после окончания экзамена по всей стране. Она содержит материалы, позволяющие сравнить результаты обучения студентов по специальностям, реализуемым в вузе, с результатами других вузов России по аналогичным программам. Регулярное участие в Интернет-экзамене должно способствовать созданию системы менеджмента качества внутри вуза, а также позволит использовать его результаты для самообследования при подготовке к комплексной оценке, которые могут быть зачтены в качестве официальных.

Интернет-экзамен проводится дважды в год во время зимней (декабрь/январь) и летней (май/июнь) сессий. Первый раз наш вуз участвовал в Интернет-экзамене с 5 декабря 2006г. по 20 января 2007 г. В нем приняли участие студенты всех специальностей по шести дисциплинам математического и естественнонаучного цикла (КСЕ, математика и информатика, математика, физика, химия, информатика) и пяти дисциплинам социально-экономического и гуманитарного цикла (английский язык, отечественная история, философия, экономика, русский язык и культура речи). Получено 805 результатов тестирования.

Анализ информационно-аналитической карты результатов педагогических измерений был главным вопросом на совещании у проректора по учебной работе. До руководителей всех структурных подразделений были доведены аналитические материалы по оценке степени соответствия содержания и уровня подготовки студентов требованиям ГОС. Самый высокий процент освоения дидактических единиц с критерием 50 % и выше наблюдается у студентов специальности «Юриспруденция», а самый низкий у студентов обучающихся по специальностям «Менеджмент организаций» и «Управление персоналом». Подводя итоги совещания, участники отметили в целом удовлетворительные результаты эксперимента по проведению федерального Интернет-экзамена в НМИ и признали эффективность технологии проведения репетиционного тестирования до начала основного экзамена. Заведующим кафедрам было рекомендовано довести до сведения преподавателей оценку освоения тем и разделов дисциплины на уровне требований ГОС.

Следующий этап репетиционного тестирования будет проходить с 2 по 13 апреля, а контрольное тестирование с 24 апреля по 20

июня 2007 года. На данный момент определены дисциплины для участия по всем образовательным программам: по 5 дисциплинам математического и естественнонаучного цикла (математика и информатика, математика, химия, биология, информатика), а также по 8 дисциплинам социально-экономического и гуманитарного цикла (английский язык, отечественная история, социология, культурология, философия, экономика, русский язык и культура речи, педагогика и психология). Кроме того, впервые будет проводиться экзамен по дисциплинам общепрофессионального цикла:

- по 5 дисциплинам педагогического профиля (педагогика, психология, безопасность жизнедеятельности, основы медицинских знаний и здорового образа жизни, возрастная анатомия и физиология);
- по 3 дисциплинам юридического профиля (теория государства и права, уголовное право, гражданское процессуальное право);
- по 4 дисциплинам экономического профиля (менеджмент, статистика, мировая экономика, финансы и кредит).

Всего будет охвачено 26 дисциплин, задействовано 30 преподавателей и отобрано для участия 906 студентов, что составляет около 80 % от общего контингента.

По результатам экзамена будут определены дисциплины, наиболее перспективные для проведения комплексной оценки вуза и участия в Интернет-экзамене.

По мнению директора Национального аккредитационного агентства в сфере образования Наводного В., дальнейшая эволюция может быть такой: Интернет-экзамен будет проводиться каждые полгода, во время зимней и летней сессии по всем циклам дисциплин, а в перспективе – распределится на два уровня. Первый уровень – базовый, определяющий соответствие качества обучения ГОСам. Второй – своеобразная «произвольная программа» олимпиадного типа с более сложными тестовыми заданиями.

Особый интерес, на наш взгляд, Интернет-экзамен может представлять для института и при внедрении принципов Болонского процесса, так как одним из важнейших требований к системе гарантии качества вуза является постоянная демонстрация качества подготовки студентов не только для органов управления образованием, но и для широкой академической общественности, в том числе родителей и работодателей.

РАЗДЕЛ 6

Инновации как атрибут современного образовательного учреждения. Организация инновационной деятельности в образовательном учреждении

ИННОВАЦИОННЫЕ СТРУКТУРЫ И ПРОГРАММЫ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ

КОПОСОВ Е. В., БОРОДАЧЕВ В. В.

г. Нижний Новгород, Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет

В России до конца 80-х гг. функционировала чисто государственная плановая система повышения квалификации специалистов в рамках высших учебных заведений.

В условиях перестройки в России и зарождения рыночных отношений начинается коммерциализация системы ДПО и в соответствии с постановлением Правительства СССР № 166 от 06.02.88 приказом Минвуза РСФСР № 463 от 20.10.88 создаются уже самостоятельные государственные хозрасчетные Межотраслевые институты повышения квалификации и профессиональной переподготовки руководящих кадров на базе факультетов повышения квалификации вузов. Одновременно с этим зарождается и развивается российское бизнес-образование, в большей своей мере – негосударственное. Именно эти нововведения послужили толчком для формирования новой концепции непрерывного образования в России.

Конец 80-х и начало 90-х гг. характерны глубоким кризисом экономики России, в том числе строительной индустрии. В этот период разваливаются и банкротятся многие предприятия строительной отрасли, резко снижаются объемы строительства. Кризис в экономике серьезно сказался и на государственной системе образования. Резко

снизились престиж инженерных специальностей и специалистов точных наук. В свою очередь новые для России проблемы рынка резко подняли спрос на менеджеров, экономистов, юристов и финансистов.

На это быстро среагировали менее масштабные и более динамичные учебные заведения повышения квалификации и переподготовки специалистов. Тем более на данную сферу обратили внимание и иностранные партнеры, которые потратили много времени и средств на помощь в выходе российской системы повышения квалификации и бизнес-образования на мировой рынок профессионального образования. Многочисленные зарубежные стажировки российских руководителей учебных заведений и преподавательского состава, сопровождение совместных образовательных программ иностранными инструкторами, огромное количество международных конференций, симпозиумов и т.п., посвященных вопросам образования существенно продвинули российское вузовское сообщество по пути интернационализации образовательной системы.

При этом первыми стали менять свои учебные программы, а следовательно, и свои структурные подразделения именно институты повышения квалификации. Эти качественные изменения в деятельности системы повышения квалификации и их базовых вузов можно отследить на примере одного из ведущих государственных образовательных учреждений повышения квалификации – МИПКе Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета, которой весь промежуток времени своего существования входил в шестерку лучших МИПКов страны.

Так, экономические реформы, которые последовали в результате вхождения России в поле рыночных отношений, сделали необходимыми создание в МИПКе ННГАСУ принципиально новых кафедр: в 1992 году впервые в российском образовании появились в МИПКе кафедры «Управления государственным имуществом», и «Управление трудом, занятостью и предпринимательством». Несколько позднее были сформулированы кафедры «Информационных технологий», «Управление бухгалтером, финансовым менеджментом и аудитом», «Управление маркетингом».

Причем все эти кафедры были созданы по инициативе и при финансовом участии федеральных и областных властных структур, что ранее не наблюдалось, т.е. эти новые структурные подразделения МИПК, а соединенные воедино с кафедрами, которые и раньше были в системе повышения квалификации ГИСИ (это кафедры «Управления и экономики строительства», «Экологии и природопользования», «Управления строительством и ЖКХ», «Управление строительством и

эксплуатации автомобильных дорог»), как бы сформировали в МИПКе минимодель классического университета, где, помимо технических профильных направлений обучения появились, присущие университету блоки: менеджмент, финансы, экономика, право и информационные технологии и др. Существенно изменилась и масштабность деятельности МИПКа. Если в первой своей стадии развития он был отраслевым(строительным) областным учебным центром, то затем по мере формирования многопрофильных и межрегиональных учебных, научных и консалтинговых программ он все более становился межотраслевым и межрегиональным учебным заведением. И это, как оказалось, не было пределом развития института – МИПК стал обзаводится иностранными партнерами и активно вошел в международное образовательное пространство.

Так, например, на базе кафедры «Управления государственным имуществом» уже в 1993 году был создан международный институт приватизации и управления, одним из учредителей которого стал Фонд Центрального Европейского Университета.

Международное лицо МИПК существенно украсили такие многмасштабные и авторитетные во всем образовательном мире программы, как:

- Морозовский проект (США, МБ, ЕБРР);
- Маркетинговое образование в России РИМА (Голландия), а также многолетнее содружество: со Швейцарским фондом технического содействия «Swiss contact», консорциумом учебных центров по программе TACIS(Дания, Англия, Франция) с Высшей экономической школой г. Кёльна, специализированными Вузами г. Аахен, Академией Менеджмента Нижней Саксонии, профессиональным объединением в области энерго-водоснабжения DELIWA г. Ганновер (Германия), школой бизнеса Университета Западной Онтарио(Канада), Фондом Сороса и Американским Советом по международным исследованиям и обмену Айреке, Центром малого бизнеса ЕБРР и др.

Продвинутость на российском и международном рынках делового образования позволило МИПКу стать координатором и организатором всей сети институтов и факультативов повышения квалификации Нижегородской области, а по ряду образовательных, научных и консалтинговых программ дополнительного профессионального образования – быть законодателем моды и в Приволжском федеральном округе.

Такой резкий и масштабный скачек развития МИПК ННГАСУ стал возможен во многом благодаря дальновидной и целенаправленной политики руководства базовой организации МИПК – Нижегород-

ского государственного архитектурно-строительного университета. В сложнейший период для экономики страны, особенно для государственной системы высшего профессионального образования, – начало 90-х гг. – ректорат университета выбрал единственный правильный путь своего развития – через улучшение качественных показателей отечественной высшей школы к конкурентоспособности выпускников российских вузов на рынке труда. Так, уже в феврале 1991 г. университет один из первых в стране начал поэтапную переход на многоуровневую систему образования с выпуском наряду с традиционными специалистами, бакалавров, магистров.

И не только в организационных формах обучения университет приближается к международным образовательным стандартам. Так, появилась положительная тенденция – динамичное возрастание количество реализуемых образовательных программ. За 90-е гг. количество специальностей увеличилось в 4 раза (с 9 в 1990 г. до 37 в 2005 г.), а общее число образовательных программ с учетом открытых направлений бакалавриата и магистратуры – почти в 6 раз (с 9 в 1990 г. до 52 в 2005 г.).

Характерным для этого периода является расширение профилизации образовательных услуг. Если в 1990 г. реализовавшиеся в вузе программы соответствовали двум профилям, то к началу XXI века вуз становится многопрофильным (реализуются 11 профилей из 15 возможных).

Получили развитие новые формы обучения, в том числе наиболее активно – открытое дистанционное образование. Существенно возросла информационно-лабораторная база университета, открылись специализированные лаборатории, компьютерные классы.

Произошло существенное расширение спектра специальностей, особенно гуманитарного направления, открылись новые факультеты, специализированные институты, центры, в том числе: общетехнический факультет (1993 г.), факультет экономики и права, гуманитарно-художественный факультет (1998 г.), факультет дистанционного образования (2001 г.).

Все это привело к необходимости изменения организационной формы вуза – в 1993 г. институт получил статус академии, а в 1997 г. становится университетом. При этом факультеты преобразуются в институты.

ННГАСУ становится крупнейшим научным центром Волжского бассейна в области архитектуры, градостроительства, строительных наук и инженерной экологии, в том числе головной организацией Федеральной целевой программы «Возрождение Волги».

Университет участвует в реализации ряда международных образовательных и научно-исследовательских программ. Среди партнеров ННГАСУ в выполнении международных проектов – вузы Германии, Франции, Великобритании, США, Китая, Вьетнама, Дании и других стран. Создается в вузе кафедра ЮНЕСКО, совместно с рядом российских и зарубежных организаций осуществляется разработка Международного проекта «Устойчивое развитие бассейнов великих рек. Демонстрационный проект для бассейна Волги и Каспийского моря».

Важнейшей вехой на пути интернационализации образования в ННГАСУ стало создание Международного института экономики, права и менеджмента с целью реализации профессионально-образовательных программ подготовки специалистов, отвечающих требованиям российских, германских и нидерландских стандартов.

Немецкие и голландские профессора принимают постоянное участие в учебном процессе в Международном институте. Более 150 преподавателей и студентов МИЭПП прошли стажировки в университетах Кельна, Аахена и Ситтарда, а также в фирмах Германии и Нидерландов.

МИЭПП – стал одним из немногих в России высших учебных заведений, представляющих своими выпускниками уникальную возможность получение по окончании обучения кроме российского диплома государственного образца, также немецкие и голландские сертификаты о высшем экономическом образовании, признаваемые в Европе.

Помимо указанных проектов ННГАСУ является участником других крупных международных образовательных программ:

– «Подготовка кадров по управлению охраной окружающей среды в бассейне реки Волга» (зарубежные партнеры: инженерно-экономическая консалтинговая компания CAWO – Дания, Ассоциация университетов Великобритании UNESIA, Международное бюро по проблемам воды IOW – Франция;

– «Реорганизация учебного процесса и реформация системы управления ННГАСУ в целях повышения качества и эффективности предоставляемых образовательных услуг по экономическим дисциплинам» (зарубежные партнеры: университет Карлеруэ, Фаххохшуде Кельн и Фаххохшуде Аахен – Германия, Высшая школа Лимбурга – Нидерланды).

В результате выполнения проекта «Подготовка кадров по управлению охраной окружающей среды в бассейне реки Волга» созданы 9 образовательных центров, подготовлен профессорско-преподавательский состав, разработано 11 специальных курсов для

подготовки менеджеров в области охраны окружающей среды и рационального использования природных ресурсов.

В связи с развивающейся международной деятельностью и расширяющимися связями в 1998 г. был создан Центр предвузовской подготовки и обучения иностранных граждан.

Иностранные студенты получают общую предвузовскую подготовку по пяти профилям: техническому, медико-биологическому, гуманитарному, экономическому, естественнонаучному, а также овладевают необходимым уровнем знания русского языка для продолжения обучения в Университете и других вузов России.

В центре прошли обучение студенты и стажеры из Австрии, США, Марокко, Сирии, Танзании, Китая, Индии, Швеции, Вьетнама, Туниса, Конго, Турции и других стран.

Широкомасштабная и целенаправленная деятельность университета, направленная на быстрое сближение с международным стандартом образования привела к необходимости корректировке системы повышения квалификации и переподготовки кадров и создания, помимо МИПК ННГАСУ, в структуре университета дополнительных центров повышения квалификации: в институте открыто дистанционное образование в Гуманитарно-художественном институте, в базовом учебно-экспертном центре, отраслевом научно-учебном консультационном центре «Тепло газ».

Таким образом, университет, все его структурные подразделения с одной стороны и МИПК с другой – довольно с большой скоростью параллельными путями стремились в международное образовательное пространство и выкраивали своим конкурентно-способным выпускникам «теплые места» в мировом рынке труда. Вместе с тем подписание российским правительством Болонской декларации, и его активная позиция по вступлению России в ВТО послужили новым серьезным толчком в ускорении дальнейшей Интеграции России в единое международное образовательное пространство.

Реализация данной задачи потребовала принятия специального распоряжения правительства об объединении государственных институтов повышения квалификации с соответствующими вузами с целью создания новой эффективности системы непрерывного образования. Данное слияние может привести к существенным, качественным изменениям, как одной, так и другой стороны и созданию единого образовательного комплекса в целом.

Современный рынок делового образования характерен наличием ряда существенных проблем, требующих скорейшего решения. К ним можно отнести: а) усиливающуюся конкуренцию; б) дефицит вы-

сококласных преподавателей; в) нестабильность внешней среды; г) отсутствие инструментов управления рынком образовательных услуг; д) востребованность высококачественных программ, ориентированных на проблемы предприятий; е) наличие некоторых противоречий между целями высшего и дополнительного профессионального образования.

Создание нового стратегического партнерства дает возможность решить эти насущные проблемы, прежде всего путем формирования единого преподавательского потенциала и общей методической базы, совместно используемых вузом и его структурным подразделением ДПО для обеспечения высокого качества образовательных услуг, которые обладают большей конкурентоспособностью, чем в случае независимой работы любого из участников альянса на рынке платного образования.

Складывающееся стратегическое партнерство позволяет усилить позиции каждой из сторон на образовательном рынке, сформировать новые ключевые компетенции, реализовать эффект синергии за счет более рационального использования ресурсов, расширить круг решаемых задач и объем контролируемой части соответствующего рынка. При этом важно сохранить бренд МИПК – как устойчиво-передовую торговую марку в системе международного делового образования.

Что же привносит в университет МИПК как структурное подразделение университета?

Это прежде всего свою продвинутость и конкурентоспособность на российском и международном рынках бизнес образования в сфере открытых и корпоративных программ. Данное направление деятельности МИПК может послужить своеобразным маяком для университета на пути к интернационализации образования.

Таким образом, в новом МИПК, как структурном подразделении университета, должен присутствовать эталонный центр открытых и корпоративных программ с набором услуг классической международной бизнес-школы, который включает в себя:

- краткосрочные курсы;
- профессиональную переподготовку (свыше 500 чел.);
- дополнительное образование (свыше 1000 чел.);
- программу MBA;
- систему корпоративных связей;
- консалтинг.

Это наиболее динамично развивающееся структурное подразделение МИПК, имеющее довольно длительную историю всероссийских и

международных контактов. Оно организовано и функционирует в соответствии с лучшими мировыми стандартами обучения взрослых. Здесь идет постоянная системная работа в масштабах как национальных, так и международных проектов в сфере бизнес образования, консалтинга, научно-исследовательской работы системы ДПО.

Данная составляющая делового образования существует у нас сегодня в разных формах. В одних случаях превалирует образовательная компонента, в других – прагматически ориентированная прикладная компонента, хотя и то и другое присутствует практически в любых образовательных программах. Для вновь созданного единого образовательного комплекса очень важно найти оптимальный баланс этих сторон, соответствующий конкретным требованиям организаций, личностей и в целом обществ.

Таким образом, нововведения, связанные с объединением государственной системы ДПО и государственных университетов, должны привести к созданию единой централизованной системы ДПО университета, в комплексе решающей проблему непрерывного образования руководителей и специалистов, преподавателей, сотрудников и выпускников университета.

Для университета появляется возможность вхождения в мировую и всероссийскую систему повышения квалификации и переподготовки кадров, что способствует формированию атмосферы необходимости пожизненного образования для всех категорий специалистов, включая преподавателей и сотрудников университета.

Новая система ДПО университета позволит существенно повысить эффективность взаимодействия бизнеса и образования, значительно поднять уровень научных исследований и их практическую реализацию. Это приведет к значительному повышению авторитета университета в образовательном сообществе и практическом бизнесе.

СОЦИАЛЬНОЕ ПОСРЕДНИЧЕСТВО КАК ОДНА ИЗ ФУНКЦИЙ СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

ИГНАТОВА В. В., ЛОГУНОВА О. В.

г. Красноярск, Сибирский государственный технологический университет

Социальная работа как профессия направлена на человека на решение всей совокупности проблем в контексте «личность и окружающая среда». Субъектами социальной работы, наряду с государст-

венными / муниципальными социальными службами и учреждениями, являются специалисты социальной работы. Их деятельность ориентирована на работу со всеми категориями населения. Они призваны создать систему социальной помощи развитию и саморазвитию личности, создать условия наибольшего благоприятствования, психологического комфорта [3].

Забота специалиста социальной работы распространяется на различные возрастные категории населения и предусматривает активизацию социокультурных и социально-педагогических функций общества, семьи и личности. Поэтому в функциональном назначении специалиста на первое место выдвигается его умение посредничать и улаживать взаимоотношения между конфликтующими индивидами, умение создавать и развивать отношения между людьми, умение активизировать усилия подопечных по решению своих проблем, обеспечивать межинституциональные связи.

От того, насколько грамотно специалист сможет решить проблемы клиентов, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, зависит их успешная жизнедеятельность, жизнь и здоровье в целом. Качество оказываемых услуг находится в прямой зависимости от желания клиента разрешить свою проблему, профессионализма специалиста и его личностных качеств.

Е. И. Холостова определяет специалистов социальной работы как специалистов высшей квалификации, людей особой, деликатной профессии [1], которые предназначены для обеспечения многопрофильной системы служб социальной поддержки и защиты населения. Под клиентом в социальной работе понимается гражданин, находящийся в трудной жизненной ситуации, которому в связи с этим предоставляются социальные услуги (согласно трактовке ФЗ «Об основах социального обслуживания населения в РФ»). Они постоянно находятся в «связке», образуя при этом субъект-объектные отношения. Хотя, с точки зрения некоторых исследователей (М. В. Фирсов, М. Р. Минигалиева), клиент может являться не столько объектом внимания специалистов, сколько полноправным субъектом, так как ему должна отводиться большая роль в решении собственной проблемы.

Эти субъект-субъектные отношения реализуются в контексте «личность и социум», где во главу угла ставится человек, и в центре внимания специалистов находится проблема человека. В самом общем виде специалист социальной работы выступает в своей деятельности посредником между клиентом и социумом.

Он содействует, с одной стороны, эффективной адаптации клиента в этом социуме, с другой стороны – процессу очеловечивания

этого социума, преодолению его отчужденности от социального окружения и действительности.

Таким образом, в процессе взаимодействия принимает участие две стороны: с одной стороны, специалист социальной работы, выступающий в роли субъекта оказания помощи и поддержки; с другой стороны, клиент, выступающий в качестве объекта этой самой помощи. Однако их взаимодействие определяется их активностью.

Быть социальным посредником – значит объяснять интересы и взгляды одной стороны другой. Если посреднические усилия направлены на мобилизацию сил и средств для предоставления конкретной помощи, то специалист социальной работы должен уметь устанавливать связи с субъектами, способными оказать социальную поддержку, убедить их в ее необходимости.

В своей работе В. И. Курбатов подразделяет посредничество на несколько различных форм. К их числу следует отнести:

- посредничество в решении правовых, бытовых, медико-реабилитационных проблем клиентов;
- социально-педагогическое;
- посредничество в поиске социальных служб и учреждений, способных оказать клиенту необходимую помощь и поддержку;
- посредничество в решении трудовых, семейных конфликтов и др. [4].

Анализ исследований, выполненных в рамках психосоциологии, культурологии, теории социальной работы и социальной педагогики, свидетельствует об отсутствии общепринятой дефиниции понятия «посредничество» [5].

Посредническая деятельность в различных областях знания определяется по-разному. Например, в международном праве под посреднической деятельностью понимается то, что какая-либо третья, не участвующая в споре сторона, в соответствии с международным правом организует по своей инициативе или по просьбе спорящих сторон переговоры между ними в целях мирного разрешения спора, зачастую принимая непосредственное участие в этих переговорах [5]. В менеджменте посредническая деятельность направлена на удовлетворение потребностей покупателей, а также на оказание услуг предпринимателям, стремящимся расширить свой рынок сбыта за счет привлечения новых потребителей предлагаемых ими товаров или услуг.

Словарь социальной работы Роберта Баркера определяет посредничество как вмешательство в споры между партиями для того, чтобы помочь им примириться, найти компромиссы, достичь взаимовыгодных договоренностей [6]. Также в международном пра-

ве посредничество определяется как одно из средств мирного разрешения споров между государствами.

Сущность посредничества, например, при разрешении конфликта, проявляется в участии посредника в процессе общения, направленном на создание такой ситуации взаимодействия участников конфликта, в которой они смогли бы преодолеть неприязнь, смягчить напряженность в отношениях и прийти к возникновению согласия.

Специалисту социальной работы, выступая в роли посредника при разрешении конфликтов, необходимо соблюдать ряд принципов посредничества:

- специалист-посредник занимает нейтральную позицию, он не выносит собственных оценок и суждений, не присоединяется ни к одной из сторон конфликта;
- специалист-посредник работает с процессом и не влияет на характер и содержание принимаемых решений;
- специалист-посредник стимулирует переход участников конфликта от конфронтации к поиску взаимного согласия;
- специалист-посредник несет ответственность за процесс организации переговоров по разрешению конфликта, но не за его результат [8].

В психосоциальной работе выделяется несколько подходов к деятельности специалиста социальной работы (по О. А. Овсяник):

1. Воспитательный – где специалист социальной работы рассматривается как учитель, консультант, эксперт, который дает советы, обучает умениям, моделированию и демонстрации правильного поведения, устанавливает обратную связь, применяет ролевые игры как метод обучения и т.п.

2. Адвокативный – применяется, когда специалист социальной работы выполняет ролевые функции адвоката от имени конкретного клиента (группы или общности), а также помощника тех людей, которые выступают в роли адвоката от своего собственного имени. Сюда входит и помощь отдельным людям в выдвижении усиленной аргументации, подборе документальной обоснованности.

3. Фасилитативный – специалист социальной работы играет роль помощника, сторонника или посредника в преодолении апатии дезорганизации личности, когда ей это сделать трудно самой.

Деятельность специалиста социальной работы при таком подходе нацелена на интерпретацию поведения, обсуждение альтернативных направлений деятельности и действий, объяснение ситуаций, подбадривание и нацеливание на мобилизацию внутренних ресурсов, помощь в самореализации личности [3].

Именно с самореализацией личности, увеличением степени ее самостоятельности и решения возникающих проблем связана цель социальной работы, а именно:

- укрепление самостоятельности и независимости положения субъекта, создание условий, в которых клиенты могут в максимальной мере проявлять свои возможности и реализовывать свои права;

- создание условий, при которых человек, несмотря на физические увечья, душевный срыв или жизненный кризис, может жить, сохраняя чувство собственного достоинства и уважения к себе со стороны окружающих;

- достижение такого результата, когда необходимость в помощи специалиста социальной работы у клиента отпадает [3].

Характер взаимоотношений с клиентом также характеризует профессионализм, мастерство специалиста социальной работы. В практике социальной работы часто сложно определить различие между качеством оказанной услуги (помощи, поддержки) и качественно-эффективным уровнем взаимоотношений, складывающихся между клиентом и специалистом социальной работы.

Позиция посредничества побуждает специалиста социальной работы «владеть ситуацией», видеть разницу между ролью «поддержки и заботы» и ролью «регулирования и контроля», выбирая направление приложения собственных усилий и определяя линию своего поведения. Многое здесь зависит от: его нравственных и профессиональных ценностей; самопонимания специалиста; умения общаться; общей культуры социального учреждения, которое представляет специалист [3].

Посреднические действия, осуществляемые профессионально, позволяют помочь многим нуждающимся остановить конфликты и трагедии, утверждать социальное партнерство. Посредническая деятельность специалиста социальной работы условно может быть представлена рядом этапов.

Первый этап начинается с диагностики социальной ситуации клиента, уточнения его проблемы, выбора учреждения, потенциально способного решить данную проблему (специалист должен владеть при этом определенной информацией об различных учреждениях и организациях, их специфике и тех услугах, которые они предоставляют).

На втором этапе совместно с клиентом специалист устанавливает связь с учреждением, к услугам которого он собирается обратиться, направляет клиента к специалистам этого учреждения.

Последний этап посреднической деятельности характеризуется тем, что специалист должен отследить процесс установления и нала-

живания контакта между клиентом и специалистами данного учреждения, оценить итоговый результат проделанной работы.

Установление посреднических связей специалиста социальной работы и клиента формируется с учетом следующих основных принципов:

- каждый человек ценен своей уникальностью, которую следует учитывать и уважать;

- каждый человек имеет право на самореализацию;

- специалисты социальной работы привержены принципам социальной справедливости;

- специалисты социальной работы все свои знания и навыки используют для оказания помощи отдельным людям, группам, общинам в их развитии, для разрешения конфликтов между личностью и социальным окружением;

- специалисты социальной работы помогают каждому, кто обращается к ним за помощью и советом, независимо от пола, возраста, наличия физической и умственной неполноценности, социальной и расовой принадлежности, вероисповедания, языка, политических взглядов, сексуальной ориентации;

- специалисты социальной работы уважают основные права индивидов и групп в соответствии с Декларацией прав человека ООН и другими международными конвенциями, созданными на основе этой Декларации;

- специалисты социальной работы соблюдают принципы личной неприкосновенности, конфиденциальности и ответственного использования информации в своей работе. Специалисты социальной работы соблюдают оправданную конфиденциальность даже в том случае, когда законодательство стран входит в противоречие с этими требованиями;

- специалисты социальной работы работают в тесном сотрудничестве со своими клиентами на их благо, но не в ущерб остальным;

- социальная работа несовместима с прямой или косвенной поддержкой индивидов, групп, властных структур, использующих терроризм, пытки или другие действия, направленные на угнетение людей [1].

С нашей точки зрения сущность «социального посредничества» достаточно корректно и точно определена В. И. Курбатовым как процесс содействия достижению согласия между социальным субъектом и объектом для решения социальных проблем последнего и оказания ему помощи.

Все формы и методы посредничества специалиста социальной

работы, по мнению М. В. Фирсова и Е. Г. Студеновой, можно разделить на две группы: работа с проблемой клиента; работа по поводу этой проблемы с другими учреждениями и ведомствами, организациями. Внутри этих групп, в свою очередь, идет классификация различных видов взаимодействия субъекта и объекта [7].

Следует подчеркнуть, что посреднические качества, как и другие личностные и профессиональные, положены в основу профессионализма и компетентности специалиста социальной работы. Это связано с тем, что социальная работа как профессиональная деятельность является базовым основанием, условием становления и развития личности специалиста социальной сферы, а также определяет специфику его профессиональной подготовки, развития и саморазвития как профессионала.

Профессия накладывает отпечаток на формирование личности. Деятельность специалиста социальной работы имеет свои особенности, что обуславливает определенный набор личностных качеств, которые формируются в процессе профессиональной деятельности. На протяжении всей профессиональной деятельности идет воспитание и самовоспитание личности, и от успешности протекания этих процессов во многом зависит будущее профессионального становления специалиста социальной сферы [2].

Эффективность установления посреднических связей специалиста социальной работы и клиента во многом определяется тем, насколько глубоко и прочно специалист овладел методами и технологиями данной деятельности [1]. Наряду с технологией социального посредничества, специалисту важно владеть и такими, как: социальная диагностика, социальная профилактика, социальная реабилитация и другими.

Одним из показателей измерения посреднической деятельности специалиста социальной работы является толерантность по отношению к объекту деятельности. Толерантное отношение и поведение специалистов социальной работы предполагает следующее: межличностную терпимость; взаимную толерантность различных социальных групп; толерантность как культурную и правовую норму.

Прежде всего, у специалиста социальной работы должны присутствовать следующие качества, необходимые для работы с людьми: тактичность; внимательность и наблюдательность; терпимость; выдержка и самообладание; честность; совесть; объективность и многие другие духовные качества.

Специалист социальной работы должен обладать не только современными знаниями из разных областей социальной науки, но и

прочными навыками социальной работы [1]. Он обязан: уметь выслушать клиента, осознав суть его проблем; создать и поддерживать взаимодействие с клиентом до полного разрешения; вовлекать его в активный процесс социальных действий, направленных на преодоление сложных жизненных ситуаций; находить правовые, информационные и иные решения; предоставлять социальные услуги, предусмотренные законодательством РФ и отдельных субъектов страны.

