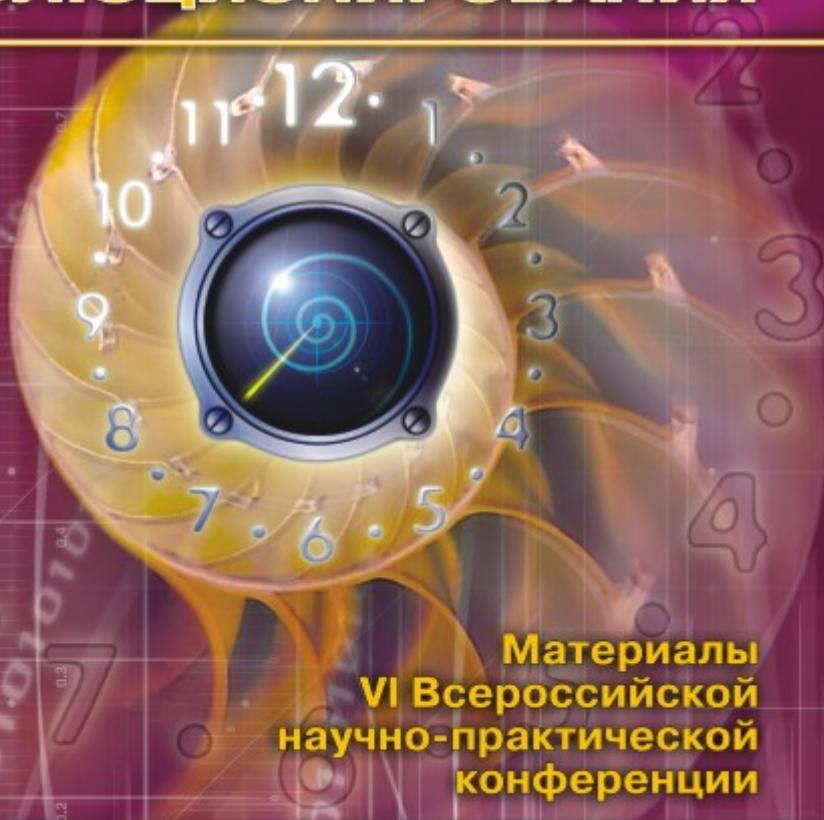


МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ РЕГУЛИРУЕМОГО ЭВОЛЮЦИОНИРОВАНИЯ



**Материалы
VI Всероссийской
научно-практической
конференции**

ЧАСТЬ III

14 ноября 2007 г.

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

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

Материалы VI Всероссийской
научно-практической конференции

Часть 3

14 ноября 2007 г.

Москва – Челябинск

УДК 371
ББК 74.5
М 86

М 86 Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования [Текст] : материалы VI Всерос. научно-практ. конф. : в 6 ч. Ч. 3 / Академия пов. квал. и проф. перепод. работ. образ. ; Челяб. ин-т перепод. и пов. квал. работ. образ. ; отв. ред. Д. Ф. Ильясов. – М. ; Челябинск : изд-во «Образование», 2007. – 273с.
ISBN 978–5–98314–236–7

Ответственный редактор

Д. Ф. Ильясов

Редакционная коллегия:

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

УДК 371
ББК 74.5

© Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

© Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования.

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

ISBN 978–5–98314–236–7

Р А З Д Е Л 1

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

ВНУТРИВУЗОВСКАЯ СИСТЕМА КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

ЛЕПЁХИН Е. А., НЕКРАСОВА Т. В.

г. Омск, Омский институт (филиал) Российского государственного
торгово-экономического университета

В июле 2006 г. Омскому институту (филиалу) РГТЭУ был выдан сертификат соответствия Системы менеджмента качества (СМК) требованиям ГОСТ Р ИСО 9001-2001 (сертификат № РОСС RU.000.13ФК03 выдан Органом по сертификации интегрированных систем менеджмента «СИБ-ТЕСТ» ГОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет», г. Красноярск). В рамках создания системы менеджмента качества в Институте создана определенная структура по управлению деятельностью в области качества. Общее руководство и координацию деятельности осуществляет директор института, д.э.н., профессор Метелев С. Е., ответственным за СМК является заместитель директора по учебной работе. Центральное звено этой структуры – Отдел управления качеством образования, на кафедрах и в подразделениях – уполномоченные по качеству образования. Коллегиальный орган – Совет по качеству взаимодействует с ответственным за СМК. Функции Совета по качеству заключаются в координации работы по улучшению деятельности СМК Института.

В 2006 г. Институт принял участие во Всероссийском конкурсе «100 лучших товаров России», стал победителем регионального этапа и рекомендован для участия на федеральном уровне этого конкурса.

В 2007 г. Институт стал участником конкурса Рособнадзора «Системы качества подготовки выпускников образовательных учреждений профессионального образования» с целью выявления достижений в системе качества и определения областей для улучшения.

Отдел управления качеством образования (ОУКО) решает задачи по актуализации и совершенствованию документации СМК первого и второго уровней; осуществляет анализ состояния этой системы, а также разработку, реализацию и координацию программ и планов проведения аудита; оценку соответствия всей СМК или отдельных ее процессов требованиям международного стандарта ГОСТ Р ИСО 9001-2001 с точки зрения достижения целей, определенных в области качества, проводит обучение руководителей и персонала основам менеджмента качества и организационно-методическим подходам к внедрению и совершенствованию СМК института.

Проведено обучение персонала Института (7 человек получили соответствующие удостоверения), подготовлена группа внутренних аудиторов (соответствующие удостоверения получили 4 человека).

Деятельность Института представлена в виде сети процессов, приведенных на рис. 1, за каждым из которых определены ответственные. Распределение обязанностей и ответственности руководства исполнителей, порядок взаимодействия подразделений и служб при выполнении функций и решения задач по вопросам обеспечения качества образовательной услуги определяет и описывает документация СМК.

Основными документами СМК являются Стратегия развития, Политика в области качества и Руководство по качеству. Кроме этого в состав документов входят документированные процедуры, а также комплекс стандартов Института (СТП) «Комплекс управленческой документации».

Группа внутренних аудиторов состоит из числа сотрудников ОУКО и ведущих преподавателей. Значимым является понимание преподавателями необходимости внедрения системы менеджмента качества и ее роли в образовательном процессе вуза. В структурных подразделениях и кафедрах, входящих в область применения СМК, назначены уполномоченные по качеству из числа заместителей руководителей структурных подразделений, заместителей заведующих кафедрами. Взаимоотношения уполномоченных по качеству включают обмен информацией с ОУКО, с внутренними и внешними аудиторами, а также с другими структурными подразделениями вуза. Уполномоченные по качеству занимаются следующими видами деятельности: внедрением СМК в своем подразделении путем выполнения требова-

ПРОЦЕССЫ МЕНЕДЖМЕНТА

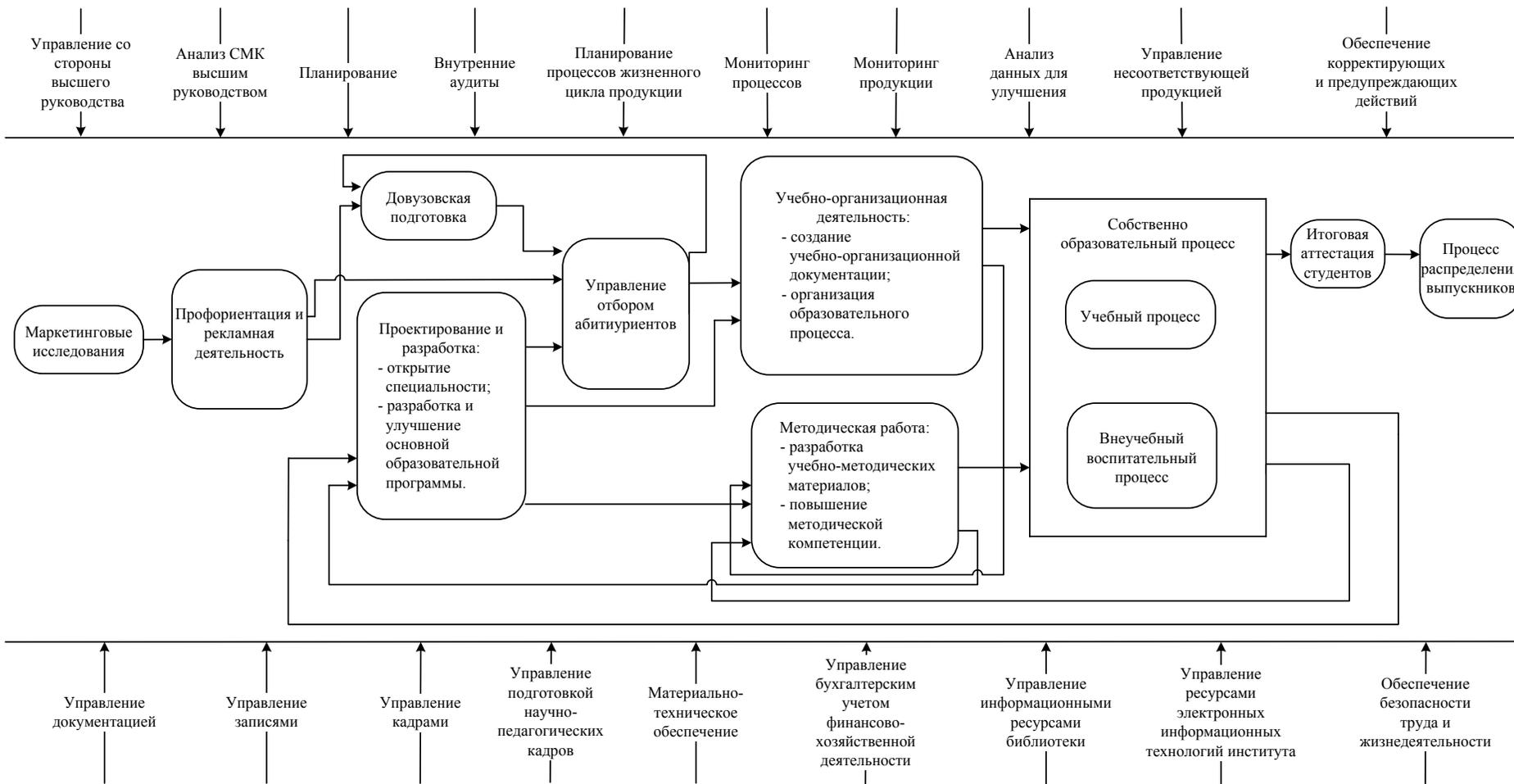


Рис. 1. Сеть процессов SMK Омского института (филиала) ГОУ ВПО «РГТЭУ»

ний документов этой системы, обеспечением своевременной актуализации и хранения документации СМК, сбором информации и анализом выполнения плановых мероприятий, составленных по результатам внешних и внутренних аудитов СМК, информированием руководителя своего структурного подразделения о нарушении принципов и требований настоящей системы; сбором информации для оценки качества процессов и образовательной услуги.

СМК распространяется на Институт в целом, кафедры, другие структурные подразделения и рабочие места. Сеть процессов СМК в Институте представлена в виде последовательности горизонтальных подпроцессов – бизнес-процесса высшего профессионального образования, а также вертикальных процессов – обеспечивающих процессов и процессов менеджмента. Для обеспечения результативности процессов СМК установлены критерии результативности и эффективности этих процессов и методы их определения, описанные в документации СМК. Институт обеспечивает ресурсы, необходимые для поддержки этих процессов и их мониторинга, что также отражено в документации СМК.

СМК Института подлежит регулярной внутренней проверке, оценке эффективности функционирования и корректировке. В Институте разработана и внедрена система мониторинга, измерения и анализа процессов СМК, описанная в документации СМК, а также принимаются меры, необходимые для достижения запланированных результатов и постоянного улучшения этих процессов. Постоянное улучшение осуществляется на основе систематической проверки качества предоставляемой образовательной услуги, периодического контроля и анализа функционирования СМК и обратной связи с заинтересованными сторонами.

В соответствии с требованиями стандарта записи в СМК подразделяются на следующие виды: записи анализа качества со стороны высшего руководства; записи качества персонала, например, сведения об образовании, подготовке, навыкам и опыту персонала, об обучении основам менеджмента качества; записи анализа требований потребителей; записи оценки качества организаций-поставщиков абитуриентов; записи результатов измерений по управлению бизнес-процессами: проектированием и разработкой, учебно-организационным, методическим, образовательным и другими; записи мониторинга и измерения качества образовательной услуги.

Руководители института приняли на себя ответственность за создание и обеспечение механизмов определения и выполнения требований потребителей и других заинтересованных сторон для повы-

шения их удовлетворенности. Основными потребителями Института являются абитуриенты, студенты, выпускники вуза, предприятия. Поэтому одной из функций отдела качества является определение их требований, а также проведение мониторинга соответствия Омского института требованиям потребителей. Министерство образования и науки РФ является заинтересованной стороной в деятельности Омского института, предъявляющей к ней свои требования, соблюдение которых необходимо для лицензирования, аттестации, аккредитации и комплексной проверки вуза.

Руководство вуза гарантирует, что требования и ожидания потребителей, Министерства образования и науки РФ, а также других заинтересованных сторон установлены, переведены в требования к содержанию, технологиям образования и методам контроля. Так, заместитель директора по учебной работе несет ответственность за: разработку и корректировку рабочих учебных планов специальностей, в том числе и вновь открываемых, отвечающих требованиям ГОС ВПО, потребностям рынка, запросам региона и современным тенденциям развития науки и техники; формирование учебно-методических комплексов; внедрение инновационных образовательных технологий; соблюдение требований по лицензированию и аккредитации вузов к содержанию образования. Заведующие кафедрами являются ответственными за соответствие содержания программ учебных дисциплин, входящих в рабочий учебный план специальности, требованиям ГОС ВПО, современным тенденциям развития науки и техники, потребностям региона, требованиям конечных пользователей и внутренних потребителей – студентов. Руководство Института приняло на себя обязательства и определило подходы к информированию сотрудников о требованиях потребителей и других заинтересованных сторон.

Политику в области качества формирует, утверждает, а также организует ее проведение директор Института. Студенты института знакомятся с Политикой в области качества и другими документами СМК на собраниях в группах, за проведение которых несет ответственность куратор группы. Основные цели в области качества сформулированы в Политике в области качества и в «Стратегии развития системы менеджмента качества (СМК) на период до 2008 года». На основании названных документов, требований Министерства образования и науки РФ, анализа фактических и прогнозируемых запросов потребителей, руководители структурных подразделений процессов определяют измеримые цели в области качества, включая те, которые необходимы для выполнения требований к продукции.

Ответственность за формирование целей в области качества на уровнях структурных подразделений и персонала возлагается на руководителей структурных подразделений института. Ответственность за формирование целей процессов возлагается на владельцев процессов. Руководство обеспечивает планирование деятельности Института для достижения целей в области качества, используя методы стратегического и оперативного, а также долгосрочного и краткосрочного планирования. Результатами стратегического планирования на уровне Института является «Стратегия развития Омского института (филиала) ГОУ ВПО РГТЭУ на период 2006-2010 годы».

Результатами стратегического планирования на уровне кафедры являются программы развития на пятилетний период, которые разрабатываются заведующими кафедр, обсуждаются на заседании кафедры, утверждаются Ученым Советом Омского институт. Результатами краткосрочного планирования являются ежегодные планы структурных подразделений Института, разрабатываемые на основании стратегии развития СМК и программ развития подразделений. Ответственность за краткосрочное планирование возложена на руководителей структурных подразделений.

Распределение ответственности и полномочий применительно к процессам СМК отражено в матрице ответственности. Руководство обеспечивает обмен информацией в вузе с верхних уровней управления на нижние посредством: распорядительной документации (приказов, распоряжений, нормативных документов) и других видов документации; заседаний Ученого Совета, ректората, Редакционно-издательского Совета; собраний трудового коллектива Омского института (филиала) ГОУ ВПО.

Деятельность Института, направленная на получение конечного результата, в соответствии с ГОСТ Р ИСО 9001-2001 идентифицирована и описана как комбинация процессов и subprocesses. В качестве основных составляющих бизнес-процесса высшего профессионального образования выделены следующие производственные процессы (рис. 1): маркетинговые исследования рынка образовательных услуг и рынка труда, сбор информации о запросах потребителей образовательных услуг; профориентационная и рекламная деятельность; проектирование и разработка: открытие специальности; разработка и улучшение основной образовательной программы; отбор абитуриентов; довузовская подготовка; учебно-организационная деятельность: создание учебно-организационной документации, организация образовательного процесса; методическая работа: разработка учебно-методических материалов; повышение методического мастерства;

собственно образовательный процесс: учебный процесс; внеучебный воспитательный процесс; итоговая государственная аттестация студентов; процесс распределения выпускников.