На основании вышесказанного можно сделать вывод, что специалисты социальной работы, работая в профессиональной сфере «человек-человек» должны обладать совокупностью таких компетентностей, которые обеспечивают осуществление эффективной посреднической деятельности. В связи с этим, довольно остро стоит потребность в высококвалифицированных и конкурентоспособных специалистах, способных эффективно реализовывать свои должностные обязанности, связанные с данной функцией. Такая потребность в специалистах социальной работы, способных эффективно использовать приобретенные знания, умения и навыки на практике, осуществлять посредническую деятельность для оказания социальной помощи и поддержке людям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, определяется той социально-экономической ситуацией развития российского общества, которая породила широкий круг социальных проблем.

В целом, анализ проблемы осуществления посреднической деятельности специалистом социальной работы, усиление внимания к вопросам профессиональной подготовки специалиста социальной работы и переподготовки квалифицированных специалистов в данной в контексте данной деятельности связано с совершенствованием социальной политики государства и развитием государственных форм социальной помощи и поддержки населению, а также с происходящими в современных условиях качественными психологическими изменениями в самом клиенте, в его потребностях, интересах, запросах.

Литература

1. Холостова, Е. И. Социальная работа [Текст] : учеб. пособие / Е. И. Холостова. – М. : Дашков и К, 2005, – 668 с.
2. Замараева, З. П. Профессионализм, компетентность социальных работников в современной России [Текст] / З. П. Замараева // Ученые записки : научно-теоретический журнал. – 2003. – № 5. – С. 22–26.
3. Минигалиева, М. Р. Психологические аспекты в деятельности социального работника [Текст] / М. Р. Минигалиева // Вестник психо-

социальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2001. – № 1. – С. 72–87.

4. Социальная работа [Текст] / под ред. В. И. Курбатова. – Ростов н/Д. : Феникс, 1999. – 576 с.

5. Подготовка будущих социальных педагогов к посреднической деятельности [Электронный ресурс] / магистерская работа // http://www.mirrabot.com/work/work_40532.html, 03.04.07.

6. Словарь социальной работы Роберта Баркера [Текст] / ред. коллегия: Б. Н. Боденко, А. И. Панов, Е. И. Холостова. – М. : Ассоциация работников социальных служб России.

7. Фирсов, М. В. Теория социальной работы [Текст] / М. В. Фирсов, Е. Г. Студенова. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 432 с.

8. Чернобай, В. А. Социальная психология [Текст] / В. А. Чернобай. – Ростов н/Д. : Феникс, 2004. – 256 с.

ИННОВАЦИОННЫЙ ТИП ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ

МУНКУЕВА А. А.

г. Улан-Удэ, Бурятский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования

В условиях модернизации российского образования и в целях поиска качественных характеристик и черт инновационного типа личности учителя является важным и актуальным рассмотрение данного вопроса с позиции субъектного взаимодействия. Логика нашего дальнейшего рассуждения построена на аналитическом совмещении имеющихся в литературе представлений о «творческой» личности и различных подходов к определению «инновационной» личности.

В обществе сформировался социальный запрос на инновационный тип личности учителя, на учителя свободного и критически мыслящего, раскованного и творческого, самобытного и инициативного. Сегодня инициатива и инновационность становятся более значимыми факторами развития, нежели оперирование материальными ресурсами, поэтому в разных сферах деятельности конкурентная борьба сосредотачивается не вокруг проблемы обладания материальными ресурсами, а за способность к быстрому обновлению, способность к нововведению. Среди ведущих качеств личности работника, наряду с компетентностью, знанием дела, столь же значимым становится готовность к инновационным изменениям. А мобилизация этих качеств

напрямую зависит от готовности и способности учиться, самосовершенствоваться.

Рассматривая в качестве косвенного подтверждения признаков инновационной личности те требования, которые предъявляют к инновационному менеджеру в отличие от других типов (адаптационного, селективного, рутинного), то можно уловить тенденцию доминирования определённых типологических качеств. Среди них творческое управление, стратегическое планирование, системное развитие. В других случаях, характеризуя агентов принятия инновационного решения, зарубежные исследователи отмечают: уверенность (функцию обладания полной информацией о следствиях принятия решения), риск (функцию обладания информацией о вероятном распределении последствий выбора той или иной альтернативы), неопределённость (функцию невозможности определения вероятности наступления какого-либо следствия решения или сложность в установлении приблизительной вероятности). При этом отмечается, что инновация – это и есть процесс превращения неопределённости в риск.

Что касается российской действительности, то, характеризуя новое поколение управленцев, склонных к осуществлению инновационного менеджмента, перечисляют следующие критерии: «высокий уровень общественного интеллекта; наличие креативности – творческого, нестандартного подхода к делу; эмоциональная устойчивость; высокая мотивация достижений, ориентация на будущее; индивидуализм». Как видим, наряду с особенным, здесь также есть и ярко выраженное общее, что позволяет сделать некоторые выводы относительно типических качеств инновационной личности.

Исследования и классификация инновационного типа личности учителя проводились и ранее. Например, по классификации К. Ангеловски. основным признаком выступает не сущностная сторона – инновационность как качество педагога, а временная дистанция включения в освоение новшества. В результате получается следующее распределение:

– новаторы, считающие, что новое хорошо уже потому, что оно новое, – 6,69 %;

– передовики, полагающие, что новшества нужно внедрять, как только они появляются в педагогической действительности, – 44,74 %;

– умеренные, поскольку они не стремятся быть первыми, но и не хотят оказаться последними и приступают к освоению нового только тогда, когда оно уже воспринято значительной частью коллег, – 17,78 %;

– предпоследние, больше сомневаются, чем верят в новое и воспринимают его только после того, как общественное мнение подавляющего большинства положительно отнесется к новшеству, – 8,03 %;

– последние, действующие по принципу «пусть лучше последние, но нужно убедиться в правильности того, что мы совершаем», – 22,75 %.

Как видим, в результате подобной классификации получается кривая нормального распределения Гаусса. Конечно же, эта классификация могла послужить прототипом некоторой примерной модели, но, во-первых, корректность подобного распределения можно отнести лишь к стабильному, т.е. «нормальному» состоянию той системы, в рамках которой происходит классификация, в то время как инновационные изменения вносят неравновесность, динамизм, неупорядоченность; во-вторых, формулы линейной зависимости малопродуктивны при описании социальных систем с большим разбросом факторной зависимости.

Если учесть, что в данном исследовании к категории новшеств относятся такие формы организации работы, как: применение технических средств обучения, групповое обучение, использование рабочих тетрадей и т.п., причем, именно они составляют наибольшую по удельному весу часть осваиваемых новшеств, то становится вполне объяснимым преобладание групп учителей с «инновационной» направленностью – 51,43 %. Собственно инновационный тип личности остаётся в тени косметических, текущих, несущественных изменений. В основе подобного парадокса лежит очевидная разница методологических подходов к пониманию инновации, отсюда некорректность сравнительного анализа.

Дело в том, что в выше приведенной классификации не удерживается в качестве сущностных оснований важнейшие отличительные признаки инновации как системы и как специально организованной деятельности. Теряется разница между инновацией как образом жизни, избираемым в результате личностного самоопределения и внедрением новшества под давлением обстоятельств. Это не просто отличие творца, производящего новое и ремесленника, воспроизводящего репродукцию, пусть даже очень высокого класса, здесь противопоставление гораздо более глубокое, на уровне свободы выбора. В результате данной классификации возникает противоестественный тип «инноватора поневоле». Однако подобные типологии распространены и в российском образовательном пространстве в качестве исследовательского и управленческого инструментария.

Считаем, что типизацию многообразия отношений всей совокупности педагогических работников к инновации необходимо проводить не на основе вторичных или косвенных признаков (допустим, оценка состояния системы образования), а с учетом присвоенности инновационности как качества профессионально-педагогической культуры

Интегральным качеством творческой личности является способность не адаптивного самоизменения, когда личность вынуждена приспособляться к динамизму социальной жизни, а способность к такому смыслопорождению, которое равно устремлено как на изменение условий социальной жизни, так и на самоизменение. Эта типическая особенность творчества определяет как совокупность личностных черт, так и общие характеристики творческого мышления – атрибутивного признака инновационного типа личности.

Ведущими свойствами творческого мышления являются: способность находить множество разных вариантов решения при одних и тех же условиях; способность находить непротиворечивые решения противоречивой задачи.

Любые педагогические идеи и инновации могут воплотиться в жизнь только через их приятие педагогами-практиками, через соответствующие изменения профессионального сознания и поведения. Роль учителя в условиях быстро меняющегося, глобализирующегося мира не может ограничиваться лишь передачей определенной системы знаний, ему необходимо содействовать формированию генеративных, порождающих структур мышления и поведения учащихся, он должен уметь рассматривать проблему с различных точек зрения.

Внимание к эмоциональной привлекательности обучения требует от учителя умения увлекать за собой, зажечь и поддерживать в учениках интерес к познавательной деятельности. Взаимная открытость и эмпатийность в отношениях между педагогами и учащимися, предполагающая готовность идти на сближение друг с другом, создание долговременных неформальных контактов на основе совместного творчества, занятий наукой и искусством, спортом и внеучебным трудом, результатом чего является саморазвитие не только учащихся, но и педагогов.

Переход к субъект-субъектным отношениям, в основе которых сотрудничество, партнерство, соблюдение принципов вариативности, принципов равенства и диалогизма, свободосообразности и любви требуют инновационных подходов и высокого профессионализма педагогических кадров.

Следует отметить, исследования последних лет выявили существенные различия между применением знаний у новичков и у экс-

пертов. Знания экспертов имеют инструментальный характер; они сосредоточены вокруг основных представлений и понятий, связанных с операционными принципами, что, несомненно, должно проявляться также у учителя-инноватора. У новичков такого рода представления отсутствуют; характерно, что они не прививаются посредством прямого сообщения [4, с. 82].

Рассмотрим подходы к пониманию личности учителя в современной педагогической литературе, созвучные нашей концепции инновационного типа личности. Риа ван Хувейк (Нидерланды) считает, что для лидера и всех представителей школьного персонала должны быть характерны три стержневых качества:

1. Он должен обладать воображением, способностью обдумывать новое, анализировать проблему с различных точек зрения, гибко мыслить. Все это, будучи прямо противоположным академичному, шаблонному мышлению, позволяет лидеру видеть закономерности и выбирать приоритеты даже без тщательного исследования полной информации. Оказывается вероятным также и использование кажущихся на первый взгляд невероятными возможностей.

2. Ему должно быть присуще чуткое, вдохновенное отношение к чужим потребностям и запросам. Это и умение слушать, обращая внимание на все нюансы в высказываниях и поведении людей. Кто эти люди, к чему они стремятся? Лишь, будучи непредвзятым и открытым, можно предупредить своего рода патриархальный и матриархальный детерминизм в определении потребностей людей. Такая, идущая от сердца ориентированность на человека лучше ориентированности, основанной на коммерческом расчете или проявляемой как дань моде.

3. Еще один стержень – интуиция, умение распознавать, что хорошо, а что – нет, особенно при решении принципиальных вопросов. Такое умение позволяет сохранять трезвость рассудка даже в самых неожиданных, непредвиденных ситуациях.

Высоко оценивая наличие интуиции у педагога, Б. Г. Ананьев писал: «Говоря, что это искусный педагог, что его искусство преподавания велико, мы и подчеркиваем именно это наличие интуиции, основанное на опыте, которое мы не научились передавать, т.е. не превратили в объект научного рассмотрения» [1, с. 385].

Интересна точка зрения антитрадиционалистов на роль современного учителя:

- он выступает в качестве консультанта, создающего необходимые условия для свободной познавательной деятельности;
- наблюдает за ребенком, за его познавательной активностью;

– предвосхищает его нужды и обеспечивает возможности для его поисковых усилий в классе.

Мы считаем, что эта точка зрения актуальна и для инновационного типа учителя.

Самоактуализирующийся, творчески настроенный учитель обладает огромным духовным влиянием на учащихся, ведь последние нередко отождествляют себя с занятиями тем или иным предметом именно благодаря эмоциональной связи с учителем (или, по словам Ж. Пиаже, «Любимый учитель – любимый предмет»).

В. А. Сухомлинский считал: «Не страшна дидактическая, методическая неопытность учителя, пробелы в знаниях тоже на первых порах не страшны, если человек трудолюбив, одержим жаждой знаний, если же у человека нет веры в ребенка, если он ноет, разочаровывается при малейшей неудаче, если он убежден, что из ребенка ничего не получится, ему нечего делать в школе: он и детей будет мучить, и сам всю жизнь будет только мучиться». Слова эти актуальны и сегодня, к этому можно добавить лишь то, что дети очень хорошо видят и чувствуют, чему учитель отдает предпочтение, чего он хочет достичь, ради каких ценностей совершает свою деятельность.

Критерием эффективности работы учителя может служить наличие в его деятельности, по алгоритму В. В. Давыдова, следующих компонентов:

- понимание того, что каждому возрасту соответствуют определенные психические новообразования;
- организация обучения на основе ведущей деятельности конкретного возрастного периода, которая определяет возникновение и развитие соответствующих новообразований;
- продуманная реализация взаимосвязи с другими видами деятельности;
- система методических разработок, гарантирующих достижение необходимого уровня психических новообразований и позволяющих провести диагностику уровня процесса [3, с. 52–62].

Поскольку инновация выступает как особым образом организованная деятельность, самовоспроизводящая себя, то она востребует совершенно определённую совокупность характерологических черт личности, среди которых, обобщая, можем выделить:

- потребность в переменах, умение уйти от власти традиций, определяя точки развития и адекватные им социальные механизмы;
- наличие творческой личности как личностного качества и творческого (креативного) мышления;

- способность находить идеи и использовать возможности их оптимальной реализации;
- системный, прогностический подход к отбору и организации нововведений;
- способность ориентироваться в состоянии неопределённости и определять допустимую степень риска;
- готовность к преодолению постоянно возникающих препятствий;
- развитая способность к рефлексии, самоанализу.

Безусловно, это не исчерпывающий ряд черт инновационной личности, но необходимый и достаточный для обозначения инновационности как типического качества личности.

Теоретический анализ практики работы инновационных коллективов и инноваторов в сфере образования, а также изучение сложившихся подходов в исследовании этого явления социально-педагогической действительности убеждает в необходимости выделения на личностном уровне следующих критериальных параметров типологии инновационности как качества профессионально-педагогической культуры:

- принята ли инновация и инновационная деятельность как личностно значимая ценность;
- разделяется ли подход к инновации и инновационной деятельности как к необходимому социальному механизму развития системы образования;
- понимается ли инновация и инновационная деятельность в качестве целостной системы отношений и специфически организованной деятельности;
- переведено ли это отношение субъектом исследования в организацию собственной профессиональной деятельности;
- в какой мере в собственной деятельности присвоена специфика инновационной ее организации.

С учетом критериальных параметров типологии инновационности на основании содержательной сущности инновации и инновационной деятельности как системы отношений и специфики самоорганизующей и самовоспроизводящей деятельности на личном уровне можно обозначить следующие типологические группы:

1) инноватор – инновация принята как личностная ценность и присвоена как качество образа жизни – инновационности; инновация, понимается в качестве целостной системы, сознательно используется как механизм развития, опирающийся на специально организованную, продуктивную деятельность; полностью реализуется инновационная

деятельность субъекта; сформирована и проявляет себя как качество профессионально-педагогической культуры – инновационная деятельность;

2) инновационно-ориентированный – инновация принята как личностно значимая ценность и рассматривается в качестве механизма развития системы образования; значительная часть инновационных процессов организуется на уровне нововведений, ещё не полностью реализуется представление об инновации как о целостной системе; инновационная способность субъекта используется, преимущественно в форме репродуктивной деятельности; сформировано и проявляет себя как качество профессионально-педагогической культуры – инновационное поведение;

3) индифферентный – профессионально значимой ценностью выступает необходимость обновления; представление о механизме развития сформировано преимущественно на уровне снятия «передового педагогического опыта»; новшества и нововведения используются по необходимости, в зависимости от степени и формы стимуляции; инновационная способность проявляется спорадически; сформирована и проявляет себя как качество профессионально-педагогической культуры неопределённость поведения;

4) консервативно-охранительный – профессионально значимой ценностью выступает стабильность, упорядоченность; инновация не принимается ни как способ, ни как средство развития; профессиональная работа организуется на основе усвоенного опыта с ориентацией на требование руководства; новшество осваивается в форме «внедрения»; инновационная способность не проявлена; сформировано и проявляет себя как качество профессионально – педагогической культуры – консервативно-охранительное поведение.

Конечно же, предлагаемая типология ещё нуждается в дальнейшей апробации, поскольку в ходе нашего исследования были выявлены дополнительные возможности уточнения сложно дифференцируемого типа индифферентного поведения.

Модернизация системы российского образования, Приоритетный национальный проект «Образование» открыли новые горизонты инновационного движения в Российской Федерации. Повышение качества образования и его результативности, поворот школы к ребенку, к его интересам, потребностям требуют перехода к инновационной педагогической деятельности, требуют от учителя осмысления педагогической действительности не только на уровне бытийных представлений, но и в научно-педагогических понятиях и категориях.

Литература

1. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды в 2 т. [Текст] / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 1982. – Т. 1. – 433 с.
2. Ангеловски, К. Учителя и инновации [Текст] / К. Ангеловски. – М., 1991.
3. Давыдов, В. В. Теория деятельности и социальная практика [Текст] / В. В. Давыдов // Вопросы философии. – 1996. – № 5. – С. 52–62.
4. Кларин, М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках [Текст] / М. В. Кларин. – М. : Арена, 2001. – 222 с.
5. Сухомлинский, В. А. Методика воспитания коллектива [Текст] / В. А. Сухомлинский. – М. : Просвещение, 1981. – 191 с.

ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛЕЗНЫЙ ТРУД КАК ФАКТОР НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В 20-е ГОДЫ XX ВЕКА В СИБИРИ

БЕЛЫХ И. Н.

г. Красноярск, Сибирский государственный технологический университет

Общественно-полезный труд в 20-е гг. XX века являлся важнейшим фактором нравственного воспитания в советской школе. Воспитательное значение общественно-полезного труда обосновывалось такими задачами советской школы, как формирование коллективизма, единства личных и общественных интересов, активной жизненной позиции, коммунистического отношения к труду и к людям. Через общественно-полезный труд успешно реализовывался принцип связи школы с жизнью.

Согласно «Положению о единой трудовой школе» основой школьной жизни должен стать производительный труд, который будет служить не только как метод преподавания, но и как общественно-необходимый труд [1]. Таким образом, общественно-полезный труд уже в первых документах о школьном образовании определялся как неотъемлемая часть учебно-воспитательного процесса.

Общественно-полезный труд, как и иные факторы нравственного воспитания, эволюционировал не только в качественном, но и в количественном отношении. Качественное изменение заключалось в усилении его воспитательной эффективности, в выходе общественной

работы за границы школы, количественное изменение – в увеличении видов общественно-необходимой работы.

Вследствие тяжелых материальных условий, в которых оказалась Россия после гражданской войны, в послереволюционные годы наиболее распространенным видом общественно-полезного труда являлось самообслуживание школы. В Сибири работы по самообслуживанию вводились сразу после установления советской власти, с 1920 г., ко всем школьным работам привлекались как ученики, так и учителя. Однако выполняемые работы нередко не соответствовали детским силам и подрывали детское здоровье, а также отрывали детей от учебы [2–4]. Перегибы в работах по самообслуживанию в первые послереволюционные годы наблюдались не только в Сибири, но и по всей стране. Переход к полному самообслуживанию школ приводил к переоценке воспитательной роли самообслуживания, так как иные виды производительного и общественно-полезного труда отходили на второй план [5]. В Сибири в связи со слабым развитием промышленности и сельского хозяйства трудовое обучение нередко полностью сводилось к самообслуживанию, которое организовывалось в отрыве от учебно-воспитательных задач школы.

После выявления негативных сторон самообслуживания Наркомпрос и Сибонотребовали соблюдать связь трудовой деятельности с учебно-воспитательным процессом [4]. К середине 20-х гг. школы начинают отказываться от полного самообслуживания. Виды самообслуживания избираются в соответствии с учебными и воспитательными целями школы, учитываются детские возможности при выполнении тех или иных работ. Таким образом, самообслуживание как разновидность общественно-полезного труда становится более эффективным в воспитательном отношении. Некоторые примеры самообслуживания, имевшие место в первой половине 20-х гг. XX века в Сибири, описаны на страницах «Сибирского педагогического журнала». Интересный пример описан А. Сухаревым, автор посвящает статью такому виду самообслуживания, как изготовление цветных мелков [6]. Изготовление мелков имело нравственный смысл (формирование трудолюбия, коллективизм в работе) и соответствовало учебным целям (цветные мелки – необходимый материал на любых уроках). Бесспорным плюсом данного вида работы являлось то, что сам процесс изготовления вызывал у детей большой интерес. А. Веденяпиным описывается опыт обогащения деятельности школьной библиотеки через постановку учениками спектакля, в той же школе была организована библиотека-читальня, целью которой было отвлечь школьников от вредных развлечений в свободное время [7]. Однако в большинстве

случаев даже в опытно-показательных школах работа по самообслуживанию была рутинной и неинтересной (мытьё полов, очистка снега, пила дров и т.д.) и имела недостаточную воспитательную ценность, поскольку не учитывала детские потребности.

К середине 20-х гг. XX века в Сибири главенствующая позиция, которую занимало самообслуживание в системе трудового воспитания, уступает место многообразным видам более интересной для школьников и выходящей за пределы школы общественно-полезной работы. Большую роль в обогащении и широком распространении общественно-полезной работы сыграли комплексные программы ГУ-Са [5]. Гусовские программы по своему содержанию предполагали построение материала вокруг общественно-полезного труда, а также участие в общественно-политической жизни и социалистическом преобразовании страны, что давало богатую почву для нравственного воспитания школьников, формируя коммунистическое отношение к труду, гуманизм, навыки коллективизма и активную жизненную позицию.

В период с 1925 по 1930 гг. школы Сибири с каждым годом все больше участвуют в общественных делах. Общественно-полезная работа постепенно приобретает массовый характер в школах. Возрастание роли школ в преобразовании жизни страны прослеживается на страницах журнала «Просвещение Сибири» и в документах Красноярского отдела народного образования. В резолюции 1927 г. по докладу «Общественно-полезная работа школы» констатируется, что общественно-полезный труд в сибирских школах «постепенно занимает должное место» [8]. Количество примеров общественно-полезной работы, описанных в номерах журнала «Просвещение Сибири», значительно возрастает с 1926 по 1930 гг.

Для выявления роли общественно-полезного труда в нравственном воспитании школьников рассмотрим некоторые виды общественно-необходимой работы, имевшие место в сибирских школах во второй половине 20-х гг. XX века. В практике сибирских школ, так же, как и в практике всех советских школ, вводились самые разнообразные виды общественно-полезной работы. Например, в «Отчете о работе Красноярского окружного отдела Народного образования за второе полугодие 1925 г.» отмечено, что общественная работа учащихся выражается в пропаганде идей советской школы на родительских собраниях, в связи с другими школами (сельскими), в связи с детьми, находящимися вне школы. Общественно-практическая работа учащихся проводилась через участие в пионерской работе и комсомоле, через проведение общественно-революционных праздников в детских уче-

нических самоорганизациях, в шефской работе над сельскими школами и т.д. [9].

Наиболее распространенными видами общественно-полезного труда во второй половине 20-х гг. XX века в сибирской школе были следующие: благоустройство школы, города и деревни; участие в революционных праздниках; участие в культурном строительстве и культурные походы; пропаганда и разъяснение политики государства, решений партии; школьная кооперация; участие в политических мероприятиях и привлечение родителей школьников к участию в деятельности школы и некоторые другие. Рассмотрим подробнее некоторые названные нами виды общественно-необходимой работы.

Работа по благоустройству школы, города или деревни, проведение опытов с целью поднятия сельского хозяйства чаще всего проводилась в связи с прохождением того или иного учебного комплекса «гусовской программы». О. Петропавловской описан опыт проведения нескольких общественно-полезных мероприятий при прохождении комплекса «Приближение весны» в школе III Интернационала города Барнаула: была произведена очистка тротуаров от снега, проведены канавы и ручейки у домов и школы, обрезаны деревья, сделаны скворечники, произведены опыты по выгонке различной рассады и сделаны полезные выводы. По окончании работы сельским ученикам были написаны письма с полезными советами по сельскому хозяйству, организована сельскохозяйственная выставка с полезными докладами. При проведении мероприятий ученики были разбиты на ячейки, что способствовало формированию коллективизма [10]. В связи с прохождением комплекса «Охрана здоровья» в селе Половинка Бийского округа для детей села при школе была организована аптечка на добровольные средства, собранные учениками с помощью родителей и местных организаций. Организация аптечки при школе помимо своей основной пользы также способствовала борьбе со знахарством, распространенным на селе [11].

Сибирские школы играли большую роль в пропаганде и разъяснении политики государства среди местного населения, в проведении политических мероприятий и привлечении к ним родителей школьников, с началом коллективизации школа стала активным участником в деле социалистической перестройки деревни. В данных случаях общественно-полезный труд выступал не только фактором нравственного воспитания, формирующим единство личных и общественных интересов и вырабатывающим активную жизненную позицию, но и фактором политического воспитания. При проведении данных видов общественно-полезных работ политическое и нравственное воспитание

как элементы коммунистического воспитания были неразрывно связаны между собой.

К примерам общественно-полезной работы сибирских школьников, носящей политический характер, относились: участие в перевыборах советов, распространение индустриальных займов, организация сдачи хлеба, разъяснение среди крестьян новых законов, разжигание классовой ненависти к кулакам и некоторые другие виды участия. Для иллюстрации степени участия детей в данных мероприятиях остановимся на примерах участия школьников в перевыборах совета и в борьбе за коллективизацию в деревне. Ученики Новомитрополевской школы Ачинского округа при участии в перевыборах советов сделали следующее: написали лозунги-плакаты, собрали предложения в наказ новому составу сельсовета, украсили помещение для предстоящего собрания, расклеили лозунги по селу, привлекли родителей к участию в собрании. Ученики новосибирских школ, участвуя в перевыборах советов, вырабатывали указы новому составу советов, проводили агитацию среди неорганизованного населения и разъясняли ему задачи перевыборов, разносили повестки избирателям, изготавливали плакаты, диаграммы и лозунги, делали выезды в деревни с докладами о значении перевыборной кампании [12].

В борьбе за коллективизацию в деревне школьники не просто принимали самое активное участие, но и добивались конкретных результатов. Например, в Ояшинской районной школе Новосибирского округа ученики убедили родителей в необходимости коллективной сдачи хлеба. В день урожая по главной улице села проехал обоз, «состоящий из тридцати подвод, управляемый детьми-учащимися (1, 2, 3 и 4 групп), везший сдавать в кооперацию около четырехсот пудов (6,55 тонны) крестьянского хлеба» [13]. Данная акция также способствовала пропаганде за сдачу хлеба среди населения. В селе Косиха Барнаульского округа в целях повышения плана хлебозаготовок школьниками, комсомольцами и взрослыми был устроен карнавал с лозунгами, агитирующими за сдачу хлеба. Напротив домов кулаков прибывали доски с надписью «враг советской власти, злостный держатель хлеба». Карнавал привлек внимание населения и вызвал протест против держателей хлеба [14].

Таким образом, школьники принимали самое широкое участие в общественных мероприятиях своего района, способствуя успешному проведению в жизнь политики государства. Приведенные нами в качестве примеров виды общественно-полезной работы требовали от школьников высокого уровня политической осведомленности и преданности делу коммунизма. Так как к нравственным качествам в со-

ветский период относились такие, как идейность и политическая осведомленность, а также преданность делу коммунизма, данные виды общественно-полезного труда имели большой нравственный смысл.

Большое место в жизни школ занимали также участие в культурном строительстве и культпоходы. Культпоходы организовывались с целью борьбы против неграмотности, пьянства, грязи и неряшливости в личном и общественном быту [15]. В борьбе с грязью учащиеся Поселковой школы Новосибирского округа следили за санитарным состоянием улиц и дворов, материалы о замеченных в антисанитарии гражданах давались в школьную и общепоселковую газету [16]. Ученики Сушиновской школы I ступени Уярского района изготавливали таблички для отведенных свалочных мест, следили за чистотой на улицах, вывозкой и закапыванием трупов павших животных, занимались благоустройством колодцев и дымовых труб [17]. Участие в борьбе с грязью способствовало развитию общественных навыков и формировал активную жизненную позицию учащихся.

Борьба за ликвидацию безграмотности также активно проводилась многими сибирскими школами. Безграмотное население обучалось как учителями, так и школьниками в индивидуально-групповом порядке. В целях стопроцентной ликвидации неграмотности населения проводились соцсоревнования между районами в деле ликбеза. Примеры проведения ликбезов доказывают, что к постановке данного дела школы подходили достаточно серьезно. Например, при проведении ликбеза в городе Ачинске в первую очередь были выявлены неграмотные, затем город был разбит на участки по местонахождению школ, после чего начиналось обучение. С целью качественного проведения ликбеза устанавливалось шефство обучившего над обученным, обучивший проверял, как бывший ученик ведет дальнейшее самообразование и давал ему рекомендации [16]. В целом каждая школа брала на себя по 40–60 человек неграмотных. Участие школьников в борьбе за ликвидацию неграмотности играло большую воспитательную роль в формировании ответственного отношения к выполняемой работе, в формировании коллективизма и коммунистического отношения к людям.

Таким образом, каждый из видов общественно-полезного труда, проводимых в 20-е годы XX века в Сибири, играл определенную роль в формировании тех или иных нравственных качеств.

Подводя итоги, можно сделать следующие выводы:

1) Общественно-полезный труд в 20-е гг. XX века являлся существенным фактором нравственного воспитания в Сибири, способствующим формированию таких нравственных качеств, как коллекти-

визм, единство личных и общественных интересов, активная жизненная позиция, коммунистическое отношение к труду и к людям.

2) В первые послереволюционные годы в России основным видом общественно-полезного труда являлось самообслуживание. Несмотря на невысокую воспитательную эффективность, самообслуживание способствовало формированию таких нравственных качеств, как коллективизм, трудолюбие и ответственное отношение к выполняемой работе.

3) Наиболее распространенными видами общественно-полезного труда во второй половине 20-х гг. XX века в сибирской школе являлись: благоустройство школы, города и деревни; участие в революционных праздниках; участие в культурном строительстве и культурные походы; пропаганда и разъяснение политики государства, решений партии; школьная кооперация; участие в политических мероприятиях и привлечение родителей школьников к участию, участие в ликвидации безграмотности и др.

Литература

1. Хрестоматия по истории советской школы и педагогики [Текст] : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / под ред. А. Н. Алексеева и Н. П. Щербова. – М. : «Просвещение», 1972. – 407 с.

2. Школа и учительство Сибири. 20-е – начало 30-х годов. Материалы по истории культуры и интеллигенции Сибири [Текст]. – Новосибирск : изд-во «Наука», Сибирское отделение, 1978. – 190 с.

3. Состояние народного образования в Сибири (по отчетным данным Сибано) [Текст] // Жизнь Сибири. – 1923. – № 9–10. – С. 192–193.

4. Беликова, А. П. Основные тенденции развития школьного образования в Сибири в период 20-х годов (1920–1931 гг.) [Текст] / А. П. Беликова. – М. : Прометей, 1992. – 118 с.

5. Гаврилов, В. А. Очерки истории нравственного воспитания в советской школе (1917–1930) [Текст] / В. А. Гаврилов. – Кишинев : «Штиинца», 1983. – 103 с.

6. Сухарев, А. Наши цветные мелки [Текст] / А. Сухарев // Сибирский педагогический журнал. – 1923. – Книга 1. – С. 57–61.

7. Веденяпин, А. Опыт работы по комплексной схеме ГУСа [Текст] / А. Веденяпин // Сибирский педагогический журнал. – 1924. – Книга 1–2. – С. 127–128.

8. Сборник распоряжений, сообщений и указаний Красноярского окротадела народного образования. Апрель 1927 года [Текст]. – Красноярск, 1927. – 56 с.

9. ГАКК, ф.137, оп.1, д.9, л. 20, 23

10. Петропавловская, О. Опыт проведения общественно-полезного труда и связи с населением [Текст] / О. Петропавловская // Просвещение Сибири. – 1926. – № 6. – С. 35–37.

11. Митрофанова, В. Общественно-полезный труд в связи с комплексом «Охрана здоровья» [Текст] / В. Митрофанова // Просвещение Сибири. – 1928. – № 9. – С. 85–86.

12. Нам пишут [Текст] // Просвещение Сибири. – 1929. – № 5. – С. 106–107.

13. Агапов, В. Ояшинская школа – организатор коллективной сдачи хлеба [Текст] / В. Агапов // Просвещение Сибири. – 1928. – № 10. – С. 53.

14. Нам пишут [Текст] // Просвещение Сибири. – 1929. – № 6. – С. 100.

15. Памятка о культпоходе [Текст] // Просвещение Сибири. – 1928. – № 12. – С. 18.

16. Как идет культпоход [Текст] // Просвещение Сибири. – 1929. – № 6. – С. 91–94.

17. Сборник распоряжений, сообщений и указаний Красноярского Окротдела народного образования. Октябрь 1927 года [Текст]. – Красноярск, 1927. – 55 с.

СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ УЧАЩИХСЯ-МИГРАНТОВ

КРЮЧКОВА Н. А.

г. Советск, Государственное образовательное учреждение начального профессионального образования профессиональный лицей № 14

Каждый исторический этап развития общества выдвигает перед образованием определенные задачи. Одной из проблем современного периода жизни нашей страны является воспроизводство трудовых ресурсов, необходимых сегодня государству, за счет привлечения мигрантов. И здесь, безусловно, особая роль должна отводиться формированию системы отношений мигрантов к обществу, их обучению, социально-профессиональной адаптации.

Для новой России характерны миграционные процессы, связанные не только с передвижением русских из бывших республик СССР, но и с переселением людей других национальностей. Человек должен научиться жить в условиях множественности культур, уметь выразить

свое индивидуальное отношение к жизни, иметь свою точку зрения, позицию, при этом уважать культуру других народов. Поэтому в системе образования и, в частности, в учебно-воспитательном процессе на новом уровне, в новых условиях необходимы кардинальные изменения, лежащие в контексте совмещения учебных программ с глубокими знаниями народной культуры, формированием способностей и потребностей учащихся ориентироваться в разнообразной информации о жизни других народов. Проблема воспитания толерантности, обеспечивающей этнокультурное взаимодействие в условиях многонациональных коллективов, имеет особый смысл. Показательно, что многие учреждения НПО и СПО уже сейчас являются многонациональными по составу учащихся, а в перспективе, согласно Государственной программы по оказанию содействия добровольному переселению в Российскую Федерацию соотечественников, проживающих за рубежом, эта полиэтничность будет расти. О ее масштабности можно судить по таким цифрам: в период с 2007 по 2016 гг. Россия планирует принять 5–6 миллионов человек, Калининградская область – 300 тысяч. Это, прежде всего, способ решения проблем, стоящих перед регионом и в целом Россией.

Главным мотивом миграции является поиск благополучной жизни – мигранты ищут более благоустроенную в экономическом плане и безопасную жизнь. Но сам процесс переселения связан с большими трудностями, хлопотами, а иногда и с разочарованиями, даже если люди стремятся приехать на все готовое.

На новом месте жительства мигранту предстоит выдержать большую адаптивную нагрузку в связи с различиями: расовыми, национальными, региональными, религиозными. Им необходимо будет осваивать новую культурную и образовательную среду, заниматься вопросами трудоустройства и профессионального обучения, потому что многие из мигрантов имеют невостребованную профессию, невысокую профессиональную квалификацию или вообще ее не имеют. Особое внимание государство должно уделить детям и молодежи-мигрантам, жизненный опыт которых недостаточен для разрешения взрослых проблем, а их сознание наиболее уязвимо во время миграции. Подростки из малообеспеченных семей мигрантов зачастую вынуждены оставлять учебу в школе, что может привести к таким асоциальным явлениям, как наркомания, проституция, беспризорность, преступность. И здесь профессиональное обучение призвано сыграть важную роль.

В настоящее время назрела потребность в создании действенной системы профессиональной подготовки, обучения и трудоустройства

мигрантов по заявкам предприятий в отрасли хозяйства, особо нуждающиеся в квалифицированных рабочих кадрах.

Перед профессиональным образованием встают новые задачи, связанные с качественным обучением учащихся-мигрантов, специальной подготовкой инженерно-педагогических работников, специализирующихся на работе с мигрантами, а также с проектированием их карьеры и социальной адаптацией.

Одна из них – обеспечение адекватного взаимоотношения мигрантов с обществом, коллективом. В процессе профессионального обучения и подготовки учащиеся приобретают социальный опыт участия в различных видах деятельности и межличностного общения, который формирует отношение к различным проявлениям жизни, развивают социальные и профессиональные умения и навыки. Адаптация учащихся-мигрантов к новой деятельности происходит в несколько этапов: изучение русского языка, освоение действующих в новом коллективе норм, разрешением противоречий между необходимостью «быть как все» и стремлением к индивидуальности, интеграция учащегося-мигранта с коллективом. При отрицательном разрешении этих противоречий происходит вытеснение его из коллектива и фактическая изоляция. Чтобы избежать этого, необходимо создать определенные условия для возникновения состояния готовности к новым видам деятельности.

Большие возможности для адаптационной работы и профессионального самоопределения мигрантов определяет трудовое обучение, в процессе которого формируются как профессиональные умения и навыки, так и закаливаются волевые свойства, воспитываются навыки адаптации и приспособления к существующим в обществе требованиям, ценностям, нормам поведения, навыки планирования своей профессиональной деятельности, критической оценки результатов работы, организации взаимодействия с коренным населением. Трудовая деятельность служит основой включения мигранта в разнообразные социальные отношения и активное общение, поэтому является одним из определяющих факторов успешности жизни мигрантов на новом месте, которым предстоит и сохранить себя в незнакомых условиях, и разумно измениться под их влиянием.

Система профессионального обучения учащихся-мигрантов предусматривает выполнение определенных требований: повышение компетентности педагогов – формирование психологической компетентности и развитие их толерантной культуры; создание условий жизнедеятельности данной категории учащихся в новом социуме (наличие общежитий в учреждениях НПО); введение адаптационных

программ, направленных на безопасность жизнедеятельности, коммуникативно-языковую, социально-бытовую, социально-средовую, профессиональную адаптацию, правовую и экономическую грамотность. Разработка нормативно-правовых аспектов, в которых будут решены вопросы профессиональной подготовки и профессионального обучения мигрантов в целях повышения эффективности использования их трудовых ресурсов в регионах России, создание профессиональных образовательных центров, финансируемых государством и работодателями, главная цель которых – подготовка квалифицированных кадров из числа мигрантов и переселенцев, востребованных на рынке труда; расширение межкультурных связей национальных образовательно-воспитательных систем; интеркультурное обучение и в частности разработка адаптационных учебных курсов для учащихся-мигрантов; лингвострановедческая подготовка и повышение квалификации педагогов, работающих с вынужденными переселенцами, беженцами, мигрантами – вот основные направления деятельности тех, кого волнуют вопросы профессионального обучения этой части населения.

Для того, чтобы добиться высоких результатов в условиях профессиональной подготовки учащихся-мигрантов, преподавателю необходимо иметь определенные знания, умения, педагогическую культуру, требования к которым в настоящее время значительно выросли в связи с усложнением межличностных, межкультурных и межэтнических отношений в обществе, особенностями в развитии подрастающего поколения, потребностями современного образования. В статье 26 Всеобщей декларации прав человека записано: «Образование должно содействовать взаимопониманию, терпимости и дружбе между всеми народами...» Какими качествами должен обладать педагог, воспитывающий толерантность у детей? Это духовное богатство, демократизм, верность общечеловеческим ценностям, социальная активность, способность понимать и чувствовать ребенка. Мы живем в стране, население которой составляет более ста коренных народов. Это множество культур, традиций, языков. Отсутствие знаний о народах России приводит к возникновению напряженности между их представителями, а иногда и национальному унижению не только личности, но и целого народа. Положение, сложившееся сейчас в нашем обществе, приводит к обострению проблемы взаимоотношений между людьми, и поэтому воспитание толерантности приобретает особую актуальность.

Руководители коллективов, педагоги, работающие в многонациональных коллективах, должны делать все от них зависящее, чтобы

их работа по формированию системы отношений мигрантов к обществу и поведению в обществе, толерантного сознания, по воспитанию веротерпимости, миролюбия, непримиримости к экстремизму проводилась целенаправленно, последовательно и в системе. Как показывают исследования, в таких ученических коллективах иногда возникают конфликты на национальной почве, проявления элементов неосознанного шовинизма, пренебрежения к нерусским учащимся, что создает в группах некомфортную, напряженную, мешающую учебе обстановку, обостряя проблемы воспитания. Причиной этого обычно бывают недостаточность семейного воспитания, отрицательное влияние СМИ и современной социальной среды. Многие учащиеся-мигранты плохо владеют русским языком, что затрудняет возможность их общения со сверстниками и отрицательно влияет на их взаимоотношения. Такие дети имеют низкую самооценку и испытывают чувство национальной неполноценности. Формы работы по толерантному воспитанию, выработке этнокультурной компетенции могут быть различны:

- лекционные и семинарские занятия;
- практикумы и тренинги;
- самостоятельная поисковая работа;
- коллективная работа (клубы, советы, творческие тематические дни;
- индивидуальная работа (досуг, конкурсы, мастерские, практикумы) и др.

Для выявления уровня этнокомпетентности учащихся полезно в начале года провести анкетирование (тест культурно-ценностных ориентаций), которое поможет выяснить культурную ориентацию учащихся. Круг проблем, выносимых на обсуждение во время занятий, может быть достаточно широк. Это, в первую очередь, рассмотрение вопроса о народах, для которых Россия является этнической родиной, явлений этноцентризма и этнических стереотипов, понятий «патриотизм», «интернационализм», «толерантность». Необходимо помнить, что уважение, а не высокомерие по отношению к своим сверстникам может воспитываться только в ходе изучения культур других этносов. Для того чтобы уменьшить этноцентризм и преодолеть его, надо, в первую очередь, научить учащихся анализировать культуры других народов, помочь им понять механизмы социального поведения представителей разных культур. В частности, при оценке негативного поведения «чужого», уметь разобраться в причинах такого поведения, связав его с природными и историческими условиями. Это позволит выработать толерантное отношение к данной этнической группе и,

представив себя на месте того человека, изменить свои взгляды (чтобы каждый смог себе сказать: «Если бы я жил в этих условиях, возможно, я вел бы себя так же, как они»). При изучении различных дисциплин, необходимо заострить внимание учащихся на формировании терминологической и коммуникативной культуры, критического мышления, умения вести групповую работу. Все это позволит взаимодействовать позитивно с людьми разных убеждений, вероисповедания и национальностей. Важно помнить, что воспитание личности учащегося – процесс изначально личностно-ориентированный, так как преподаватель дает интерпретацию того ли иного явления, не навязывая своих суждений, не обрывая на полуслове, если ему кажется, что учащийся не прав. Педагог обязан быть справедливым по отношению ко всем членам учебного коллектива, независимо от их национальной принадлежности. Большое значение имеет деятельность преподавателя по сплочению учащихся, для чего важно осмыслить характер взаимоотношений, морально-психологическую атмосферу в многонациональном коллективе. Профессиональная деятельность педагога в настоящее время требует соответствующей подготовки, постоянного самообразования, повышения квалификации, применения в обучении и воспитании учащихся-мигрантов новых форм, методов, приемов и технологий.

В Калининградской области проблемой профессионального обучения и подготовки учащихся-мигрантов занимаются в профессиональном лицее № 14 города Советска. Лицей осуществляет многоуровневую подготовку учащихся по профессиям и специальностям для сферы бытового обслуживания и легкой промышленности. Выпускники лицея востребованы на рынке труда. Подтверждением тому служит их трудоустройство на швейных предприятиях и в парикмахерских города Советска и других городах Калининградской области. Коллектив инженерно-педагогических работников лицея владеет психолого-педагогическими аспектами коррекционного, развивающего обучения, техниками и технологиями коррекционно-компенсирующего обучения (в учреждении обучаются дети с ограниченными возможностями здоровья по профессии «Швея»), занимается воспитанием толерантного отношения к другим людям и другим культурам, постоянно повышает свою квалификацию. Преподаватели и мастера производственного обучения понимают, что толерантным должно быть не только сознание, но и весь склад личности – этим подлинная толерантность отличается от показной, ханжеской, лицемерной. Чтобы изменить сложившуюся ситуацию в обществе, решить проблемы обучения и адаптации учащихся-мигрантов, проблемы

взаимоотношений в многонациональном ученическом коллективе необходимо вести целенаправленную работу по развитию межнационального общения, воспитанию толерантности, по повышению профессиональной компетентности преподавателей и педагогической культуры.

ПРОСТРАНСТВО ТОЛЕРАНТНОСТИ – ПРОСТРАНСТВО РАЗВИТИЯ

ВАСИЛЬЕВА О. В.

г. Чебоксары, Профессиональное училище № 31 Минобразования Чувашии

В настоящее время приобретает всё большее значение формирование процессов самоопределения и становления молодежи применительно к новым условиям полного переустройства общества. Поиск себя в обществе, формирование собственных приоритетных ценностей и мировоззрений не могут опираться на социальную ориентацию, выбор своего будущего социального положения и способов его достижения. Человек включен в определенную, постоянно меняющуюся систему отношений, имеющую динамику изменений для разных возрастных периодов жизни человека. Поэтому без продуктивного анализа невозможно понять процессы общественного развития, пытаться их прогнозировать, и тем более обсуждать стратегию направления специальных движений и сферы приложения сил молодежи в обществе.

С 2004 г. в РГОУ НПО «Профессиональное училище № 31 г. Чебоксары» Минобразования Чувашии реализуется опытно-экспериментальная работа «От здорового духа – к здоровому телу», целью которого является формирование у учащихся профессионального образования «Культура здорового образа жизни» через воспитательно-образовательную программу данного училища.

Приоритетными задачами в опытно-экспериментальной работе являются пять направлений, требующих решения: 1) рациональное питание; 2) гигиена; 3) физическое воспитание; 4) профессиональная деятельность; 5) психо-интеллектуальное развитие.

Процессы становления личности, построения карьеры, укрепления профессиональной значимости мы затрагиваем в нашей четвертой задаче опытно-экспериментальной работы. Это диктует современная действительность, так как состояние экономики любой развитой страны определяется интенсивностью притока и скоростью внедрения в

нее прогрессивных идей, а успех – часто обуславливается квалификацией специалистов, их способностью творчески решать сложные научные, исследовательские экономические и организационные задачи.

Насколько стабильнее произойдет становление молодых специалистов, насколько стабильнее будущее развитие общества в целом. Так, одним из источников активного вхождения во взрослость является жизненная позиция и мировоззренческие взгляды человека. Если на всем жизненном этапе придерживаться культуры здорового образа жизни, это может быть определяющим механизмом для всесторонней деятельности человека, на этапе построения карьеры.

Выработанная в процессе обучения система ценностей, позволяет молодежи быстрее адаптироваться в новом формирующемся обществе, сохраняя национальные социально-духовные идеалы, нравственные ценности и традиции чувашского народа. Социализация и профессиональная адаптация молодежи Чувашии имеют свою специфику, происходящую из региональных, национальных и исторически сложившихся особенностей чувашского менталитета.

Социальный проект «Пространство толерантности – пространство развития» реализовался учащимися 3-го и 4-го курса, в рамках опытно-экспериментальной работы «От здорового духа – к здоровому телу» проводимой в профессиональном училище. Интерес к данной теме у учащихся выпускных курсов профессионального училища опирается на современные требования общества к профессии торгового работника. В настоящее время сформирован социальный заказ на специалиста-профессионала, не только умеющего качественно выполнять операции, для которых непосредственно он был подготовлен, но и способного к коллективной работе, инициативного, творческого, быстро ориентирующего в сути возникающих проблем, максимально реализующего свой профессионально-психологический потенциал.

Термин «толерантность» в последние годы находит все более активное применение в сфере общественных наук, политике, образовательной и воспитательной практике. В «Декларации принципов толерантности» ЮНЕСКО от 16.11.95, определяющей толерантность как «уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия нашего мира, форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности» – воспитание в духе толерантности рассматривается в качестве безотлагательного императива.

В России, наряду со многими странами мира испытывающей последствия роста агрессии широкого распространения насильственных способов решения социально-политических, религиозных и этнических проблем, в последние годы проявляется стремление политиче-

ской элиты создать комплексную программу по формированию установок толерантного сознания и поведения. В 1995 г. наша страна присоединилась к мероприятиям, организуемым ЮНЕСКО в рамках Года толерантности, а в 2000 г. – мероприятиям Генеральной Ассамблеи ООН в рамках Международного года культуры мира и ненасилия. Одним из ярких событий конца 2000 г. стал Международный конгресс на тему «Гражданское образование, культура мира, права человека, толерантность: проблемы и перспективы», проведенный в Москве.

С 1999 г. в России по поручению Президента разрабатывалась, а в марте 2001 г. была принята Межведомственная программа «Основы формирования установок толерантного сознания и профилактики экстремизма в гражданском обществе». К основным задачам Программы относилась разработка и внедрение системы учебных программ и тренингов для всех ступеней и форм образования в России, разработка и реализация эффективных социокультурных технологий распространения норм толерантного поведения и противодействия различным видам экстремизма и этнофобии, внедрение в социальную практику стандартов и культуры толерантного поведения. Осознание на государственном уровне важности формирования установок толерантного поведения в России – важный шаг в реализации задачи длительного внедрения этих установок в социальную практику. Однако на бытийно-практическом уровне само понятие «толерантность» мало знакомо.

Данный проект содействовал распространению активизации самостоятельной исследовательской деятельности учащейся молодежи; определения качеств толерантного профессионала – продавца, а также приобретение ими знаний и навыков, необходимых для участия в социально значимых проектах, гражданских инициативах. Результатом освоения новых технологий явилось создание мультимедийной презентации, как одного из способов представления оригинальной интерактивной компьютерной программы.

В проведенных исследованиях по проекту «Пространство толерантности – пространство развития» принимали участие 205 человек, из них – 35 педагогов РГОУНПО ПУ № 31 г. Чебоксары, 170 учащихся 3 курса (юноши – 11 человек, девушки – 159; возрастной интервал – от 17 до 19 лет), что соответствует 94 % от общего количества обучающихся на 3 курсе.

На первом этапе работы был проведен анализ литературных источников и информации электронных ресурсов Интернет. Учащимися была сделана попытка, выяснить, насколько развита тема, выбранная для исследования.

Вывод № 1. Информация по этой тематике отсутствует, таким образом, современность и актуальность данного исследования налицо.

Для определения критериев толерантности профессионала-продавца была проведена следующая работа:

– Опрос мнения педагогов и учащихся по форме восприятия понятия «толерантность» – в виде открытой газеты (каждый желающий мог высказать свое мнение в письменной форме по определенному перечню вопросов);

– Часть учащихся высказала свое мнение по теме «Диалог в ритме толерантности» в виде составления коллажа;

– Был проведен анализ и составлена таблица критериев толерантности педагогов и учащихся.

Вывод № 2. Изучение особенностей развития толерантности у учащихся РГОУ НПО ПУ № 31 г. Чебоксары было проведено нами с помощью различных форм.

Используя исследования авторов опытно-экспериментальной работы «От здорового духа – к здоровому телу» относительно критериев личностного роста учащихся (исследования учащихся 2-го курса, проведенные в марте/апреле 2006 г.), учащиеся проекта «Пространство толерантности – пространство развития» установили ранг убывания жизненных ценностей и степень развития личностной толерантности выпускников.

Вывод № 3. Существует определенная взаимосвязь между особенностями жизненных ценностей молодого человека и профессиональными качествами торгового работника – это возможность соединить развитие собственной личности и профессионализма, через воспитание в себе внутренней толерантной позиции человека.

Подводя итог всему исследованию, следует заметить, что творческой проектной группой выпускников училища, были положены основы для глубинного и качественного исследования внутренней толерантной позиции учащихся РГОУ НПО ПУ № 31 г. Чебоксары Минобразования ЧР. Проект «Пространство толерантности – пространство развития» позволит заявить о развитии толерантности, как о ключевой компетентности торгового работника.

Литература

1. Грешнев, Д. В. Психологические особенности внутриличностного конфликта [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Д. В. Грешнев. – Тамбов, 2002.

2. Чаплыгина, И. В. Ключевые компетенции в среднем профессиональном образовании [Текст] / И. В. Чаплыгина // Профессиональное образование. 2005. – № 3.

3. Фомина, О. В. Модель конкурентоспособного специалиста [Текст] / О. В. Фомина // Профессиональное образование. – 2005. – № 4. – 13 с.

ИННОВАЦИОННАЯ ПОЛИТИКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ РОССИИ: ЗАДАЧИ И ПРОБЛЕМЫ

ЛИЗУНОВ В. В., ПОКРОВСКИЙ Г. Е.

г. Омск, Омский институт (филиал) Российского государственного торгово-экономического университета, Омский научно-образовательный комплекс

Вопросы инновационной политики в образовании сегодня накладываются на многие реформистские преобразования в системе всего профессионального образования, проводимые Министерством образования и науки РФ. Разработка инновационной политики происходит, как принято говорить, «на марше», когда реформированию подвергнута вся система высшего профессионального образования. Сегодня проводится со стороны Минобрнауки РФ штурм по внедрению многоуровневого высшего образования в России. Инновации внедряются по всему спектру организации высшего профессионального образования (ВПО), касаются таких непростых вопросов, как пересмотра ГОС третьего поколения, разработки новых учебных планов и программ по направлениям и профилям подготовки, пересмотра критериальных оценок качества подготовки выпускников каждого из трех уровней системы ВПО и сопряженных с ними проблем реформирования ВПО. Параллельно пересматривается российская единая тарифно-квалификационная система профессий и специальностей (ЕТКС), она адаптируется и привязывается к Европейской квалификационной системе (ЕКС), что влечет за собой пересмотр требований к выпускникам высшей школы. Это подчеркивает актуальность и значимость вопросов инноваций в высшей школе, уточнению трактовки многих понятий, относящихся к инновациям в образовании, к формированию и проведению инновационной политики в системе высшего профессионального образования.

Понятие «инновация» (лат. – обновление, новшество, изменение) имеет междисциплинарный характер, является одним из самых

популярных в современных исследованиях. В контексте системного подхода инновация определяется как целенаправленное изменение в функционировании системы. Применительно к системе высшего профессионального образования (ВПО) об инновациях заговорили в 80-х гг. прошлого века, когда введены толкования категорий «инновация в образовании» и «педагогическая инновация» (И. Р. Юсуфбекова, Н. Ю. Посталюк). В образовательной деятельности инновация подразумевает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию педагогического процесса. Образовательную инновацию принято разделять на две составляющих: новое знание как продукт научного исследования и образовательную технологию, как услугу по новому способу изучения [1; 2].

Инновационная политика вуза предусматривает внедрение инновационных механизмов развития системы образования в вузе. Составляющие инновационной политики это создание творческой атмосферы, социо-культурных и экономических условий для принятия и действия разнообразных нововведений, инициативное развитие поисковых образовательных систем, интеграцию наиболее перспективных нововведений и продуктивных проектов в реально действующие образовательные системы и перевод накопленных инноваций в режим постоянно действующих поисковых и экспериментальных образовательных систем. Даже беглое ознакомление с элементами инновационных механизмов дает представление о многообразии и сложности задач по выработке инновационной политики вуза.

Образовательная инновация формируется как товар, который невозможно физически измерить и использовать без определенного минимума научных знаний, профессиональной компетенции и необходимой информированности. Инновацию в образовании нельзя реализовать без соответствующей предварительной подготовки и переобучения преподавателя. Специфичность образовательной инновации в том, что основана на интеллектуальной собственности на нее как товара (будь она учебной, научной информацией, изобретением, ноу-хау и т.д.), – способность которого к неограниченной мультипликации доходов при практическом использовании инновации как товара. Образовательная инновация должна быть юридически защищена, поскольку она как товар может быть продана столько раз, сколько найдется на нее покупателей. Для вуза образовательная инновация может продаваться как товар в виде проведения платных образовательных программ и курсов.

В современных условиях динамично изменяющегося мира инновационная политика в учреждениях высшей школы должна быть

ориентирована не столько на передачу знаний (а также на приобретение умений и навыков по их использованию), которые достаточно быстро устаревают, сколько на овладение компетенциями, позволяющими приобретать знания самостоятельно.

При всём многообразии образовательных программ для подготовки специалистов всех профилей от технических, гуманитарных, медицинских, военных, юридических, экономических, до творческих направлений в области культуры и искусства требуются осознание и широкое использование инновационных технологий обучения. Без инноваций в образовании остается проблематичным вывод страны из структурного и технологического кризисов, безболезненное включение России в процессы глобализации и международной конкурентной среды. Сегодня требуется не одна дискуссия среди ученых и преподавателей о содержании инновационных программ в условиях кардинальной ломки системы отечественного образования, перевода высшей школы на многоуровневую форму обучения в соответствии с требованиями ратифицированной Россией Болонской декларации.

Для прозрачности и открытия границ конкуренции на рынке образовательных услуг России, за ориентир ВПО принята европейская система кредитов и зачетных единиц, рейтингово-балльная оценка, компетентностный подход освоения уровней и ступеней подготовки выпускников ВПО, модульный подход к составлению образовательных программ. Не совсем понятна эйфория чиновников из Минобрнауки РФ, приступивших к практическим мерам ломки всего профессионального образования России в сжатые сроки, какие доводы о преимуществах Европейской системе профессионального образования им кажутся безупречными, из этого ведомства услышать не удастся. По убеждению Минобрнауки РФ осталось только в пожарном порядке определиться с государственными образовательными стандартами третьего поколения (ФГОС), макеты которого для уровня бакалавриата по направлению прикладная экономика ими утверждены 22 февраля 2007 г. Речь на высшем уровне страны пока не идет об образовательных стандартах подготовки магистров и докторов (ФГОС для второго и третьего уровней ВПО), поскольку не все ясно еще с первым уровнем бакалавриата, как в структуре базовой федеральной компоненты, так и вариативной части, определяемой совместно вузом с работодателями. В образовательном сообществе в ускоренном режиме шлифуются разноречивые точки зрения на ФГОС подготовки бакалавра, поскольку Правительство РФ уже приняло 9.03.2007 г. Постановление о внесении изменений в некоторые законодательные акты РФ по переходу к многоуровневому высшему образованию с 1 сентября 2007 г.

Времени на обдумывание ФГОС нет, поскольку бюрократические процедуры согласований занимают не один месяц. В этих условиях разговор о внедрении в системе отечественных вузов инновационной политики нам видится актуальным и практически значимым. Взгляд на инновационную политику должен быть как минимум с двух позиций: инновационных технологий обучения и инновационных преобразований всей системы высшего профессионального образования.

Многие инновационные формы, методы и приемы обучения являются сегодня общепризнанными, приемлемыми в любой образовательной среде. Неслучайно многие из них получили свое признание и развитие, подтвердили свою высокую эффективность в техническом, гуманитарном, естественно-научном, военном образовании, даже сформировалась своя их классификация.

Использование инновационных технологий в образовании, в сочетании с традиционными аудиторными формами общения «преподаватель – студент», позволяет достигать желаемых конечных результатов подготовки специалистов высшей квалификации, востребованных практикой, компетентных во многих областях деятельности. Только двигаясь в направлении постоянного совершенствования учебного процесса, отечественному образовательному сообществу можно не отстать от запросов практики, быстро меняющегося окружающего мира в эпоху двух бурных, скоротечных революций: научно-технической и информационной. Такие процессы из-за их дороговизны (затратности технического и методического обеспечения), требований к профессорско-преподавательскому составу, глубоких знаний, умений и навыков в смежных областях науки, предполагают выработку адекватной инновационной политики высшей школы для каждого этапа экономического и социального развития страны. При этом система ВПО не должна подстраиваться под сегодняшний, деформированный отечественный рынок труда, а работать на перспективу, как система, формирующая и развивающая национальную культуру, образ жизни и мышления будущего поколения, живущего в условиях глобализации мировой экономики и культуры. Высшее образование считать избыточным это политическая, нравственная и экономическая ошибка. Вместе с тем, сохранение архаичной системы прошлого ВПО было бы не меньшей ошибкой, связанной с растратой не только средств, но и с потерей времени и поколения сегодняшних студентов. Пока вузы слабо ориентированны на современный рыночный бизнес, на условия сосуществования и выживания в конкурентной среде, глобализацию и коммуникацию, а студенты нередко иждивенчески настроены по отношению к обществу и окружающему миру. Сломать стереотипы не-

простая задача, если не понятна многим и не осознана сама необходимость инновационных преобразований в системе профессионального образования.

Инновационная политика в образовании должна вырабатываться, как общая для всей России (хотя бы в рамках государственных стандартов и аккредитационных требований к организациям ВПО), так и локальная в рамках вуза (образовательного профессионального учебного заведения).

Помимо получения и освоения новых академическо-профессиональных знаний (с учетом интеграции науки, учебного процесса и современного производства) важнейшим становится освоение обучающих информационных технологий (ИТ), с помощью которых можно получать, передавать, перерабатывать и использовать новую информацию в каждой предметной области. Точнее, студент должен овладеть мастерством «учиться – учиться», извлекать и обрабатывать необходимую информацию, проявлять способности адаптироваться к быстро меняющемуся миру, быть коммуникативным и способным к саморазвитию в ИТ-среде.

Поэтому инновационная политика в вузе должна быть основана на системе образования, учитывающей как современные научные достижения, так и актуальные потребности хозяйства и социума. Об активных формах обучения разговор идет не один десяток лет, многие из которых органично вписались в педагогическую практику, многие продолжают шлифоваться и оттачиваться с вкраплением современных технических средств и оргтехники, использования достижений педагогики и психологии.