Процессы представлены по следующим позициям: полное наименование процесса; код процесса; определение (назначение) процесса; цель процесса; владелец процесса; участники процесса; нормативные документы, регулирующие процесс; документы или события, инициирующие процесс; документы или записи, порождаемые процессом; входы процесса; выходы процесса; ресурсы; процессы поставщиков; процессы потребителей; механизмы обратной связи; измеряемые параметры процесса; показатели результативности процесса; показатели эффективности процесса; порядок выполнения процесса.

Деятельность института сориентирована на наиболее полное удовлетворение существующих и ожидаемых запросов потребителей. Институт всецело зависит от своих потребителей и в силу этого формирует механизмы определения их потребностей. В Институте на договорных условиях ведутся внутриинститутские научно-исследовательские работы, к которым привлечены все кафедры Института. Это такие НИР, как «Исследование потребностей и удовлетворенности потребителей образовательных услуг», «Исследование рынка труда выпускников института» и «Исследование рынка образовательных услуг в Омской области и его сегмента, занимаемого Омским институтом». По результатам выполнения этих НИР руководство института определило основные потребности и ожидания потребителей, а также разработало, реализует и совершенствует систему мероприятий по обеспечению постоянных связей с потребителями. Процессы, связанные с потребителями, осуществляются также в рамках профориентационной работы, организованной на кафедральном и общеинститутском уровнях. В профориентационной работе Института сложились следующие направления и формы: информирование учащихся и их родителей об Институте и специальностях: посещение школ преподавателями института с целью проведения профориентационных бесед; проведение Дней открытых дверей; разработка и ежегодное обновление презентационных материалов; разработка и распространение раздаточных материалов (буклеты, информационные листы, календари, объявления, визитки); размещение информации в СМИ; оказание помощи в выборе специальности: индивидуальное консультирование; информационные материалы о специальностях института; публикации в СМИ; закрепление позитивного образа института у учащихся и их родителей: проведение экскурсий по институту; распространение раздаточных материалов; индивидуальные консуль-

тации; просмотр видеопрезентаций; выступления, публикации в СМИ; выступления институтского ансамбля «Ликбез»; выступления институтской команды КВН; издание книги об Институте.

Мониторинг информации, касающийся восприятия потребителями и другими заинтересованными сторонами соответствия образовательной услуги Омского института является одним из способов измерения работы СМК. Мы осуществляем обратную связь с потребителями с целью определения их удовлетворенности. Установлены следующие методы получения информации об удовлетворенности: внутренних потребителей – студентов различных курсов – проводятся социологические опросы, для которых разработаны два вида анкет: по оценке удовлетворенности работой преподавателя и условиям предоставления образовательной услуги, то есть деятельностью вуза в целом; выпускников вуза – проводятся социологические опросы после защиты квалификационной работы и/или сдачи государственных экзаменов; а также, по мере возможности, в течение нескольких лет после окончания вуза; предприятий (организаций) – проводится ежегодное анкетирование, и собираются официальные отзывы, а также определяются показатели спроса на выпускников вуза (заказы на специалистов, данные трудоустройства выпускников, показатели их профессионального роста), с целью выяснения их удовлетворенности выпускниками, работающими у них; администрации субъектов Федерации и служб занятости – собираются официальные отзывы и сведения о выпускниках, состоящих на их учете; Федеральное агентство по образованию – сбор информации о рейтинге РГТЭУ и выполнении требований аккредитационных показателей; модуль сбора данных; работников Омского института – проводятся социологические опросы.

Полученная информация используется при анализе СМК со стороны руководства, обеспечении высшим руководством выполнения всех установленных требований, определении ресурсов, требуемых для повышения удовлетворенности потребителей; а также для улучшения деятельности вуза.

В Институте периодически проводятся внутренние аудиты, являющиеся высшей формой контроля руководством СМК. Аудит проводится по всем процессам СМК, устанавливая связь между целями процесса, ходом реализации процесса и результатами процесса и выявляя слабые стороны и области для улучшения. Результаты внутренних аудитов служат основой входных данных для анализа со стороны руководства, позволяют организации декларировать свое соответствие ГОСТ Р ИСО 9001-2001 и обеспечивают внутренним и внешним потребителям уверенность в стабильном качестве предоставляемой об-

разовательной услуги и надежности СМК. Все это проводится для улучшения деятельности Института. Ответственность за процесс постоянного улучшения возложена на ответственного за СМК. Постоянное улучшение распространяется на: качество результата образовательного процесса: соответствие уровня знаний и умений студентов и выпускников требованиям ГОС ВПО; качество образовательного процесса; качество системы обеспечения качества.

В результате осуществления данной работы повышается результативность и эффективность процессов СМК, улучшается инфраструктура и производственная среда, снижаются затраты посредством устранения неэффективных, нерациональных действий и оптимального использования всех видов ресурсов. Данный процесс основан на вовлечении всех сотрудников в СМК Института, создании возможностей для их самореализации и совершенствовании внутрикorporативного взаимодействия.

АНАЛИЗ ПРОБЛЕМ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

ПИСАРЕНКО В. И.

г. Таганрог, Технологический институт Южного
федерального университета

В мировом пространстве решается стратегическая задача формирования образованного общества, создания международной образовательной среды нового типа. Решение этой задачи не сводится к отраслевым реформам и узковедомственным преобразованиям, так как образовательная среда не является обычной совокупностью образовательных систем и уровней, а представляет собой сложный феномен, посредством которого решается задача превращения образования в средство развития общества.

Внедрение рыночных отношений в образовательное пространство привело к появлению в системе образования таких понятий, как «рынок образовательных услуг», «конкурентоспособность», «клиент» и т.д., характеризующих социально-экономические отношения участников образовательного процесса. Перестройка массового сознания происходит медленнее, чем внедрение рыночных отношений, поэтому данные процессы порождают проблемы не экономического, а социального характера. Переход на рыночную экономику привел к радикальному изменению горизонтальных и вертикальных связей, существ-

вовавших в образовательной системе. В настоящее время требуются новые подходы к организационному, экономическому, педагогическому, методическому и технологическому переоснащению образования. Поэтому возникла потребность в принципиально новых формах функционирования образовательной системы, в проектировании стратегии развития образования, основанной на социально-экономических особенностях региона, в котором находится образовательное учреждение, динамики рынка образовательных услуг.

Одним из эффективных путей решения этой проблемы является научно обоснованное, осмысленное, массовое инновационное направление в образовании, опирающееся на отечественные и мировые тенденции, передовой опыт и традиции (В. Н. Аверкин, В. И. Боголюбов, Г. А. Бордовский, М. С. Бургин, К. Я. Вазина, А. П. Волчков, Б. С. Гершунский, П. Д. Дмитриев, В. И. Загвязинский, В. А. Кан-Калик, М. В. Кларин, Т. М. Ковалева, В. В. Краевский, Л. В. Куриленко, В. Г. Лазарев, В. Б. Моисеев, Н. Ш. Никандров, М. М. Поташник, А. М. Саранов, А. А. Скамницкий, Т. В. Светенко, Т. М. Чурекова, Р. Юсуфбекова, И. О. Яковлева и др.). В последние годы появились докторские диссертации, посвященные различным аспектам проблемы развития отдельных компонентов образовательных систем на основе инновационного подхода: инновации в образовательных учреждениях различных уровней или ступеней (В. А. Бордовский, Т. М. Ковалева, В. Б. Моисеев, А. А. Окамницкий); инновации в управлении образовательными процессами (В. Н. Аверкин, А. П. Волчков); проектирование, моделирование инновационных процессов (В. М. Жучков, Т. В. Светенко, Н. О. Яковлева); подготовка преподавателя к инновационной деятельности (Н. Ш. Чинкина, В. А. Яковлев).

Анализ исследований позволяет сделать вывод о том, что в целом инновационная практика во многом не учитывает достижения классической педагогической науки, недостаточно комплексных исследований проблемы, учитывающих современные условия, концепцию модернизации российского образования.

Чаще всего инновационной в полном смысле этого слова называют гуманистическую педагогику: она не требует внешних воздействий для педагогической системы, центром образовательных отношений является человек, целью – его максимальное развитие, эффект повышенного учебно-воспитательного влияния достигается за счет изменения ориентации, внутренней реорганизации системы, которая содержит традиционные компоненты. Лучшие западные системы уже давно эволюционируют в сторону гуманистической ориентации и постепенно трансформируются в систему новых отношений.

Провозглашение человека высшей ценностью дало возможность проникновению и развитию гуманистических идей. Этот процесс, по сути, является инновационным. Объектом гуманистической педагогики является личность. Обозначим следующие отличительные черты гуманистической педагогики: вместо овладения объемом информации и формирования определенного круга умений и навыков – смещение приоритетов в сторону развития психических, физических, интеллектуальных, нравственных и других сфер личности; сосредоточение усилий на создании условий для формирования свободной, самостоятельно думающей и действующей личности, способной делать обоснованный выбор в разнообразных учебных и жизненных ситуациях; создание необходимых организационных условий для успешной реализации переориентации учебно-воспитательного процесса.

Большое значение имеют следующие условия функционирования системы высшего образования в рамках гуманистической образовательной парадигмы: создание атмосферы, при которой у педагога возникает желание работать творчески, объединяя усилия педагогического коллектива по формированию образовательного пространства, в котором каждый человек ощущает самоценность своей личности, создаются условия для самореализации и саморазвития личности, поддерживаются открытые отношения, при которых появляются психологические предпосылки для обсуждения альтернативных взглядов на ту или иную проблему; приветствуется, а не отрицается поиск другого решения, иной способ или подход к обсуждаемой проблемной ситуации, установление отношений, которые снимают напряженность, создают позитивную обратную связь. В последнее время активно и продуктивно развиваются сравнительно новые направления – система открытого образования и информатизация образования.

Новизна тех изменений, которые общество, субъекты образования разных уровней осуществляют, относительно: прослеживается явная преемственность с тем, что уже было ранее, хотя, конечно, переосмысленное с современных позиций. Анализ хода инноваций во многих регионах страны показывает их циклический, колебательный, спиралевидный характер. Инновационный процесс развивается по диалектической спирали, начиная с первого этапа, но на другом качественном уровне.

Инновационные процессы в образовательном пространстве оцениваются нами комплексно, исходя из понятия педагогической или образовательной системы (цель, обучающие, обучаемые, технология, содержание, формы и методы, средства, результат). Мы считаем, что системообразующими факторами инновационной педагогической или

образовательной системы является принципы единства целей и индивидуализации обучения, а также информационные средства и технологии. Результаты изучения особенностей функционирующей системы высшего технического образования на этапе констатирующего исследования позволили выделить факторы, обуславливающие необходимость инновационных изменений. Перечислим их: преобладание традиционных форм и методов обучения без учета современных условий модернизации образования; отсутствие механизмов управления инновационными процессами; отсутствие опыта инновационной деятельности в условиях конкуренции между образовательными учреждениями; недостаточный учет формирования рыночных отношений в сфере образования; недостаточное финансирование; разрыв между законами, решениями и их практической реализацией в сфере образования.

В современной российской педагогике сформировалась развитая система представлений и принципов, лежащих в основе концепции модернизации образования (Л. П. Буюева, А. Н. Джурицкий, В. И. Загвязинский, В. С. Леднев и др.), разработаны теоретические модели функционирования системы (Б. С. Гершунский, А. И. Иванов, В. Ф. Кривошеев, Г. Б. Корнетов, А. М. Новиков, Г. А. Ягодин и др.).

Фактически образовательная инновация – результат действия механизмов саморазвития системы образования. Однако до недавнего времени финансировалось только текущее функционирование образовательных учреждений, не выделялись средства на развитие, существовал разрыв между практической деятельностью и ее методологическим обоснованием, ни на одном уровне системы не было заинтересованности в освоении нововведений. Всякий раз, когда состояние системы образования входило в противоречие с требованиями государства, начиналась очередная реформистская кампания, которая, однако, не затрагивала основ системы. Такая политика в сфере образования объясняется общей низкой, близкой к стагнации, динамикой развития общества, и ее продолжение, безусловно, не имело будущего. В современных социально-экономических условиях творческая активность педагогического коллектива выражается в освоении, разработке и внедрении инновационного содержания и технологий. Этот процесс связан не только с ростом эффективности процесса усвоения госстандартов, но и с изменением ориентации общественного сознания в целом.

Программа стабилизации и развития российского образования в переходный период, принятая в 1991 г., была ориентирована на создание условий для существенной интенсификации инновационных про-

цессов. Но реализация этой программы потерпела неудачу из-за социально-экономической и политической нестабильности в стране.

Пересмотр существующей методологии педагогической науки необходимо осуществлять при использовании опыта прошлого и инновационных тенденций реально существующей образовательной практики. Инновационные образовательные процессы выступают интегрирующим базисом для диалектического развития педагогической науки и практики, поддерживают ведущую роль новаторской теоретической и практической деятельности. При этом выделяются принцип креативности нового педагогического знания, ориентация на инновационные процессы в образовании и на формирование творческой личности. Основу теоретической системной модели новой педагогики составляют:

- передовой опыт развития педагогической науки и практики в историческом измерении;
- новые закономерности и тенденции общественного развития и педагогической практики;
- современный мировой педагогический опыт;
- новые отечественные и зарубежные научные знания в области общественных наук.

Анализ инновационных научных педагогических теорий позволил выделить следующие закономерности инновационных процессов в образовательном пространстве:

- относительность, цикловая повторяемость инноваций; например, в новых подходах с новой степенью актуальности, в новой комбинации структурных составляющих воплотились известные гуманистические идеи Я. А. Коменского, П. П. Блонского, В. А. Сухомлинского и др.; принцип природосообразной педагогики Я. А. Коменского и стилевой подход; принцип наглядности Я. А. Коменского и аудиовизуальный метод обучения;
- обусловленность инноваций социально-экономическими изменениями в обществе; например, развитие технического прогресса привело к появлению аудиовизуального метода обучения; развитие внешних контактов Руси в XVII–XIII вв. привело к необходимости обучению устной иноязычной речи, что считалось инновационным на фоне всеобщего обучения переводу;
- первенство практики по отношению к теоретическому обоснованию инноваций; любые попытки провозглашения инновационных идей «сверху» заранее обречены на провал, инновация появляется в практической деятельности, по-настоящему закрепляясь в следующих за ней теоретических обоснованиях;

– обусловленность инноваций в образовании изменениями в общенаучной картине мира; творцами образовательных инноваций всегда были и остаются педагоги-практики, ежедневно соприкасающиеся с научной мыслью и, следовательно, испытывающие на себе ее влияние; если проследить развитие инноваций в обучении иностранным языкам, очевидно, что каждому этапу изменений в общенаучной картине мира соответствуют четкие изменения в методах обучения;

– «национальный характер» инноваций; есть инновации универсальные, например, использование компьютерных программ в обучении успешно осуществляется во всем мире, в разнообразных педагогических системах, но существуют также инновации «национальные», которые с большим трудом внедряются в образовательном пространстве других стран, например, инновации в уровне обученности – трехуровневое обучение в российских вузах внедряется с трудом.

Нами выделены следующие причины медленного развития инновационных процессов в образовательном пространстве:

– отсутствует методологическая основа разработки и внедрения инноваций;

– отсутствует опыт экспертной оценки образовательных инноваций на федеральном и региональном уровнях;

– отсутствие моральных и материальных стимулов к развитию инновационных процессов;

– недостаточное развитие материально-технической базы для внедрения инноваций;

– недостаточное внимание со стороны общества к инновациям.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что социально-экономические преобразования в России, смена ценностей общественно-исторического развития, ориентиры на гуманистические и демократические принципы развития стимулировали активизацию инновационных процессов. Практические преобразования в общественной жизни, демократизация, гуманизация, плюрализм в образовании, отказ от идеологии, создание новаторских педагогических теорий, сосуществование альтернативных методик обучения обуславливают инновационные образовательные процессы в современном российском образовательном пространстве. На общегосударственном уровне осознана необходимость модернизации образовательного пространства, поддержана учеными-педагогами, преподавателями, родителями, представителями общественных организаций. Развитие инновационных образовательных процессов обусловлено изменениями в общественной социокультурной ситуации современной России, что, в

свою очередь, является одной из ведущих тенденций развития общества.

Современная ситуация развития человеческой цивилизации характеризуется рядом факторов и тенденций, влияние которых переходит с уровня влияния на бытие и развитие человеческого сознания до уровня детерминант, то есть жесткого предопределения. Ученые отмечают, что доминирование экономического принципа в управлении социальными системами выступает в качестве одного из самых мощных факторов детерминации бытия. Главным реализатором экономического принципа управления является технократическое мышление.

В первоначальном смысле понятие «образование» рассматривается как система создания в умах и сознании людей вполне конкретных образов реального Мира. Люди, имеющие образ Мира, соответствующий реалиям, не создают угрозы существования ни себе, ни человечеству, ни планете. Люди с неадекватным отображением Мира в своем сознании являются источником опасности.

Таким образом, сутью настоящего инновационного образования должно стать непрерывное стремление образовательной системы к росту адекватности реалиям транслируемых подрастающим поколениям образов Мира. Эта суть может отображаться во множестве явлений.