Учебный план и рабочие программы инновационного вуза должны включать разнообразный набор активных форм обучения. Прежде всего, в образовательные программы высшего профессионального образования должны быть органично вписаны такие активные формы обучения:

- выездные школы (интенсивный метод коллективного обучения в режиме «погружения» в профессиональную среду, в которых студенты могут углубить и упорядочить знания, развить практические навыки групповой работы, обменяться опытом, установить деловые связи);

- деловые игры (моделирование принятия решений руководящими работниками или специалистами в различных ситуациях, проводимое по заданным правилам в диалоговом режиме);

- дискуссии (форма учебной работы, в рамках которой студенты обсуждают, высказывают своё мнение по проблемам, заданным преподавателем);

давателем; может включать обсуждение подготовленных заранее тезисов, рефератов или эссе);

- круглые столы (один из наиболее эффективных способов для обсуждения острых, сложных и актуальных вопросов, обмена опытом - в виде диалога, полилога);

- ситуационного метода – «кейс-стади» (обучение в виде непосредственного обсуждения деловых ситуаций или задач, принятие и обоснование оптимального решения);

- проектного метода (комплексный метод обучения: исследование, создание продукта, достижение цели);

- компьютерного тестирования (контроль знаний и умений с помощью тестов, заданий, вопросов и вариантов ответов), тренинга (интерактивное обучение в целях развития компетентностей межличностного и профессионального поведения);

- мастер-классы (передача специальных знаний и навыков в конкретной области деятельности);

- практики и стажировки (работа в реальных условиях бизнеса).

Этот перечень далеко не исчерпывающий, поскольку есть новые образовательные программы с применением компьютерных технологий, использование возможностей Интернет, виртуальной и дистанционных форм обучения с привлечением в обучающую программу ведущих ученых и практиков страны в предметных областях.

Сами активные формы должны творчески быть осознаны и подготовлены под конкретную образовательную программу, они не могут быть обязательными и навязаны. Их отсутствие не должно отражаться на уровне получаемого знания, но они являются генераторами нового знания, имеют свойство самостоятельных образовательных товаров, что немаловажно при коммерциализации образовательных услуг, привлекательности этого товара в конкурентной среде получения знаний. По мере развития рыночных отношений в сфере ВПО, новые знания через активные формы обучения, должны использоваться не столько для личного потребления конкретного преподавателя, сколько для удовлетворения общественных потребностей через их продажу на рынке образовательных услуг.

Инновационная образовательная модель вуза предполагает несколько обязательных элементов: 1. Управление многоуровневой системой профессионального и дополнительного образования в вузе. 2. Педагогическую поддержку развития у студента способности к личностно-профессиональной самоактуализации. 3. Формирования в вузе корпоративной управленческой культуры, задействование социо-

культурных факторов воспитания студентов. 4. Информатизация инновационной формы обучения и управления инновационным образованием. 5. Материально-техническое и методическое обеспечение инновационных продуктов в образовательном процессе.

«Инновационный вуз» имеет высокий уровень вузовской науки, квалифицированные кадры, тесную связь с предприятиями и партнерами, собственные инновационные подразделения и взаимодействие с внешней инновационной инфраструктурой (центры, фонды, советы, ассоциации), участие в инновационных программах и конкурсах различного уровня. Фактически по этим показателям и оценивался Министерством образования и науки РФ существующий инновационный потенциал вуза при проведении конкурсов инновационных вузов России: эффективность научной и инновационной деятельности, состояние подготовки кадров, интеллектуальный потенциал вуза, обеспеченность инновационной деятельности материальной и информационной базой [3; 4].

Инновационные программы вуза – это многофункциональный документ, требующий изменений в технической и технологической составляющих образовательного процесса, ориентированного на рынок труда, но и изменений в отношениях обучающихся к получению новых знаний. В такой программе особое место отводится предпринимательству. Бизнес должен перестроиться с иждивенческого отношения к системе профессионального образования, на активное участие в нем через создание условий и формулирование требований к качеству обучения, решение вопросов качественного прохождения на предприятиях практики студентов.

Процедуры разработки инновационных программ еще не отработаны, они сами являются в значительной степени инновационными.

Литература

1. Ахметова, Д. З. Инновационные технологии в работе, деятельности преподавателя вуза [Текст] / Д. З. Ахметова // Слагаемые профессиональной компетенции преподавателя вуза. – Казань, 2001. – С. 56–75.
2. Новикова, Т. Г. Инновационная деятельность: понятие, особенности, критерии [Текст] / Т. Г. Новикова // Инновационные процессы в образовании: теория и практика. – М., 2001. – С. 12–18.
3. Балыхин, Г. Федеральная целевая программа развития образования: новаторские решения на перспективу 2006–2010 годов [Текст] / Г. Балыхин // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 12. – С. 5–8.

4. Зборовский, Г. Высшее образование и бизнес: проблемы институционального взаимодействия [Текст] / Г. Зборовский // Высшее образование в России. – 2007. – № 1. – С. 137–145.

ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ЗАРАЖЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСЯ К СДАЧЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ ЭКЗАМЕНОВ

СЕМЕНОВА Ю. Л.

г. Екатеринбург, Муниципальное образовательное учреждение гимназия 94

1. В последнее время все чаще говорится об европейском стандарте образования, обсуждаются проблемы единого мирового образовательного пространства. Учитывая образовательные потребности современного общества, необходимо на практике готовить учащихся к обучению в рамках Болонской декларации, поэтому проблема подготовки учащихся к сдаче международных экзаменов по стандартам Совета Европы приобретает особую важность. А официально признанный во всем мире международный сертификат является подтверждением высокого уровня владения английским языком, и хорошим стимулом для дальнейшей работы по совершенствованию своих знаний. Так как итоговая аттестация школьников претерпевает глобальные изменения: сдача ЕГЭ, содержание и структура которого очень напоминают форматы международных кембриджских экзаменов, то актуальным и значимым моментом в обучении английскому языку будет подготовка и сдача международных тестов. В процессе подготовки дети приобретают опыт, а положительный результат влияет на мотивацию к изучению английского языка, а также на повышение самооценки. Я начала готовить ребят к международным экзаменам, когда поняла, что олимпиад мне явно не достаточно, так как принимать участие в них могут только несколько человек. А что делать всем остальным? Какую реальную цель можно перед ними поставить, чтобы их заинтересовать? И тогда я обратилась к международным экзаменам.

2. Необходимо подчеркнуть актуальность формирования интеллектуальных мотивов учения на современном этапе развития образования, так как именно наличие этих мотивов обеспечивает желание и активность учеников в овладении новым учебным материалом, а в дальнейшем, дает возможность познать радость интеллектуального

труда. Изучение интеллектуальных мотивов учения и управление их развитием – это важнейшее условие формирования полноценной учебной деятельности школьника и значимая составляющая управления процессом воспитания личности, ориентированной на саморазвитие. Процесс интеллектуального заражения, разработанный А. С. Белкиным, может быть очень эффективным средством оздоровления атмосферы коллектива, источником успеха и общей радости. «Заразить» детский коллектив интеллектуальной радостью можно только в том случае, если успех отдельного школьника станет стимулом для успеха других, перерастет в успех многих, а осознание этого успеха вызовет радость всех. Тогда и ребенок, послуживший источником этого заражения, будет чувствовать как бы умноженную радость не столько за себя, сколько за окружающих.

3. Необходимо, во-первых, выявить интеллектуальных лидеров класса (гносеоносителей) и создать такую эмоциональную атмосферу в классе, где через взаимозаражение происходило бы интеллектуальное развитие, как всего детского коллектива, так и каждого ученика в отдельности. В каждом детском коллективе есть потенциальные генераторы интеллектуальной энергии, и задача учителя – заметить их способности и «заразить» стремлением к самостоятельному творчеству. Сдача международных экзаменов – это личный выбор каждого ученика, и немаловажным фактором в повышении интеллектуальных интересов всего класса является заинтересованность гносеоносителей и их стремление к интеллектуальному росту. В подростковом возрасте нельзя недооценивать влияние сверстников друг на друга, и целесообразно использовать эту возрастную особенность для развития интеллектуальных мотивов путем «заражения» учителем отдельных членов коллектива, которые, в свою очередь, «заражают» остальных учащихся в классе. В отличие от участия в олимпиадах и конкурсах, где возможность добиться победы существует, в лучшем случае, у 2–3 учеников, при сдаче международных экзаменов у всех учащихся появляется вероятность стать успешным, а, следовательно, возможно применение приема «Следуй за нами».

4. Следующим шагом интеллектуального заражения является создание ситуации состязательности и педагогически целесообразного соперничества. По мнению А. С. Белкиной, если состязательность превращается в соперничество, но педагогически управляемое – это мощный стимул к саморазвитию, к усилению влияния на других, к «заражению». В процессе подготовки к сдаче международных экзаменов создается особая атмосфера взаимодействия как между самими учениками, так и между учителем и учениками. Например, мы были

первыми, кто сдавал экзамен САЕ в Екатеринбурге, и этот факт, а также сомнения некоторых учителей в успешности нашего предприятия давали нам дополнительные стимулы. В процессе подготовки учащихся к этому экзамену САЕ я переосмыслила понятие «педагогика сотрудничества». Между мной и учениками возникло особое чувство взаимодоверия: они поверили в то, что я смогу подготовить их к этому чрезвычайно сложному экзамену, а я искренне верила в их работоспособность и их желание сделать все возможное для успешной сдачи экзамена. Интеллектуально-творческая состоятельность, соперничество и заинтересованность, как в успехе каждого ученика, так и всей группы – особенные черты таких занятий. Количество учащихся, успешно сдавших экзамен, зависит как от качества подготовки каждого ученика, так и от общего уровня группы. Чем выше интеллектуальный потенциал группы, чем больший объем материала они успевают проработать, и чем лучше эмоциональный фон группы, тем выше результаты они показывают на экзамене.

5. Почему же международные экзамены? Во-первых, каждый желающий может выбрать интересующий его экзамен и попробовать свои силы. Во-вторых, здесь нет жесткой конкуренции, стремления реализоваться за счет другого, здесь нет, и не может быть одного победителя. И в-третьих, формируется вера учащихся в себя, повышается их самооценка и внутренняя мотивация к дальнейшему изучению английского языка, что способствует развитию интеллектуальных мотивов.

Литература

1. Белкин А. С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство [Текст] / А. С. Белкин. – Челябинск, 2004. – 176 с.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПО РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНО- СТИ ПЕДАГОГА

СТЕПАНОВ С. В.

г. Ставрополь, Ставропольский государственный университет

Профессиональная компетентность педагога наравне с другими факторами является одним из источников качества образования. В этой связи представляется особенно важным то, какое значение придается в образовательной системе методической работе, способст-

вующей развитию педагогического мастерства. Поскольку методическая работа может существенно влиять на качество обучения и воспитания, на конечные результаты деятельности образовательного учреждения, правомерно рассматривать ее как важный фактор управления образовательным процессом.

Сегодня признан тот факт, что методическая работа в школе, организованная современной методической службой, имеет широкие потенциальные возможности для решения самых сложных проблем образования. Для исследований последних лет, посвященных данной теме (И. В. Жуковский, Л. П. Ильенко и др.), характерен, в первую очередь, поиск таких моделей методической службы, которые были бы способны по-новому строить свою работу по совершенствованию профессионализма педагогов, разрешению противоречия между действующей системой управления методической службой и реальными потребностями педагогов, обеспечению адаптивности методической работы в условиях современной школы.

На протяжении долгого времени методическая работа сводилась в традиционном понимании к таким направлениям, как самообразование и профессиональное развитие, повышение профессиональной компетентности педагогов, обобщение и внедрение передового педагогического опыта, направленным на совершенствование учебно-воспитательного процесса. Основываясь на подходах в определении методической работы такими учеными, как В. И. Зверева, В. М. Лизинский, Н. В. Немова, М. М. Поташник, П. И. Третьяков и др., ее толкование необходимо расширить с позиций меняющихся требований к самой личности педагога и его профессиональному мастерству, что обусловлено изменившимися социальными реалиями.

Современный подход связан с пониманием методической работы как системы многообразных, взаимосвязанных управленческих и педагогических действий, направленных на обеспечение качества образовательного процесса через развитие профессионального мастерства педагогов, что значительно расширяет ее функции.

Функции методической работы вместе с кадровыми, управленческими, учебно-методическими и иными ресурсами, находящиеся в целевом взаимодействии, будут составлять методическую систему образовательного учреждения, важнейшей организационной формой которой является методическая служба, а важнейшим принципом – методический сервис, предполагающий заказной (со стороны различных субъектов образовательного процесса) характер методических услуг по оценке, коррекции, стимулированию и совершенствованию педагогической техники учителя.

Сервисный характер организации и содержания методической работы сегодня можно считать одним из средств реализации инновационного подхода к решению проблемы развития профессионального мастерства педагога.

Осуществляемая нами на базе ряда общеобразовательных учреждений г. Ставрополя (МОУ СОШ № 2 и 37, лицей № 15) опытно-экспериментальная работа предполагает, в том числе, внедрение новой модели методической службы. Предварительно было проведено изучение реального состояния педагогической и методической системы лицея, их ресурсов, кадрового и научного потенциала. Важное место занимали вопросы готовности коллектива к ведению опытно-экспериментальной работы, принятию новой модели методической работы и использованию современных образовательных технологий.

Так, в ходе анкетирования «Оценка методической работы в школе» были определены отношение педагогов к имеющейся системе методической деятельности образовательного учреждения, выявлены ее недостатки. В частности, многие учителя (40 %) указали на то, что используемые формы методической работы неоригинальны и, как следствие, неинтересны для педагогов и не способствуют росту их профессионального мастерства. Примерно такая же часть респондентов достаточно низко оценила возможности методической работы по созданию условий включения учителей в педагогический поиск, творчество и опытно-экспериментальную работу.

Одновременно в целях изучения профессиональной готовности учителей к применению современных образовательных технологий была предложен опросник, предполагающий самоанализ педагогами уровней своих теоретических и практических знаний и умений.

Средний балл такой самооценки по школе составил 56,8 (81,2 % от максимума), что характеризует средний уровень готовности коллектива к применению современных образовательных технологий. Анализ результатов опроса педагогов позволяет сделать следующие обобщенные выводы:

1. В основном педагоги достаточно высоко оценивают имеющийся у них уровень готовности к применению современных педагогических технологий.

2. Только по одной позиции (анализ контрольной работы) педагогами вообще не дано ни одного отрицательного («нет» или «частично») ответа, что свидетельствует об их абсолютной самооценке данного педагогического умения.

3. Ряд позиций не отмечены ответом «нет», а имеют только отдельные ответы «частично». К ним относятся: содержание своего

предмета; традиционная методика преподавания; знание методов проблемного обучения и игровых методов; знание вариативных видов работ: самостоятельных работ, тестовых заданий, устных опросов; знание методов педагогических исследований: наблюдение, собеседование, беседа, изучение документации; в планировании: определение цели и задач собственной деятельности, определение цели и задач деятельности учащихся, составление плана-конспекта учебного занятия; в анализе: психолого-педагогический анализ урока, самоанализ своей методической работы. Указанные данные позволяют говорить о том, что по перечисленным позициям учителя не испытывают серьезных затруднений, и в системе методической работы и самообразования они решены.

4. Среди наиболее «проблемных» зон (наиболее высокий процент отрицательных ответов «нет» и «частично») оказались следующие компоненты педагогических технологий: методы модульного обучения (68,8 %), педагогики сотрудничества (56,3 %), опережающего обучения (50,2 %); методы педагогических исследований: рейтинг (75,1 %), педагогический эксперимент (62,7 %), хронометрирование и моделирование ситуации (по 56,4 %); планирование деятельности: составление перспективной учебной программы (50 %), составление перспективных планов воспитательной работы (37,5 %), составление плана воспитательного мероприятия (34,5 %); ежедневный педагогический анализ работы с учащимися (43,8 %), итоговый анализ воспитательной работы с классом (32,4 %).

Следует отметить, что наиболее низкую самооценку педагоги дали себе по показателю «знание методов педагогических исследований», что в условиях ведения опытно-экспериментальной работы является важным направлением деятельности педагогического коллектива.

Результаты, полученные на констатирующем этапе эксперимента, показали необходимость использования новых форм методической работы. Кроме традиционных методических объединений структура методической системы экспериментальных школ была дополнена кабинетом методического сервиса и кафедрой педагогического мастерства.

Большое значение стали играть организованные в рамках эксперимента творческие группы педагогов (ТГП) по таким направлениям, как «Качество образования: новые подходы и требования», «Новые педагогические технологии», «Современные приемы и методы мотивации учащихся к обучению», «Современные подходы к диагностике учебных достижений школьников». Выбор данных направлений был

также обусловлен результатами проведенной диагностики. Были разработаны основные принципы организации и деятельности таких групп и решаемые ими задачи, в частности:

1. Формирование банка данных (теоретические материалы в научно-педагогической литературе и периодике, методические разработки, передовой педагогический опыт) по проблеме ТГП, их систематизация и оформление для методкабинета.

2. Выявление и оказание помощи в обобщении опыта работы своей школы и ее педагогов по рассматриваемой проблеме.

3. Разработка методических рекомендаций по проблеме ТГП и их представление педагогическому коллективу на открытых заседаниях МО, кафедр, научно-методического или педагогического советов, внутришкольных методических семинарах, педагогических чтениях и конференциях, а также в виде аналитических справок или отчетов.

Таким образом, инновационный подход, реализуемый в системе методической работы, нашел свое отражение, прежде всего, в поиске и внедрении новых организационных форм и содержания методической работы, направленных на развитие профессионального мастерства педагогов.

РАЗДЕЛ 7

Пути обновления содержания и форм организации методической работы в образовательном учреждении

НОВЫЕ ПОДХОДЫ И ТЕНДЕНЦИИ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ МЕТОДИЧЕСКИХ СЛУЖБ И УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ

ТИМОФЕЕВА Л. А.

г. Улан-Удэ, Бурятский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования

Качественное образование, его ценности, мастерство и профессионализм педагогов определяют будущее общества. В современных условиях проблема взаимодействия учреждений образования и методических служб требует новых подходов, позволяющих выявить и использовать резервы повышения эффективности и совершенствования учебно-воспитательного процесса.

Сегодня у школы появились новые возможности для творчества, у учителя есть свобода выбора средств, форм, содержания образования. Все эти преобразования вносят существенные изменения в процесс взаимодействия методических служб и учреждений образования. Меняется и сама роль методических служб, в них включаются новые структурные элементы, появляются нестандартные формы работы. Образовательный процесс во многом приобретает творческий характер, каждый педагог имеет возможность опробовать усовершенствованный, модифицированный им самим или его коллегами вариант образовательной программы. Появляются новые подходы и направления:

– углубленное изучение методики преподавания предмета, опережающее рассмотрение вопросов, вызывающих затруднения у педагогов;

– регулирование учебно-воспитательного процесса на основе анализа проверочных работ, проведения различных опросов, тестирования и т.д.;

– планирование работы на основе диагностики затруднений, возникающих у учителей в процессе реализации обновленных вариантов содержания образования.

Отойдя от авторитарного управления, назидательных рекомендаций, школа начала работать над созданием нетрадиционных, альтернативных методик, программ, курсов, учебных пособий, активизировался поиск новых педагогических технологий. Расширяется само понятие взаимодействия, взаимовлияния, его сущность, содержание, способы распространения достижений науки, методическая работа обретает качественно новый уровень, в основе которого лежит личностный подход к субъектам образовательного процесса, развивается идея сотрудничества, углубляется содержательное наполнение образования, формируется особая, человеческая позиция.

Определяются следующие условия успешного взаимодействия, внедрения новых технологий и форм методической работы:

- социальные;
- морально-психологические (формирование у педагогов потребности в освоении нового, развитие творческой инициативы);
- научно-теоретические (наличие теоретических разработок и научно-педагогических рекомендаций по проблемам, которые предстоит решить практическим работникам);
- научно-методические (обеспеченность методическими рекомендациями, положениями, разработками в соответствии с возможностями педагога).

Эти условия создаются постепенно, что требует разумного внедрения научно-теоретических положений, идей, концепций, программ в практику школ и методических служб. Взаимодействие и внедрение предполагают отражение современного уровня развития науки, обоснование рекомендуемых мер данными передового опыта, лучшей работы педагогов, логической последовательности системы педагогической деятельности при внедрении опыта, рекомендаций.

Образование можно рассматривать как процесс и результат педагогически организованной и планомерной социализации человека, осуществляемой в его интересах и интересах общества. В настоящее время на смену учебно-дисциплинарной модели образования пришла личностно-ориентированная модель, основанная на подходе к школьникам как к полноправным партнерам в условиях сотрудничества, ориентирующаяся на демократизацию социальных институтов обра-

зования, его гуманизации, на возвращение к национальным, культурно-историческим традициям, на тесном взаимодействии поколений.

Новым подходом является гуманизация, основывающаяся на переориентации образовательного процесса на личность, усиление внимания к жизненным интересам, мотивам поведения человека. Индивидуализация, учет уровня развития, возможность включения каждого участника в систему межличностных отношений, интеграция, объединение всех воспитательных сил общества, единство деятельности школы, семьи, всей социосферы стало важным и актуальным явлением в культурно-образовательной деятельности.

В образовательную практику внедряются новые педагогические технологии, отмечается активное стремление к творческому поиску. Во многих школах отмечается интенсивность разработки учителями собственных вариантов программ, ими предлагается модификация курсов, занятий, школы, и в целом коллективы пытаются найти собственный путь развития.

Так, интересен опыт школы № 52 г. Улан-Удэ, где организация воспитывающей деятельности основана на музейной педагогике, что предполагает формирование гражданских чувств, воспитание бережного отношения к памяти, приобщение к историческому прошлому, наследию своего края, отечества. Интересен опыт работы классного руководителя Л. С. Орловой (МОУ СОШ № 46 г. Улан-Удэ) по воспитанию духовной культуры старшеклассников. Примечателен опыт работы педагога дополнительного образования С. Р. Сотниковой (школа-интернат для слабослышащих № 62 г. Улан-Удэ), воспитание и приобщение детей к народным ремеслам через символические знаки, обереги, которые бытовали и бытуют на протяжении многих поколений народов, через заучивание закличек, поговорок, пословиц, народные игры, их восстановление и возрождение.

Коллективы школ № 26, 51, 56 г. Улан-Удэ, определили содержание образовательной деятельности на технологии включения школьников в сферу традиционного уклада жизни, народного фольклорного творчества, национального восприятия мира, формировании личности, любящей свой край, знающей его историю, на которой осуществляется духовное развитие подрастающего поколения. Перспективой данных школ является активизация поликультурного воспитания и развития толерантности, открытости к разным культурам мира.

В тесном взаимодействии, непрерывном образовании заключено научно-техническое развитие, под воздействием которого происходят перемены, меняются функции и направленность традиционных учеб-

ных заведений, возникают новые принципы общедоступности, открытости, гибкости, вариативности, многофункциональности. Определяются новые контуры образовательных систем, открывающих педагогу широкие возможности для саморазвития и самосовершенствования.

Сегодня сложилась тенденция поддержки творческих начинаний учителя. Именно такой путь взаимодействия стимулирует поиск новых идей, средств, способов деятельности. Потому у методических служб должна быть ориентация на стимулирование способностей педагогов к осознанному личностному и профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию, к последовательному целеустремленному обогащению своей профессиональной и духовной культуры.

Наметился новый подход, который предполагает осознание взаимовлияния, глубокий анализ рисков и ошибок, ожидаемых в будущем, осуществление совместных проектов и разумное решение конфликтов, т.е. их коллегиальное, демократическое решение.

Демократическому началу во взаимодействии методических служб и школ, в определении структуры, содержания деятельности большое значение придает педагогическое образовательное общение, реализующееся в повышении квалификации педагогов, в системе методической работы.

При рассмотрении вопроса о новых тенденциях, подходах, путях взаимодействия, методической работы представляют интерес исследования Д. В. Татьянченко и С. Г. Воровщикова по определению учебно-методического комплекса по следующим аспектам:

- макроуровень, который рассматривает формулировку и обоснование сущности систематизирующей педагогической идеи, принципов и генеральных целей ее реализации (миссия школы);

- мезоуровень – совершенствование внутришкольных нормативных документов, которые, с одной стороны, конкретизируют миссию школы через определение школьного компонента содержания образования, разработку учебного и воспитательного планов школы, проектирование организации образовательного процесса, а, с другой, обуславливают разработку и корректировку учебных программ и методик преподавания;

- микроуровень – учебные и воспитательные программы и методики преподавания курсов, предметов, воспитывающей деятельности в классном коллективе.

Вышеназванные условия, уровни исходят из творческих поисков лучшего решения педагогических задач, сбора, обработки и распространения информации, проектирования, овладения новыми знаниями, методами, которые требуют от методических служб и педаго-

гов высокой профессиональной компетентности, широты мышления, готовности воспринимать нововведения, способности оптимизировать свой педагогический труд, высокой творческой мобилизации, ведь именно учитель генерирует новое, воплощает тот сплав профессионализма, высокой духовности, гражданственности, которые позволяют ему быть связующим звеном в цепи поколений.

Представляют интерес исследования И. В. Жуковского об этапах деятельности методической службы.

I этап – информационно-аналитический, предусматривающий самоэкспертизу состояния образовательной и методической работы.

II этап – мотивационно-целевой и планово-прогностический, который предполагает диагностику социально-педагогической деятельности, определение ценностных оснований субъектов образовательного процесса, их готовность к инноватике, разработку стратегии методической деятельности на основе выявленных проблем и прогноза ожидаемых результатов.

III этап – организационно-исполнительский, предполагающий создание условий для внедрения инновационных процессов в творческих группах, лабораториях.

IV этап – контрольно-диагностический и регулятивно-коррекционный. На данном этапе анализируется работа творческих групп, обобщается позитивный опыт деятельности через творческий отчет педагогов, защиту проектов, участие в конференциях, публикации, подготовка диссертационных исследований. В данных позициях прослеживаются новые тенденции и подходы к организации методической работы в образовательных учреждениях. Вместе с тем к работникам методических служб предъявляются большие требования, именно методисты помогают педагогами разрабатывать и воплощать идеи гуманизации, интеграции, демократизации, модернизации, ориентируют на современные образовательные процессы. Сегодня методист, работающий в образовательной системе должен быть не только осведомлен в своей области, но оперировать знаниями, представляющими универсальную ценность, относящимся к жизнеполаганию, природному окружению и общим целям общества и человечества.

Ведущим принципом в отличие от старых подходов и принципов в методической работе становится личностно-ориентированный подход. Методисты, постоянно встречаясь с педагогами, тактично выявляя уровень их профессионализма, определяют содержание и формы методической помощи. Педагогический состав в образовательных учреждениях сегодня самый различный, появились новые категории работников образования: преподаватели экономики, права, практиче-

ские психологи, социальные педагоги, экологи, валеологи, которые чаще всего не имеют педагогического образования, кроме них: классные руководители, молодые заместители директоров школ, у которых недостаточно сформированы профессиональные умения (педагогические, диагностические, организационно-деятельностные); учителя, работающие по традиционной системе, с консервативным мышлением, с низкой мотивацией, педагоги, желающие освоить новые технологии обучения, воспитания и развития, но испытывающие определенные затруднения. Немало педагогов, работающих по авторским программам, по своим оригинальным методикам, желающих заниматься исследовательской деятельностью. Потому от методистов требуется высокий профессионализм и эрудиция для оказания помощи различным категориям педагогических работников, для использования своих личностных и профессиональных резервов, построения индивидуальной системы целостной педагогической деятельности. Все это требует от них умения работать по законам творчества, используя собственный потенциал.

Рассматривая вопрос о новых подходах и тенденциях взаимодействия методических служб и учреждений образования необходимо отметить, что система образования сегодня переживает достаточно интересный период по обновлению, реструктуризации, модификации, внедрению и апробации инновационных педагогических технологий, переходя к поливариантным формам развития, к свободе выбора, сотрудничеству, взаимодействию, формированию взаимодополняющих и гибких систем методической деятельности, ориентированной на развитие творческого потенциала педагогов, повышение их профессионализма и мастерства.

Методические службы уделяют особое внимание изучению использования и распространения новых методов воспитания, обучения и развития, основанных на важнейших современных психолого-педагогических принципах управления процессом усвоения знаний, новых подходов к развитию личностных качеств педагогов.

Новые подходы несут в себе конструктивное начало, расширяют возможности человека, позволяют максимально развивать свои способности, создают условия для осмысления концептуальных основ образования и овладения новыми технологиями. Сегодня в условиях модернизации образования оказываются востребованными такие качества педагогов, как профессионализм, свобода, творчество, которые возвышают учителя и профессионально, и лично.

Таким образом, новые тенденции, подходы во взаимодействии по совершенствованию учебно-воспитательного процесса заключаются в следующих содержательных линиях:

– радикальное изменение в работе с педагогами путем модификации на основе осмысления практики, совершенствования сложившегося опыта;

– прогнозирование и проектирование методической работы на основе научной информации;

– переориентация педагогического сознания на новые ценности образования, на личностно-ориентированный подход в осуществлении образовательного процесса, в его развитии. Обновленное содержание методической работы отвечает запросам педагогов в саморазвитии, способствует более тесному взаимодействию методических служб и образовательных учреждений.

Методические службы содействуют развитию профессионализма, социокультурного, интеллектуального и нравственного потенциала личности учителя, его способности не только решать педагогические задачи, но и осуществлять инновационные процессы, стремиться создавать условия творческого развития личности всех субъектов образовательного пространства.

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ И ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В УЧРЕЖ- ДЕНИЯХ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ТУГОЛУКОВА И. Г.

г. Советск, Профессиональное училище № 1

Переход страны на рыночные условия развития экономики ставит на одно из важнейших мест конкурентоспособность продукции, техники и технологии, кадровых ресурсов. В этих условиях человек выступает активным субъектом на рынке труда, имеющим возможность свободно распоряжаться своим главным капиталом – своей квалификацией.

Все это поставило перед учебными заведениями профобразования новые задачи по повышению качества и эффективности обучения, воспитания и развития будущих квалифицированных рабочих и специалистов. Их решение возможно при условии высокого профессионального уровня педагогических кадров, грамотной организации

учебно-воспитательного процесса, новых подходов к проектированию методической работы.

В течение последних трех лет методическая работа Профессионального училища № 1 г. Советска Калининградской области проводилась с целью улучшения качества обучения квалифицированных рабочих в соответствии с требованиями Государственного стандарта профессионального образования, основываясь на принципах демократии и гуманизации учебного процесса, применении разнообразных технологий обучения. Методическая служба занимается стратегическим планированием учебно-воспитательного процесса, его ресурсным обеспечением, осуществляет контроль соответствия деятельности педагогического коллектива стратегическому проекту.

На сегодняшний день в училище создана и функционирует традиционная для многих учреждений начального профессионального образования модель методической службы, построенная по принципу «предметности».

В соответствии с данной моделью педагогический совет училища определяет цели и задачи методической работы, а затем через методические комиссии коллектив решает поставленные задачи.

Основные направления деятельности методических комиссий: организационно-педагогические; повышение профессионального мастерства инженерно-педагогических работников; изучение, обобщение и распространение передового опыта; организация внеклассной работы.

Методические комиссии составляют годовой план работы, который принимается и обсуждается на заседании методического объединения, утверждается заместителем директора по учебно-методической работе. Заседания объединений проводятся не реже одного раза в два месяца. На эти мероприятия приглашаются работники института повышения квалификации и подготовки работников образования г. Калининграда, представители других учреждений начального профессионального образования или методических объединений.

Методические комиссии организуют и направляют индивидуальную методическую работу инженерно педагогических работников. Педагоги училища активно используют в своей работе современные формы методической деятельности:

- разрабатывают и адаптируют учебные программы с учетом требований Государственных стандартов начального профессионального образования;
- создают авторские курсы, программы и пособия;
- проводят мастер-классы;

– осваивают и внедряют передовой педагогический опыт.