Мировое сообщество стремится к созданию глобальной стратегии образования человека независимо от места его проживания и образовательного уровня. Это может привести к решению множества проблем, если транслируемые общей, глобальной системой образования образы будут адекватны реальному Миру. И это же самое может ускорить движение нашей цивилизации к роковой черте, если в эту глобальную систему будут заложены умышленно или по невежеству неадекватные реалиям образы. В наше время прогнозируют тенденции развития мирового образовательного пространства, выделяют типы регионов по признаку взаимодействия образовательных систем и их реагирования на интеграционные процессы. Мировое сообщество объединяет понимание, что современное образование должно стать международным, а университетское образование является основой поликультурного развития. Поликультурное образование может обеспечить некоторую информационную безопасность развития, поскольку оно формирует способность оценивать явления с позиции другого человека, разных культур, иной социально-экономической формации. Должна быть создана поликультурная образовательная среда, предполагающая свободу культурного самоопределения будущего специалиста и обогащения его личности. При монокультурном подходе любой

ошибочно сформированный и тиражируемый через систему образования образ Мира может сыграть роковую роль.

Признание во всем мире определяющей роли творческого и образованного человека в то же время сопровождается нарастающей неудовлетворенностью его положением в современном образовании. Кризис образования в разных странах проявляется по-разному, что связано с различными масштабами, структурой и организацией национальных систем образования, способов взаимодействия систем образования с их «надсистемой» – экономикой, наукой, культурой. Общий вывод исследователей современного образовательного пространства следующий: изменения в системе образования требуют пересмотра научных оснований – парадигмы образования. Сегодня практически все страны мира испытывают потребность в выработке новой образовательной системы, основу которой должна составить совокупность образов, адекватных современной картине Мира, способных остановить движение человечества к роковой черте. Только в этом, на наш взгляд, должна заключаться основная цель реформирования системы образования.

Модернизация высшего профессионального образования в России происходит на фоне структурной перестройки и изменения уклада национальной экономики. Основываясь на мировом опыте преодоления кризисных явлений, Россия избрала инновационный путь развития как единственно возможный для преодоления опасности отставания страны от мировых тенденций экономического, технологического и социального развития. Отечественное высшее профессиональное образование, обладающее высоким научно-педагогическим потенциалом, должно обеспечить адекватную интеллектуальную и кадровую поддержку инновационной экономики и сохранение России в ряду ведущих технологически развитых стран. В условиях перехода страны на инновационный путь развития важнейшим фактором, имеющим решающее значение, является опережающая подготовка высококвалифицированных специалистов научно-технической сферы и наукоемких отраслей промышленности, способных не только генерировать технические идеи, но и доводить их до товарной продукции, а также способствовать ее реализации на внутреннем и на внешнем рынках. Инновационная деятельность в сфере образования должна присутствовать как обязательный и профильный для всей системы элемент, как необходимое условие поступательного движения и устойчивого развития; она должна быть осознана и принята научно-педагогической общественностью.

ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕНИЯ МОЛОДОГО СПЕЦИАЛИСТА В ОБРАЗОВАНИИ

ВАСИЛЬЕВА О. А.

г. Ноябрьск, Ноябрьский нефтегазовый колледж

Современное состояние проблем социальной адаптации молодых специалистов отражает возрастающие требования общества к знаниям и профессиональным навыкам педагогов, их способности к прогнозированию и проектированию, выработке новых адаптивных стратегий. Социальная практика последних десятилетий доказывает, что традиционная, ориентированная стратегия социальной адаптации молодого специалиста безнадежно устарела, а новая, гуманистическая, личностно-ориентированная модель еще не сформирована по структуре и лишена целостности. Причина представленной проблемы кроется в спонтанности изучения, многообразии представлений и способах ее решения.

Проблема адаптации специалиста является одним из направленных теоретических и прикладных исследований многих наук: социологии, психологии, медицины, биологии и педагогики. При всем многообразии подходов к изучению феномена адаптации междисциплинарной категорией выступает взаимодействие двух систем: индивида и среды, с одной стороны, и межличностное взаимодействие – с другой. Исходя из этого, адаптация рассматривается и как биологическое, и как психическое свойство личности, выражающее возможности личности к адаптации. Адаптированность является собой некое психическое состояние, достигнутое в результате реализации личностного адаптационного потенциала.

При изучении феномена адаптации необходимо учитывать также и механизмы адаптации личности. «Различные привычки, приобретаемые людьми в попытках удовлетворить свои побуждения, называются механизмами адаптации личности» [1]. Как любая ситуация включает различные аспекты, так и механизмы адаптации содержат как научно-обоснованные подходы, так и более примитивную реакцию в виде враждебной агрессии по отношению к возможным препятствиям. Каждый механизм реагирования принимает различные формы. Механизмы адаптации, исследуемые психологами, группируются в соответствии с уровнем их зрелости и ролью в процессе адаптации. Если мотив удовлетворяется успешно, начинают работать механизмы реагирования на успех. Если индивиду не удается удовлетворить свои побуждения, включаются механизмы реакции на неудачу.

В зависимости от мотивации и реагирования среды психологи выделяют адекватную и неадекватную адаптацию. Признаками адекватной (объективной) адаптации являются:

- объективность к себе и окружающему миру;
- чувство удовлетворения, основанное на успешном выполнении какой-либо деятельности;
- понимание значимости и важности совместных достижений, общественной деятельности наряду с индивидуальной;
- демонстрация активности, проницательности и объективности в достижении поставленных целей.
- проявление объективного анализа, как зрелая реакция на ситуацию, способность планировать, переоценивать цели и методы;
- рассматривание всех мотивов как целостной системы, то есть сочетание обеспечения средств к существованию и удовлетворения социальных мотивов посредством эффективного поведения в реальном мире.

Важным объектом адаптации является принятие индивидом социальной роли. Этим обусловлено отнесение адаптации, с точки зрения философии, социологии и психологии, к одному из основных социально-психологических механизмов социализации личности, активного приспособления к условиям социальной среды путем усвоения и принятия целей, ценностей, норм поведения в обществе.

Сердцевиной адаптации является профессиональная адаптация. Она имеет свою структуру, содержание, тенденции и механизмы развития. Ее обобщенное понятие дает К. К. Платонов: «Профадаптация к новым условиям деятельности осуществляется путем систематического выполнения усложняющейся деятельности в этих новых условиях» [2]. Большинство исследователей определяют понятие адаптации как систему формирования умений и навыков в процессе профессиональной деятельности. О. А. Шиян отмечает, что профессиональная адаптация есть «процесс интеграции в профессию, овладения мастерством, приложения профессиональных знаний, умений и навыков к конкретным ситуациям» [4].

Любая профессиональная деятельность связана с взаимодействием людей. В зависимости от специфики работнику приходится вступать в общение и сотрудничество разного уровня, основанного на социально-психологических аспектах профессиональной деятельности. Социальная психология содержит концептуальную базу, инструментарий для осуществления мероприятий по выявлению и формированию социально-психологической пригодности людей к профессиональной деятельности.

Адаптация к труду – это процесс приспособления, изменения, перестройки субъекта труда к особенностям профессиональной деятельности. Традиционно процесс профессиональной адаптации включает несколько этапов:

- оценка уровня подготовленности новичка, разработка специальной программы адаптации;

- ориентация: практическое знакомство нового работника со своими обязанностями и требованиями, которые к нему предъявляются со стороны организации; психологическая и социальная адаптация нового сотрудника проявляется в том, что он начинает разделять общие представления о характере своей профессиональной деятельности: о ее целях, приоритетах, проблемах, вырабатывает обобщенную стратегию поведения следовать ее традициям, нормам, приоритетам, эффективно взаимодействовать на межличностном уровне;

- действенная адаптация, которая предполагает в рамках этого этапа приспособление новичка к своему статусу, его активное участие в различных сферах профессиональной деятельности и межличностных отношениях;

- освоение характеризуется переходом к стабильной работе, активная самореализация и самовыражение в рамках норм и приоритетов профессиональной деятельности.

Для осуществления успешной профессиональной деятельности необходимым условием служит качественный уровень сформированных мотиваций и притязаний индивида, определяющийся внутренними психологическими причинами:

- мотивация к достижениям – это побуждение некоторых индивидов к достижению поставленных целей, решению поставленных задач; ориентированный на успех индивид обычно ответственен за свою деятельность и результаты достижений, получает личное удовлетворение от участия в работе коллектива;

- мотивация компетентности – ориентация на высокий уровень квалификации своей профессиональной деятельности;

- мотивация межличностных отношений – установление позитивных социальных связей в коллективе;

- мотивация власти – стремление к лидерству в коллективе, ориентация на определение развитие ситуации [3].

Проблемы и противоречия адаптации выпускников вузов к профессиональной деятельности получают выражение в том типе адаптации, который они демонстрируют на рабочем месте. Многие исследователи отмечают, что лишь половина выпускников педагогических вузов демонстрируют прогрессивную и адекватную адаптацию, кото-

рая характеризуется быстрым или в пределах нормы течением адаптационного процесса и его положительным результатом, отсутствием острых противоречий между требованиями профессиональной деятельности и возможностями молодого специалиста. Остальные либо испытывают затруднения в связи с несформированностью какой-либо мотивации на достаточном уровне, либо полностью не способны адаптироваться к условиям педагогического труда.

В психолого-педагогической практике выделяют несколько уровней профессиональной адаптации начинающего педагога: негативный, пассивный, среднеактивный, активно-продуктивный и творческий. Уровень профессиональной адаптации начинающего педагога зависит от стратегии адаптационной политики образовательного учреждения, с одной стороны, и мотивационной сформированности притязаний на успех самого педагога – другой. Молодой педагог, вступая в педагогическую деятельность, попадает в новую для него социальную и профессиональную среду, в новые режимы умственных и физических нагрузок, в новую сферу межличностных взаимоотношений трудового коллектива. Процессы, сопровождающие адаптацию, затрагивают все уровни жизни – от физиологических реакций организма до психологической регуляции деятельности.

Для эффективной адаптации начинающих преподавателей основным видом их формирующей познавательной деятельности следует считать самообразование, самовоспитание, самоанализ, самоконтроль, то есть личностное адаптационное усовершенствование.

Процесс адаптации молодого специалиста будет более успешным и эффективным, если образовательное учреждение вовлечет его в систему проектирования и реализации специального комплекса мер по принятию новой социальной роли, освоению норм и ценностей педагогической профессии, приобретению профессиональных умений и навыков, вхождению в систему межличностных трудовых отношений. Создание соответствующих условий даст возможность начинающему педагогу сформировать в себе необходимые профессиональные знания, умения и навыки, ускорит психологическую адаптацию, сформирует мотивацию успеха и творческого начала. От эффективности взаимодействия двух рассмотренных составляющих будет решаться, в конечном итоге, какими стратегическими и технологическими ресурсами представлено современное педагогическое сообщество.

Литература

1. Сперлинг, Абрахам П. Психология [Текст] / Абрахам П. Сперлинг ; пер. с англ. С. И. Ананин. – Мн. : ООО Попурри, 2002.

2. Платонов, К. К. Структура и развитие личности [Текст] / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1972.
3. Соснин, В. А. Социальная психология [Текст] : учебник / В. А. Соснин, Е. А. Красникова. – М. : Форум : Инфра-М, 2004.
4. Шиян, О. А. Послеуниверситетский тренинг учителей в США: новые ориентиры [Текст] / О. А. Шиян // Педагогика. – 1996. – № 1.

ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОПЕРАЦИИ В ИЗУЧЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

БАБИЧ Н. С.

г. Москва, Институт социальных технологий

Управление образовательными системами требует от государства и общества способности выделения их (этих систем) типов, интерпретируемых в том смысле, что гипотетически «механизм управления» объектами, отнесенными к одному и тому же типу, одинаков [1, с. 27]. К сожалению, в современных социальных науках отсутствуют наработки в отношении применения и оценки результатов типологического метода. В связи с этим особую важность приобретает методологический анализ типологических операций – совокупностей действий, в результате которых выделяются социальные типы, в частности, типы образовательных систем. Такой анализ впервые был проведен Паулем Лазарсфельдом в 1937 г. в статье «Некоторые замечания о типологических процедурах в социальном исследовании» [7]. В дальнейшем его результаты не претерпели принципиальных изменений, хотя детализировались и дополнялись в ходе сотрудничества Лазарсфельда с Алленом Бартоном [3; 6], а затем в результате независимых исследований Бэйли [2].

Основная идея концепции типологических операций восходит к неопозитивистским взглядам Гемпеля и Оппенгейма [4] и состоит в том, что общим элементом всех вариантов типологического метода является комбинирование признаков. Следовательно, основой любой типологии в конечном итоге служит набор всех возможных сочетаний критериев. Если исследователь имеет дело с небольшим числом признаков, то множество их комбинаций может быть изображено в виде системы координат (для признаков количественного уровня измерения) или перекрестной таблицы (для качественных признаков).

Табличное или геометрическое отображение множества сочетаний представляет определенный аналитический инструмент, помо-

гающий выделять более или менее интересные теоретически и практически типы образовательных систем – «пространство признаков» («property space»). Дальнейшее наполнение клеток таблицы эмпирически определенными частотами позволяет ставить вопросы о причинах различий в распространении тех или иных комбинаций. Однако полное множество сочетаний служит все-таки «сырым» материалом, предварительным этапом в построении типологии. Следующим этапом должна быть «редукция» (reduction) пространства признаков, сокращающая число их комбинаций. В случае если исследователь уже располагает типологией, он может на ее основе построить пространство признаков. В терминах Лазарсфельда это будет «субструкция» (substruction), что можно перевести как «фундирование», «заложение основ». Выведение нескольких взаимнопревращающихся пространств называется «трансформация». Редукция, субструкция и трансформация и составляют совокупность типологических операций. Рассмотрим эти процедуры по порядку.

«Под редукцией понимается такая классификация, в результате которой различные комбинации попадают в один класс» [6, с. 173]. Ее необходимость обусловлена простой невозможностью практического использования слишком дробных типологий. Так, анализ эмпирических распределений не имеет смысла, если к каждому типу относится всего несколько наблюдений.

Сокращение числа комбинаций может производиться по разным основаниям, поэтому Лазарсфельд [7, с. 160–161] выделяет три вида редукции:

1. Функциональная (functional). Существует некоторое соотношение между двумя признаками, которое сокращает возможности комбинаций.

2. Произвольная числовая (arbitrary numerical). Этот тип редукции сокращает число комбинаций за счет придания большего веса некоторым признакам (представляющимся исследователю наиболее показательными).

3. Прагматическая (pragmatic). Сокращение числа комбинаций производится, исходя из задач исследования.

Функциональная редукция основана на тесной связи между какими-либо критериями. Эта связь позволяет исключать заведомо пустые или заведомо наполненные на 100 % сегменты пространства признаков. Например, если в государстве в течение многих лет проводится дискриминационная политика и женщинам запрещено получать высшее образование, критерии «пол» и «наличие высшего образования» оказываются функционально связаны. Их комбинация поэтому

может быть легко редуцирована. Для мужского пола имеет смысл оставить ячейку, соответствующую высшему образованию, а всех женщин необходимо будет объединить в одну образовательную группу.

Произвольная числовая редукция происходит тогда, когда типобразующие признаки получают разные веса, которые затем суммируются. Разбиваемая на интервалы сумма весов и дает редуцированную типологию. Сюзанн Клюге приводит пример подобной группировки по интенсивности потребления информации [5, с. 103]. Эту интенсивность можно описать так, что человек, часто смотрящий телевизор, получит, допустим, 2 балла. А часто читающие газеты и слушающие радио – по одному баллу. В полученной этим способом типологии лояльный телезритель окажется в одной группе с поклонником одновременно радио и газет. Основой принятия решения о числовой редукции обычно служат не теоретические соображения, а уже полученные эмпирические данные, в частности распределение типологизируемых объектов в пространстве признаков.

Прагматическая редукция вступает в силу тогда, когда определенные комбинации признаков не имеют отношения к вопросам, решаемым в исследовании. Очевидно, при определенных обстоятельствах можно разработать систему типов любой степени детальности. Но в большинстве случаев сколько-нибудь сложная типология только затрудняет анализ данных и управление социальными объектами. Различия должны игнорироваться, если они нерелевантны, поэтому типы, которые не интересуют исследователя, должны объединяться либо между собой (образуя категорию «прочее»), либо с релевантными типами (если для этого есть достаточные основания). Так, если в исследовании ставится задача определить факторы получения высшего образования, соответствующий признак должен сводиться только к двум градациям (наличие/отсутствие высшего образования).