С целью активизации творческой работы методическими объединениями проводится мониторинг эффективности педагогической деятельности инженерно педагогических работников. При этом используются различные формы и методы мониторинга: 1) посещение уроков администрацией учебного заведения; 2) взаимопосещение (посещение уроков коллегами); 3) изучение общественного мнения; 4) диагностика творческих качеств педагога; 5) изучения опыта работы. Результаты мониторинга используются для создания условий и активизации факторов, стимулирующих творческую индивидуальность педагогических работников, для выработки принципов организации методической работы.

Единая методическая тема, над которой педагогический коллектив работает второй год, – «Формирование устойчивого нравственного поведения и активной учебной деятельности в системе личностно-ориентированного обучения». Исходя из единой темы на уроках теоретического и производственного обучения особое внимание преподаватели и мастера производственного обучения уделяют следующим элементам системы технологий личностно-ориентированного обучения:

- личностному развитию учащихся;
- исходной диагностики личностного развития обученности и воспитанности учащихся;
- проектированию индивидуальной работы учащихся на отдельных этапах урока;
- решению познавательных и личностных задач на каждом этапе урока;
- организации рефлексии учащихся по поводу услышанного и сделанного на уроке;
- созданию индивидуальной образовательной траектории обучения.

Планирование работы методической службы оформляется в виде «Единого плана методической работы», который является составной частью плана работы училища.

Проектирование плана методической работы состоит из следующих этапов:

- ознакомление с основными постановлениями и решениями государственных органов профессионального образования;
- изучение научных и методических рекомендаций по планируемым вопросам;

- маркетинг образовательных услуг, выявление потребностей педагогических работников в услугах методической службы;
- анализ недостатков содержания единого плана работы за прошедший год;
- изучение эффективности работы методической службы за прошедший год;
- распределение работы по подготовке проекта разделов плана среди членов педагогического коллектива за прошедший год.

Важным направлением методической работы является постоянное совершенствование профессионального мастерства инженерно педагогических работников через систему повышения квалификации, изучения и использования передового педагогического опыта, педагогического самообразования, анализа личного опыта обучения и воспитания учащихся, стимулирования педагогов училища к прохождению аттестации на присвоение более высоких квалификационных категорий.

Повышение квалификации, переподготовка и стажировка инженерно педагогических работников училища планируется с учетом индивидуальных потребностей различных групп педагогов (начинающих, опытных, педагогов – новаторов, работников, не имеющих специального педагогического образования и др.), а так же с учетом коллективных потребностей порождаемых стратегией развития училища в целом.

При изучении и диагностике (анализе, оценке) передового опыта (содержания, методов, приемов работы преподавателя) используются: а) наблюдение, посещение учебных занятий и внеурочных мероприятий с применением современных аудио- и видеосредств; б) методы опросной диагностики, педагогическое тестирование; в) изучение мнения окружающих коллег; г) изучение и анализ документации; д) изучение результатов деятельности педагога; е) изучение и оценка личностных качеств, отношение к педагогической деятельности.

При изучении опыта учитывается не только его результат, но и весь процесс его создания.

Распространение передового педагогического опыта производится в различных формах: устная и печатная пропаганда (используются информационные носители – текстовые и графические файлы на дискетах и СД), практический показ (открытый урок, внеклассное мероприятие), педагогические чтения, конференции, семинары.

Методический кабинет входит в систему методической службы училища, он предназначен для обеспечения творческой работы инженерно педагогических работников, самообразования и совершенство-

вания педагогического мастерства, а также анализа и обобщения опыта методической работы накопленной в училище. Оборудование и организация работы методического кабинета позволяет решать следующие задачи:

- нормативно-организационную (пропаганда решений и указаний органов управления образованием, руководства ОУ и решений педагогического совета);
- дидактико-методическую (оказание помощи методическим объединениям);
- информационно-проблемную (обеспечение сбора, хранения и популяризации литературы);
- практическую (оказание помощи педагогам в подготовке и проведении различных видов занятий);
- технологическую (рекомендации по методике применения ТСО и других средств обучения).

Однако действующая модель методической службы, созданная в училище по принципу «предметности» имеет определенные недостатки. Содержание работы службы не всегда соответствует современным целям деятельности учебного заведения начального профессионального образования.

При проведении мониторинговых исследований методической работы училища, педагогические работники пришли к выводам:

1. В рамках действующей модели технологические и педагогические направления методической деятельности получили развитие, а научная и управленческая составляющие методической работы развиты недостаточно.

2. Традиционная модель методической службы вступила в противоречие с новыми целями и задачами педагогического коллектива, отмечена необходимость усиления и развития научной и управленческой деятельности методической работы в связи с созданием на базе училища окружного методического центра по обучению детей с ограниченными возможностями здоровья.

Поэтому сегодня перед учебным заведением встает проблема модернизации методической службы в целях приведения ее в соответствие с заявленной деятельностью по созданию окружного методического центра. Для того чтобы осуществить процесс модернизации необходимо спроектировать модель методической службы нового типа и при этом решить комплекс задач.

Нормативные задачи:

- совершенствование документальной базы деятельности методической службы;

– совершенствование внутриучилищного положения о стимулировании деятельности инженерно педагогических работников.

Организационные задачи:

– структурирование всех видов методической деятельности в соответствии с поставленными целями училища;

– организация методической работы на основе конструктивного, научно-обоснованного анализа с последующей коррекцией и перепроектированием в зависимости от реализации поставленных целей и задач;

– создание системы непрерывного повышения квалификации в рамках учебного заведения, вне учебного заведения, включение инженерно педагогических работников в сетевую систему повышения квалификации;

– развитие нового типа повышения квалификации педагогов через Интернет;

– формирование методологической культуры инженерно педагогических работников как средства повышения качества профессионального образования;

– системное освоение педагогическими работниками новых подходов в образовании, проектных и программных типов деятельности;

– сопровождение педагогической деятельности информационной, научной, консультационной помощью со стороны внутренних и внешних консультантов;

– поддержка инновационных поисков инженерно педагогических работников, развитие культуры самоанализа и анализа собственной деятельности;

– обеспечение переорганизации информационных ресурсов;

– обеспечение взаимодействия с экспериментальными площадками для поддержки сетевых форм взаимодействия за счет разработки системы обмена информацией через организацию «круглых столов», публикацию в сети Интернет на образовательном сайте;

– создание режима потребностей в презентации педагогами своих успехов через проведение открытых уроков с использованием современных педагогических технологий, видеозаписи уроков, публикации своих разработок в периодической печати различного уровня.

Мотивационные задачи:

– проведение консультаций научных работников с педагогами училища (приглашение ведущих специалистов в области предметного преподавания, психологов, ученых и т.д.);

- представление к поощрениям различного уровня лучших педагогов училища.

Научно-методические задачи:

- планирование деятельности всех методических структур(методических комиссий, творческих групп) совместно с научным руководителем учебного заведения;

- разработка системы внутриучилищного и сетевого повышения квалификации;

- отслеживание и квалифицирование роста педагогического мастерства путем проведения постоянного мониторинга результативности деятельности педагогов, оценки уровня профессиональной компетентности.

Задачи по кадровому обеспечению:

- подбор квалифицированных кадров для работы по внутриучилищной системе повышения квалификации;

- создание команды руководителей способных конструктивно взаимодействовать в режиме развития;

- введение в штатное расписание должностей методистов по направлениям: методист по качеству, методист по работе с группами, обучаемыми на базе вспомогательной школы.

Задачи по материально-техническому обеспечению:

- оборудовать рабочие места педагогов компьютерами, создать возможность выхода в сети Интернет как можно большему количеству педагогов и учащихся;

- создать банк информационных материалов, связанных с инновационной деятельностью в профессиональном образовании;

- начать обмен методическими разработками с другими образовательными учреждениями профессионального образования через сети Интернет.

При создании модели методической службы нового типа необходимо учитывать, что методическая работа в образовательном учреждении может быть организована на разных уровнях: 1) репродуктивном; 2) частично-поисковом; 3) творческом (опытно-экспериментальном, научно-методическом).

Для организации на базе училища окружного методического центра система методической работы должна осуществляться на творческом уровне в режиме опытно экспериментальной деятельности.

В основе создания модели заложена идея развития учебно-воспитательного процесса, а не только его функционирование. В качестве основных структурных элементов новой модели будут исполь-

зованы следующие компоненты: методический совет, экспериментальная лаборатория, педагогические мастерские, информационный центр и проблемные группы.

Создание и апробирование модели методической службы нового типа запланировано учебным заведением на 2007–2008 учебный год.

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ШКОЛАХ III–IV ВИДА

БУЯКОВСКАЯ И. А., КРАХМЕЛЕЦ Л. А.

г. Новокузнецк, Кузбасская государственная педагогическая академия, Муниципальное специальное коррекционное образовательное учреждение специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 106 для слепых и слабовидящих детей

Важнейшей задачей школы для слепых и слабовидящих на современном этапе ее развития является повышение качества образовательного процесса. Проблема эта сложная и многоаспектная. Особое значение в рамках данной проблемы отражается в поисках иного подхода к планированию, организации и контролю деятельности всей методической службы как сложной динамической системы управления. Ведь эффективность работы образовательного учреждения во многом определяется наличием системного подхода к управлению всеми его звеньями и, в частности, в поисках путей реализации управления методической составляющей профессиональной деятельности педагогов начальной школы.

Современный учитель работает в сложных и быстроменяющихся условиях. Обновление прикладных знаний порой короче периода обучения в средней и общей школе. Это способствует внесению изменений в содержание обучения школьников. В настоящее время, повсеместно внедряются новейшие методы и средства обучения (электронные курсы по предметным областям, обучающие и контролирующие программы, средства самоорганизации деятельности педагога, средства разработки дидактического материала и т.д.), что вызывает необходимость изучения теоретических, методических аспектов по их использованию в образовательном процессе.

Изменения в содержании, методах и средствах обучения вызвали значительные изменения в методике обучения, усилили роль и значение школьных методических объединений и их руководителей.

В педагогической литературе до сих пор нет единого подхода к вопросам регулирования деятельности этих основных звеньев школьной методической службы. Поэтому, проблема поиска системы мер, направленных на управление методической деятельностью учителей начальных классов в школах III–IV вида является весьма актуальной и значимой.

Рассмотрим, по каким направлениям осуществляется организация психолого-педагогической деятельности в школе III–IV вида, без учета которой невозможно регулирование методической деятельности учителей начальных классов (Л. А. Григорян, В. В. Денискина, Л. И. Плаксина, Е. Н. Подколизина и др.):

1) диагностическая деятельность направлена на получение достоверной информации о слепых и слабовидящих детях, особенностях их развития;

2) психологическое консультирование оказывается с целью решения психологических проблем, при этом организуется сотрудничество педагогов в решении профессиональных задач, поддержка родителей в случае обнаружения серьезных психологических проблем их ребёнка либо в связи с серьёзными эмоциональными переживаниями и событиями в семье;

3) психологическое просвещение осуществляется в трех направлениях: психологическое просвещение детей, психологическое просвещение педагогов, консультирование и просвещение родителей;

4) коррекционно-развивающая работа ориентирована на создание социально-психологических условий для целостного развития детей.

Таким образом, представленные особенности организации психолого-педагогической деятельности в школе III–IV вида требуют особой организации управления методической деятельностью учителей начальных классов.

Управление методической деятельностью учителей начальных классов в школах III–IV вида необходимо осуществлять по следующим направлениям:

1. Посещение руководителем методического объединения учителей начальных классов общеобразовательных уроков и коррекционных занятий. Общеобразовательные уроки руководитель методического объединения посещает с целью контроля усвоения программного материала учащимися. Во время коррекционных занятий и во внеурочное время он наблюдает, насколько хорошо дети овладели специальными знаниями, умениями и навыками, используемыми в самостоятельной деятельности.

2. Выступления руководителя методического объединения учителей начальных классов на педагогических советах. Руководитель методического объединения учителей начальных классов делает сообщения, в которых раскрывает особенности развития, воспитания и обучения младших школьников со зрительной патологией, знакомит учителей начальных классов с результатами тифлопедагогического обследования учащихся, показывает динамику их развития и т.п.

3. Индивидуальное консультирование учителей и родителей. На этих консультациях рассматриваются трудные случаи воспитания и обучения учащихся младших классов, определяются конкретные пути оказания детям коррекционной помощи.

4. Проведение семинарских занятий. Эти занятия проходят, как правило, в форме вопросов и ответов, обмена мнениями по обозначенной проблеме учителей начальных классов и обсуждения опыта работы с учащимися.

5. Открытые занятия с детьми для учителей начальных классов. Проводятся с целью ознакомления учителей с конкретными приемами коррекционного воздействия на детей, демонстрируется методика работы по восполнению пробелов в развитии учащихся, формированию у них компенсаторных способов познания окружающего, способов выполнения различных видов деятельности на ограниченной сенсорной основе, показываются приемы оказания детям помощи.

6. Пропаганда тифлопедагогических знаний. Руководитель методического объединения учителей начальных классов знакомит учителей с новыми исследованиями в области развития, обучения и воспитания учащихся с патологией зрения, с коррекционными программами, методическими разработками и рекомендациями.

7. Работа с родителями. Общение с родителями является необходимой частью работы и одним из условий успешности обучения и воспитания ребенка с патологией зрения. Эта работа включает в себя несколько направлений. Одним из них является выступление на общих собраниях родителей, где они знакомятся с общими проблемами в воспитании и обучении детей, имеющих нарушение зрения. Рассматриваются вопросы, интересные всем родителям учащихся начальных классов. Вопросы, касающиеся особенностей развития, коррекционного воспитания и обучения конкретных детей, обсуждаются с родителями на индивидуальных консультациях.

Таким образом, для повышения качества образовательного процесса необходимо осуществлять управление методической деятельностью учителей начальных классов по представленным направлениям с учетом специфики образовательного учреждения.

СОДЕРЖАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С УЧИТЕЛЯМИ МАТЕМАТИКИ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА К ПРОФИЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

КОНДРАТЕНКО Л. Н.

*г. Новокузнецк, Муниципальное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования
Институт повышения квалификации*

Личностно-ориентированный подход в обучении требует использования особых стратегий обучения, ориентированных на личность обучаемого. Профильное обучение даёт в руки учителя инструмент, с помощью которого возможно выстраивание индивидуальной образовательной траектории каждого учащегося. Изменения, происходящие в настоящее время в сфере образования, ведут к перемене ценностных ориентаций в подготовке учителя. В связи с переходом на профильное обучение в старшей школе возникает реальная необходимость в учителях, умеющих самостоятельно и с научных позиций разрабатывать новые учебные курсы, активно участвующих во внедрении инновационных технологий. Проблема подготовки учителей математики к работе в профильных классах актуальна на протяжении последних лет. В настоящее время, в связи с переходом к профильному обучению в старшей школе, актуальность проблемы возрастает. Это объясняется тем, что, во-первых, педагогические вузы ещё не в полной мере осуществляют подготовку специалистов, готовых к работе в новых условиях. Во-вторых, выпускники педвузов не спешат прийти на работу в школу (на невысокую зарплату, сочетаемую с высокой ответственностью). В-третьих, учителя со стажем работали по строго утверждённым государственным программам, и у них не было необходимости их разрабатывать. Достаточное количество их до сих пор стараются не разрабатывать рабочие программы, а пользоваться тематическим планированием, опубликованным в специальных изданиях. Хотя в заглавии каждого такого тематического планирования есть указание «примерное». Опытные учителя столкнулись с проблемой самостоятельной разработки учебных программ отвечающих целям и задачам деятельности образовательного учреждения.

Профильное обучение предусматривает разработку учителем целого пакета учебных программ для разных курсов математики:

– базового курса математики для различных профилей обучения (в базисном учебном плане 2004 г. предложено 6 профилей, где изучается базовый курс математики);

– профильного курса математики для различных профилей обучения (в базисном учебном плане 2004 г. предложено также 6 профилей, где изучается профильный курс математики);

– элективного предметно ориентированного курса математики;

– элективного ориентационного математического курса.

В условиях эксперимента по предпрофильной подготовке учащихся основной школы учителями математики были (в некоторых случаях совместно с учителями информатики и технологии) были разработаны 39 программ курсов по выбору. Из них:

– 32 – предметно ориентированных (82 %);

– 5 – ориентационных (13 %);

– 2 программы, которые можно отнести к обеим группам (5 %).

Основные профили, на которые были ориентированы программы: физико-математический (в 10 школах); технологический (в 6 школах); информационно-технологический (в 3 школах).

Анализ этих программ показал, что по-своему содержанию они дублировали (в несколько усечённом виде) программы факультативных курсов и преследовали цель углубления и расширения математических знаний учащихся. Основная тематика курсов была такова:

– «дополнительные главы алгебры (геометрии)»;

– «преобразования графиков» (в различных вариациях);

– «геометрические построения»,

– «избранные вопросы математики»;

– «решение текстовых (олимпиадных) задач;

– «элементы комбинаторики»;

– «элементы логики» и т.д.

Практически ни в одной программе не было такого структурного элемента, как «проба сил», отвечающего за «ориентацию» учащихся на профиль обучения в старшей школе, либо профессию.

При разработке элективных курсов учителю необходимо:

1) понимать, что их тема должна отражать практическое применение математики в какой-либо сфере человеческой деятельности;

2) знать, что курс по выбору кратковременный (не более 18 часов), а элективный курс в старшей школе может быть 34 или 68 часов;

3) уметь чётко представлять структуру элективного курса и правильно и грамотно оформлять рабочую программу курса.

Поэтому важно каждому учителю владеть алгоритмом разработки программ курсов предпрофильной подготовки и элективных курсов.

В настоящее время всё возрастает роль непрерывного повышения квалификации, которое должно удовлетворять образовательные потребности каждого учителя. В этой ситуации система повышения квалификации, закреплённая Законом «Об образовании» и предполагающая курсовую подготовку педагогов за счёт бюджетных средств один раз в пять лет, не всегда успевает за новыми веяниями в образовательной политике, не всегда своевременно «доносит» до учителя свежую информацию о нововведениях в школьном математическом образовании. Поэтому всё более востребованным становится повышение квалификации через систематическую работу в межкурсовой период методических объединений учителей математики. Модернизация российского образования и математического, в том числе, имеет много направлений. На данном этапе это:

- введение профильного обучения в старшей школе;
- предпрофильная подготовка выпускников основной школы;
- эксперимент по введению ЕГЭ;
- совершенствование структуры и содержания математического школьного образования;
- создание на уроках математики комфортных условий для учащихся, и т.д.

Одним из способов непрерывного повышения квалификации является методическая работа с учителями математики в условиях городского методического объединения. Состав городского методического объединения учителей математики весьма неоднороден. Что касается квалификации учителей математики, то она довольно высока: почти 70 % из них имеют первую и высшую квалификационную категорию и солидный учительский стаж от 15 до 40 лет. Результаты анкетирования учителей математики городских образовательных учреждений выявили актуальные направления методической работы. Так, например, наиболее насущной в настоящее время является проблема разработки программ ориентационных элективных курсов по математике. То есть курсов, которые позволяют показать, каким образом математика помогает решать практические задачи в различных сферах человеческой деятельности. Другая проблема – потребность в консультациях по вопросам, связанным с разработкой заданий по математике с учётом индивидуальных особенностей восприятия и переработки информации учащимися. Очень актуальна проблема разработки «сквозных» программ по математике с 5 по 11 (12) класс для изучения базового курса с учётом профиля и специфики воспитательно-образовательного процесса образовательных учреждений.

Таким образом, определились приоритетные направления для методической работы с учителями математики в рамках городского методического объединения:

1. Обновление программно-методического обеспечения через разработку:

- программ для изучения математики на профильном и базовом уровнях;

- программ элективных ориентационных курсов для профильного обучения;

- программ предметно ориентированных курсов для профильного обучения программ курсов по выбору для предпрофильной подготовки учащихся 9 классов;

- «сквозных» программ по математике для различных профилей обучения;

- мультимедийных средств обучения математике в условиях традиционной классно-урочной системы.

2. Ознакомление учителей математики с психологией математической деятельности учащихся при обучении алгебре, геометрии, алгебре и началам анализа через участие в научно-практических конференциях, семинарах (городского, областного уровней), участие в конкурсах профессионального мастерства, работу в творческих и проблемных группах.

3. Оказание методической помощи учителям математики образовательных учреждений, осуществляющих профильное обучение, через тематические и индивидуальные консультации.

4. Проведение методических семинаров, конференций с представлением опыта работы лучших учителей математики города, работающих в классах различного профиля, с целью его внедрения в практику.

5. Обучение учителей, которым предстоит работать в классах разного профиля, отбору содержания для постановки математических курсов в рамках деятельности инновационных площадок.

Для организации методической работы по указанным направлениям, необходимо создание сети творческих групп учителей в образовательных учреждениях, районах, в городе. Надо отметить, что в городе уже работают две творческие группы учителей. В Заводском районе работает группа учителей под руководством учителя математики МОУ СОШ № 81 Чеппе Инессы Валентиновны и руководителя РМО Дымовой Валентины Васильевны. Они работают над решением проблемы организации «пробы сил» при изучении элективных математических курсов в форме проектной деятельности учащихся. В

Орджоникидзевском районе весьма успешно работает творческая группа под руководством учителя математики МОУ СОШ № 56, руководителя РМО Скрипцовой Нины Петровны. Эта группа исследует пути решения проблемы мультимедийного сопровождения уроков математики. Члены методических объединений учителей математики некоторых образовательных учреждений уже вышли с предложениями к администрации своих образовательных учреждений: «Заключить с институтом повышения квалификации договор о присвоении образовательному учреждению статуса инновационной площадки». В рамках действия договора возможно руководство методической работой учителей сотрудниками научно-методического центра института повышения квалификации. Это ещё один из вариантов осуществления непрерывной подготовки кадров к работе в условиях профильного обучения.

РАЗДЕЛ 8

Методическое и дидактическое обеспечение образовательного процесса в учреждениях общего и дополнительного образования

ПРОБЛЕМА ДИАГНОСТИКИ МОТИВОВ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

ШОШИНА М. Ю.

Новокузнецкий район, Муниципальное образовательное учреждение Куйбышевская средняя общеобразовательная школа

Развитие современной педагогической науки характеризуется повышенным вниманием к формированию личности учащегося, созданием условий наиболее полной реализации ее потенциала. В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года общеобразовательная школа ориентируется «не только на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей» [3, с. 23]. Ожидания общества связаны с тем, что школа, работающая в рамках парадигмы личностно-ориентированной педагогики, сосредоточит свои усилия на формировании личности выпускника, способной к дальнейшему постоянному саморазвитию и испытывающей потребность в самореализации. Уровень сформированности этой потребности является одним из важнейших критериев качества работы школы.

В настоящее время в педагогической науке отсутствует системный подход к рассмотрению мотивов и мотивации, что приводит к бессистемности и в разработке методов изучения этих феноменов. Так в списке индикаторов, указывающих на процессы и критерии, с помощью которых выносятся суждения о качественных и количественных характеристиках мотивации, можно найти показатели, характери-

зующие поведение человека (наблюдение за поведением обучающихся в смоделированной и естественной ситуации, самонаблюдение, динамика поведения школьника в течение длительного периода обучения, свободный выбор активности в том или ином виде познавательной деятельности), показатели эффективности деятельности (продукты познавательной деятельности, оценка эффективности выполнения деятельности) и временные параметры (количество времени, которое человек реально посвящает или хотел бы посвятить определенной активности) [2].

Все это может послужить основанием для суждения об интересах ученика, направленности его личности, а оценка его настойчивости – о силе мотива. В то же время методов изучения, которые позволяли бы проследить весь процесс формирования мотива, выявить его существенные моменты и тем самым – структуру мотива познавательной деятельности, разработано крайне мало. В основном методы направлены на выявление свойств личности, которые могут повлиять на принятие решения (приемы изучения потребности достижения и избегания неудачи Дж. Аткинсона, определение уровня притязаний Ф. Хоппе).

Не способствуют успешной диагностике мотивов познавательной деятельности и существующие понятийные разночтения, при которых одни авторы понимают под мотивом потребности, другие – предмет удовлетворения потребности. Вполне очевидно, что методики выявления мотивов в первой и второй их трактовке совершенно разные.

Какие же методы исследования мотивов познавательной деятельности способны дать объективную картину их структуры и уровня сформированности?

Под мотивами познавательной деятельности мы понимаем сложные системные психологические образования, включающие в себя потребности, устойчивые свойства личности и цели, которые обуславливают целенаправленную деятельность на овладение знаниями и способами действий.

Исходя из данного определения мотивов познавательной деятельности, в структуру мотива входят потребности, личностные качества и цели (ценностные ориентации). Следовательно, прежде чем определять уровни сформированности мотивов познавательной деятельности, необходимо выявить структуру мотива, а затем сравнить имеющиеся в наличии потребности, личностные качества и ценностные ориентации.

Проанализировав существующие методы изучения мотивов и мотивации, мы пришли к выводу о том, что для изучения мотивов познавательной деятельности оптимальными будут следующие методы, представленные нами в таблице 1.

Таблица 1

Методы изучения сформированности мотивов познавательной деятельности

Объекты Методы	Опрос	Наблюдение	Эксперимент
Потребности	Потребность в достижении на основе самооценки (А. С. Чернышев)	Изучение познавательной потребности (В. С. Юркевич).	Цветовой тест Люшера (удовлетворенность потребности)
Личностные качества	Изучение направленности на приобретение знаний (Е. П. Ильин, Н. А. Курдюкова)	«Незаконченное решение» (Л. М. Фридман, Т. А. Пушкина, И. Я. Каплунович)	Методика выявления уровня притязаний
Цели, ценностные ориентации	Изучение особенностей формирования ценностных ориентаций (М. Рокич, адаптирована А. Гоштаутасом, М. А. Семеновым, В. А. Ядовым)	Оценка волевых качеств (А. И. Высоцкий). Выявление упорства в умственной деятельности	Оценка уровня притязаний (Ф. Хоппе).
Другие	Выявление осознанности различных компонентов мотива (Е. П. Ильин).		

Необходимо, однако, отметить, что разнообразие методик не облегчает, а усложняет работу по мониторингу сформированности мотивов познавательной деятельности. Это связано с рядом причин.

Во-первых, результаты опросов, наблюдений и экспериментов выражаются в разнообразных данных, которые трудно сравнить между собой. Так, при изучении потребности в достижении на основе самооценки, полученные данные выражаются в количестве баллов, причем, данные отдельного испытуемого сравниваются со средними по группе. Особенности формирования ценностных ориентаций проявляются через выбор и рейтинговую оценку разнообразных инструментальных ценностей, выраженных качествами личности, и терминальных ценностей в качестве целей жизни.

Во-вторых, большинство методик отражают монистический взгляд на мотивы деятельности человека, до сих пор существующий в современных педагогических исследованиях. Подобный взгляд приводит к тому, что исследователи не всегда получают объективные результаты проведенных экспериментов. Это доказывает и тот факт, что, несмотря на множество работ, посвященных формированию мотивов учебной и познавательной деятельности, данная проблема остается до конца неразрешенной.

В-третьих, как уже было сказано выше, большинство исследователей избегают рассматривать уровни сформированности мотивов, поэтому отсутствуют методики их определения.

Принимая во внимание все вышесказанное, мы поставили перед собой задачу разработать методику определения уровней сформированности мотивов познавательной деятельности обучающихся, которая давала бы возможность выявить сформированность всех компонентов мотива. В основе нашей методики лежат следующие психологические концепции:

1. Классификация мотивов согласно иерархической модели по А. Маслоу [4].
2. Личностные качества, «внутренний фильтр» по Е. П. Ильину [2].
3. Ценностные ориентации по М. Рокичу [1].

Таблица 2

Уровни развития мотивов познавательной деятельности
(по компонентному составу)

Уровни	Потребности	Качества личности (инструментальные ценности)	Терминальные ценности
1	Физиологические потребности (знать, чтобы получить материальную выгоду)	Высокие запросы и др.	Материально обеспеченная жизнь, развлечения и др.
2	Потребности в психологической безопасности (выполнить, чтобы не наказали)	Аккуратность, исполнительность и др.	Семейная жизнь, наличие верных друзей, здоровье и др.
3	Потребности в социальных связях (узнать, чтобы уважали)	Воспитанность, жизнерадостность, исполнительность, ответственность и др.	Интересная работа, общественное признание и др.
4	Потребности в самоуважении (знать, чтобы уважать самого)	Независимость, образованность и др.	Творчество, уверенность в себе и др.

	себя, удовлетворить свой интерес, потребность в творчестве)		
5	Потребности в самоактуализации (познать жизнь во всех ее проявлениях, выработать философское отношение к жизни)	Самоконтроль, широта взглядов, эффективность в делах и др.	Активная деятельность, активная жизнь, жизненная мудрость, познание и др.

Из таблицы 2 видно, что основу мотивов познавательной деятельности составляют ценностные ориентации личности, которые традиционно делятся на ценности – цели и ценности – средства. Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону деятельности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к самому себе, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной и познавательной активности, основу жизненной концепции и философии жизни.

Нами была разработана методика определения уровня сформированности мотивов познавательной деятельности на основе выявления ценностных ориентаций личности школьников. Методика основана на выделенных нами пяти уровнях сформированности мотивов познавательной деятельности и представляет собой анкету из 50 вопросов, расположенных определенным образом. Анкета сопровождается сводной таблицей (табл. 3), куда вносятся ответы испытуемых. Данная таблица облегчает обработку полученных результатов и выявляет уровень развития каждого компонента мотивов познавательной деятельности.

Методика определения уровня сформированности мотивов познавательной деятельности школьников.

Бланк ответов.

Цель: Определение уровня сформированности мотивов познавательной деятельности школьников.

Инструкция: Внимательно прочитай высказывания и поставь «+» в бланке напротив тех утверждений, которые совпадают с твоим мнением.

1. Я хожу в школу, потому что заставляют родители.
2. Я стараюсь учиться, чтобы родители меня не ругали.
3. Иногда мне кажется, что школа существует для того, чтобы испортить детство.
4. Мне все равно, какую отметку я получаю.

5. В школе мне неинтересно. Хожу только, чтобы пообщаться с одноклассниками.
6. Мне всегда что-нибудь мешает выполнить задание хорошо.
7. Трудновыполнимые задания вызывают у меня неприятные ощущения. Я даже не пытаюсь выполнять задание, если оно кажется мне трудным.
8. Я часто отвлекаюсь.
9. Большинство из того, о чем говорят учителя, мне в жизни не пригодится.
10. В учебниках нет ничего интересного, кроме картинок.
11. Я стараюсь узнать побольше, чтобы завоевать уважение моих одноклассников.
12. Мои друзья хорошо учатся, и я стараюсь не отставать от них.
13. Я стараюсь хорошо учиться, чтобы не огорчать своих родителей.
14. Учителя редко меня хвалят, а иногда даже не замечают на уроке. Да я и не высываюсь.
15. На уроках мне чаще всего скучно, особенно когда надо много слушать или писать.
16. Мне нравится, что родители мне покупают что-нибудь, если я приношу хорошие отметки.
17. Мне трудно выполнить что-нибудь без посторонней помощи.
18. Если у меня что-то не получается, я теряю интерес к этому и бросаю выполнять задание.
19. Я хожу в школу, чтобы учиться.
20. Мне кажется, что я никогда не буду хорошо учиться.
21. Мне нравится узнавать что-нибудь новое.
22. Я смотрю по телевизору интеллектуальные конкурсы и понимаю, как мало я знаю.
23. Я бы хотел много знать, но мне трудно дается учеба.
24. Мне приятно, когда учитель хвалит меня перед всем классом.
25. Если меня хвалят, я стараюсь все сделать хорошо, если не замечают – предпочитаю ничего не делать.
26. Я хожу в школу, чтобы узнать много нового.
27. Я понимаю, что, если учитель требует – задание надо выполнить.
28. Мне трудно определить, что меня интересует, и чем бы я хотел заниматься.
29. Мне нравятся разные компьютерные игры.
30. При выполнении заданий я думаю о том, получится у меня или нет.