Аллен Бартон [3, с. 45] приводит еще одну процедуру, которую можно рассматривать как способ редукции – упрощение осей пространства признаков (*simplification of the dimensions*). Ясно, что критерий ординального уровня измерения, содержащий 5 градаций, может дать больше комбинаций, чем критерий дихотомический. Поэтому, если мы преднамеренно и осознанно снижаем уровень измерения типобразующих признаков, мы тем самым производим сокращение типологии. По своей сути, эта процедура очень близка к прагматической редукции. В самом деле, превращение ординального признака в дихотомический можно представить как построение индекса, разбивающего пять значений на два. На практике такое преобразование осуществляется не само по себе, а исходя из целей исследования, то

есть является прагматической редукцией. Тем не менее мы не можем исключить волюнтаристское упрощение. Поэтому процедуру, предложенную Бартоном, можно рассматривать как операцию, в значительной степени пересекающуюся с прагматической редукцией, хотя логически не тождественную ей.

Предложение Лазарсфельда помещать типологию в аналогичное системе координат аналитической геометрии пространство признаков, сегодня выглядит трюизмом. Но оно было важным шагом в развитии типологического метода в социальных науках. До того момента вопрос о необходимости описания полной типологии в каждом конкретном случае не ставился с такой ясностью. Неудивительно, что Лазарсфельд придавал большое значение построению полной типологии на основе отдельных типов и обозначил его специальным термином «субструкция». Практически эта процедура представляет собой восстановление пространства признаков «задним числом». Она начинается не с произвольного комбинирования критериев, а с анализа уже существующей, но неполной типологии, что частично снимает проблему выбора релевантных признаков.

В ходе субструкции важно лишь правильно идентифицировать те критерии, которые лежат в основании анализируемых типов. Если это удастся сделать, то получаемое пространство признаков не нуждается больше в специальных обоснованиях. Конечно, вопрос его релевантности таким способом не столько решается, сколько отодвигается в другую фазу исследования (образования фрагментарной типологии), но в случае с уже проверенными и «работающими» типами он, по крайней мере, становится второстепенным. Кроме того, в тех случаях, когда типы берутся из повседневной социальной категоризации, то есть являются «конструктами первого порядка», включаемыми в исследование на правах научных понятий, их эксплицируемые основания не требуют доказательств релевантности. Уже само по себе включение каких-то критериев в «естественную установку» повседневной деятельности делает их существенными с социологической точки зрения. Таким образом, субструкция позволяет устанавливать и анализировать связи между типологическими конструктами первого и второго порядка, давая тем самым интерпретацию обыденным категоризациям. Иными словами, она представляет собой ценный инструмент качественного анализа, даже если последний не ставит своей целью разработку типологий.

Независимо от того, имеет ли исследователь дело только с научными или также с повседневными категориями, субструкция позво-

ляет добиться более глубокого понимания образованных типов. Происходит это за счет следующих преимуществ ее применения:

1. Выявляются группы, которыми исходная типология пренебрегала. Они могли остаться незамеченными по стечению обстоятельств, и тогда их обнаружение служит приросту знания. Если же эти типы игнорировались или считались несуществующими по другим причинам, то приросту знания служит анализ таких причин. Они могут быть, например, идеологическими (когда некоторые социальные группы стигматизируются вплоть до отрицания их существования), структурными (когда они не могут возникнуть из-за сочетания социальных факторов) и т.д. Выявление «пропущенных ячеек» становится особенно полезным и важным, когда процедура субструкции применяется к широко известным и признанным типологиям.

2. Реконструированное пространство типобразующих признаков зачастую позволяет осуществить более детальное различение даже исходных типов. Благодаря субструкции становится ясно, какие комбинации из множества возможных сливались в рамках неполной типологии.

3. Субструкция может служить не только для анализа существующих типологий, но и для образования новых, когда исследователь имеет в наличии обширный материал, только интуитивно упорядоченный в типы. В этом случае реконструкция пространства признаков служит для формализации интуитивных представлений и выбора между различными вариантами типологии.

При дальнейшем анализе процесса субструкции нельзя не заметить, что его точная воспроизводимость не кажется гарантированной. Разные исследователи, реконструируя пространство признаков для одних и тех же типов, вполне могут прийти не только к отличающимся формулировкам, но и к различным наборам признаков. Это прямое следствие невозможности полной формализации субструкции. Для того чтобы его учесть, Лазарсфельд вводит еще одну процедуру – «типологическую операцию трансформации». Она дает возможность согласовать интерпретации пространства признаков.

«Трансформация» – это такой анализ системы типов, при котором в результате субструкции выделяется пространство признаков, отличающееся от послужившего основой для редукции анализируемой системы типов [6, с. 180]. Иными словами, это пересмотр (дополнение, сокращение или изменение) оснований типологии, с сохранением самой типологии. В ходе «трансформации» меняется пространство признаков, но не теоретические значения их сочетаний. Чтобы прояснить эту процедуру, необходимо ответить на два вопроса:

(1) почему такое частичное изменение типологии возможно и (2) какие цели оно может преследовать.

На первый взгляд, изменение типобразующих критериев должно с необходимостью приводить к преобразованию построенной на их основе типологии. Это правило было бы верным, если бы типы как научные понятия и категории социального управления получали свое значение строго на основании задающих их признаков. Такое условие ставил неопозитивистский подход к типологиям, исходивший из возможности изобретения идеального языка. Однако в реальности происходит нечто другое. Значение понятий, которыми маркируются типы, зависит от множества факторов. В их число входят другие понятия теории, в рамках которой строится типология и контекст ее практических приложений. Благодаря разнообразию семантических влияний, типы способны получать некоторую автономию от собственных логических определений.

Литература

1. Татарова, Г. Г. Основы типологического анализа в социологических исследованиях [Текст] / Г. Г. Татарова. – М., 2004.

2. Bailey, K. D. Polythetic Reduction of Monothetic Property Space: The Approaches of Lazarsfeld and Guttman // H. Costner (ed.) *Sociological Methodology*. San Francisco ; Washington ; London : Jossey-Bass, 1972. Pp. 83–111.

3. Barton, A. H. The Concept of Property-Space in Social Research // P. Lazarsfeld & M. Rosenberg (eds.) *Language of Social Research*. New York : Free Press, 1955. Pp. 40–53.

4. Hempel, C. G. & Oppenheim, P. *Der Typusbegriff im Lichte der Neuen Logik: Wissenschaftstheoretische Untersuchungen zur Konstitutions-Forschung und Psychologie*. Leiden : Sithoffs, 1936.

5. Kluge, S. *Empirisch begründete Typenbildung*. Opladen : Leske+Budrich, 1999.

6. Lazarsfeld, P. F. & Barton, A. H. Qualitative Measurement in the Social Sciences. Classification, Typologies, and Indices // D. Lerner & H. Lasswell (eds.) *The Policy Sciences*. New York : Stanford University Press, 1951. Pp. 155–192.

7. Lazarsfeld, P. F. Some Remarks on Typological Procedures in Social Science // R. Boudon (ed.) *On Social Research and its Language*. Chicago : The University of Chicago Press, 1993. Pp. 158–171.

НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ И РЕСТРУКТУРИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КОМИ

ГЕРАСИМОВА М. П.

г. Сыктывкар, Сыктывкарский педагогический колледж № 2

Основным условием усиления политической и экономической роли России в мировом сообществе и соответствующего повышения благосостояния ее населения является обеспечение роста конкурентоспособности страны. В современном мире, идущем по пути глобализации, способность быстро адаптироваться к условиям международной конкуренции становится важнейшим фактором успешного и устойчивого развития.

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

Одним из направлений модернизации педагогического образования должно стать формирование модели подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов в едином образовательном пространстве, отвечающей требованиям, предъявляемым обществом к качеству педагогических кадров в соответствии с принципами концепции непрерывного и качественного образования, что обеспечит эффективное использование имеющихся ресурсов и подготовку компетентных специалистов в сфере образования.

Единое образовательное пространство рассматривается в русле общего анализа путей его становления в России. В этом отношении немалый интерес представляют работы И. П. Смирнова, Н. С. Тюхтина, С. Е. Матушкина, В. А. Кальнея, В. В. Платонова и др., раскрывшие концептуальные основы его построения. Непрерывность образования обеспечит поступательное развитие творческого потенциала

личности и всестороннее обогащение ее духовного мира и противопоставляет формуле «образование на всю жизнь» современный подход: «образование через всю жизнь».

Концепцию непрерывного профессионального образования порою односторонне рассматривают только как повышение уровня образования по вертикали. В 1989 г. уже закладывались идеи «стимулирования продвижения к более высоким ступеням и уровням образования наиболее способных, лучше подготовленных, активно работающих над своим совершенствованием членов общества». Из подобных подходов выстраивается иерархия уровней профессионального образования. «Высшее образование стало рассматриваться как общественный идеал, к которому должны быть устремлены жизненные планы человека и общества. На той же идеологической основе родилась концепция слияния всех уровней профессионального образования путем «вертикальной интеграции существующей государственной системы образования, «прошив» все ее ступени едиными требованиями».

Фундаментальные исследования представляют сегодня разнообразные варианты формирования единого образовательного пространства в России. По мнению И. П. Смирнова, в основе своей они сводятся к идее создания «больших университетов с региональными колледжами», зачастую включающих в эти структуры все уровни и виды образования. У таких образований, на наш взгляд, есть свои преимущества, хотя и существует опасность того, что образовательные структуры, во главе которых стоят «большие университеты», объективно тяготеют к свертыванию своих звеньев более низкого уровня, навязыванию своих правил подготовки кадров, не всегда соответствующих потребностям рынка труда. Идеология подобных «интеграционных» процессов опирается на искусственно созданный имидж высшего образования как социального и профессионального идеала вне его связи с реальными потребностями рынка труда. В этой структуре должны быть представлены образовательные учреждения различного уровня, взаимодействующие на принципах интегративности, вариативности, преемственности и практической направленности.

Учитывая опыт и практику непрерывной подготовки педагогических кадров в России, разработанные концептуальные основы ее построения, рассмотрим одну из моделей горизонтального формирования единого образовательного пространства для подготовки педагогических кадров для дошкольных образовательных учреждений Республики Коми:

– первоначальное обучение (базовое образование) – для лиц, не имеющих профессии, желающих ее приобрести и трудиться в ней;

– обучение вторым (смежным) профессиям (усложнение видов деятельности);

– повышение квалификации педагогов в целях совершенствования знаний и умений, повышение роста профессионализма и компетентности, освоения новых обязанностей, функций.

Горизонтальная дискретность основана на делимости, некоторой дифференцированности и автономности компонентов, входящих в воспитательно-образовательные системы: учебные предметы; формы и методы обучения и воспитания; знания, умения и навыки и др. Горизонтальной дискретности присуще диалектическое противоречие между целесообразностью относительной автономности компонентов и необходимостью их системного сочетания. Динамическая система непрерывного образования предполагает преемственность ее подсистем.

С 90-х гг. одну из моделей подготовки специалистов по трем ступеням реализует Сыктывкарский педагогический колледж № 2.

Прежде чем получить дополнительную квалификацию, студент на первом курсе Сыктывкарского педагогического колледжа № 2 должен получить профессиональную ориентацию, направленную на активизацию не только педагогическую по специальности «воспитатель», но и внутренних психологических ресурсов личности студента, развитие профессиональных возможностей, чтобы в полной мере осознать себя в будущей профессии. На этой ступени возможно и остановиться в своей профессиональной подготовке. Однако многие студенты выбирают еще и дополнительную профессиональную квалификацию, которую возможно получить в рамках специальности.

Один из приобретаемых повышенных уровней подготовки («руководитель малокомплектного ДОУ», «Руководитель изобразительной деятельностью», «информационные технологии в ДОУ» и др.) включает овладение выпускниками дополнительными знаниями, умениями и навыками, расширяющими профессиональные возможности их применения. Так, наряду с профессией «воспитатель», они могут работать специалистами дошкольного образовательного учреждения.

В основу подготовки педагогических кадров в колледже мы положили технологию контекстного обучения, которая предусматривает последовательное усвоение профессиональных знаний и умений, отраженных в Модели специалиста, и обеспечивает переход от учения к труду. Суть этого перехода в обучении состоит в том, что на первых курсах студент выполняет учебную деятельность академического типа (собственно учебную деятельность) с ведущей ролью лекций и семинаров. Постепенно, через ряд промежуточных форм (лабораторные работы, практикумы и др.), она переходит к квазипрофессиональную

деятельность (имитационные модели, деловые игры, курсовые проекты), а затем – учебно-профессиональную (НИРС, производственная практика и др.), и естественным образом студент «входит» в профессию.

Система дополнительного образования, действующая в колледже, не только повышает компетентность уже работающего педагога, но и удовлетворяет его познавательные профессиональные потребности. Однако она же, одновременно, представляет собой и «базовый» уровень для вновь начинающих работать специалистов. Опытные педагоги дошкольных образовательных учреждений нередко назначаются на должности руководителей, например, изобразительной деятельности, физического воспитания, ритмики и др. И тогда им необходима дополнительная профессиональная подготовка по новой специальности. Сыктывкарский педагогический колледж № 2 предлагает им переподготовку в форме дистанционного, заочного или курсового обучения с получением диплома или удостоверения.

По нашему мнению, все вышеперечисленные ступени, горизонтальные потоки профессионального образования можно отнести к понятию «базовых», так как на каждом из них даются основы определенных профессиональных знаний, имеющих самостоятельный, заверченный статус (воспитатель, специалист ДОУ). Одновременно все ступени представляют собой систему непрерывного образования вертикальной дискреции для постепенной подготовки специалиста-профессионала широкого профиля (воспитателя с дополнительной квалификацией).

Таким образом, в условиях Сыктывкарского педагогического колледжа № 2 построено единое образовательное пространство, обеспечивающее получение образования по частям. Взаимодействие всех ступеней профессионального педагогического образования, которые, с одной стороны, имеют «особенные характеристики», а с другой – реализуют единые теоретические позиции, является преемственным и открытым.

О МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ

ТУМАШЕВА О. В.

г. Красноярск, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева

Сегодня в научно-педагогическом сообществе идут интенсивные дискуссии по поводу сущности и структуры профессионально-

педагогической компетентности. В работах В. А. Адольфа, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, Е. Л. Пупышевой, Г. С. Саволайнен, Л. В. Шкериной и др. данный педагогический конструкт трактуется как многозначная категория. Исследователи справедливо выделяют в профессиональной педагогической компетентности различные ее виды: методологическую, предметную, психолого-педагогическую, социокультурную, методическую и другие компетентности. Среди выделяемых видов особое место занимает методическая компетентность учителя, поскольку она интегрирует в себе многие другие виды компетентностей, кроме того, именно уровень методической компетентности во многом определяет уровень профессионализма специалиста в области образования. Между тем сущность методической компетентности учителя в современной отечественной науке изучена недостаточно детально.

Само понятие «методическая компетентность учителя» для педагогической науки не ново. Но, как показывает анализ различных трактовок понятия «методическая компетентность учителя», а также ее частных видов, многие исследователи связывают методическую компетентность учителя с определенными свойствами, способностями личности и готовностью реализовывать эти способности в профессиональной педагогической деятельности, наличием знаний, полученных в ходе обучения и воспитания. При этом важной характеристикой методической компетентности представляется опыт, упомянутый в работах ряда авторов, так как в процессе приобретения опыта учитель самообразовывается и самосовершенствуется, развивает те личностные качества, которые необходимы для становления его методической компетентности.

Вместе с тем следует отметить, что большинство встречающихся в педагогической литературе трактовок не полностью соответствует современному подходу к определению понятия компетентности, прежде всего из-за отсутствия в них аксиологического аспекта, тогда как многие исследователи, подчеркивая деятельностную природу категорий «компетенция» и «компетентность», акцентируют внимание на том, что они отражают не только и не столько предметные знания, но и, прежде всего, процедурные и ценностно-смысловые знания.

В результате проведенного анализа методическую компетентность учителя будем рассматривать как интегративную характеристику личности, предполагающую владение методическими знаниями, умениями и способами деятельности, признание их ценности, готовность к их использованию в профессиональной деятельности и наличие определенного опыта, чтобы уметь определить сущность методической проблемы и профессионально ее решить.

На основе анализа профессиональной деятельности учителя в методической компетентности учителя мы выделяем три основных компонента: когнитивный, деятельностный и социально-личностный.

Когнитивный компонент методической компетентности учителя включает владение учителем системой методических знаний и понимание важности и ценности этих знаний как для себя лично, так и для своей профессиональной деятельности, для своего профессионального роста.

Деятельностный компонент предполагает умения осуществлять не только отдельные методические действия и основные виды методической деятельности, но и модифицировать на основании анализа и оценки результатов своей деятельности, их соответствия ожидаемым, плановым результатам.

Основу социально-личностной компетентности учителя составляют его личностные качества, востребованные в его методической деятельности и необходимые для адекватного и активного взаимодействия с социумом.

Во всех компонентах методической компетентности учителя математики мы выделяем мотивационный аспект. Данный аспект характеризует систему мотивов, которые выражают осознанное побуждение к деятельности, в нашем случае к методической деятельности учителя.

Кроме мотивационного, в когнитивном компоненте мы выделяем операционально-познавательный аспект, который мы характеризуем тремя «знаниями»: «знать, что есть», «знать, как делать», «знать, где узнать».

В деятельностном и социально-личностном компонентах мы рассматриваем операционально-деятельностный аспект, включающий умения и способности личности, обеспечивающие эффективное осуществление методической компетентности. Во всех компонентах методической компетентности учителя математики мы также рассматриваем аксиологический и рефлексивно-оценочный аспекты. Аксиологический обеспечивает направленность на ценностное усвоение знаний и самосовершенствование в методической области профессиональной деятельности учителя математики, включает в себя ценности, связанные с методической деятельностью учителя. Рефлексивно-оценочный аспект связан с анализом проделанного, сопоставлением достигнутого с поставленной задачей и оценкой работы, преодолением имеющихся стереотипов, блокированием неэффективных и развитием эффективных действий, обеспечением осмысления прошлого опыта и предвосхищением будущего.

Для более полного раскрытия сущности методической компетентности учителя, на наш взгляд, предложенную нами содержатель-

но-структурную модель данного педагогического конструкта целесообразно дополнить также описанием его функциональных компонентов, среди которых мы выделяем: акмеологический, инновационный, прогностический, интегративный, стимулирующий, управленческий, рефлексивный.

Акмеологическая функция направлена на достижение учителем математики профессионально-личностной зрелости.

Инновационная функция связана с готовностью и способностью учителя к реализации в процессе обучения школьников различных нововведений из области достижений педагогики, психологии, методики обучения предмету.

Прогностическая функция – это развитие способности учителя предвидеть будущие методические проблемы профессиональной деятельности, разрабатывать опережающие модели их решения, предусматривать последствия принимаемых решений.

Интегративная функция обеспечивает связь предметных, педагогических, психологических, методических знаний и способов деятельности.

Стимулирующая функция побуждает учителя к пополнению своих предметных, педагогических, психологических, методических знаний, необходимых для осуществления эффективной методической деятельности, развивает позитивное отношение к профессиональной деятельности учителя вообще и методической в частности.

Управленческая функция позволяет учителю, с одной стороны, управлять собственной деятельностью в образовательном процессе (планировать, организовывать, корректировать и т.п.), с другой стороны – управлять деятельностью учащихся по овладению ими предметными знаниями и способами деятельности, направленной на развитие каждого учащегося.

Рефлексивная функция обеспечивает осмысление педагогом процесса и результатов своей методической деятельности, в ходе которого осуществляется оценка и переоценка своих знаний, способностей, ошибок и возможностей. Реализация данной функции предполагает создание в процессе обучения школьников условий для развития рефлексии, выстраивания «Я-концепции» у субъектов образовательного процесса.

Анализ содержания функциональных и структурных компонентов методической компетентности учителя позволяет обосновать критерии уровней сформированности методической компетентности, в качестве которых нами выделены следующие:

- ценностное отношение к методической деятельности;

- ведущие мотивы;
- степень сформированности методических знаний;
- степень сформированности методических умений и способов деятельности;
- рефлексивные умения.

Выделенные критерии, в свою очередь, дают возможность описать четыре уровня сформированности методической компетентности учителя: нулевой, репродуктивный, продуктивный и творческий.

РАЗДЕЛ 2

Роль системы непрерывного профессионального образования в развитии квалификационных характеристик современного специалиста

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

ГРИГОРЬЕВА Е. Н.

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

Социально-политическая компетенция является одной из основных компетенций, необходимых для специалистов любого профиля. Советом Европы, проходившем в 1997 году при участии всех европейских стран, предлагается следующее определение социально-политической компетенции: «готовность к решению различного рода проблем, способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений и разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов» [4, с. 36].

Основываясь на результатах теоретических исследований проблемы формирования социально-политической компетенции в обучении, мы поставили перед собой задачу выявить педагогические условия ее эффективного формирования у студентов инженерных факультетов в процессе обучения иностранному языку.

В психолого-педагогической литературе встречаются различные подходы к анализу понятия «педагогические условия». Их сущность рассматривается в трудах многих ученых: Ю. К. Бабанского, В. И. Загвязинского, И. Я. Лернера, Г. В. Рубиной, В. Д. Симоненко и др. В нашем исследовании мы опираемся на определение Ю. К. Бабанского,

который под педагогическими условиями подразумевает «обстановку, при которой компоненты учебного процесса (учебный предмет, преподавание и учение) представлены в наилучшем взаимодействии и которая дает возможность учителю плодотворно преподавать, руководить учебным процессом, а учащимся – плодотворно учиться» [2, с. 64].

В результате анализа сущности и содержания базовых категорий исследования, современного состояния проблемы в педагогической практике мы предположили, что формирование социально-политической компетенции у студентов инженерных факультетов в процессе обучения иностранным языкам будет эффективным при следующих педагогических условиях:

- использование определенных дидактических технологий, организационных форм и активных методов обучения студентов иностранному языку;
- координация деятельности педагогического коллектива по формированию социально-политической компетенции;
- проведение спецкурса, направленного на формирование социально-политической компетенции средствами иностранного языка.

Первое условие предполагает использование на занятиях иностранного языка дидактических технологий, организационных форм и методов обучения, способствующих формированию социально-политической компетенции.

Данное условие предполагает использование когнитивно-ориентированных технологий обучения (таких, как эвристические методы, тренинг рефлексии, инструментально-логический тренинг и т.д.), деятельностно-ориентированных технологий (методы проектов и направляющих тестов, организационно-деятельностные ролевые и деловые игры, комплексные задания, дебаты и дискуссии, викторины и т.д.), личностно-ориентированные технологии (интерактивные игры, тренинг общения, тренинг развития профессионально значимых психофизиологических свойств и т.д.). Остановимся поподробнее на некоторых из них.

Так, одним из методов формирования социально-политической компетенции могут стать эвристические диалоги.

В области эвристики и изучении эвристических методов наиболее плодотворно работали Г. С. Альтшуллер, Г. Я. Буш, И. Мюллер, А. И. Половинник, Д. Пойя.

Под эвристическим диалогом понимается «специфическая форма педагогического взаимодействия на базе синтеза проблемного и алгоритмического подходов к организации активной поисковой деятельности коллективного субъекта, ориентированного на достижение

неизвестного результата и приобретение личного опыта – настоящего и будущего» [3, с. 174]. В. И. Андреев [1, с. 217] выделяет целый ряд эвристических методов: коллективного мозгового штурма, эвристических вопросов, многомерных матриц, инверсии, личной аналогии, синектики, организованных стратегий. В данной статье мы остановимся на эвристическом методе, наиболее приемлемом, на наш взгляд, для формирования социально-политической компетенции у студентов в процессе обучения иностранным языкам – методе мозгового штурма.

Метод и термин «мозговой штурм (атака)» предложены американским ученым А. Ф. Осборном как улучшенный вариант диалога Сократа. Он базируется на ряде психологических и педагогических закономерностей. Так, изобретателями было отмечено, что коллективно генерировать идеи эффективнее, чем индивидуально. В обычных условиях творческая активность человека часто сдерживается явно и неявно существующими барьерами (психологическими, социальными, педагогическими и т.д.). Основным принцип и правило этого метода – абсолютный запрет критики предложенных участниками идей, а также поощрение всевозможных реплик, шуток. Успех применения метода во многом зависит от руководителя дискуссии. Руководитель должен умело направлять ход дискуссии, удачно ставить стимулирующие вопросы, осуществлять подсказки, использовать шутки, реплики. Количество участников обычно составляет 4–15 человек. Наиболее оптимальной считается группа от 7 до 13 человек, что делает данный метод наиболее приемлемым на занятии иностранного языка.

Длительность «мозговой атаки» варьируется от 15 минут до одного часа. Отбор идей производят специалисты-эксперты, которые осуществляют их оценку в два этапа. Вначале из общего числа отбирают наиболее оригинальные, а потом отбираются самые оптимальные идеи с учетом специфики творческой задачи и цели ее решения.

К несомненным достоинствам коллективного поиска оригинальных идей можно отнести то, что он уравнивает всех членов группы, и авторитарность преподавателя в процессе его применения недопустима.

Эвристические методы могут и должны найти свое применение на занятиях иностранного языка, так как, безусловно, способствуют формированию у студентов социально-политической компетенции, без которой современный специалист не является конкурентоспособным на рынке труда и в жизни.

Другим активным методом, способствующим формированию социально-политической компетенции, являются ролевые игры.

Ролевая игра, кроме обязательных для любой игры признаков, включает еще два требования:

1. В ролевой игре обязательно предполагается наличие организатора игры (общепринятый термин «мастер»).

2. В ролевой игре основным механизмом «запуска» игры является «роль» – комплекс правил и ограничений, которые принимает на себя человек, желающий принять участие в игре.

Отметим основные понятия (термины), используемые в ролевых играх:

Вводные. Совокупность информации об игре и игровой обстановке, которая предоставляется игроку на начало игры. Фактически это объяснение игроку смысла его роли, возможностей его роли, а также предоставление игроку дополнительной информации об игре и игровой обстановке, которую он должен знать по замыслу игры. Вводные бывают индивидуальными и групповыми.

Загруз. Раздача вводных игрокам. В большинстве случаев загруз является началом игры, поскольку задача мастера здесь – «ввести» игрока в роль, сделать так, чтобы правила и ограничения роли были игроком восприняты. В этом смысле загруз – не просто задача инструкций, а маленькая игра, где мастер должен создать у игрока ощущение тайны, опасности, трудности, с которыми игрок столкнется в предстоящей игре. Кроме того, мастеру на загрузе важно «не сказать лишнего», не сообщить игроку нечто такое, чего он не может знать согласно своей роли.

Мастер. Организатор игры, ответственный за ее проведение. Чаще всего для проведения игры требуется организованная работа группы людей – мастерской группы. Мастера, как правило, находятся вне игры, имеют четко оговоренные знаки отличия от игроков. В функции мастера входит отслеживание выполнения правил, а также разрешения конфликтных и неоднозначных ситуаций, поэтому слово мастера на игре – закон.

Правила игры. Образно говоря, это «законы», на основе которых разрешаются игровые конфликты. Правила регламентируют условия игровой смерти, игровой болезни, – все возможные в данной игре способы воздействия игроков друг на друга. Правила обязательны для выполнения всеми игроками, это единственное обязательное требование в игре.

Роль. Совокупность правил и ограничений поведения, которые добровольно принимает на себя игрок. Ограничения роли касаются в основном игрового поведения: игрок в роли священнослужителя не может употреблять бранных слов, в этом случае он просто не отыгрывает роль. Но роль не накладывает никаких ограничений на выбор цели в игре и на действие: королевский шут должен вести себя как шут,

но может поставить себе игровую цель «захватить власть в государстве» и добиться этого.

Сюжет игры. Виртуальная предыстория игры. Историческое событие, или фрагмент литературного произведения, которые положены в основу замысла данной игры. Сюжет, во-первых, определяет, продолжением чего является данная игра, что было в игровом мире, до начала игры. Во-вторых, сюжет определяет основные черты игровых миров в данной игре. В-третьих, сюжет определяет примерный состав ролей, необходимых в данной игре. Сюжет игры, в большинстве случаев известен всем игрокам, но возможен вариант, когда разные группы игроков имеют разные представления о сюжете.

Безусловно, ролевые игры способствуют формированию социально-политической компетенции, так как служат для:

- преодоления барьера информационной и психологической замкнутости и отчужденности;
- реализации активных форм совместной досуговой и творческой деятельности;
- более глубокого и творческого осознания и освоения мало-знакомых жизненных сфер;
- развития навыков взаимной психологической помощи в различных сложных ситуациях.

Открытие в ролевой игре механизмов моделирования социальных и личностных отношений позволяет открывать новое и подвергать переосмыслению некоторые принципиальные закономерности взаимодействий как в сфере «виртуальной», так и во вполне реальной окружающей нас повседневности. Одним из самых важных и эффективных моментов ролевой игры является постановка играющего перед осознанием морально-этического выбора, от которого зависят дальнейшие события и действия как его самого, так и, возможно, развитие всего дальнейшего сюжета игры, движения всего игрового миропорядка. Насыщенность же игровой реальности, задающая более интенсивный поток времени, ставит перед участниками ролевой игры всё более сложные по мере развития самих игр задачи этического и морального плана, от решения которых в целом всё мироздание конкретной игры зависит не менее чем от воли и действий ее организаторов – мастеров. Ответственность играющего за каждое действие, заставляют участников систематически проверять себя в почти экстремальных условиях, максимально приближенных к «боевым», то есть, реальным жизненным. Молодежь учится принимать решения и привыкает к мысли, что от каждого из них в жизни зависит многое, если не всё.

Итак, применение ролевых игр в обучении дает уникальную возможность приобрести опыт действия до столкновения с «настоящей» практикой (при условии, конечно, если обучающая игра построена корректно). Они способствуют формированию активности студента, самостоятельности, уверенности в себе, коммуникабельности, целеустремленности. Студенты приобретают навыки и умения рассуждений, принятия групповых решений, прогноза и анализа ситуации, а следовательно, способствуют формированию социально-политической компетенции.

Остановимся также на другом активном методе обучения иностранным языкам – проектной методике.

Е. С. Полат обосновывает применение проектной методики как новой педагогической технологии в развитии современной дидактики следующим образом:

- в условиях всё еще существующей классно-урочной системы занятий проектная методика наиболее легко вписывается в учебный процесс и может не затрагивать содержания обучения, которое определено образовательным стандартом для базового уровня;

- это технология, которая позволяет при интеграции ее в реальный учебно-воспитательный процесс успешнее достигать поставленные государственным стандартом образования цели;

- это истинно педагогическая технология, гуманистическая не только по своей философской психологической сути, но в чисто нравственном аспекте. Она обеспечивает не только прочное усвоение учебного материала, но и интеллектуальное и нравственное развитие обучающихся, их самостоятельность, доброжелательность по отношению к учителю и друг к другу, коммуникабельность, желание помочь другим. Соперничество, высокомерие, грубость, авторитарность, столь часто порождаемые традиционной педагогикой, несовместимы с этой технологией [5, с. 15–16].

На современном этапе развития образования проектная методика детально исследуется как зарубежными, так и отечественными авторами: И. Л. Бим, И. А. Зимней, Т. Е. Сахаровой, О. М. Моисеевой, Е. С. Полат, И. Чечель, L. Fried-Booth, T. Hutchinson, D. Phillips и др.

Многочисленными исследованиями было установлено, что проектная деятельность выступает как важный компонент системы продуктивного образования и представляет собой нестандартный, нетрадиционный способ организации образовательных процессов через активные способы действий (планирование, прогнозирование, анализ, синтез), направленных на формирование готовности к решению проблем различного рода, на развитие умений работы в коллективе, а

следовательно, на формирование социально-политической компетенции.

При использовании проектной методики в учебном процессе решаются важные дидактические задачи:

- занятия не ограничиваются приобретением учащимися определенных знаний, умений и навыков, а выходят на практические действия учащихся, затрагивая их эмоциональную сферу, благодаря чему усиливается мотивация учащихся;

- учащиеся получают возможность осуществлять творческую работу в рамках заданной темы, самостоятельно добывая необходимую информацию не только из учебников, но и из других источников. При этом школьники учатся самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, учатся устанавливать причинно-следственные связи;

- в проекте успешно реализуются различные формы организации учебной деятельности, в ходе которой осуществляется взаимодействие учащихся друг с другом и с учителем, роль которого меняется: вместо контролера он становится равноправным партнером и консультантом;

- в проектной работе весь процесс ориентирован на учащегося: здесь прежде всего учитываются его интересы, жизненный опыт и индивидуальные способности;

- усиливается индивидуальная и коллективная ответственность учащихся за конкретную работу в рамках проекта, так как каждый учащийся, работая индивидуально или в микрогруппе, должен представить всей группе результаты своей деятельности;

- совместная работа в рамках проекта учит учащихся доводить дело до конца, они должны задокументировать результаты своего труда, а именно: написать статью для газеты, сообщение, собрать и обработать статистические данные, сделать аудио- и видеозапись, оформить альбом, коллаж, стенгазету и т.д.

Второе условие, необходимое, на наш взгляд, для формирования социально-политической компетенции, – это координация деятельности педагогического коллектива по формированию социально-политической компетенции.

Тестирование, проведенное нами, выявило необходимость реализации данного педагогического условия формирования социально-политической компетенции. Так, 83 % опрошенных преподавателей иностранных языков, работающих на технических факультетах, признало, что на своих занятиях использует академический подход в обу-

чении, не уделяя должного внимания коммуникативному (активному) подходу, без которого невозможна подготовка современного конкурентоспособного специалиста. 92 % респондентов признали, что целенаправленно не работают на занятиях над формированием социально-политической компетенции.

В связи с этим нам представляется необходимым проведение методических семинаров, на которых бы преподаватели осуществляли знакомство с новыми педагогическими технологиями и методиками обучения иностранным языкам.