31. Я понимаю, что знания делают мир лучше.
32. Я часто пользуюсь словарями и справочниками при выполнении домашнего задания.
33. Я много читаю, люблю смотреть научно-популярные передачи по телевизору.
34. Я понимаю, что знания и умения нужны в первую очередь мне, и стараюсь хорошо учиться.
35. Люблю участвовать в творческих и интеллектуальных конкурсах.
36. Часто понимаю, что мне не хватает полученных знаний.
37. При выполнении заданий не стараюсь идти традиционным путем, а ищу более рациональный способ решения поставленной задачи.
38. Мне нравится заниматься творческой деятельностью (сочинять стихи, писать рассказы, рисовать, шить, вязать, лепить и т.д.).
39. Творчество – это способ самовыражения, а не всеобщего признания.
40. Люблю работать с прикладными компьютерными программами, требующими творческого подхода.
41. Мне нравится заниматься научно-исследовательской работой.
42. Я понимаю, что знания нужны человеку для плодотворной жизни
43. Хочу быть грамотным, знающим человеком, чтобы быть интересным людям и способным изменить жизнь к лучшему.
44. Для успешного выполнения заданий необходимо уметь работать в команде.
45. Трудности не пугают меня и вызывают у меня желание их преодолеть.
46. Я осознаю, что все, что я делаю, имеет последствия для меня и общества в целом.
47. Умею работать с компьютером и понимаю, что это не просто игрушка, а современное средство организации деятельности.
48. Я радуюсь успехам других людей и огорчаюсь их неудачам.
49. В будущем хочу работать в сплоченном коллективе единомышленников.
50. Я знаю, кем я буду работать, и знаю, что мне для этого надо.

Обработка результатов: Полученные результаты заносятся в таблицу для определения уровня сформированности мотивов познава-

тельной деятельности, в которой знаком «+» отмечаются номера тех высказываний, которые отметил респондент.

Таблица 3

Обработка анкет

Уровни Компоненты	1 Отрица- тельные мотивы		2 Пассивные мотивы		3 Положи- тельные не- устойчивые мотивы		4 Положи- тельные ус- тойчивые мотивы (творче- ские)		5 Положи- тельные действи- тельные мотивы (личност- ные)	
Потребности	1		11		21		31		41	
	2		12		22		32		42	
	3		13		23		33		43	
Личностные качества	4		14		24		34		44	
	5		15		25		35		45	
	6		16		26		36		46	
Цели	7		17		27		37		47	
	8		18		28		38		48	
	9		19		29		39		49	
	10		20		30		40		50	
Итого										

Далее производится подсчет количества отмеченных высказываний по столбцам, соответствующим тому или иному уровню сформированности мотивов познавательной деятельности. Наибольшее количество отмеченных высказываний в одном из столбцов соответствует определенному уровню сформированности мотивов.

Таким образом, данная методика отражает современный взгляд на мотивы познавательной деятельности как системные образования, позволяет определить уровни сформированности мотивов познавательной деятельности с точки зрения компетентностного подхода.

В соответствии с Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года происходит обновление целей общего образования. Воспитательно-образовательный процесс в современной школе обусловлен задачами по формированию ключевых компетенций будущих выпускников: компетенций жизни в многокультурном обществе, компетенций, связанных с возникновением общества информации, и компетенций, реализующих способность и желание учиться всю жизнь, как основы непрерывной подготовки в профессиональном плане, а также в личной и общественной жизни.

Компетентностный подход предполагает наличие ориентации на социально значимые ценности (а познавательные ценности входят в

их состав), которые характеризуют личностную зрелость, самостоятельность, стремление к непрерывному самообразованию.

Литература

1. Головей, Л. А. Практикум по возрастной психологии [Текст] : учеб. пособие / под. ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – СПб. : Речь, 2002. – 694 с.
2. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е. П. Ильин; СПб. : Питер, 2004. – 509 с.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст] / Сборник нормативных документов. Общее среднее образование. – М. : ПРО-ПРЕСС, 2002. – С. 23.
4. Маслоу, Абрахам Г. Мотивация и личность [Текст] / Абрахам Г. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.

СОЗДАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

АРХИПОВА С. Е., ГРИГОРЬЕВА Т. В.

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

В последнее время все большее распространение получает ориентация на такой тип обучения, который стимулирует интеллектуальное и нравственное развитие личности учащегося, активизирует его потенциальные возможности, формирует критическое мышление. Такому типу обучения соответствует проблемный подход в обучении математике. Активизация учения школьника посредством проблемного обучения достигается путём создания проблемных ситуаций, формирования познавательного интереса и моделирования умственных процессов. Проблемная ситуация и учебная проблема являются основными понятиями проблемного обучения, которое рассматривается не как механическое сложение деятельности преподавания и учения, а как диалектическое взаимодействие и взаимосвязь этих двух деятельностей.

А. М. Матюшкин характеризует проблемную ситуацию как «особый вид умственного взаимодействия объекта и субъекта, характеризующийся таким психическим состоянием субъекта (учащегося) при решении им задач, который требует обнаружения (открытия или усвоения) новых, ранее субъекту неизвестных знаний или спосо-

бов деятельности». Иначе говоря, проблемная ситуация – это такая ситуация, при которой субъект хочет решить какие-то трудные для себя задачи, но ему не хватает данных и он должен сам их искать.

Первый признак проблемной ситуации в обучении состоит в том, что она создает трудность, преодолеть которую ученик может лишь в результате собственной мыслительной активности. Проблемная ситуация должна быть значимой для ученика. Ее возникновение должно быть по возможности связано с интересами и предшествующим опытом учащихся. Наконец, более общая проблемная ситуация должна заключать в себе ряд частных. Типы проблемных ситуаций, наиболее часто возникающих в учебном процессе, выделил Т. В. Кудрявцев. Он считает, что проблемная ситуация создается тогда, когда обнаруживается несоответствие между имеющимися у учащихся системами знаний и новыми требованиями (между старыми знаниями и новыми фактами, между знаниями более низкого и более высокого уровня, между житейскими и научными знаниями). Она возникает при необходимости выбора из многообразных систем имеющихся знаний единственно необходимой, использование которой может обеспечить правильное решение предложенной проблемной задачи; проблемные ситуации возникают перед учащимися и тогда, когда они сталкиваются с новыми практическими условиями использования уже имеющихся знаний, когда имеет место поиск путей применения знаний на практике; проблемная ситуация возникает также в случае, если имеется противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью или нецелесообразностью избранного способа, а также между практически достигнутым результатом выполнения задания и отсутствием теоретического обоснования.

Создание проблемной ситуации предполагает такое практическое или теоретическое задание, при выполнении которого учащийся должен «открыть» подлежащие усвоению новые знания или действия. При этом следует соблюдать такие условия: задание должно основываться на тех знаниях и умениях, которыми владеет учащийся; неизвестное, которое нужно «открыть», составляет подлежащую усвоению общую закономерность, общий способ действия или некоторые общие условия выполнения действия; выполнение проблемного задания должно вызывать у учащегося потребность в усваиваемом знании.

Основным познавательным результатом осмысливания учащимся проблемной ситуации является постановка проблемы. Проблема – это тот элемент проблемной ситуации, который вызвал

затруднение, другими словами – это затруднение, принятое субъектом к решению. Таким образом, всякая проблема содержит в себе проблемную ситуацию, но не всякая проблемная ситуация является проблемой. Проблема появляется в виде сформулированной задачи в результате анализа проблемной ситуации. Таким образом, проблемная ситуация служит основой постановки проблемной задачи и первопричиной, которая вызывает внутреннюю активность ученика. Задача – явление объективное. Для ученика она существует с самого начала в материальной форме (в знаках), и превращается в объективное явление лишь после ее восприятия и осознания.

Итак, проблемная ситуация в отличие от задачи включает три главных компонента: необходимость выполнения такого действия, при котором возникает познавательная потребность в новом, неизвестном отношении, способе или условии действия; неизвестное, которое должно быть раскрыто в возникшей проблемной ситуации; возможности учащихся в выполнении поставленного задания, в анализе условий и открытии неизвестного.

На пути решения проблемы выделяют следующие факторы, препятствующие данному процессу. Во-первых, надо выяснить, не мешает ли функциональная фиксированность. Как только она будет обнаружена, ученик увидит новые возможности решения. Во-вторых, важно избегать завышенной оценки определенного способа решения проблемы как помехи развитию поиска, т.е. целесообразна постановка вопроса: «А нет ли другого, более рационального способа действия?». В-третьих, часто одно и то же правило, один и тот же прием или способ решения входит как бы в навык и механически применяется учеником при решении разнотипных задач и проблем. (Иногда вспомнить прежнее решение – значит пойти по ложному пути). В-четвертых, учитель должен раскрыть перед учениками и такой метод, при котором ученики должны уметь отбрасывать отдельные признаки, пренебрегать некоторыми условиями задачи. Важно выделить существенное путем отбрасывания несущественного. В-пятых, злоупотребление наводящими вопросами. Подсказка эффективна не перед решением проблемы, а после попыток ее решения. Это основные помехи, стоящие на пути решения проблем.

В активизации познавательной деятельности учащихся вопросы имеют едва ли не первостепенное значение. При объяснении нового материала учитель умелой постановкой вопросов создает противоречивые ситуации, которые обостряют у учащихся сознание необходимости найти ответ.

Для организации проблемного обучения и управления мыслительной деятельностью ученика большое значение имеет деление вопросов на основе принципа проблемности: вопросы бывают информационные и проблемные.

Вопросы, задающиеся с целью получения ответов и содержащие известные знания, есть информационные вопросы. Такие вопросы не возбуждают активную мыслительную деятельность учащихся, память без напряжения ума работает в поисках имеющейся в кладовых мозга готовой информации. Вопрос, на который учащийся должен искать готовый ответ, не имеет проблемного характера.

Проблемными являются те вопросы, которые вызывают интеллектуальные затруднения у учащихся, поскольку ответ на них не содержится не в прежних знаниях ученика, ни в предъявляемой учителем информации. Проблемный вопрос содержит в себе еще не раскрытую (учащимися) проблему, область неизвестного, новые знания, для добывания которых необходимо какое-то интеллектуальное действие.

При каких условиях вопрос считается проблемным (для данного ученика)? Он должен иметь логическую связь как с ранее усвоенными понятиями и представлениями, так и с теми, которые подлежат усвоению в определенной учебной ситуации; содержать в себе познавательную трудность и видимые границы известного и неизвестного; вызывать чувство удивления при сопоставлении нового с ранее известным, неудовлетворенность имеющимся запасом знаний, умений и навыков.

Таким образом, проблемный вопрос, проблемная задача – различные формы выражения учебной проблемы и основные дидактические понятия, применение которых приводит к возникновению проблемной ситуации и поисковой деятельности учащихся. Поэтому организация проблемного обучения невозможна без систематизации вопросов и познавательных задач на материале каждого учебного предмета. Такая работа уже производится.

К выдвигаемой проблеме нужно предъявить несколько требований. Если хоть одно из них не выполнить, проблемная ситуация не будет создана.

1. Проблема должна быть доступной пониманию учащихся. Если до учащихся не дошел смысл задачи, дальнейшая работа над ней бесполезна. Следовательно, проблема должна быть сформулирована в известных учащимся терминах, чтобы все или, по крайней мере, большинство учеников уяснили сущность поставленной проблемы и средства для ее решения.

2. Вторым требованием является посильность выдвигаемой проблемы. Если выдвинутую проблему большинство учащихся не сможет решить, придется затратить слишком много времени или решать ее самому учителю; то и другое не даст должного эффекта.

3. Формулировка проблемы должна заинтересовать учащихся. Конечно, главным в создании интереса является математическая сторона дела, но весьма существенно подобрать и надлежащее словесное оформление. Развлекательность формы нередко способствует успеху решения проблемы.

4. Немалую роль играет естественность постановки проблемы. Если учащихся специально предупредить, что будет решаться проблемная задача, это может не вызвать у них интереса при мысли, что предстоит переход к более трудному.

ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОХОД К РАЗРАБОТКЕ ЭТНО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО РЕГИОНА

ЗОЛотова О. П.

*г. Астрахань, Астраханский государственный университет
САБИРОВА Р. С., ИВАНОВА Л. П.*

*г. Астрахань, Муниципальное образовательное учреждение
Новинская средняя общеобразовательная школа*

Модернизация современного образования ориентирована на создание в школьной практике условий для разработки механизмов саморазвития, самореализации и профессионального самоопределения личности. В связи с этим ведется интенсивный поиск нового содержания, новых форм и методов школьного образования.

Перед педагогами Астраханской области стоят задачи сохранения национального самосознания каждого представителя нашей многонациональной области, изучения его самобытной культуры.

Представители казахской национальности проживают в Астраханской области в течение нескольких веков. Казахская культура обладает своими отличительными особенностями, и как в каждой культуре, в ней выработаны многочисленные нормы, приемы, традиции, с помощью которых решались сложнейшие жизненные задачи – выживание и передача последующему поколению жизненного опыта. Валеологический подход к жизни можно проследить с глубокой древно-

сти в методах народной медицины, в памятниках литературы и искусства. Проблема сохранения здоровья стоит перед каждым поколением. Очевидно, что здоровому образу жизни необходимо учить с детского возраста и эффективно делать это, положив в основу работы традиции национальной культуры. Формирование сознательного отношения учащихся к своему здоровью, гигиеническое воспитание и обучение как продуктивный метод профилактики заболеваний должен стать неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса.

МОУ «Новинская средняя общеобразовательная школа» в течение нескольких лет испытывает потребность коренным образом изменить учебно-воспитательный процесс в соответствии с новыми социально-экономическими реалиями и новыми тенденциями модернизации современного образования. Решительным шагом к этим изменениям является заявка на получение статуса региональной экспериментальной площадки «Этно-валеологическая модель организации учебно-воспитательного процесса начальной школы в условиях поликультурного региона».

Программа эксперимента. Результатом организации учебно-воспитательного процесса начальной школы в рамках этно-валеологической модели должна быть сформированная этническая идентификация всех участников образовательного процесса на фоне их физиологического, психологического и социального благополучия. Под этнической идентификацией мы понимаем отождествление себя с определенной этнической группой. Причем это должна быть позитивная, или нормальная этническая идентичность, «при которой образ своего народа воспринимается как положительный, имеет место благоприятное отношение к его культуре, истории, естественный патриотизм, толерантные установки на общение с другими народами» (Ю. В. Арутюнян, Л. М. Дробижева, А. А. Сусоколов). Организация учебно-воспитательного процесса в рамках этно-валеологической модели ориентирована на решение таких значимых проблем, устранение которых в сумме может дать максимально возможный полезный эффект оздоровления как учащихся, так и учителей.

В результате выпускник начальной школы в идеальном приближении будет личностью духовно, физически и социально здоровой, способной управлять своим здоровьем, осознающей себя носителем культуры и членом мирового сообщества.

Малоисследованными остаются особенности психики различных народов, которые необходимо учитывать в плане этнической вариативности содержания и методов образования, особенности этнопе-

дагогической традиции казахского народа, которые необходимо учитывать в дидактике, методике и системе воспитательной работы.

Построение этно-валеологической модели организации учебно-воспитательного процесса начальной школы в условиях поликультурного региона будет осуществляться в соответствии со следующими общими и конкретными методологическими акмеологическими подходами: комплексный подход (Б. Г. Ананьев и др.); системный подход (Берталанфи, Эшби, Парсонс и др.); субъектный подход (Б. Ф. Ломов и др.).

Цель эксперимента заключается в разработке и реализации этно-валеологической модели организации учебно-воспитательного процесса начальной школы в условиях поликультурного региона.

Для достижения цели необходимо решить следующие задачи:

1. Разработать теоретические основы и этно-валеологическую модель организации учебно-воспитательного процесса начальной школы в условиях поликультурного региона.

2. Разработать программу этно-валеологического сопровождения участников образовательного процесса в рамках разрабатываемой модели с учетом выявленных в ходе эксперимента психологических особенностей дошкольников и младших школьников казахской национальности, живущих в Астраханской области, связанных с региональными ценностями.

3. Разработать комплекс авторских программ и методических разработок, обеспечивающих эффективное осуществление учебно-воспитательного процесса в рамках модели.

4. Экспериментально проверить жизнеспособность этно-валеологической модели организации учебно-воспитательного процесса.

5. Сформировать Банк информационных ресурсов по проблеме эксперимента.

Исходные теоретические положения.

Теоретическую основу экспериментального проекта составляют: теория деятельности (В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.); культурно-историческая теория (Л. С. Выготский); акмеологическая концепция развития личности (А.А. Бодалев, А. А. Деркач, и др.); этноакмеология (Л. Н. Гумилев, М. М. Муканова и др.); этнопсихология (М. Лацарус, Г. Штейнталь и др.); валеология (И. И. Брехман).

Компоненты модели:

Гностический. Определяет сферу знаний учащихся, педагогов, родителей.

Проектировочный. Включает в себя представления о перспективных задачах учебно-воспитательного процесса, о стратегии и тактике их решения.

Конструктивный. Определяет особенности конструирования учителем собственной деятельности и деятельности учеников с учетом «ближних» целей обучения.

Коммуникативный. Особенности коммуникативной деятельности учителя и учащихся. Акцент делается на связи коммуникации с эффективностью педагогической деятельности, направленной на достижение образовательных целей.

Акмеологический. Определяет перевод обучения в плоскость жизненного мира личности, в плоскость смысловой реальности педагога и ученика, что не только изменяет их смысловое поле, но и приводит к появлению и развитию целостного субъекта взаимодействия. Обучение трансформируется в со-образование, со-воспитание, со-развитие, то есть сотрудничество, сотворчество участников образовательного процесса.

Уровни реализации модели: деятельность школы; деятельность учителя; деятельность ученика; деятельность родителей.

Этапы эксперимента и прогнозируемые результаты по каждому этапу.

Организационный этап (2005–2006 учебный год). Результат: заявка на присвоение статуса региональной экспериментальной площадки.

Теоретический этап (2006–2007 учебный год) Изучение основных идей и теоретических положений, составляющих базу понятий этнопедагогика и валеология на современном этапе развития науки и практики. Разработка теоретических положений этно-валеологической модели организации учебно-воспитательного процесса начальной школы.

Предполагаемый результат:

- создание этно-валеологической модели организации учебно-воспитательного процесса начальной школы;
- научное обоснование структурных компонентов модели;
- разработка и утверждение «Положения об этно-валеологической службе школы».

Этап апробации проекта (2007–2011 гг.) Реализация основных идей проекта в практической деятельности коллективов учащихся, родителей, педагогов; учебно-исследовательская работа учащихся, педагогов в рамках цели и задач экспериментальной площадки.

Предполагаемый результат:

- продуктивная практическая деятельность участников образовательного процесса в условиях реального педагогического процесса;
- позитивная этническая идентификация всех участников образовательного процесса на фоне их физиологического, психологического и социального благополучия;
- программа этно-валеологического сопровождения участников образовательного процесса в рамках разрабатываемой модели с учетом выявленных в ходе эксперимента психологических особенностей дошкольников и младших школьников казахской национальности, живущих в Астраханской области, связанных с региональными ценностями.

Аналитический этап (2011–2012 учебный год). Подведение итогов деятельности в рамках проекта. Предполагаемый результат:

- общение и распространение опыта организации учебно-воспитательного процесса начальной школы в рамках этно-валеологической модели;
- банк информационных ресурсов по проблеме эксперимента.

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ И САМОПОДГОТОВКА УЧАЩИХСЯ В УОР № 2

ЦУРАНОВА И. В., ИВАНОВА В. В.

г. Москва, МСС УОР № 2 Москомспорта

Обучение в системе училищ Олимпийского резерва РФ имеет свои особенности, которые заключаются в том, что учащиеся являются активно выступающими спортсменами. В связи с этим их распорядок дня значительно отличается от распорядка дня других педагогических училищ: наши учащиеся имеют многочасовые ежедневные тренировки в первой и второй половине дня и частые выезды на учебно-тренировочные сборы (УТС) и соревнования. Следовательно, процесс преподавания здесь имеет определенные сложности и трудности, связанные, помимо всего, и с тем, что набор учащихся в училище производится по принципу профпригодности в спорте и спортивных достижений по всей территории РФ и уровень начальной учебной подготовки спортсменов весьма различен.

Как известно, существует несколько принципов эффективной организации учебного процесса: рациональная организация учебных занятий, соответствие методик и технологий обучения, а также адек-

ватность требований возрастным возможностям и индивидуальным особенностям учащихся.

Для выявления имеющихся сложностей в обучении был применен метод анкетного опроса, описанный нами в более ранних работах. В исследовании принимали участие учащиеся I–III курсов УОР № 2, соотношение юношей и девушек приблизительно равное. В результате исследования было обнаружено:

1) при обучении в училище вынужденно нарушается принцип рациональной организации учебных занятий (обучение проходит во второй половине дня после серьезной утренней тренировки (2–4 часа) и обеда, что обуславливает значительную физиологическую сложность восприятия материала даже у хорошо подготовленных учащихся);

2) самостоятельная работа учащихся на учебно-тренировочных сборах в виде обычной работы с учебником и заданием, выданным преподавателем, часто является малоэффективной, так как учащемуся порою трудно и не интересно самому освоить новый материал;

3) уровень начальной подготовки учащихся весьма различен, что также вносит значительные трудности в усвоение учебного материала, как в аудитории, так и в условиях УТС.

В связи с этим, следующим этапом работы был поиск наиболее оптимальных подходов к обучению, максимально удовлетворяющих условиям обучения в училище. Нами были проанализированы и опробованы основные традиционные подходы: трансляционный, теоретико-практический, экспериментально-исследовательский, консультационный. Самыми не эффективными и не удобными, в силу перечисленных особенностей обучения, оказались трансляционный и консультационный подходы.

Наиболее эффективными и стимулирующими к творческой самостоятельной работе оказались теоретико-практический и экспериментально-исследовательский подходы к обучению. При углубленном изучении возможности применения их в наших условиях выяснено, что оба подхода имеют право быть, однако применение их зависит от уровня базовой подготовки учащихся, а также новизны и сложности материала. Если уровень базовой подготовки учащихся не позволяет перейти сразу к творческой экспериментально-исследовательской работе, применяется теоретико-практический подход, предусматривающий классическую лекционную часть, уравнивающую начальную подготовку учащихся.

Учитывая особенности обучения в училище, нами были приняты попытки усовершенствовать и адаптировать выбранные подходы:

- лекционный материал разбит на циклы с активным использованием наглядных пособий: DVD, CD, TV, Internet, аудиозаписи, муляжи, барельефы, таблицы, видеоряды, сопровождающие лекции и т.п. Наглядные пособия созданы и подобраны таким образом, что могут быть использованы не только в аудитории преподавателем, но и при самостоятельных занятиях учащихся на УТС;

- в библиотечном фонде училища собраны и систематизированы (зав. библиотекой совместно с преподавателями) методические пособия по циклам предметов для самостоятельной работы на УТС;

- модульный способ преподавания дисциплин, который дает одновременно широкое и глубокое понимание проблемы;

- широко используются межпредметные связи и взаимодействие преподавателей разных циклов дисциплин, что значительно расширяет кругозор учащихся, поле поиска информации и является хорошей школой для самостоятельного мышления;

- учебный материал адаптирован применительно к различным видам спорта. Этот прием значительно повышает интерес к учебе и стимулирует самостоятельную деятельность как на УТС, так и в стенах училища.

В процессе внедрения описанных подходов к обучению отмечается повышение интереса учащихся к учебе, повышение уровня знаний, уровня информационной грамотности. Частой практикой в училище стало общение преподавателя с учащимися, находящимися на УТС, через Internet (вопросы и ответы, рефераты и практические задания на указанную тему).

Таким образом, анализируя полученные данные, можно сделать вывод, что интенсивный спортивный труд создает определенные сложности в организации учебного процесса. Наиболее эффективными, в наших условиях, являются теоретико-практический и экспериментально-исследовательский подходы к обучению переработанные и адаптированные к условиям обучения в училище. Важным элементом обучения является создание и подбор источников информации на различных носителях, иллюстрирующих и сопровождающих самостоятельную работу студентов.

ЭЛЕКТИВНЫЕ КУРСЫ ПО МАТЕМАТИКЕ В СИСТЕМЕ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ НА СТАРШЕЙ СТУПЕНИ ОБ- ЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

ТЕРЕНТЬЕВА И. М.

*г. Челябинск, Муниципальное образовательное учреждение средняя
общеобразовательная школа № 91*

«Основная задача обучения математики в школе – обеспечить прочное и сознательное овладение учащимися системой математических знаний и умений, необходимых в повседневной жизни и трудовой деятельности каждому члену современного общества, достаточных для изучения смежных дисциплин и продолжения образования», – говорится в объяснительной записке программы по математике. Но в последние годы часто говорят о недостаточной эффективности процесса обучения в школе, поскольку традиционная организация не отвечает требованиям времени, не создает условий для улучшения качества обучения и развития учащихся.

Педагогические задачи многофункциональны, но основное содержание педагогической деятельности – ученик. Следовательно, критерием деятельности учителя является конечный результат: дать ученику лишь набор знаний по предмету или сформировать личность, готовую к творческой деятельности.

Известно, что логически существенны признаки, зафиксированные в понятии (научном знании), не всегда личностно значимы для ученика. Нередко учитель и ученик по-разному воспринимают одно и то же содержание. Необходимо их согласование, перевод того содержания, которым владеет ученик, на научное содержание, то есть своеобразное «окультуривание» субъектного опыта ученика. Именно такую задачу должен решать учитель с помощью всего класса на уроке.

В профильной школе математика занимает весьма важное место, учитель математики независимо от профиля будет, так или иначе, стремиться к увеличению числа учебных часов по своему предмету. Поэтому, абсолютное большинство учителей математики будет заинтересовано в ведении элективных курсов.

С другой стороны, очень важен вопрос о том, какие это будут элективные курсы, как учителя распорядятся отведенным на этот элемент образовательной программы временем.

Практически в любом элективном курсе должна наличествовать (на самом деле так и есть) прагматическая составляющая, поскольку изучение любого раздела математики связано с глобальным ее знани-

ем. С другой стороны, важно, в какой степени и как подана эта прагматическая составляющая.

Одной из важных задач введения элективных курсов является именно развитие у учащихся интереса собственно к математике. Ученик должен чувствовать эстетическое удовлетворение от красиво решенной задачи, от установленной им возможности приложения математики к другим наукам. К этой цели стремятся авторы всех без исключения программ элективных курсов по математике, помещенных в данном сборнике.

Эффективность элективного курса зависит от множества причин, ибо формы учебного занятия имеют различные аспекты, представляют собой достаточно сложную процессуальную психолого-педагогическую систему. Главное состоит в том, чтобы тщательно продумать и осмыслить цель каждого занятия. До тех пор пока учитель, идя на занятие, не будет четко представлять, чему конкретно он должен научить, что начать или продолжать развивать и воспитывать у своих учеников, говорить о реализации задач обучения не приходится.

В системе заданий реализован принцип «спирали», т.е. возвращение к одному и тому же заданию, но на более высоком уровне трудности.

Для оценки эффективности занятий элективного курса рекомендуется использовать следующие показатели:

- Степень помощи, которую оказывает учитель учащимся при выполнении заданий: чем помощь учителя меньше, тем выше самостоятельность учеников и, следовательно, выше развивающий эффект занятий;

- Особенности поведения учащихся на занятиях: живость, активность, заинтересованность учащихся обеспечивают положительные результаты уроков;

- Результаты выполнения контрольных заданий, в качестве которых используются задания, уже выполнявшиеся учениками, но другие по своему внешнему оформлению, которые выявляют степень усвоения данного типа заданий.

Меняется построение каждого занятия. Ученики не просто слушают рассказ учителя, а постоянно сотрудничают с ним в диалоге, высказывают свои мысли, делятся своим содержанием, обсуждают то, что предлагают одноклассники, отбирают с помощью учителя то содержание, которое закреплено научным знанием. Учитель постоянно обращается к классу с вопросами типа: что вы знаете об этом, какие признаки, свойства могли бы выделить (назвать, перечислить и т.п.);

где они, по вашему мнению, могут быть использованы; с какими из них вы уже встречались и т.п. В ходе такой беседы нет правильных (неправильных) ответов, просто есть разные позиции, взгляды, точки зрения, выделив которые учитель затем начинает «отрабатывать» их с позиции своего предмета, дидактических целей. Он должен не принуждать, а убеждать учеников принять то содержание, которое он предлагает с позиции научного знания. Ученики не просто усваивают готовые образцы, а осознают, как они получены, почему в их основе лежит то или иное содержание, в какой мере оно соответствует не только научному знанию, но и личностно значимым смыслом, ценностям (индивидуальному сознанию). Такая работа может проводиться только на занятии, где задан жестко контекст и содержание беседы, но их передача организуется как «встреча» различного понимания этого содержания, носителем которого является не только учитель, но сами ученики. Научное содержание рождается как знание, которым владеет не только учитель, но и ученик, происходит своеобразный обмен знанием, коллективный отбор его содержания. Ученик при этом есть «творец» этого знания; участник его порождения.

Взаимодействуя с учениками в ходе занятия, учитель не опасается неправильных ответов (если не проверочный урок); привлекает к работе всех учеников (а не только хорошо успевающих); обсуждает все высказывания, отбирая из них наиболее соответствующие научному содержанию знания, не боится подчеркивать – «давайте договоримся, что в это понятие (термин) мы вкладываем определенный смысл (содержание), и будем в дальнейшем его придерживаться». Ведь любое научное знание (понятие) возникает как коллективное мнение ученых-профессионалов и в этом смысле затем становится общепринятым, подлежащим усвоению в школе.

Если в результате занятий в профильной школе, и в частности занятий элективным курсом, ученик выбирает путь продолжения образования, связанный с математикой, – ориентационная цель достигнута. Но если выпускник математического класса осознанно не выбирает «математическое будущее», то цель также достигнута. Недостигнутой она может считаться лишь в том случае, если ученик так и не понял, нравится ему математика или нет.

Важной целью обучения является знакомство учащихся с математикой как с общекультурной ценностью, выработка понимания ими того, что математика является инструментом познания окружающего мира и самого себя.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

АВЛАДЕЕВА Т. А.

*г. Троицк, Муниципальное образовательное учреждение
гимназия № 23*

Одним из важнейших условий ускорения социально-экономического развития общества является социальная позиция людей. Сейчас особенно требуются люди, нетерпимые к недостаткам, рутине, равнодушию и пассивности, приверженные ко всему новому и прогрессивному. Поэтому перед школой как никогда остро встаёт задача воспитания людей принципиальных, заинтересованных в преобразованиях, готовых к практическому участию в их осуществлении.