Формированию социально-политической компетенции студентов инженерных факультетов также будет способствовать организация интегрированных занятий. Это могут быть занятия с двумя преподавателями: иностранный язык (ИЯ) и политология, ИЯ и социология, ИЯ и основы безопасности труда, ИЯ и философия, ИЯ и русский язык.

Целесообразен также обмен опытом с преподавателями других технических вузов города и страны.

Возможно также проведение со студентами спецкурса, направленного на формирование социально-политической компетенции средствами иностранного языка.

Литература

1. Андреев, В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития [Текст] / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000.

2. Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды [Текст] / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989.

3. Гареев, Р. Н. Эвристические диалоги в инженерном образовании [Текст] / Р. Н. Гареев // Высшее образование в России. – 2004. – № 11.

4. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования. Теория и практика [Текст] / под ред. В. С. Леднева, Н. Д. Никандрова, М. В. Рыжакова. – М., 2002.

5. Полат, Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка [Текст] / Е. С. Полат. – Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2.

РОЛЬ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО КОМПЛЕКСА КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ

МЕЗЕНЦЕВА Л. В.

г. Ноябрьск, Ноябрьский нефтегазовый колледж

В основе новой образовательной доктрины России лежит идея непрерывного образования. Важная роль в ее реализации принадлежит системе профессионального образования. Проблема воспитания образовательной самостоятельности как свойства личности особенно остро встает перед профессиональной средней школой в связи с социальным запросом общества на специалистов среднего технического звена, способных самостоятельно, быстро и правильно ориентироваться в постоянно меняющихся условиях производства. В связи с этим усложняются задачи управления развитием личности в образовательном процессе СПО, поскольку при оценке профессиональных качеств выпускника, кроме знаний, на первый план выдвигаются такие качества, как самостоятельность в принятии решений, технологическая смелость, оперативность и нестандартность действий. Перед профессиональной средней школой стоит проблема развития будущего специалиста, чьи профессиональные и личностные качества отвечали бы социальному заказу.

М. В. Кларин рассматривает воспитание самостоятельности студентов как одну из целей современных инновационных образовательных систем «... развитие у учащихся способностей осваивать новый опыт на основе целенаправленного формирования творчески-критического мышления, опыта и инструментария учебно-исследовательской деятельности, ролевого и имитационного моделирования, поиска и определения личностных смыслов и т.д.» [1, с. 106]. Только с инновационным подходом ученый связывает разработку моделей обучения как организации учебно-поисковой, исследовательской деятельности. Примером может являться модель, включающая как компонент научно-исследовательскую деятельность студентов [3].

На сегодняшний день перспективным направлением воспитания самостоятельности студентов в процессе учебной деятельности может являться «обучение через науку», то есть включение студентов в исследовательскую деятельность [2, с. 12]. Анализ уже имеющегося педагогического опыта применения исследовательской деятельности учащихся в образовательном процессе показывает, что в этом случае осуществляется приближение исследовательской деятельности сту-

дентов к реальной практике научного сообщества, уровневость в организации исследовательской деятельности в структуре образовательного процесса, в соответствии со ступенями обучения. В этих условиях «учащийся оказывается в ситуации проектирования собственной предметной деятельности в избранной им области» [4, с. 46]. Воспитание самостоятельности студентов в этом случае определяется формированием таких умений и навыков, которые отражают ход и этапы научного исследования (формулирование гипотезы, построение доказательств, публичная защита своих идей, навыки дискуссии и т.д.). Таким образом, научно-исследовательская работа обеспечивает студентам опыт выбора (видов деятельности и т.д.), создает психологическую основу воспитания самостоятельности как реализацию возрастного типа развития.

Благоприятной средой деятельности для воспитания образовательной самостоятельности является научно-исследовательская деятельность студентов, которая представляется научно-исследовательским комплексом колледжа.

Научно-исследовательский комплекс колледжа включает в себя следующие виды деятельности:

- учебная деятельность: лабораторные и практические занятия, курсовые и дипломные работы, комплекс исследовательских заданий, применяемых на занятиях;
- внеклассная деятельность: участие в различных конкурсах рефератов, докладов; в студенческих научно-практических и научно-исследовательских конференциях; организация студенческого научно-исследовательского общества (СНИО).

Под комплексом в исследованиях понимается совокупность объектов, взаимодействие которых вызывает появление новых интегративных качеств, не свойственных отдельно взятым образующим систему компонентам. С этих позиций мы под комплексом исследовательских заданий как средства воспитания образовательной самостоятельности будем понимать упорядоченную совокупность практических действий, взаимосвязанных между собой и направленных на мотивационный, целеполагающий, процессуальный, организационный, энергетический, оценочный компоненты, образующих образовательную самостоятельность.

Комплекс исследовательских заданий, направленных на воспитание образовательной самостоятельности средствами научно-исследовательского комплекса колледжа нам представляется следующими видами заданий:

– задания стимулирующе-мотивационного характера – участие в конкурсах, конференциях, выставках и т.п.;

– задания репродуктивного и аналитического характера – составление плана (сложного плана, цитатного плана), конспекта, аннотации, подбор литературы по теме, работа с терминологическим словарем, чтение источников, написание тезисов;

– задания аналитического характера – составление отзыва, рецензии, отчета, сравнительных характеристик, аналитических и сравнительных таблиц и т.п.;

– задания конструктивно-вариативного характера – разработка проектов (в рамках СНИО);

– серийные комплексные задания, объединяющие все компоненты исследовательской деятельности – практические работы, лабораторные работы, курсовые работы, дипломные работы.

Исследование и исследовательская деятельность – это процесс и результат научной деятельности, направленный на получение новых знаний; вид познавательной деятельности. Исходя из этого, определим сущность студенческого научно-исследовательского общества (СНИО). Как нам представляется, СНИО – это совокупность научно-исследовательских сообществ студентов и преподавателей.

Характерной чертой (признаком) научного сообщества являются наличие общего познавательного интереса у его членов и коммуникации между ними [6; 5; 7]. Следовательно, научное сообщество является формой организации исследовательской деятельности, то есть взаимосвязи студентов и преподавателей как коллективного субъекта исследовательской деятельности. Мы рассматриваем студенческое научно-исследовательское общество в контексте педагогической проблемы воспитания у студентов образовательной самостоятельности в процессе исследовательской деятельности как форму научного и педагогического взаимодействия студентов и преподавателей.

Рассмотрим организацию СНИО:

– создание научно-исследовательских сообществ – малых групп для ведения научного поиска на базе колледжа;

– формы научной коммуникации, обеспечивающие анализ результатов научно-исследовательской деятельности.

Малая группа является формой организации исследовательской деятельности в объединениях студентов и преподавателей, составляющих студенческое научно-исследовательское общество.

Основанием для организации такой деятельности служит Положение об организации студенческого научно-исследовательского общества колледжа и Программа работы СНИО.

Малые группы (научно-исследовательские и творческие лаборатории) работают с привлечением материально-технической базы колледжа под руководством преподавателей. Организация их работы предусматривает решение следующих задач:

- формирование базовых знаний, навыков и умений, определяющих возможность включения студентов в процесс научного поиска по выбранной тематике исследования;
- развитие склонности к поисковой, исследовательской деятельности, творческому решению поставленных задач;
- формирование умений и навыков применения исследовательских методов для осуществления практических задач;
- создание материально-технических и педагогических условий для научно-поисковой деятельности студентов;
- стимулирование поисковой мотивации студентов, создание условий для согласования целей и мотивов их деятельности через включение студентов в поле ценностей науки и развитие научного образа мышления;
- формирование у студентов установки на значимость изучения фундаментальных и прикладных наук, их профессиональное определение в процессе научного поиска.

СНИО мы можем рассматривать как внешнее условие развития личности.

Научная студенческая деятельность планируется по курсам с постепенным усложнением заданий и переходом к самостоятельному решению задач научного творчества.

На I–II курсах студенты выполняют под руководством преподавателей циклов исследования учебного характера. Предварительно на этих курсах студенты вооружаются теоретическими знаниями и практическими умениями по методам исследований. Все виды подготовки студентов к исследовательской работе раскрывают сущность научно-исследовательской работы, пути и способы организации исследования, технику его проведения, качественный и количественный анализ данных исследования, а также требования к личности исследователя, к оформлению записей и результатов исследования, к литературному оформлению итогов научной работы. Комплексность подготовки студентов к исследовательской работе заключается в согласованности естественно-научных и общетехнических дисциплин, раскрывающих природу исследовательских способностей и путей их формирования, и специальных предметов, обеспечивающих раскрытие специфики исследований в той или иной научной области.

На первом этапе формирования у студентов склонностей и на-

выков исследовательской работы предметно-цикловые комиссии в рабочих программах по учебным дисциплинам предусматривают обучение студентов умению работать основной и дополнительной литературой (пользоваться каталогами, целенаправленно читать и конспектировать учебный материал, делать выписки, систематизировать их). Выполнение рефератов и докладов с критическим анализом использованной литературы и других источников закрепляет опыт студентов как исследователей. Результативность исследования – основной критерий исследовательских способностей, умений и навыков студента в научной работе.

Второй этап формирования исследовательских качеств относится к периоду обучения на III–IV курсах. На этом этапе студенты самостоятельно выполняют курсовые работы и, как итог, дипломные работы. Хотя исследовательские работы выполняются и студентами I–II курсов, где итогом является выступления на научно-практических и научно-исследовательских конференциях различных уровней, участие в конкурсах.

Следуя подходу В. А. Ясвина [8], можно выделить в этой среде психодидактический компонент (организация СНИО и план работы СНИО), пространственно-предметный (наличие различных форм стимулирования активности и самостоятельности студентов) и социальный компонент (реализация образовательных и воспитательных программ посредством малых учебных групп и организации форм научной коммуникации).

Таким образом, мы считаем, что процесс воспитания образовательной самостоятельности у студентов является инновационным, выдвигает перед педагогами принципиально новые задачи, ориентированные на потребности, интересы и способности личности, отвечающие социальному заказу, а научно-исследовательский комплекс колледжа – это модель учебно-воспитательного процесса, адекватная новым общественным условиям.

Литература

1. Калугина, Т. Г. Научно-исследовательская работа учащихся в инновационном учебном заведении [Текст] : учеб.-метод. пособие / Т. Г. Калугина. – Челябинск : изд. дом Обухова, 1998.
2. Карпов, А. О. Роль науки в современном образовании [Текст] / А. О. Карпов // Дополнительное образование. – 2002. – № 1.
3. Кларин, М. В. Инновационные модели обучения в современной зарубежной педагогике [Текст] / М. В. Кларин // Педагогика. – 1994. – № 5.

4. Леонтович, А. В. Исследовательская деятельность учащихся как средство воспитания [Текст] / А. В. Леонтович // Завуч. – 2001. – № 1.
5. Майзель, И. А. Научная деятельность как предмет исследования [Текст] / И. А. Майзель // Проблемы методологии науки и научного творчества. – Л., 1977.
6. Макаренко, В. П. О некоторых особенностях принятия решений в управлении наукой [Текст] / В. П. Макаренко // Наука и научное творчество. – Ростов н/Д, 1981.
7. Новиков, А. М. Методология образования [Текст] / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2002.
8. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст] / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001.

ВАЛЕОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ПОКАЗАТЕЛЬ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

ЛАВРИЧЕВА И. А.

г. Саратов, Саратовская государственная академия права

Важнейшей задачей любого высшего учебного заведения является значительное улучшение подготовки будущих специалистов, которым должна быть присуща психофизическая выносливость и способность к высокоинтенсивному труду.

Учебная деятельность студентов проходит при значительном нервно-эмоциональном перенапряжении, которое практически нельзя исключить. Характерно наращивание объема и интенсивности информационных потоков, уход от проблемы самочувствия, психической и физической переносимости обучающимися этих нагрузок. Обследование студентов многих российских вузов показало снижение уровня здоровья студентов (30–60 % от числа всех обучающихся – студенты, занимающиеся в специальной медицинской группе).

Одной из наиболее актуальных проблем, как признается многими исследователями, является неспособность молодежи адаптироваться к изменившимся условиям жизни. Физическое состояние, уровень физической подготовленности, постоянное ухудшение здоровья молодежи определяют невозможность ее противостояния неблагоприятным условиям внешней среды и трудностям, связанным с социально-экономическими изменениями.

Студенты представляют категорию населения с повышенными

факторами риска, к которым относятся нервное и умственное перенапряжение, постоянные нарушения режима питания, труда и отдыха. В образе жизни студентов часто наблюдается отсутствие заботы о здоровье: неупорядоченность, хаотичность, выражающиеся в несвоевременном приеме пищи, систематическом недосыпании, малом пребывании на свежем воздухе, недостаточной двигательной активности; отсутствие закаливающих процедур; выполнение самостоятельной учебной работы во время, предназначенное для сна; наличие вредных привычек. Накапливаясь в течение учебного года и всего обучения в вузе, негативные последствия оказывают существенное влияние на состояние здоровья студентов (по данным некоторых исследований зафиксировано ухудшение состояния здоровья за время обучения с 1 по 4 курсы на 24,2 %).

В тоже время ускорение социально-экономического прогресса требует интенсификации профессиональной подготовки. Поэтому предупреждение и нейтрализация отрицательных факторов, деформирующих здоровье студентов, предполагает интегративный комплекс мер правового, экологического, социально-экономического, психологического, лечебно-профилактического, образовательно-воспитательного, культурно-просветительного и организационного порядка.

Подготовка выпускника вуза способного видеть мир во всем многообразии его взаимоотношений, в которых особая роль принадлежит человеку, осознающего свое место в природе, знающего особенности своего организма, умеющего регулировать свое состояние, является основой эффективной профессиональной деятельности. Работа над собой и своим здоровьем требует такого же большого труда и усилий, как этого требует хорошее освоение любой сложной профессиональной деятельности. В связи с этим важнейшей задачей является не только включение личности в активный процесс познания окружающего мира, но и познание себя в этом мире, формирование у нее валеологической культуры.

Необходимость формирования валеологической культуры студентов, сохранение и укрепление их здоровья определяется объективно существующей потребностью общества в подготовке физически выносливых, мобильных, конкурентоспособных специалистов, готовых к высокоинтенсивной производительной деятельности.

Сущностными показателями валеологической культуры являются знания о сохранении и совершенствовании личного здоровья, ведении здорового образа жизни, психофизической регуляции, отношению к здоровью как самоценности.

Формирование валеологической культуры у студентов имеет

свои принципиальные отличия от ее формирования у других социальных слоев населения в силу того, что осуществляется в учебном процессе. Учитывая, что объектом воздействия и субъектом деятельности является практически сформированная личность, особое значение приобретают ее сознательность и целевая установка на характер трудовой деятельности. Поэтому валеологическая культура студентов рассматривается не как самоцель, но в качестве необходимого условия его успешной разносторонней деятельности.

В последнее время человек становится только потребителем своего здоровья, но не его производителем, что свидетельствует о недостаточном уровне валеологических знаний и несформированности валеологической культуры. Становится необходимой такая подготовка специалиста, которая характеризуется творческой активностью и высоким уровнем здоровья студента.

Понятие «качество подготовки специалиста» неоднозначно трактуется в научной литературе: одни исследователи дифференцируют понятие «качество подготовки», другие отождествляют его с понятием «качество образования», акцентируя свое внимание на различных его аспектах.

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года подчеркивается, что качество образования отражается не только в сформированных у обучающихся знаниях, умениях и навыках, опыте самостоятельной деятельности и личной ответственности, но и их гражданственности, правовом самосознании, российской идентичности, духовности и культуре, толерантности, способности адаптироваться в изменяющихся социально-экономических условиях и самосовершенствоваться в процессе своей жизнедеятельности.

В Словаре понятий и терминов по законодательству Российской Федерации об образовании «качество образования выпускников» трактуется как определенный уровень знаний и умений, умственного, физического и нравственного развития, которого достигли выпускники образовательного учреждения в соответствии с планируемыми целями обучения и воспитания [1].

По мнению многих исследователей, качество подготовки специалиста выражается не только в объеме знаний, умений и навыков, важно понять, какую роль в профессиональной деятельности играют те или иные виды знаний, какое их соотношение и соответствие психологическому состоянию специалиста обеспечат эффективность его профессиональной деятельности.

Валеологическая культура, являясь неотъемлемой составной частью общей культуры человека, базируется на синтезе культурологи-

ческого, гуманистического и когнитивного подходов, позволяющих выполнять функции трансляции социального опыта, человекотворческую, познавательную, регулятивную, семиотическую, аксиологическую и отражает процесс накопления и обобщения индивидуального опыта работы личности над собой и своим здоровьем, включающий все природные ресурсы человека и влияющий на развитие физических профессионально значимых качеств.

Развитие физических профессионально значимых качеств (выносливость, сила, быстрота) связано с тем, что выносливость тесно связана с физической и умственной работоспособностью; быстрота – непосредственно связана с профессиональной готовностью, так как уровень ее развития влияет на подвижность нервных процессов, оперативность мышления, умственную работоспособность; сила мышц связана с функциями органов и систем организма человека, с его эмоциями и энергетикой, мышцы в свою очередь связаны с центральной и периферической нервной системой, железами внутренней секреции, а поэтому тренированные мышцы имеет больше возможностей для предохранения всего организма человека от вредных воздействий учебной и производственной деятельности.

Особую значимость приобретает формирование валеологической направленности личности как совокупности устойчивых мотивов и установок, ориентирующих деятельность личности по отношению к здоровью и здоровому образу жизни и являющихся относительно независимыми от складывающейся ситуации.

Изменение сознания, по мнению многих ученых, видится в гуманизации всей сферы образования народа, и прежде всего – высшего образования, так как выполнение профессиональных функций современным специалистом на высоком уровне подразумевает соответствующую современным требованиям компетентность, психофизиологическую выносливость и способность к высокоинтенсивному труду, что возможно только при наличии хорошего здоровья.

Настоятельным требованием в сегодняшних условиях становится разработка теоретических основ управления системой образования, которая обязана закладывать такое знание и такое воспитание, при котором поведение становится здоровьесберегающим, а деятельность здравотворческой. Это предопределяет значимость нахождения путей решения проблемы непрерывного валеологического образования, вооружающего человека знаниями о сохранении и укреплении здоровья, и методами его формирования. В связи с этим возрастает роль валеологического образования, под которым следует понимать непрерывный процесс обучения, воспитания и развития здоровья человека,

направленный на формирование системы научных и практических знаний и умений, поведения и деятельности, обеспечивающих ценностное отношение к личному здоровью и здоровью окружающих людей.

Цель валеологического образования – не только усвоение валеолого-гигиенических и медико-биологических знаний, но и, прежде всего, воспитание валеологической культуры, развитие нравственно-этических и эстетических навыков доброго, бережного отношения к своему здоровью, здоровью окружающих и будущих поколений.

Не реализуя эту цель, образование не может влиять на важнейшее нравственно-ценностное направление развития личности – здоровый образ жизни и не способно формировать валеологические знания, развивать навыки и воспитывать эколого-гигиеническое поведение. В связи со сказанным необходимо уточнить, что понимается под валеологическим образованием, которое включает такие понятия, как валеологическое воспитание и валеологическое обучение.

Результатом валеологического образования должна стать валеологическая культура человека, предполагающая знание им своих генетических, физиологических и психологических возможностей, методов и средств контроля, сохранения и развития своего здоровья, умение распространять валеологические знания на окружающих.

Валеологическое воспитание рассматривается как процесс формирования ценностно-ориентированных установок на сохранение здоровья и здоровый образ жизни как неотъемлемой части жизненных ценностей и общекультурного мировоззрения, предусматривающего развитие у человека эмоционального и вместе с тем осознанного отношения к своему здоровью. Такое отношение основывается на позитивных интересах и потребностях, стремлении к совершенствованию собственного здоровья и бережному отношению к здоровью окружающих людей, к развитию своего творчества и духовного мира, к осознанному восприятию и отношению к социуму.

Поэтому необходимым является совершенствование учебного процесса, создание соответствующих условий для получения студентами валеологических знаний, формирования у них навыков и привычек здорового образа жизни.

Литература

1. Словарь понятий и терминов по законодательству РФ об образовании [Текст]. – М., 1995.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

ПОДКОВКО Е. Н.

г. Сургут, Сургутский государственный педагогический университет

В условиях необходимости диалога общества с природой, человека с обществом становится все очевиднее, что результативность процесса образования в значительной степени зависит от учета его коммуникативных составляющих. Полученные знания, в свою очередь, существенно влияют на мотивацию человеческих действий, на всю область ценностных ориентаций. В силу этого главной задачей, которая стоит перед педагогами вузов, является переход к педагогическим технологиям профессионального образования, требующим максимального раскрытия творческих возможностей студентов, формирования профессиональной компетентности и т.д. С этой целью необходимо в процессе обучения студентов в педагогическом вузе создавать условия для личностной самореализации. Их создание становится возможным в диалогической модели образования. Следовательно, личностно ориентированные технологии профессионального образования в настоящее время обладают всеми потенциальными возможностями для формирования профессионально компетентной личности современного учителя.

Термин «проектирование» пришел в педагогику из области технических знаний и означает создание опережающей проекции того, что затем будет воплощено на практике. Педагогическое проектирование оптимизирует деятельность преподавателя, а его результатом является информационная модель или дидактический проект взаимодействия преподавателя и студентов, обусловленный определенным педагогическим замыслом. Так, Ф. Шагеева и В. Иванов предложили обобщенный алгоритм проектирования технологий обучения в инженерном вузе. Данный алгоритм проектирования предполагает выполнение следующих процедур:

- анализ будущей профессиональной деятельности;
- определение степени базовой подготовки студентов;
- выработку целевых установок, базирующихся на анализе профессиональной деятельности специалиста;
- отбор и структурирование содержания обучения, расчет необходимого для его усвоения времени, степени нагрузки студентов;

- выбор сочетания методов, форм организации, средств обучения и самообучения, позволяющих эффективно усвоить запланированное содержание и адекватно отражающих психологические закономерности его усвоения;

- конструирование учебных элементов, дидактических материалов, мотивационных ситуаций; разработка структуры и содержания учебных занятий;

- планирование самостоятельной работы;

- проектирование контролирующих процедур – рейтинговой системы контроля и оценки, тестовых заданий для каждого уровня обучения;

- реализация их в учебном процессе и коррекция в соответствии с полученными результатами.

Р. Х. Шаймарданов в монографии «Концептуальные основы личностно ориентированного педагогического процесса» выделяет наиболее существенные требования к проектированию педагогических технологий:

- любая технология разрабатывается под конкретную цель;

- для достижения этой цели подбирается адекватная концепция (совокупность ведущих идей, замысел);

- в основе педагогической концепции лежит определенная методологическая, философская позиция автора;

- определяется состав технологии (живая и неживая часть технологии);

- определяется структура взаимодействия элементов технологии;

- взаимодействие элементов должно подчиняться закономерностям, принципам и правилам, заявленным в концепции;

- педагог должен владеть вспомогательными теориями реализации данной концепции в педагогическом процессе;

- элементы педагогической технологии должны быть воспроизводимы любым педагогом;

- технология должна гарантировать достижение тех результатов, которые входят в содержание цели;

- цель и достигнутые результаты должны быть диагностичными (критерии, показатели и инструментарий измерения результатов);

- технология должна обеспечивать объективный контроль качества протекания педагогического процесса;

- технологическая последовательность педагогических действий, операций, коммуникаций выстраивается строго в соответствии с целевыми установками, имеющими форму конкретного ожидаемого

результата;

– владение педагогом педагогической техникой (совокупность умений и навыков, которая необходима для педагогического взаимодействия).

Рассмотрим более подробно уровни проектирования личностно ориентированной технологии формирования профессиональной компетентности у студентов педагогического вуза.

Первый уровень: ведущей идеей является развитие профессионально компетентной личности студента педагогического вуза, которая исходит из модели современного учителя.

Второй уровень: из ведущей идеи и обслуживающих ее теорий вытекает ряд закономерностей.

Третий уровень: в состав и структуру технологии входят студент, преподаватель, цель, условия, содержание, педагогические процессы, потребности, мотивы, методы, организационные формы, средства.

Четвертый уровень: определяет последовательность выполнения этапов, действий и операций, приемов.

Пятый уровень: определяет необходимое и достаточное количество технологических умений и навыков для реализации данной технологии.

Шестой уровень: предполагает создание условий и подбор средств реализации данной технологии.

Таким образом, любая педагогическая технология профессиональной подготовки, в том числе и личностно ориентированная технология формирования профессиональной компетентности у студентов педагогического вуза, проектируется на десяти уровнях:

- уровень целеполагания;
- уровень методологической основы;
- концептуальный уровень;
- уровень вспомогательных теорий;
- уровень закономерностей и законов;
- уровень принципов и правил;
- уровень определения состава;
- уровень структуры взаимодействия элементов;
- уровень процедуры действий;
- уровень функций, способов, операций и действий.

Итак, опишем теоретико-методологические основы личностно ориентированной технологии формирования профессиональной компетентности у студентов педагогического вуза.

Методологической основой разработки личностно ориентированной технологии формирования профессиональной компетентности является диалектический материализм. Наше понимание законов по-

строения личностно ориентированной технологии формирования профессиональной компетентности у студентов педагогического вуза исходит из материалистической философии.

Концепцией разработанной технологии является теория развития личности субъекта педагогического процесса. Наибольшее воплощение данная теория имеет в личностно ориентированной педагогике. Теориями, обслуживающими данную концепцию, являются: теория личности, теория развития, теория деятельности, теория технологии и т.д.

Эффективность реализации личностно ориентированной технологии формирования профессиональной компетентности у будущих учителей определяется рядом закономерностей. Основанием для их выделения являются закономерности личностно ориентированного педагогического процесса, предложенные Р. Х. Шаймардановым:

- имманентность – это способность человека к развитию;
- индивидуальность – личность представляет собой уникальное явление, отличающееся индивидуальным подбором качеств и собственным вариантом развития;
- биогенность – психическое развитие личности во многом определяется биологическим механизмом наследственности;
- социогенность – социальная среда, в которой происходит развитие человека;
- психогенность – процесс развития человека подвержен саморегуляции и самоуправлению;
- витагенность – это жизненный опыт, который приобретает человек;
- стадийность – развитие личности подчиняется всеобщему закону цикличности, претерпевая стадии зарождения, роста, становления, расцвета, плодоношения, увядания, упадка, разложения (превращения) и исчезновения;
- неравномерность – индивид уникален, каждая личность развивается в своем темпе, испытывая случайно распределенные во времени ускорения и противоречия роста;
- субъектность – это способность человека отдавать себе отчет в собственных действиях, быть стратегом деятельности, ставить цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстраивать действия и оценивать их соответствие задуманному, корректировать цели, выстраивать планы жизни.

Основываясь на закономерностях личностно ориентированного педагогического процесса, представим принципы реализации личностно ориентированной технологии формирования профессиональной

компетентности у студентов педагогического вуза.

Описанием принципов личностно ориентированного педагогического процесса занимаются Д. А. Коноплянский, Р. Х. Шаймарданов, Н. Е. Щуркова, И. С. Якиманская и др.

И. С. Якиманская среди важнейших исходных положений организации личностно ориентированного обучения выделяет следующие: Приоритет индивидуальности, самооценности, самобытности ребенка, как активного носителя субъектного опыта, складывающегося задолго до влияния специально организованного обучения в школе. Развитие ученика как личности (его социализация) идет не только путем овладения им нормативной деятельностью, но и через постоянное обогащение, преобразование субъектного опыта как важного источника собственного развития.

Шестнадцать принципов развития личности выделяет А. А. Попова:

- принцип полноты;
- принцип объединяющей основы;
- принцип профессиональной направленности;
- принцип технологизма;
- принцип совместной деятельности и общения;
- принцип амплификации развития и обучения;
- принцип неудержимости онтогенеза и творческий характер развития;
- принцип ведущей роли социокультурного контекста или социальной ситуации развития;
- принцип ориентации обучения на сензитивные периоды развития;
- принцип ведущей деятельности и законы ее смены;
- принцип зоны ближайшего развития;
- принцип непреходящей ценности всех этапов детского развития;
- принцип единства аффекта и интеллекта или близкий к нему принцип активного деятеля;
- принцип опосредствующей роли знаково-символических структур, слова и мифа;
- принцип интериоризации и экстериоризации;
- принцип неравномерности (гетерохронности) развития и формирования психических действий.

В монографии Р. Х. Шаймарданова «Концептуальные основы личностно ориентированного педагогического процесса» к этим шестнадцати принципам добавляются еще принципы: индивидуализации, вариативности, гибкости, открытости, зоны актуального развития.

Придерживаясь точки зрения Э. Ф. Зеера и Г. М. Романцева, отметим, что личностно ориентированное профессиональное образование, направленное на формирование профессиональной компетентности у будущих учителей, основывается на следующих принципах:

- признается приоритет индивидуальности, самооценности студента, который изначально является субъектом профессионального процесса;

- технологии профессионального образования на всех его ступенях соотносятся с закономерностями профессионального становления личности;

- действенность профессионально-образовательного процесса определяется организацией учебно-пространственной среды;

- содержание профессионального образования определяется уровнем развития современных социальных, информационных, производственных технологий и будущей профессиональной деятельности;

- профессиональное образование имеет опережающий характер, что обеспечивается формированием социально-профессиональной компетентности и развитием экстрафункциональных качеств будущего специалиста в процессе учебно-профессиональной, квазипрофессиональной, производственной деятельности;

- личностно ориентированное профессиональное образование максимально обращено к индивидуальному опыту студента, его потребности в самоорганизации, самоопределении и саморазвитии.

В состав личностно ориентированной технологии формирования профессиональной компетентности у будущих учителей входят следующие элементы: студент, преподаватель, товарищ, коллектив, взаимодействие (общение – монолог, диалог, полилог, и деятельность). Большое значение в эффективной реализации личностно ориентированной технологии формирования профессиональной компетентности принадлежит личности преподавателя.

Преподаватель вуза – личность, которая по содержанию профессиональной деятельности должна обладать совокупностью качеств, доступной не многим: он должен уметь проектировать учебный процесс, сочетать различные подходы к технологии обучения, использовать инновационные системы обучения, осуществлять педагогическую рефлексию, то есть решать творческие, проблемные задачи профессионально-педагогической деятельности.

Применение личностно ориентированной технологии формирования профессиональной компетентности у будущих учителей в процессе профессиональной подготовки в вузе должно быть направлено на переориентацию деятельности преподавателя от информационной

к организационной – по руководству самостоятельной учебно-познавательной, научно-исследовательской и профессионально-педагогической деятельностью студентов. Это предполагает повышение уровня личностной активности не только самих студентов, но и преподавателей, а также рассмотрение обучения как процесса межличностного взаимодействия и общения в системах «преподаватель – студент», «студент – студент» и др.

Структура личностно ориентированной технологии формирования профессиональной компетентности у будущих учителей определяется на основе существенных, сущностных, постоянно проявляющихся связей между элементами и регламентирует такие этапы деятельности, как: диагностирование, социальное прогнозирование, планирование, организация, реализация, контроль, анализ, корректирование.

Так, И. С. Якиманская неоднократно отмечала, что личностно ориентированное обучение основано на «изучении личности ученика в образовательном процессе». Следовательно, в личностно ориентированной технологии формирования профессиональной компетентности у будущих учителей важное место занимает педагогическая диагностика личностного роста субъекта образовательного процесса.

Изучение личности студента ведется через педагогическое наблюдение, лонгитюдное исследование и психолого-педагогическое тестирование.

Процедурные (методика) вопросы в личностно ориентированной технологии формирования профессиональной компетентности у будущих учителей решаются в рамках следующих педагогических процессов: учебно-воспитательного процесса, процесса самоактуализации (самообразование, самовоспитание, саморазвитие).

Функции, способы, приемы, операции, действия, связанные с реализацией разработанной технологии, исходят из общей теории деятельности и состоят из потребностей, интересов, мотивов, цели, содержания, форм, методов и результата.

Широкое распространение в практике высшего образования получили такие методы обучения, как беседа, объяснение, доклад, кроме того можно использовать метод образного видения, метод эвристических вопросов, метод эвристического исследования, метод конструирования понятий, мозговую атаку (брейнсторминг), синектику, инверсию, метод рецензии, «Ажурную пилу», метод «займи позицию», метод «шкала мнений», «Кейс-стади», рефлексия, метод проектов.

Также в личностно ориентированной технологии формирования профессиональной компетентности у студентов педагогического вуза немаловажную роль играют средства обучения. Как отмечает

С. А. Смирнов, содержание образования при планировании и организации процесса обучения в образовательном учреждении формируется на разных уровнях. Соответственно, каждый уровень формирования содержания образования располагает своими специфическими средствами обучения.

Так, на уровне учебного занятия используются следующие средства обучения: языковые системы знаков, используемые в устной и письменной речи; произведения искусства и иные достижения культуры (живопись, музыка, литература); средства наглядности (схемы, рисунки, чертежи, диаграммы, таблицы, репродукции, фото и т.п.); отдельные задания, упражнения из учебников, дидактических материалов; технические средства обучения и т.д.

На уровне предмета используются другие средства обучения: система условных обозначений различных дисциплин (нотная грамота, математический аппарат и др.); искусственная среда для накопления навыков по данному предмету; учебники и учебные пособия и т.д.

На уровне всего обучения используются следующие средства обучения: система обучения; методы; система общих требований к процессу обучения в данном учреждении; помещение образовательного учреждения (помещение для обучения, библиотека, столовая, медицинский кабинет и т.д.).