Работа над проектными заданиями при обучении иностранному языку расширяет возможности предмета в решении этой задачи, так как предоставляет учащимся психологические средства, позволяющие им лично развиваться, осознать самих себя и своё место в мире, понимать других людей, а также закономерности мира, в котором они живут, перспективы будущего, которые затронут их самих. В этом заключается актуальность использования проектных заданий и организации проектной деятельности на уроках иностранного языка.

Проектные задания значительно повышают мотивацию учения, активизируют деятельность учеников. Доминирующими мотивами учебной деятельности учащихся становятся мотивы познания окружающего мира. Учащиеся овладевают действиями и способами этого познания. Иностранный язык является средством, с помощью которого они познают окружающий мир, иноязычную культуру и участвуют в диалоге культур.

Вот уже 8 лет мои ученики участвуют со своими проектами в международном конкурсе школьников «Встреча с Восточной Европой», который проводится Министерством образования и Министерством по труду и социальному обеспечению земли Северный Рейн – Вестфалия (ФРГ).

В проектах доминирует творческо-информационная направленность, так как они имеют целью сбор информации по какой-либо теме, затем ознакомление с этой информацией (облекаемой в определённую форму – видеофильм, альбом с текстами, фотографиями, таблицами, схемами и комментариями, или книжку – раскладушку) аудитории – сначала русской, потом немецкой.

В работе над проектами мы используем технологию мастерских, которую исповедует группа французских учёных «Французская группа нового воспитания», она основывается на идеях свободного воспитания Ж.-Ж. Руссо, Л. Толстого, С. Френе, психологии гуманизма Л. С. Выготского, Ж. Пиаже, К. Роджерса.

Мастерская, как локальная технология, охватывает большую или меньшую часть содержания учебной дисциплины. Она состоит из ряда заданий, которые направляют работу в нужное русло, но внутри каждого задания школьники абсолютно свободны. Они каждый раз вынуждены осуществлять выбор пути исследования, выбор средств достижения цели, выбор темпа работы и т. д.

Здесь и происходит отказ от методов принуждения и форм подавления достоинства учеников. На мастерской предоставляется возможность каждому продвигаться к истине своим путём.

Процесс познания важнее, чем само знание. В отличие от урока, знания на мастерских не даются, а выстраиваются. Ученик имеет право на ошибку; ошибка считается закономерной ступенью познания; точные знания следуют за ошибками.

Творческая деятельность – безоценочная деятельность. Здесь мастер (учитель) существует для ученика, а не ученик для мастера. Учитель и ученик сотрудничают, осуществляют совместный поиск, творят. Учитель – садовник, выращивающий растение – ребёнка, создающий условия для реализации заложенных в нём природных задатков.

В качестве примера приведем проект « Entdeckt für Euch den Südrural» /«Откройте для себя Южный Урал»/ (6 класс).

Цель проекта: создание иллюстративной книги на немецком языке, посвящённой семидесятилетию Челябинской области. Книга адресована зарубежному читателю, желающему познакомиться с различными туристическими маршрутами, особенностями рельефа, климатическими условиями, животным и растительным миром, природоохранными зонами, полезными ископаемыми, особенностями архитектуры областного центра в разрезе времён.

Учащимися были определены основные задачи: изучение рельефа природного и растительного мира; составление карт природоохранных зон; составление сопроводительных текстов к туристическим маршрутам и перевод их на немецкий язык; создание серии фотоматериалов и рисунков; разработка рекламного постера: «Я хочу подняться в горы!»;

Объектом исследования явились природные богатства области. В качестве предмета исследования выбраны природоохранные зоны.

Работая над проектом, учащиеся анализировали литературу, документальные источники, беседовали с исследователями родного края, изучали картографический материал, который стал основой разработки карты природоохранных зон, заповедников и заказников. Участники проекта вели фотографические исследования особенностей архитектурных памятников областного центра, переводили тексты на немецкий язык.

Работа носит прикладной характер. Она может быть использована как источник информации о родном крае, как основа проектирования туристических маршрутов.

В основе проекта лежит какая-либо проблема. Чтобы её решить, учащимся требуется не только знание языка, но и владение большим объёмом разнообразных предметных знаний, необходимых и достаточных для решения данной проблемы. Кроме того, школьники должны владеть определёнными интеллектуальными, творческими и коммуникативными умениями.

Для грамотного использования метода проектов требуется значительная подготовка, которая осуществляется, разумеется, в целостной системе обучения в школе (не только в обучении иностранному языку), причём совсем необязательно, чтобы она предваряла работу учащихся над проектом. Такая подготовительная работа должна проводиться постоянно, систематически и параллельно с работой над проектом. Наш предмет вносит существенный вклад в общее развитие ребёнка.

Нетрудно заметить, метод проектов – суть развивающего, личностно-ориентированного характера обучения. Данный метод может достаточно широко использоваться на любой ступени обучения, в том числе и в начальной школе. Всё дело в выборе проблемы, требующей определённых языковых средств для её разработки и решения.

Трудности при работе над проектами неизбежны. Не всегда дети готовы обсуждать организационные вопросы на иностранном языке, нередко присутствуют речевые ошибки, не хватает дополнительной литературы на немецком языке, часто информацию приходится брать из русских источников, а затем её переводить. Поэтому роль учителя в работе велика: в некоторых случаях перед разработкой проблемы необходимо ввести и отработать лексико-грамматический материал, в других – педагог может только подсказать направление поиска, снабдить источниками, отправить ученика (группу) к ранее изученному материалу, дать опоры. От самого преподавателя требуется высокая профессиональная подготовка, знания психологических особенностей и творческих наклонностей детей. Но данная форма организации

учебной деятельности приносит удовлетворение от полученных положительных результатов, особенно на фоне нынешней доминирующей роли английского языка. За 8 лет участия в конкурсе «Встреча с Восточной Европой» моими учениками 3–10 классов создано 38 групповых и индивидуальных проектов. 6 раз мы были приглашены в Германию как победители конкурса. 17 раз мы выигрывали денежные премии по 100 евро и дважды по 300 евро. Дети видят, что не только английский язык нужен в этом мире, что знание немецкого языка также открывает большие возможности для познания другой культуры, окружающего мира, для установления контактов с представителями иноязычных культур, можно на деле применять свои знания.

Таким образом, работа над проектом развивает воображение, фантазию, мышление детей, обеспечивает условия для развития у школьников всех речевых умений. Выполнение проектных заданий позволяет школьникам видеть практическую пользу от изучения иностранного языка, следствием чего является повышение интереса к этому предмету. Проектная деятельность при обучении немецкому языку расширяет возможности иностранного языка в решении актуальных задач современного общества в области воспитания подрастающего поколения.

ЗАДАЧА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

ДОЛГИН С. В.

г. Новокузнецк, Кузбасская государственная педагогическая академия

В настоящее время меняется взгляд на сущность образования. Исследования и педагогическая практика последних десятилетий показали, что образование не сводится к передаче и усвоению знаний, умений и навыков. На первый план выдвигается процессуальная сторона обучения, которая выражается в самом характере, подходе, личностном отношении ученика к приобретаемому общественно-историческому опыту.

Особая роль в становлении личности учащегося, его интеллектуально-духовном становлении сегодня отводится процессу формирования способности самостоятельно работать с информацией, осмысливать свои действия, осуществлять их анализ и переносить полученные знания на новое предметное содержание.

Согласно Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года основной задачей модернизации российского образования является повышение качества образования и его эффективности. Это предполагает, что выпускники школы должны обладать духовностью и нравственностью, инициативностью и предприимчивостью, самостоятельностью и ответственностью, толерантностью и мобильностью, способностью к адаптации и сотрудничеству, динамизмом и конструктивностью, способностью к самореализации и творческой деятельности. Между тем существующая отечественная система образования ограничивает возможности творческой реализации ученика школы, так как она в основном ориентирована на передачу готовых знаний, а не на развитие, причем не только продуктивного, но и в определенной степени репродуктивного мышления. Таким образом, очевидна потребность в разработке и реализации методов обучения, обеспечивающих формирование более прочных знаний и творческих способностей школьников.

Обучение математике обладает уникальными возможностями в плане интеллектуального развития учащихся, для формирования различных качеств мышления, необходимых не только для продолжения образования и освоения новых областей знаний, но и обеспечения успешности в профессиональной деятельности и полноценности осуществления социальных ролей гражданина в современном обществе. В первую очередь, это развитие логического мышления, воспитание алгоритмической культуры учащихся и в то же время – приобретение ими опыта творческой деятельности. Овладение в процессе обучения математике математическим методом мышления, включающим в себя все способы познания – дедукцию и индукцию, обобщение, сравнение, аналогию и т.п., способствует выработке у учащихся математического стиля мышления. Последний характеризуется, прежде всего, доказательностью, критичностью, структурированностью рассуждений и независимостью их логической схемы. Независимо от сферы его деятельности каждому человеку необходимы эти качества .

Алгебра и начала анализа – наиболее алгоритмизированный раздел математики. Поэтому возникает проблема формирования у учащихся и алгоритмического мышления, и умения мыслить нестандартно. Систематическое использование различных алгоритмов на уроках математики мешает развитию осознанности учебной деятельности школьников и во многом блокирует критическое мышление.

Изложение учебного содержания курса носит преимущественно абстрактный характер, что во многом определяет трудности его восприятия и усвоения учащимися. Поэтому необходимо организовать

целостное восприятие материала, избегая однотипности формулировок заданий. Это уже в какой-то мере поможет решить вышеназванную проблему.

При изучении материала учебника у школьников часто возникают затруднения, связанные с 1) неосознанностью целей его изучения, отсутствием мотиваций; 2) недостаточным количеством жизненных ситуаций, способных вызывать личностную заинтересованность учащихся.

Например, многие упражнения в учебнике «Алгебра и начала анализа» для учащихся представляются далекими от повседневной жизни, а их требования носят весьма абстрактный характер: «Доказать...», «Упростить...», «Решить уравнение...(систему уравнений..., неравенство...)», «Определить знак...», «Вычислить...» [1].

Среди задач для закрепления темы встречается большое количество однотипных. С одной стороны, однотипность при обучении математике необходима, но с другой – она приводит к снижению интереса, внимания, к ошибкам, ослабляет активность мыслительной деятельности.

В учебнике отсутствуют текстовые задачи, отражающие сюжеты из повседневной или производственной деятельности людей. Имеющиеся сюжетные задачи связаны с геометрией и с физикой [1, с. 29, 97, 98, 138, 257], требуют составления уравнений [1, с. 290], применения производной к исследованию функций [1, с. 296], использования первообразной для вычисления площади криволинейной трапеции [1, с. 297]. Объекты, о которых идет речь в задачах весьма абстрактны: «пункт А» и «пункт В», «материальная точка» и т.п. Иногда, конечно, фигурируют некоторые виды транспорта: машины, моторные лодки. Но присутствие даже этих задач не вызывает у учащихся интереса к предмету.

В некоторых исследованиях при рассмотрении способов полноценного усвоения знаний авторы указывают, что самостоятельное конструирование (составление) задач учащимися является средством,

– развивающим познавательную и творческую деятельность (Н. П. Кострикина, В. А. Сухомлинский и др.);

– организующим учебную деятельность школьников (Т. Г. Ивошина, Д. Пойя, В. В. Рубцов и др.);

– формирующим их интеллектуальную активность (Д. Б. Богоявленская, Л. М. Фридман и др.);

– развивающим интерес к учебному процессу (В. Оконь, П. М. Эрдниев, Б. П. Эрдниев и др.);

– облегчающим углубленное понимание учебного материала (Д. Пойя, А. В. Хуторской и др.).

О роли самостоятельного составления задач учащимися писал М. Н. Скаткин [2]: «Самостоятельная работа учащихся по составлению задач, выполняемая по заданиям различного характера и разной степени трудности, содействует закреплению умений решать задачи, формированию математических понятий, развитию мышления и укреплению связи обучения математике с жизнью».

Б. П. Эрдниев рассматривает самостоятельное составление задач учащимися как один из основных путей развития их творческого мышления в процессе обучения математике [3]. Различные задания на самостоятельное конструирование задач обладают для учащихся качествами новизны и оригинальности. В процессе составления задачи ученик просматривает теоретический материал по данной теме, создает математическую модель будущей задачи, ее геометрическую интерпретацию, придумывает текст задачи, поэтому есть все основания отнести подобные упражнения к творческим.

В целом, эти исследования имеют большое теоретическое и практическое значение. В них в той или иной степени раскрывается содержательная сторона деятельности учащихся при конструировании задач. В то же время в этих работах самостоятельное конструирование учащимися задач не рассматривается как предмет специального исследования и, значит, не соотносится с ролью этого вида учебной деятельности для эффективного усвоения программного материала.

Литература

1. Алгебра и начала анализа [Текст] : учебник для 10–11 кл. ср. шк. / А. Н. Колмогоров, А. М. Абрамов и др. // под ред. А. Н. Колмогорова – 3–е изд. – М. : Просвещение, 1993.

2. Скаткин, М. Н. Обучение решению простых и составных арифметических задач [Текст] / М. Н. Скаткин. – М. : Просвещение, 1963.

3. Эрдниев, П. М. Преподавание математики в школе. (Из опыта обучения методом укрупненных упражнений) [Текст] / П. М. Эрдниев. – М. : Просвещение, 1978.

ПРЕДПРОФИЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

ЗАКИЕВА А. Ю.

*п.г.т. Балтаси, Муниципальное образовательное учреждение
Балтасинская средняя общеобразовательная школа*

Профильное обучение и предшествующая ему предпрофильная подготовка, призванные решить ряд указанных проблем, являются частью одной системы – подготовки школьников к осознанному выбору своего профессионального пути. Они становятся особенно актуальными в сельской школе, поскольку определяют конкретику выбора.

Эксперимент по профильному обучению школьников начался в России в 2003 г. Первоначально в него вошли десять регионов, среди которых был и Татарстан. В качестве экспериментальной площадки республика выбрала два муниципальных образования – город Зеленодольск и Балтасинский район. Выбор этот, по мнению ведущих специалистов республиканского Министерства образования и науки, совсем не случаен. Зеленодольск – небольшой (население в 100 тысяч человек) город с хорошо развитой промышленной базой – служит отличной моделью для апробации нового опыта, который потом можно будет перенести на другие города республики с аналогичными характеристиками, например Альметьевск или Лениногорск. Балтасинский район представляет собой довольно характерный для Татарстана пример сельского района с преобладанием татарского населения (следовательно, с преимущественным обучением на родном языке), и местный опыт профильного обучения также может быть в дальнейшем востребован в качестве примера для подражания.

Согласно приказу МО РТ в 5 средних школах Балтасинского муниципального района в 2003–2004 учебном году начался эксперимент по предпрофильной подготовке учащихся выпускных классов основной школы (470 учащихся). На этапе подготовки к эксперименту и в ходе его осуществления были выделены уровни реализации эксперимента (региональный, районный, школьный) и организована система работы на каждом из них. Большое внимание уделялось вопросам создания постоянно действующих общественных форм экспертизы и органов управления ходом эксперимента: координационных советов, проблемных групп, регулярных круглых столов с участниками эксперимента, а также формированию команды ответственных за проведение предпрофильной подготовки.

Первым решающим этапом организации эксперимента по предпрофильной подготовке стало создание на муниципальном уровне нормативной базы:

- решение Совета РОО о включении в эксперимент 5 школ района;
- приказ РОО о включении школ в эксперимент;
- план проведения эксперимента по предпрофильной подготовке в школах Балтасинского района;
- положение о координационном совете по эксперименту;
- положение о муниципальной экзаменационной комиссии;
- положение о районной апелляционной комиссии;
- положение о приеме в 10-е классы.

В связи с данным нормативным обеспечением были разработаны следующие модели:

- модель управления предпрофильной подготовкой;
- модель выпускника 9-го класса;
- модель классного руководителя в условиях предпрофиля.

Модель управления предпрофильной подготовкой представляет собой упорядоченную систему на нескольких уровнях:

- районный: взаимодействия куратора, районного методического объединения, администрации конкретных школ;
- школьный: работа в конкретной сельской школе, которая включает в себя организацию педагогического совета по вопросам участия в эксперименте по предпрофильной подготовке, позволяющей учащимся выбрать профиль, соответствующий своим интересам и возможностям, общественным запросам.

Опираясь на базовую модель предпрофильной подготовки, в Балтасинском муниципальном районе были разработаны учебные планы на основе БУП – 98. Учитывались рекомендации, изложенных в письме МО РТ от 25.05.1998 № 893, рекомендаций по вопросам применения Базисного учебного плана и распределения учебной нагрузки в общеобразовательных учреждениях и в пояснительной записке к «Базисному учебному плану общеобразовательных учреждений Республики Татарстан».

В учебных планах на предпрофильную подготовку отводится 3 часа в неделю, из них большая часть времени – 2 часа – на организацию курсов по выбору. Программы предпрофильных курсов разнообразны, они включают расширение и углубление отдельных тем базовых общеобразовательных программ, изучение тем, выходящих за их рамки.

1/3 объёма предпрофильной подготовки, суммарно примерно 30 – 35 часов в год, отводится на информационную работу, а также на

профориентационные мероприятия и на психолого-педагогическую диагностику, анкетирование и консультирование 9-классников.

Информационная работа в рамках предпрофильной подготовки в сельской школе включает в себя информирование педагогов, родителей и учащихся.

Внедрению эксперимента в пяти сельских школах Балтасинского муниципального района РТ предшествовала огромная подготовительная работа, с апреля по август 2003 г. Администрациями школ, участвующих в эксперименте осуществили подготовку всего комплекса нормативной документации. В апреле 2003 г. во всех экспериментальных школах прошли родительские собрания, классные часы, на которых велось ознакомление восьмиклассников и их родителей с нормативными документами по включению в эксперимент, были разъяснены цели, содержание и организация предпрофильного обучения.

Проведение анкетирования с целью выявления склонностей к той или иной профессии, профилю обучения стало неотъемлемой частью информационного обеспечения учащихся и их семей. На основании результатов анкетирования по предпрофильной подготовке определились с элективными курсами и учителя, участвующие в эксперименте.

На наш взгляд, предпрофильная подготовка в сельской школе может таить в себе и возможные риски, которые связаны:

- с отсутствием государственных образовательных стандартов, учебников по предпрофильной подготовке;
- с недостаточным уровнем профессиональной подготовленности педагогических кадров для ведения курсов в условиях предпрофильной подготовки;
- с недостаточным нормативно-правовым обеспечением процесса предпрофильной подготовки, касающейся следующих вопросов:
 1. Количество учащихся в одной группе для посещения предметных и ориентационных курсов.
 2. Совместная работа с представителями разных профессий.
 3. Организация дистанционных курсов в условиях предпрофильной подготовки в сельской школе.
 4. Отсутствие методики расчета нормативной базы образовательного учреждения.

В первый год эксперимента организация предпрофильной подготовки в Балтасинском муниципальном районе столкнула нас с рядом проблем, большинство которых удалось решить на протяжении последующих лет:

- обеспечение школ методической литературой, укрепление материально-технической базы сельских школ;

- выбор дальнейшего профиля обучения у большинства учащихся вызван ориентацией на вуз, а району нужны рабочие профессии, однако это проблема не только педагогическая, но и социальная;

- невозможность отработки финансирования труда учителя и руководителя эксперимента.

Участие в эксперименте по предпрофильной подготовке позволило нам определить специфику организации предпрофильной подготовки в сельской школе, которая обусловлена рядом факторов:

- учебный год в сельских школах начинается лишь с октября месяца по причине участия школы в сельскохозяйственных работах. Данный фактор порождает следующий:

- учитель вынужден сжимать учебный материал чтобы нагнать учебную программу и не отстать от своих городских коллег (участие в олимпиадах, подготовка к ЕГЭ не обходят стороной сельского учителя, а требования к уровню выпускников городских и сельских школ одинаковые);

- наблюдается тенденция роста количества малокомплектных основных и сельских школ;

- сельский учитель часто оказывается в ситуации, когда он вынужден преподавать несколько предметов, по которым у него нет не только высшего, но даже среднеспециального образования. (однако разработка авторских программ элективных курсов в рамках предпрофильной подготовки требует большей компетентности в обучаемой области);

- нехватка высококвалифицированных психологов сказывается на процессе профконсультирования и профильной ориентации;

- несформированность у значительной части школьников образовательных потребностей и интересов может вызвать отрицательную мотивацию к освоению учебного материала.

Однако эксперимент активизировал творческое мышление учащихся и повысил интерес к образованию в целом, помог самоопределиваться значительному количеству учащихся.

ВОСПИТАНИЕ – НАИБОЛЕЕ ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ НЕТЕРПИМОСТИ

ПЕТРОВА Т. М.

*г. Мариинск, Муниципальное образовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 7*

Актуальность проблемы толерантности связана с тем, что сегодня на первый план выдвигаются ценности и принципы, необходимые для выживания. Их основы закладываются в процессе воспитания.

Исторически так сложилось, что функцию воспитания в обществе выполняют образовательные учреждения. Проблемы воспитания волнуют представителей рода человеческого не одно тысячелетие, её пытались разрешить лучшие умы античности, средневековья. В последние столетия эта проблема привлекла внимание известных философов, психологов и педагогов. Но проблемы так и остаются не разрешенными, так как меняются эпохи, меняется общество, и меняются соответственно социальные заказы. Социальными заказчиками выступают и высшие учебные заведения, и родители, и работодатели, а можно выделить и совокупного социального заказчика – саму жизнь. Какими социально-психологическими качествами должен обладать молодой человек, вступающий в самостоятельную жизнь?

Для того чтобы ответить на этот вопрос, необходимо проанализировать современную ситуацию в обществе. Сегодня в обществе наблюдаются религиозные и национальные распри, что сопровождается постоянными миграциями этносов. Рост насилия в современном мире, усиление агрессивности, ведет к распространению в обществе шовинистических и фашистских идей, поэтому актуальной задачей педагогики является формирование толерантности.

Это может осуществляться только в результате взаимодействия личности с людьми иных культур, взглядов, позиций. Чем более активную жизненную позицию занимает человек, тем шире диапазон общения, тем чаще ему приходится проявлять «психологическую гибкость» и демонстрировать свою толерантность во взаимодействиях с людьми. Взаимодействия могут носить как позитивный, так и негативный характер. Диалог, сотрудничество, опеку можно отнести к позитивной толерантности.

В диалоге проявляется индивидуальность и постигается своеобразие другого, так как именно диалоговое взаимодействие подразумевает равенство позиций в общении. Во время диалога присутствуют эмоциональный и когнитивный компоненты, которые могут быть охарактеризованы через высокий уровень эмпатии. Диалоговому взаимо-

действию следует учить с раннего детства, ибо оно является первоосновой позитивного социального опыта.

Второй тип взаимодействия – сотрудничество, оно подразумевает кооперацию, где работа ведется в мини группах. Её члены совместно определяют цели своей деятельности, совместно ее планируют и коллективно распределяют силы и средства с учетом возможностей каждого. На этом уровне толерантного поведения, формируются такие социально-психологические признаки как: контактность; доброжелательность (отсутствие агрессии, в том числе и самоагрессии), так как эти свойства личности лежат в основе существования мини групп. Мобильность действий; вежливость (учтивость); социальная активность – обеспечат высокую эффективность работы группы, а терпение; отсутствие тревожности; доверительность отношений создадут благоприятный микроклимат для сотрудничества. Следовательно, диалог и сотрудничество связаны с пониманием такой категории, как «свобода» (такую связь можно проследить в работах многих ученых, в частности С. Соловейчика). Характеризуя эту связь, необходимо уделить внимание ведущей мысли теоретиков и практиков педагогики сотрудничества: «Если предоставить детям полную свободу, но не создать при этом отношения сотрудничества, то выпадает главное в воспитании внутренне свободного человека – обострение совести. Именно в сотрудничестве, в желании работать вместе, в тонкой игре усилий каждого, во взаимном побуждении, которое делает ненужной требовательность, и рождается совестливое отношение к людям, работе, обязанностям».

Особым видом взаимодействия является опека, она также соотносима с понятием толерантности. Опека подразумевает заботу, причем эта забота не унижает достоинства опекаемого. Данный вид взаимодействия возможен только тогда, когда обе стороны принимают друг друга и терпимо относятся друг к другу. Характерными признаками данного уровня толерантных отношений являются: эмоциональная стабильность; высокий уровень эмпатии; экстравертность; социальная активность; умение прийти на помощь.

Формирование позитивных толерантных отношений в обществе, необходимо начинать с детства, с семьи, со школы. В одном из своих интервью заместитель председателя Российской партии ЖИЗНИ, сенатор Рафгат Алтынбаев сказал: «Мы очень часто нетерпимы к своим детям и дома, и в школе. Мы нетерпимы к тому, что они на нас непохожи, у них другие ценности, представления о жизни. Но взрослым не хочется себя пересиливать, чтобы признать в ребенке непохожесть, признать его право на иное видение мира, гораздо легче ребенка сло-

мать. Но ведь понятно, что взрослый, выросший из такого ребенка, никогда не будет и сам проявлять терпимость» [2]. Разобщенность и неприязнь, «силовые» способы решения спорных ситуаций – все это мешает как воспитательному, так и образовательному процессам, поэтому проблема толерантного взаимодействия, общения подростков, их сплочения, образования команды становится крайне актуальной.

Создание нормальных, толерантных отношений среди подростков, является важным шагом на пути общего повышения эффективности образовательного и педагогического процесса. Особенно эта задача актуальна в настоящее время, когда в результате различных социальных изменений происходит расслоение общества, снижение материального благосостояния отдельных групп населения. При этом часто дети из семей, различающихся своим достатком, этнической принадлежностью, культурными ценностями учатся в одной школе или классе, общаются и взаимодействуют друг с другом. Нередко возникают проблемы, связанные с взаимопониманием, принятием позиции другого, непохожего на тебя. Именно поэтому в «Декларации принципов толерантности» (1995) подчеркивается: «Воспитание является наиболее эффективным средством предупреждения нетерпимости. Воспитание в духе толерантности следует рассматривать в качестве неотложной важнейшей задачи; в связи с этим необходимо содействовать разработке методики преподавания толерантности на систематической и рациональной основе, вскрывая культурные, социальные, экономические, политические и религиозные источники нетерпимости, выступающие в качестве главных причин насилия и отчуждения. Политика и программы в области образования должны способствовать улучшению взаимопонимания, укреплению солидарности и толерантности в отношениях, как между отдельными людьми, так и между этническими, социальными, культурными, религиозными и языковыми группами, а также нациями» [3].

Литература

1. Алтынбаев, Р. Будьте терпимы ко всем, кто не похож на вас [Текст] / Р. Алтынбаев // Пульс жизни. – 2005. – № 12.
2. Декларация принципов толерантности. [Текст] // Век толерантности. – 2001. – № 1. – С. 62–68.
3. Соловейчик, С. Л. Педагогика для всех: книга для будущих родителей [Текст] / С. Л. Соловейчик. – М. : Дет. литература, 1987.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ТЕХНОЛОГИИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

ПИЛЮГИНА Е. И.

г. Астрахань, Астраханский государственный университет

Ключом к успешному развитию современного стремительно изменяющегося общества становится формирование самостоятельного, ответственного, думающего человека. Образование способно решить эту задачу, если оно опирается на следующие принципы:

1. Принцип человечности (гуманизма) – утверждение норм уважения и доброжелательного отношения к каждому ребенку, исключение принуждения и насилия над его личностью.

2. Принцип самоценности каждого возраста, предполагающий:

– полноту реализации возможностей проживаемого ребенком возраста;

– нацеленность на развитие у ребенка в первую очередь фундаментальных способностей;

– опору на достижения предыдущего этапа развития, создающие предпосылки для успешного перехода ребенка на следующую ступень образования.

3. Принцип индивидуализации образования, обеспечивающий максимальное проявление самобытности и творческих возможностей каждого ребенка.

4. Принцип социокультурной открытости образования:

– уважение к нормам и традициям разным культур, открытость изменяющемуся миру;

– поддержка образовательных инициатив всех субъектов образовательного пространства (родителей, учащихся, учителей и др.);

– расширение образовательных задач школы (вплоть до обретения школой статуса местного культурного центра).

Из этих принципов вытекают цели образования в школе:

– Охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, обеспечение их эмоционального благополучия;

Развитие ребенка как субъекта отношений с людьми, с миром и с собой, предполагающее:

– побуждение и поддержку детских инициатив во всех видах деятельности;

– обучение навыкам общения и сотрудничества;

- поддержание оптимистической самооценки и уверенности в себе;
- расширение опыта самостоятельных выборов;
- формирование учебной самостоятельности (желания и умения учиться, т.е. постоянно расширять границы своих возможностей);
- сохранение и поддержка индивидуальности каждого ребенка.

В рамках общих целей школьного образования могут быть выделены следующие задачи:

1. Использовать только те образовательные технологии, которые способствуют физическому и психическому развитию и поддержанию здоровья детей.

2. Создавать учебную общность учащихся и учителей, организуя совместный поиск новых способов действия, сотрудничества и понимания; обеспечить сбалансированность между поисковой и исполнительской частью учебной работы школьников, между совместной и индивидуальной формами работы.

3. Обеспечить полноценное взаимодействие игровой и учебно-познавательной деятельности в учебном процессе, включать учебно-познавательную деятельность в ансамбль внеучебных видов деятельности (художественной, трудовой, спортивной, игровой), строя их с опорой на достижения и опыт детей в различных дошкольных видах деятельности.

4. Сохранить у детей желание учиться дальше и сформировать у них основы умения учиться (самостоятельно определять свои достижения и ограничения, расширять границы своих возможностей с помощью других людей – взрослых и сверстников).

5. Выполнять педагогическое сопровождение развитию индивидуальности ребенка.

6. Создавать предпосылки для творчества ребенка во всех видах деятельности.

Образование можно рассматривать двояко. Во-первых, как объективный процесс и сферу соответствующей деятельности, именуемой целью, говоря словами С. И. Гессена, «приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в человека культурного». Во-вторых, как сферу знания (научного и ненаучного), включённого, так или иначе, в эту деятельность.

Поскольку «началом», «центром» и «осью» всего образовательного процесса, предполагающего «обработку людей людьми», является человек, поскольку знания о человеке, рассмотренные в ходе мно-

гостороннего комплексного его изучения, оказываются необходимой предпосылкой любой образовательной деятельности.

Проблема связи человека и окружающего мира, будучи важнейшей философской проблемой, оказывается на сегодняшний день той самой стержневой проблемой образования, которая остро ставит вопрос гуманизации всего образовательного процесса. Именно в этом сконцентрировано пересечение полей философского и педагогического подходов к образованию. Соглашаясь с В. А. Кобылянским, отметим, что на этом «перекрёстке» как раз и формируются должные стимулы для философско-педагогического творчества, выявляется правильность и ошибочность тех или иных педагогических действий, решений, умозаключений.

Самым важным в образовании является не пассивное овладение определённой суммой знаний, правил, норм поведения, которое имеет в своём арсенале человечество, а формирование активной и высоко-нравственной жизненной позиции, формирование его как личности свободной, творческой и ответственной.

Активность человека побуждается рядом социальных потребностей, которые имеют половозрастные, дифференциально-групповые и индивидуальные особенности и действуют на личностном уровне. Потребность побуждает человека действовать определённым образом в определённой ситуации, в которой она может быть удовлетворена. На каждом возрастном этапе жизнедеятельность человека складывается из многих сфер. Речь идет о тех сферах, в которых личность имеет потребность и возможность выступать в качестве субъекта.

Принято считать, что жизнедеятельность взрослого человека включает в себя в качестве доминирующих сферы труда, познания и общения (с определенными социально-групповыми и индивидуальными вариациями), в которых в основном реализуется активность взрослой личности.

Формирование и развитие личности в школьном возрасте определяются тем, в какой мере, насколько успешно и социально приемлемо реализует школьник свою активность в тех сферах жизнедеятельности, которые являются доминирующими для человека в возрасте от шести-семи до семнадцати-восемнадцати лет.

Первая – сфера познания, в которой происходит реализация активности школьников, направленной на познание окружающего мира идей, вещей и отношений. Современный школьник познает окружающий мир с помощью целого ряда источников информации: устная речь, печатное слово в различных видах (книги, газеты, журналы и т.д.), живопись, музыка, кино, радио, телевидение – вот далеко не

полный их перечень. Все они практически доступны для самостоятельного использования каждому школьнику, т.е. потенциально каждый школьник имеет возможность получать интересующие его знания, накопленные человечеством в целом, и знания, которыми располагает ближайшее окружение. В результате у личности образуется как бы два слоя знания – наличное и так называемая криптогноза (от греч. *kriptos* – тайный, скрытый, *gnosis* – знание). Криптогноза отличается от наличного тем, что ее накопление и использование происходит с помощью неосознаваемых и интуитивных процессов.

Вторая – сфера предметно-практической деятельности. В ней реализуется активность, направленная на доступное школьнику определенного возраста преобразование непосредственно окружающей его «природной и социальной реальности в соответствии с его потребностями, целями и задачами». Имеется в виду, в первую очередь, трудовая деятельность и другие виды (преобразовательная-эстетическая, конструкторская, коллекционерская и т.д.), деятельность разного характера (репродуктивная; продуктивная, творческая), формы (индивидуальная, групповая).

Третья – сфера игры. В ней реализуется активность ребенка, инстинктивно направленная на развитие его задатков, доставляющая веселье и удовольствие, значимая для школьника по ее внутреннему содержанию. Игры имеют множество форм (индивидуальные, парные, групповые), разнообразное содержание (интеллектуальные, подвижные, ролевые, игры-фантазии, грезы). Практически каждый возраст имеет большие возможности для реализации игровой активности.

Четвертой самостоятельной сферой можно считать спорт, в котором удовлетворяется потребность в функционально-органической активности, направленной на реализацию ребенком своих физических возможностей и их развитие.

Наконец, пятая – сфера общения, активность в которой направлена на познание себя, людей и взаимодействие с ними. Под общением понимается обмен духовными ценностями (общепризнанными и специфическими для половозрастных групп учащихся), который происходит как в процессе взаимодействия школьника с окружающими людьми, так и в форме диалога с другими «Я».

Активность школьника может быть (и чаще всего бывает) неравномерной в каждой из выделенных выше сфер. Кроме того, внутри каждой сферы активность субъекта может иметь различные направления реализации. Подчеркнем, однако, что для всего школьного периода характерно наличие у детей пяти выделенных доминирующих сфер жизнедеятельности.

Конечно, выделение этих сфер несколько условно, ибо в жизни они тесно связаны между собой и переплетаются друг с другом. Приведем лишь одну иллюстрацию. Реализации школьниками активности в сфере общения происходит главным образом в межличностных отношениях с окружающими людьми в семье, во дворе, в классе, в школе. В этом случае общение имеет цель внутри самого себя. Но эта же активность может реализоваться в других сферах жизнедеятельности. В таком случае ее целью становится «обслуживание» деятельности, познания, спорта, игры.

Школьники реализуют свою активность во всех сферах жизнедеятельности в процессе взаимодействия со взрослыми и сверстниками, старшими и младшими ребятами в семье, в учебно-воспитательных учреждениях, на улице. Следовательно, этот процесс взаимодействия можно назвать «сопровождением», а с позиции педагогики – «технологией педагогического сопровождения». Содержание, способы и мера активности педагогического сопровождения в каждом случае специфичны. Особенности их определяются объективными характеристиками и функциями, присущими каждому из названных выше факторов.

Таким образом, на основе идей выдающихся педагогов о взглядах на помощь ребенку в сохранении его индивидуальности и самоценности развивалась теория педагогического сопровождения учащихся в образовательном процессе, в их жизнедеятельности. Понятие «педагогическое сопровождение» является одним из актуальных и недостаточно разработанных терминов.

В словаре русского языка С. И. Ожегова дается следующее определение: «Сопровождение – следовать вместе с кем-нибудь, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-нибудь».

«Управление» предшествует жизнедеятельности, в которую педагоги включают учащихся в коллективе. Это реализуется в виде определенной инструкции, в которой предусматриваются содержание, формы организации жизнедеятельности и нормы отношений в процессе ее реализации. Управление «сопровождает» жизнедеятельность школьников: педагог корректирует способы организации ее различных сфер; координирует усилия отдельных групп учащихся, коллектива в целом; корректирует те отношения, которые складываются между ребятами. И, наконец, управление «следует» за жизнедеятельностью: педагог подводит итоги, оценивает процесс ее реализации в тех или иных сферах, участие в ней отдельных школьников, анализирует отношения в процессе жизнедеятельности, нормы, их регулирование.

Технология педагогического сопровождения в образовательном процессе понимается как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на разрешение образовательных и жизненных проблем сопровождаемого. Основные принципы сопровождения трактуются вторым следующим образом: ответственность за принятие решения лежит на субъекте развития, сопровождающий обладает только совещательными правами; приоритет интересов сопровождаемого; непрерывность сопровождения; мультидисциплинарность.

Сопровождению представляет систему профессиональной деятельности, направленной на создание социально-педагогических условий для успешного обучения и личностного развития ребенка, совершенствования педагогического мастерства учителя, формирование субъект-субъектных отношений.

Развитие, незавершенность – принципиальные свойства личности на протяжении всего жизненного пути.

ДВИГАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ ДОШКОЛЬНИКОВ В СООТВЕТСТВИИ С ТИПОМ НЕРВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

СОКОЛОВА О. В., НОВИКОВ В. А., ДИАНОВА О. Г.

*г. Лесосибирск, Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета*

Несмотря на тревожную тенденцию прогрессивного ухудшения физического и психического состояния дошкольников, отмечаемую в последние десятилетия, и признание того, что среди различных факторов, оказывающих влияние на состояние здоровья и развитие детей, по интенсивности воздействия важное место занимает физическое воспитание, во многих современных программах для ДООУ оно не является приоритетным разделом образования. Проблема состоит в ориентации содержания программ преимущественно на умственное (интеллектуальное) развитие детей, что зачастую оставляет за рамками интересов педагогов физическое и социально-личностное развитие ребенка. К сожалению, следует заметить, что уже в дошкольном периоде наблюдается дефицит двигательной активности. По данным исследования Смирновой, только на 30 % в этом возрасте удовлетворяется естественная потребность ребенка в движении. Между тем уровень развития двигательной сферы выступает критерием общего развития детей.

По данным НИИ гигиены и профилактики заболеваний детей, подростков и молодежи, за последние десятилетия состояние здоровья дошкольников ухудшилось: снизилось количество абсолютно здоровых детей (с 23,2 до 15,1 %) и увеличилось число детей, имеющих различные функциональные отклонения в состоянии здоровья (с 60,9 до 67,6 %) и хронические заболевания (с 15,9 до 17,3 %). Среди функциональных отклонений наибольший удельный вес составляют нарушения со стороны опорно-двигательного аппарата – дефекты осанки, плоскостопие. Показатели функций сердечно-сосудистой, дыхательной и вегетативной нервной систем детей 6–7-летнего возраста свидетельствуют о снижении резервных возможностей организма.

Одним из условий нормального роста и развития детского организма является двигательная активность. Специалистами доказано, что двигательная активность рассматривается как главный источник и побудительная сила охраны и укрепления здоровья, совершенствования физических и интеллектуальных способностей ребенка. Двигательная активность – не только особенность высокоорганизованной живой материи, но и в наиболее общей форме – движения материи – необходимое условие самой жизни. Сам ход эволюционного развития человека predetermined нормальное функционирование всех его органов и систем в условиях активной двигательной деятельности.

В последнее время одной из основных тенденций образовательного процесса в ДОУ является возрастание объема и интенсивности познавательной деятельности. И, к сожалению, современный уровень жизни детей зачастую связан с неоправданным снижением двигательной активности.

Формирование двигательной активности ребенка сложный биологический и педагогический процесс. В нем сочетаются и врожденные, и приобретенные свойства, формирующие двигательную активность. К первым следует отнести врожденную активность мозга и ориентировочные реакции ребенка; силу, подвижность и лабильность возбуждательных и тормозных процессов, характеризующие темперамент ребенка. Ко вторым – определенные навыки и черты характера, способствующие поддержанию и дальнейшему развитию двигательной активности: режим дня, культурно-гигиенические навыки; самостоятельность, исполнительность; высокий уровень нравственных качеств, состояние здоровья и физического развития; заинтересованность взрослых (педагогов, родителей и т.п.) в развитии перечисленных факторов.

Особого внимания заслуживает темперамент детей, который в большей мере передается по наследству от родителей. Специалистами

доказана зависимость двигательной активности от типа высшей нервной деятельности.

Изучая литературу по данному вопросу, мы столкнулись с тем, что практически не уделяется внимание организации двигательной деятельности дошкольников с учетом их темперамента. И к сожалению на практике, существует эта же проблема. Очень распространено, когда ребенка с холерическим темпераментом стараются сдерживать запретами и соответственно возникают противоречия между естественными потребностями ребенка и представлениями родителей и зачастую воспитателей о «хорошем ребенке». Детей с флегматичным темпераментом иногда приходится побуждать к активности, развивать у них интерес к различным занятиям. Очень полезны таким детям физические упражнения, так как ими возмещается недостаточная природная подвижность. Дети меланхолического типа часто инертны, отличаются робостью, стеснительностью, неспособностью выдерживать более или менее сильные нервные напряжения. Физкультурные занятия, водные процедуры необходимы таким детям как закаливающее и оздоровительное средство, укрепляющее нервную систему, повышающее жизненный тонус. Большую роль выполняют физические упражнения в отношении детей, обладающих другими (переходными, смежными и т.п.) темпераментами, но дети слабого типа труднее усваивают точный распорядок жизни, стараются избегать обязанностей, которые кажутся им обременительными.

Целью нашего исследования является повышение двигательной активности дошкольников в условиях ДОУ и семьи учитывая при этом тип высшей нервной деятельности ребенка.

В соответствии с целью мы поставили перед собой задачи:

- выявить уровень здоровья, физического развития и физической подготовленности детей дошкольного возраста на современном этапе;
- выявить физическое воспитание в условиях ДОУ и семьи;
- определить зависимость двигательной активности дошкольников от силы нервной системы;
- разработать методику повышения двигательной активности дошкольников на основе силы нервной системы;
- проверить эффективность разработанной методики и определить ее значимость в физическом воспитании дошкольников.

В педагогическом процессе по развитию двигательной активности должен использоваться дифференцированный подход, учитывающий состояние здоровья, физическое развитие ребенка, его предыдущий двигательный опыт, условия жизни (режим дня, культурно-

гигиенические навыки, питание и др.), тип темперамента, самостоятельность и исполнительность и другие (нравственные, эстетические) черты характера.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

МАМАЕВ В. В., зам. декана факультета права и финансов Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск.

ДОЧКИН С. А., канд. пед. наук, член-корреспондент академии педагогических и социальных наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования Кузбасского регионального института развития профессионального образования, г. Кемерово.

ПОДКОВКО Е. Н., ассистент кафедры теоретических основ дошкольного и начального образования Сургутского государственного педагогического университета, г. Сургут Тюменской области.

ПИЛЮГИНА Е. И., ст. преподаватель Астраханского государственного университета, г. Астрахань.

ЛЮТКИН Н. И., канд. хим. наук, доцент кафедры органической и физической химии Северо-Осетинского государственного университета им. К. Л. Хетагурова, г. Владикавказ.

КУЛИКОВ Д. Л., канд. пед. наук, доцент, проректор по связям с общественностью Уральского государственного университета физической культуры, г. Челябинск.

ЛОГИНОВ В. В., канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики лыжного спорта Уральского государственного университета физической культуры, г. Челябинск.

ФЁДОРОВ А. И., канд. пед. наук, доцент, научный руководитель Челябинского государственного научно-образовательного центра Уральского отделения РАО Уральского государственного университета физической культуры, г. Челябинск.

ЯКОВЛЕВА Е. В., канд. пед. наук, проректор по учебной работе, доцент кафедры информатики, математики и естественнонаучных дисциплин Нижнекамского муниципального института, г. Нижнекамск.

ДАВЛЕТШИНА Л. А., зав. отделом менеджмента качества и стандартов образования Нижнекамского муниципального института, г. Нижнекамск.

КОНДРАТЕНКО Л. Н., методист научно-методического центра Института повышения квалификации, г. Новокузнецк.

ЕРМОЛАЕВ Ю. В., канд. техн. наук, доцент, декан энерготехнологического факультета Читинского государственного университета, г. Чита.

ЛИТОВЧЕНКО В. А., преподаватель кафедры ТПП и ОП Невинномысского государственного гуманитарно-технического института, г. Невинномысск.

ЗАКИЕВА А. Ю., учитель русского языка и литературы Муниципального образовательного учреждения Балтасинская средняя общеобразовательная школа, п. Балтаси Республики Татарстан.

ДОЛГИН С. В., аспирант Кузбасской государственной педагогической академии, г. Новокузнецк.

ДАВЫДОВА Н. С., докт. мед. наук, профессор, проректор по учебной работе Уральской государственной медицинской академии, г. Екатеринбург.

ПЕРЕТОЛЧИНА Т. Ф., докт. мед. наук, профессор, декан факультета специализации врачей-интернов, клинических ординаторов и аспирантов Уральской государственной медицинской академии, г. Екатеринбург.

САБИТОВ А. У., докт. мед. наук, профессор, проректор по довузовскому и последипломному образованию Уральской государственной медицинской академии, г. Екатеринбург.

ЦАРЬКОВА С. А., докт. мед. наук, профессор, декан факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки Уральской государственной медицинской академии, г. Екатеринбург.

БУЯКОВСКАЯ И. А., канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры теории и методики преподавания информатики Кузбасской государственной педагогической академии, г. Новокузнецк.

КРАХМАЛЕЦ Л. А., учитель начальных классов, руководитель методического объединения учителей Муниципальной специальной (коррекционной) образовательной школы № 106 для слепых и слабовидящих детей, г. Новокузнецк.

САГАЙДАК А. Ю., адъютант Санкт-Петербургского университета МВД, г. Санкт-Петербург.

ЧЕМОДАНОВ В. А., Заслуженный учитель РФ, директор Школы-интернат № 12, г. Челябинск.

АНТИПИНА Т. Г., учитель истории Школы-интернат № 12, г. Челябинск.

ЦУРАНОВА И. В., канд. мед. наук, преподаватель медико-биологического цикла ГОУ МСС УОР № 3 Москомспорта, г. Москва.

ИВАНОВА В. В., руководитель структурного подразделения ГОУ МСС УОР № 3 Москомспорта, г. Москва.

АРХИПОВА С. Е., канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой методики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары.

ГРИГОРЬЕВА Т. В., студентка пятого курса психолого-педагогического факультета Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары.

ЗОЛотова О. П., канд. психол. наук, доцент кафедры психологии развития и акмеологии Астраханского государственного университета, г. Астрахань.

САБИРОВА Р. С., директор Муниципального образовательного учреждения Новинская средняя общеобразовательная школа, г. Астрахань.

ИВАНОВА Л. П., зам. директора по учебно-воспитательной работе Муниципального образовательного учреждения Новинская средняя общеобразовательная школа, г. Астрахань.

КРЮЧКОВА Н. А., зам. директора по общеобразовательным дисциплинам Профессионального лицея № 14, г. Советск Калининградской области.

ГОРСКИН Б. Б., канд. пед. наук, декан факультета переподготовки специалистов по дефектологии, доцент кафедры олигофренопедагогики Московского педагогического государственного университета, г. Москва.

ВАСИЛЬЕВА О. В., преподаватель физического воспитания Профессионального училища № 31, г. Чебоксары.

КРАСНОВА Е. И., канд. мед. наук, ассистент кафедры профилактической педиатрии, иммунологии и инфекционных болезней Уральской государственной медицинской академии Росздрава, г. Екатеринбург.

БОГОМОЛОВ А. В., канд. пед. наук, доцент, член-корреспондент Академии информатизации образования, зав. кафедрой информационных технологий, декан факультета экономики и права Чебоксарского института (филиала) Московского государственного открытого университета, г. Чебоксары.

БОГОМОЛОВА С. Н., канд. пед. наук, доцент кафедры методики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары.

АНГЕЛОВСКАЯ С. К., зам. директора по научно-методической работе Копейского горно-экономического колледжа, г. Копейск Челябинской области.

ШОШИНА М. Ю., учитель иностранного языка Муниципального образовательного учреждения Куйбышевская средняя общеобразовательная школа, г. Новокузнецк.

ИГНАТОВА В. В., докт. пед. наук, профессор, зав. кафедрой психологии и педагогики Сибирского государственного технологического университета, г. Красноярск.

ЛОГУНОВА О. В., ст. преподаватель кафедры социальной работы Сибирского государственного технологического университета, г. Красноярск.

АНГЕЛОВСКИЙ А. А., канд. пед. наук, зам. директора Лингвистического центра Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск.

ПОРТНЯГИНА Е. В., преподаватель Омского государственного колледжа управления и профессиональных технологий, г. Омск.

БЕГИЙОВИЧ О. С., преподаватель кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск.

АПУШКИНА К. Н., ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ФУРАШОВА Е. Н., ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ВОТИНОВА Е. Г., канд. пед. наук, доцент межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики Кемеровского государственного университета, г. Кемерово.

ПОКРОВСКИЙ Г. Е., канд. экон. наук, доцент, и. о. зав. кафедрой финансов и кредитов Омского института (филиала) Российского государственного торгово-экономического университета, заместитель директора Омского научно-образовательного комплекса, г. Омск.

ЛИЗУНОВ В. В., канд. физ.-мат. наук, доцент Омского института (филиала) Российского государственного торгово-экономического университета, директор Омского научно-образовательного комплекса, г. Омск.

СТЕПАНОВ С. В., канд. пед. наук, доцент кафедры теории и практики управления образованием Ставропольского государственного университета, г. Ставрополь.

БУРАВЛЕВА Е. П., канд. социол. наук, ст. преподаватель кафедры психологии Дальневосточного государственного технического университета, г. Владивосток.

КАРАМЫШЕВА Е. А., директор Учебно-консультационного центра «Лик», г. Владивосток.

АВЛАДЕЕВА Т. А., учитель немецкого языка Муниципального образовательного учреждения гимназия № 23, г. Троицк Челябинской области.

ДИАНОВА О. Г., ст. преподаватель кафедры физического воспитания Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального института, г. Лесосибирск.

БУДКОВСКАЯ А. П., Отличник по физической культуре и спорту, ст. преподаватель кафедры физического воспитания Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального института, г. Лесосибирск.

МАЗОВА О. В., ст. преподаватель кафедры физического воспитания Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального института, г. Лесосибирск.

СОКОЛОВА О. В., ст. преподаватель кафедры физического воспитания Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального института, г. Лесосибирск.

НОВИКОВ В. А., ст. преподаватель кафедры физического воспитания Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального института, г. Лесосибирск.

ДИАНОВА О. Г., ст. преподаватель кафедры физического воспитания Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального института, г. Лесосибирск.

ГРИШИНА М. С., ст. научный сотрудник лаборатории социально-экономических исследований в образовании Нижегородского института развития образования, г. Нижний Новгород.

СЕМЁНОВА Ю. Л., победитель в конкурсе на соискание гранта Президента РФ в 2006 году, учитель английского языка Муниципального образовательного учреждения гимназия № 94, г. Екатеринбург.

ПЕРЕГОНЦЕВА Т. В., учитель физики лицея Тюменского государственного нефтегазового университета, г. Тюмень.

ЛЫНОВСКАЯ Л. В., аспирант Федерального института развития образования, преподаватель Профессионального торгово-технологического колледжа № 12, г. Советск Калининградской области.

ВЕПРЕВА Т. Н., ст. преподаватель Тюменского областного государственного института развития регионального образования, г. Тюмень.

ПЕТРОВА Т. М., учитель биологии Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 7, г. Мариинск Кемеровской области.

ТУГОЛУКОВА И. Г., отличник профессионального технического образования, зам. директора по теоретическому обучению Профессионального училища № 1, г. Советск Калининградской области.

ЕРЕМИНА В. Ю., канд. пед. наук, зав. лаборатории социально-экономических исследований в образовании Нижегородского института развития образования, г. Нижний Новгород.

БЕЛОВА И. Л., преподаватель кафедры строительства и дизайна Волжского государственного инженерно-педагогического университета, г. Нижний Новгород.

МУНКУЕВА А. А., канд. пед. наук, Отличник народного просвещения РФ, Заслуженный учитель РФ, зав. кафедрой экономики и управления образованием Бурятского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Улан-Удэ.

ТИМОФЕЕВА Л. А., канд. пед. наук, Почетный работник общего образования РФ, ст. преподаватель кафедры экономики и управления образованием Бурятского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Улан-Удэ.

СМИРНАЯ А. А., аспирант Сибирского государственного технологического университета, г. Красноярск.

МАРКУЛИС С. Р., начальник Советского межрайонного ресурсного центра, г. Советск Калининградской области.

ШАКОЛА А. С., преподаватель Советского межрайонного ресурсного центра, г. Советск Калининградской области.

БОРИСОВА Л. Г., канд. пед. наук, доцент кафедры речевой коммуникации и журналистики Российского государственного университета им. И. Канта, г. Калининград.

БЕЛЫХ И. Н., аспирант Сибирского государственного технологического университета, г. Красноярск.

БОРОДАЧЕВ В. В., канд. техн. наук, профессор, проректор по дополнительному профессиональному образованию Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета, г. Нижний Новгород.

КОПОСОВ Е. В., докт. техн. наук, профессор, ректор Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета, г. Нижний Новгород.

АРТАМОНОВ А. Л., аспирант Сибирского государственного технологического университета, г. Красноярск.

ИГНАТОВА В. В., докт. пед. наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии Сибирского государственного технологического университета, г. Красноярск.

ТЕРЕНТЬЕВА И. М., победитель конкурса на соискание гранта Президента РФ в 2006 году, учитель математики Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 91, г. Челябинск.

ОДИНЦОВА Г. Н., учитель музыки Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 74, г. Челябинск.

МИХАЙЛОВА А. В., ст. преподаватель Якутского государственного университета, г. Якутск.

ВИНТЕР Е. И., канд. пед. наук, доцент кафедры государственно-правовых дисциплин Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск.

ОГЛАВЛЕНИЕ

РАЗДЕЛ 1. Непрерывное профессиональное образование как тенденция развития современного общества	
Горский Б. Б., Тушева Е. С.	
Модель непрерывного профессионального образования в педагогическом вузе	3
Борисова Л. Г.	
Акмеологический подход в филологическом образовании	11
Вотинова Е. Г.	
Использование андрагогических принципов обучения в системе дополнительного профессионального образования	17
Вепрева Т. Н.	
Гендерные особенности учителей – женщин	21
Перегонцева Т. В.	
Проблемы взаимодействия и преемственности профильной школы и вуза в сетевой структуре непрерывного профессионального образования	24
РАЗДЕЛ 2. Дополнительное профессиональное образование в контексте государственной образовательной политики	
Винтер Е. И.	
Развитие проблемы организационно-стимулирующего сопровождения профессионально-творческой подготовки будущих специалистов во второй половине XX века	29
Портнягина Е. В.	
Формирование государственно-общественной системы образования как основная цель модернизации	35
Мамаев В. В.	
Состояние проблемы управления качеством профессионального образования на уровне структурного подразделения вуза в конце XX века	43
РАЗДЕЛ 3. Компетентностный подход в развитии современного специалиста. Профессиональный рынок труда и проблема конкурентоспособности специалиста	
Люткин Н. И., Люткина Ю. Н.	
.компетентностный подход в развитии современного специалиста	47

Ангеловский А. А. Профессиональное образование и рыночная конкурентоспособность молодых специалистов – проблема взаимосвязи	55
Артамонов А. Л., Игнатова В. В. Становление профессионально-культурного модуса поведения у специалиста гуманитарного профиля	63
Еремина В. Ю. Белова И. Л. От проектной интенции к проектной культуре педагога	71
Царькова С. А., Краснова Е. И., Сабитов А. У. Интерактивный портрет преподавателя высшей школы	78
Федоров А. И., Логинов В. В., Куликов Д. Л. Тенденции развития системы подготовки специалистов по физической культуре и спорту: компетентностный подход	85
Фурашова Е. Н. Детерминанты процесса принятия стратегического решения	88
Апушкина К. Н. Проблема рациональности экономического мышления в науке	94
Ермолаев Ю. В. Антропологический и компетентностный подходы в самообразовании инженера	97
Литовченко В. А. Особенности деятельности педагога по развитию творческих способностей обучающейся молодёжи	101
Лыновская Л. В. Развитие ключевых компетенций педагогов в переходный период к модульно-компетентностному обучению	105
Сагайдак А. Ю. Профессиональная подготовка конкурентоспособных специалистов – психологов в вузах МВД	108

РАЗДЕЛ 4. Содержательное и организационно-педагогическое обеспечение профессионального и дополнительного профессионального образования кадров

Подковко Е. Н. Личностно ориентированная технология профессиональной подготовки студентов педагогического вуза	112
Ангеловская С. К. Педагогическая поддержка самообразовательной деятельности учащихся средних профессиональных образовательных учреждений	120

Смирная А. А.	
Создание ситуаций ролевого экспериментирования будущим специалистом социальной работы	126
Давыдова Н. С., Перетолчина Т. Ф., Сабитов А. У., Царькова С. А.	
Формирование новых образовательных программ: возможности проектирования и реализации	134
Богомолов А. В. Богомолова С. Н.	
Подготовка современного специалиста на основе практико-ориентированного обучения	140
Буравлёва Е. П. Карамышева Е. А.	
Интерактивная форма обучения в подготовке специалиста (на примере школы бизнес-тренеров)	144
Гришина М. С.	
Проблема профессиональной подготовки педагогов дополнительного образования детей	148
Дианова О. Г., Будковская А. П., Мазова О. Л.	
Освоение студентами навыков научно-методической деятельности	151
Михайлова А. В.	
Организации срс в разных системах высшего образования (сравнительный анализ)	154
 РАЗДЕЛ 5. Функции учреждений общего, профессионального и дополнительного профессионального образования в реализации проекта «Информатизация системы образования»	
Дочкин С. А.	
Подготовка преподавателей для дистанционного обучения	158
Маркулис С. Р. Шакола А. С.	
Использование электронных образовательных изданий и ресурсов интернет в преподавании истории	165
Антипина Т. Г. Чемоданов В. А.	
Методика создания АРМ учителя истории	173
Бегийович О. С.	
Использование информационно коммуникационных технологий в обучении иностранным языкам	180
Одинцова Г. Н.	
Использование компьютерных технологий на уроках музыки	183
Давлетшина Л. А., Яковлева Е. В.	
Информационные технологии в вузе: опыт применения интернет-экзамена	187

РАЗДЕЛ 6. Инновации как атрибут современного образовательного учреждения. Организация инновационной деятельности в образовательном учреждении	
Копосов Е. В., Бородачев В. В.	
Инновационные структуры и программы в системе дополнительного профессионального образования в университете	190
Игнатова В. В., Логунова О. В.	
Социальное посредничество как одна из функций специалиста социальной работы	198
Мункуева А. А.	
Инновационный тип личности учителя	205
Белых И. Н.	
Общественно-полезный труд как фактор нравственного воспитания в 20-е годы XX века в сибире	213
Крючкова Н. А.	
Социально-профессиональная адаптация учащихся-мигрантов . .	221
Васильева О. В.	
.пространство толерантности – пространство развития	226
Лизунов В. В., Покровский Г. Е.	
Инновационная политика в высшей школе России: задачи и проблемы	230
Семенова Ю. Л.	
Технология организации процесса интеллектуального заражения при подготовке учащихся к сдаче международных экзаменов . . .	237
Степанов С. В.	
Инновационные подходы в методической работе по развитию профессиональной компетентности педагога	240
 РАЗДЕЛ 7. Пути обновления содержания и форм Организации методической работы в образовательном учреждении	
Тимофеева Л. А.	
Новые подходы и тенденции во взаимодействии методических служб и учреждений образования	244
Туголукова И. Г.	
Содержательные и процессуальные аспекты проектирования методической работы в учреждениях начального профессионального образования	250
Буяковская И. А., Крахмелец Л. А.	
Основные аспекты управления методической деятельностью учителей начальных классов в школах III–IV вида	257

Кондратенко Л. Н. Содержание методической работы с учителями математики в условиях перехода к профильному обучению	260
РАЗДЕЛ 8. Методическое и дидактическое обеспечение образовательного процесса в учреждениях общего и дополнительного образования	
Шошина М. Ю. Проблема диагностики мотивов познавательной деятельности школьников	265
Архипова С. Е., Григорьева Т. В. Создание проблемных ситуаций при обучении математике младших школьников	273
Золотова О. П., Сабирова Р. С., Иванова Л. П. Психолого-акмеологический поход к разработке этно-валеологической модели организации учебно-воспитательного процесса начальной школы в условиях поликультурного региона	277
Цуранова И. В., Иванова В. В. Новые подходы к обучению и самоподготовка учащихся в уор № 2	281
Терентьева И. М. Элективные курсы по математике в системе профильного обучения на старшей ступени общего образования	284
Авлдеева Т. А. Использование метода социального проектирования при обучении немецкому языку	287
Долгин С. В. Задача как средство формирования и развития математического мышления	290
Закиева А. Ю. Предпрофильная подготовка в сельской школе	294
Петрова Т. М. Воспитание – наиболее эффективное средство предупреждения нетерпимости	298
Пилюгина Е. И. Педагогический аспект технологии сопровождения жизнедеятельности школьника в образовательном процессе	301
Соколова, О. В., Новиков, В. А., Дианова, О. Г. Двигательная активность дошкольников в соответствии с типом нервной деятельности	306
Сведения об авторах	310

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

Материалы VIII Всероссийской
научно-практической конференции
Часть 3

Ответственный редактор Д. Ф. Ильясов
Корректор Л. Г. Махмутова
Технический редактор А. Ф. Варфоломеев
Дизайн обложки П. В. Федоров
Ответственный за выпуск Л. Н. Золотарева

Сдано в набор 27.04.07. Подписано в печать 14.05.07.
Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Times.
Усл. печ. л. 20,01. Тираж 250 экз. Заказ № 172.
Цена договорная

Информационно-издательский
учебно-методический центр «Образование»
454048, г. Челябинск, ул. Каменный Лог, 11
тел.: (8–351) 237–42–09