Резюмируя все вышесказанное, отметим, чем разнообразнее образовательная среда, тем легче раскрыть индивидуальность каждого студента. По мнению И. С. Якиманской, личностно ориентированное обучение – это такое обучение, которое во главу угла ставит самобытность ребенка, его самооценку, субъектность процесса учения.

Таким образом, целью личностно ориентированных занятий является создание условий для проявления познавательной активности студентов. Значит, личностно ориентированные технологии формирования профессиональной компетентности у будущих учителей не на словах, а на деле дают возможность превращения студента в подлинного субъекта учения, опираясь на его природную, субъектную активность.

РАЗВИТИЕ ПРОЕКТНО-ХУДОЖЕСТВЕННЫХ УМЕНИЙ КАК ФАКТОРА КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩЕГО ДИЗАЙНЕРА-ПЕДАГОГА

АРТЕМЬЕВА Ю. Ю.

г. Нижний Новгород, Волжский государственный
инженерно-педагогический университет

В Концепции модернизации российского образования прослеживается мысль о том, что предстоящая модернизация содержания и структуры профессионального образования будет осуществляться в соответствии с требованиями основных отраслей промышленности, сферы услуг, культуры. Основным фактором обновления профессионального образования являются запросы развития экономики и социальной сферы, науки и техники.

Чем дальше движется общество по пути реформ, а система образования по пути модернизации, тем более весомое значение приобретает совершенствование системы подготовки будущих специалистов, которые помимо профессиональных знаний, умений и навыков обладали бы самостоятельностью, инициативой, умениями моделировать, конструировать и новаторски подходить к проблемам профессиональной деятельности.

Сегодня считается невозможным сделать перспективные шаги в развитии науки, техники, искусства, архитектуры и экономики в целом без дизайнерского сопровождения.

Дизайн-деятельность глубоко проникает в сферу образования и ставит перед всем обществом проблему качества специалистов-дизайнеров. В этой связи необходимо существенно повысить качество профессиональной подготовки в контексте потребностей рынка труда. Для повышения качества подготовки специалиста требуется применение в дизайн-образовании современных новаторских инновационных систем и методов обучения. Особая роль в решении таких задач принадлежит педагогу профессионального обучения.

Дизайн сегодня рассматривается как деятельность проектная, являющаяся составной частью проектной культуры, где овладение концептуальными и образно-пластическими способами решения творческих задач выступают как приоритетные умения дизайнера. Все это указывает на существенную роль личностного начала в проектном творчестве. Творческий и общекультурный фундамент личности дизайнера, его профессионально-мировоззренческие позиции формируются именно в студенческую пору, в связи с чем педагогические про-

блемы обучения дизайну особо актуализируются на нынешнем этапе развития профессии.

В настоящее время дизайн является неотъемлемой частью жизнедеятельности человека. Обществу необходима гармоничная пространственная организация разнообразных форм жизнедеятельности человека. Однако социально-значимые требования к профессиональной подготовке специалистов, а также потребностями общества в высоком уровне профессиональных умений у будущих специалистов дизайнеров современная высшая школа традиционными методами выполнить не в состоянии. Ценностная переориентация в содержании социального заказа заставляет высшую школу вести научный поиск эффективных технологий формирования у будущих специалистов профессиональных умений.

Проблема формирования компетентных специалистов в образовательных учреждениях России становится более актуальной. Смена идеологии, традиционных социально-экономических отношений, изменения в политике государства, несомненно, накладывают отпечаток на специфику образовательного процесса.

Стратегия развития образовательных систем, сегодня, исходит из необходимости распространения специального профильно-ориентированного знания в социальном и духовном развитии. Другой ценностно-ориентированный контекст в образовательном блоке проекта заключается в положении о том, что модернизация общества предполагает становление новой культуры, содержание которой включает самостоятельное действие и предприимчивость, сочетаемые с чувством ответственности за общественное благосостояние и устойчивое взаимодействие общества и природы. В формировании этих качеств дизайн-образование может сыграть немаловажную роль. Выдвижение совокупности этих целеполагающих установок, образовательно-воспитательной деятельности, способно положительно воздействовать на развитие отечественного образования, привести к полноценному раскрытию его психолого-педагогического потенциала.

На современном этапе развития дизайн-образования большинство отечественных и зарубежных школ исходят из того, что в процессе обучения решающее значение приобретают не столько овладение частными умениями и знаниями, сколько способность их интеграции на высоком профессиональном уровне, что указывает на необходимость формирования целостных познавательных структур личности.

Проектно-образное мышление – это познавательная деятельность, направленная на преобразование проектной проблемы посред-

ством последовательного и целенаправленного оперирования образами. Анализируя проектное творчество, мы пришли к выводу, что графическая деятельность является одной из основополагающей в формировании проектно-образного мышления студентов дизайнеров.

Система высшего дизайн-образования ставит задачу развития у дизайнера-педагога самостоятельности и творчества способности применять знания в новых условиях. Умение применять знания на практике свидетельствует об их профессиональном становлении.

Предметно-практическая деятельность дизайнера связана с преобразованием и конструированием новых объектов. Создание проектной модели в гармоничном единстве ее функциональных и художественно-образных параметров требует подготовки таких специалистов области дизайна, которые могли бы решать нестандартные задачи, требующие высокого уровня владения художественно-графическим моделированием и пространственно-аналитическими умениями.

По мнению Н. Н. Нечаева, А. В. Степанова, Т. И. Ивановой, овладение пространственно-аналитическими умениями является начальным этапом подготовки будущих специалистов в области проектирования, основой которого является рисунок. Поэтому на пропедевтическом этапе формирование профессиональных умений осуществляется по программе конструктивного рисунка, который реализуется на основе заданных теорией обучения свойств, через две формы деятельности, познавательную и практическую [1; 2]. Профессиональные проектно-художественные умения формируются через рисунок.

Под словом «рисунок» подразумевается ясное, выразительное и лаконичное выражение основной формы предметов. Рисунок – основа профессионального мастерства. Школа рисования – определенная система знаний, усвоение которых требует длительного времени на основе специальных заданий и упражнений. Рисунок является основой основ изобразительного искусства – живописи, скульптуры, декоративно-прикладного искусства, основой всякого реалистического изображения, или, как говорил Микеланджело: «Это высшая точка и живописи, и скульптуры, и архитектуры; рисунок – источник и корень всякой науки».

Многие недооценивают роль и значение рисунка в работе инженера, строителя, техника, архитектора и дизайнера. Рисунок для архитектора и дизайнера является основным средством выражения художественного замысла. Никакой другой вид изображения не в состоянии заменить рисунок. Даже начертательная геометрия, которая учит определенным законам изображения трехмерной формы на плоскости, не в состоянии подменить рисунок. Основные положения изображе-

ния объемной формы на плоскости, которые трактует начертательная геометрия, помогают детально разработать проект и изготовить макет, но они не в состоянии способствовать самому процессу проектирования, связанного с созданием художественного образа.

Процесс профессионального формирования умений предполагает определенную последовательность в изменении внутреннего мира личности, поэтому осуществляется целенаправленно по проекту, в связи с индивидуальными особенностями.

Для формирования профессиональных проектно-художественных умений дизайнера необходима поэтапная система предметных действий: аналитических, прогностических и проектировочных. Опыт будущего специалиста накапливается планомерно в ходе целенаправленного обучения.

Для успешной реализации учебно-воспитательного процесса по подготовке специалистов дизайнеров необходимо моделировать педагогическую технологию в совокупности способов и методов работы педагога и учебной деятельности обучаемых.

Литература

1. Нечаев, Н. Н. Психолого-педагогические основы профессиональной деятельности [Текст] / Н. Н. Нечаев. – М. : изд-во МГУ, 1988.
2. Степанов, А. В. Архитектура и психология [Текст] / А. В. Степанов, Т. И. Иванова, Н. Н. Нечаев. – М. : Строиздат, 1993.
3. Тихонов, С. В. Рисунок [Текст] / С. В. Тихонов, В. Г. Демьянов, В. Б. Подрезков. – М. : Архитектура-С, 2004.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ НАУЧНОЕ СТУДЕНЧЕСКОЕ ОБЩЕСТВО НА КАФЕДРЕ АКУШЕРСТВА И ГИНЕКОЛОГИИ

ДУЯНОВА О. П.

г. Орел, Медицинский институт Орловского
государственного университета

Студенческое научное общество является действенной формой подготовки будущих специалистов. Членами научного общества обычно становятся студенты, которые успешно справляются с программным материалом. В научных обществах они могут реализовать стремление расширить свой кругозор по изучаемым дисциплинам,

научиться работать с литературой, овладеть методами исследования и анализа полученных результатов.

Значение такой дисциплины, как акушерство и гинекология, для врача любой специальности трудно переоценить. Знание ведения физиологических и патологических родов, оказания первой помощи при акушерских и гинекологических кровотечениях, новых технологий в акушерстве и гинекологии – всё это является хорошей базой для дальнейшего совершенствования знаний и умений студентов, решивших посвятить себя этой специальности.

Одной из форм дальнейшего углубления специальных знаний является совместная работа нашего общества со студенческими научными обществами других клинических кафедр (госпитальной хирургии, госпитальной терапии, инфекционных заболеваний, кожно-венерических болезней). В этом плане кафедрой акушерства и гинекологии накоплен большой опыт. Так, на протяжении ряда лет систематически проводятся общие заседания обществ нашей кафедры и госпитальной хирургии. Например, проводится заседание, посвященное острому аппендициту, на котором разбираются особенности клинической картины аппендицита у беременных и ведения послеоперационного периода. На совместном заседании нашей кафедры с кафедрой кожно-венерических болезней досконально разбираются инфекции, передающиеся половым путем.

Другим направлением работы нашей кафедры является подготовка научных кадров. Студенты-кружковцы дежурят в стационаре, осваивают метод кардиотахографии, ведут архивную работу, привлекаются к профосмотрам в женской консультации, к диспансерному осмотру гинекологических больных и беременных женщин. Научные руководители приобщают своих студентов к освоению тех новых методов диагностики и лечения, которые сами внедряют в практическое здравоохранение, занимаясь своей научной работой: амниоцентез, гистероскопия, УЗИ плода. Кроме докладов студенты научного общества готовят иллюстративный материал в виде таблиц, папок-буклетов, стендов, участвуют в создании учебных видеофильмов, слайдов, которые в дальнейшем используются нами в виде учебных пособий. Лучшие работы отбираются и оформляются в виде докладов и научных статей на ежегодную научно-практическую конференцию студентов, межвузовские конференции.

В целом, учебно-исследовательская работа студентов научного общества способствует качественному закреплению приобретенных теоретических и практических навыков, развивает у них активное

мышление, повышает культуру умственного труда, прививает навыки научных исследований.

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА НА ОСНОВЕ РАЗВИТИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ФОРМ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА

КОЛМЫЧОК С. А.

г. Краснодар, Колледж управления, информатики и сервиса

Традиционное когнитивно-ориентированное образование решает в основном задачу формирования знаний, умений и навыков. Такое обучение направлено на подготовку специалиста, но не профессионала. Профессионал – это социально и профессионально компетентный работник с хорошо выраженными профессионально важными качествами и компетенцией, отличающийся индивидуальным стилем деятельности. Современному производству и обществу требуются именно профессионалы. Ключевые компетенции – межкультурные и межотраслевые знания, умения и способности – позволяют профессионалу успешно адаптироваться в разных социальных и профессиональных сообществах, быть конкурентоспособным.

Понятие «ключевые компетенции» было введено в употребление в начале 90-х гг. Международной организацией труда. В настоящее время особое внимание уделяется пяти ключевым компетенциям: социальной, коммуникативной, информационной, специальной, когнитивной. Реализация когнитивной компетенции предполагает развитие у студента способности самостоятельно приобретать новые знания и умения, стремится к саморазвитию, постоянному обогащению своей профессиональной компетентности [3].

По мнению В. И. Андреева, приоритетом современного образования, гарантирующим его достаточно высокое качество, может и непременно должно стать обучение, ориентированное на саморазвитие личности, а одной из главных дидактических целей в создании условий для творческого саморазвития личности – запуск мотивационно-потребностного механизма «самости» личности ученика [1].

С целью создания условий для перехода обучения в самообучение, а личности из состояния развития в фазу творческого саморазвития, в рабочие учебные планы специальностей среднего профессионального образования, реализуемых в колледже управления, информатики и сервиса введен курс «Самоактуализация личности студента».

Г. И. Ибрагимов утверждает, что педагоги уже давно обратили внимание на явное расхождение между качеством подготовки выпускника, даваемым учебным заведением (ссуз, вуз), и требованиями, предъявляемыми к специалисту производством, работодателем. В условиях рынка данное противоречие стало значительно острее, ибо исчезла система распределения на работу выпускников профессиональных учебных заведений, появились негосударственные предприятия, руководители которых стали предъявлять жесткие требования не только к уровню образования, но и к личностным, деловым, нравственным качествам специалистов, принимаемых на работу.

Решить возникшее противоречие позволяет компетентностный подход, который означает, что цели образования привязываются более сильно к ситуациям применимости в мире труда.

Анализ результатов оценки студентами степени важности для профессии функциональных и личностных качеств личности (опрошено 95 студентов) подтвердил необходимость формирования таких свойств как самостоятельность, коммуникативность, стремление к саморазвитию, ответственность и творческие способности (оценка – «очень важно для профессии» составила: ответственность – 90 %, стремление к саморазвитию – 83 %, самостоятельность – 80 %, умение договариваться с людьми – 78 %, коммуникативность – 68 %, организаторские способности – 67 %, творческие способности – 62 %, коллективизм – 50 %).

Компетентностный подход не отрицает академического, а углубляет, расширяет и дополняет его. Компетентностный подход, будучи ориентированным, прежде всего, на новое видение целей и оценку результатов профессионального образования, предъявляет свои требования и к другим компонентам образовательного процесса – содержанию, педагогическим технологиям, средствам контроля и оценки. Главное здесь – это проектирование и реализация таких технологий обучения, которые создавали бы ситуации включения студентов в разные виды деятельности (общение, решение проблем, дискуссии, выполнение проектов) [2].

Созданные в колледже творческие матричные структуры – центр информационных технологий и лаборатория маркетинговых исследований – позволяют развивать у студентов в процессе выполнения конкретных заданий универсальные способности (ключевые компетенции), которые востребованы современным рынком труда. Работы проводятся по заказам колледжа и других организаций. Студент приобретает опыт самостоятельной деятельности и стаж работы, гарантирующие выпускнику трудоустройство по избранной специальности.

Таким образом, реализуемая в колледже структура направлена на повышение качества подготовки специалиста, характеристикой которого служит его компетентность.

Литература

1. Андреев В. И. Педагогика: учебный курс для творческого развития [Текст] / В. И. Андреев. – М., 2000.
2. Ибрагимов Г. И. Компетентностный подход в профессиональном образовании [Текст] / Г. И. Ибрагимов // Educational Technology. – 2007. – № 10(3).
3. Общая и профессиональная педагогика [Текст] : учеб. пособие / под ред. В. Д. Симоненко. – М., 2005.

КЛЮЧЕВЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА *

КУРЗАЕВА Л. В.

г. Магнитогорск, филиал Магнитогорского государственного университета

Стратегией модернизации российского образования определена основная цель профессионального образования – подготовка квалифицированного работника, конкурентоспособного на рынке труда [2], основными признаками которого выступают изменчивость, гибкость, высокая инновационная динамика, присущие всей современной социально-экономической системе. Такое положение, проявляется и в требованиях работодателей, а именно:

- готовности к непрерывному самообразованию и повышения профессиональной квалификации;
- умений и навыков делового общения, в том числе сотрудничества, работы в команде;
- способности к работе с различными источниками информации (ее поиск, обработка, хранение, воспроизведение и т.д.);
- способности действовать и принимать ответственные решения в нестандартных и неопределенных ситуациях;
- способности к критическому мышлению, самоуправлению деятельностью;
- готовности к эффективному поведению в конкурентной сре-

* При финансовой поддержке Правительства Челябинской области.

де в условиях стрессогенных факторов и т.д. [3].

Следует отметить, что требования работодателей формулируются не только и не столько в формате «знаний» выпускников, сколько в терминах способов деятельности («умения», «способность», «готовность») [3]. В стабильных предсказуемых условиях профессиональной деятельности специалисты могут сравнительно успешно действовать, располагая определенным уровнем знаний, умений и навыков, качество усвоения и применения которых определяет уровень технического мастерства. В условиях же современных социально-экономических отношений возникает необходимость в компетенциях, которые по своей сути являются механизмами самоорганизации субъекта, адаптации в динамичной, непредсказуемой среде, одной из основ конкурентоспособности специалиста (табл. 1).

Таблица 1

Ключевые компетенции конкурентоспособного специалиста

Ключевая компетенция	Содержание ключевой компетенции
Информационная	Интерпретировать, систематизировать, критически оценивать, анализировать полученную информацию с позиции решаемой задачи; использовать и обрабатывать полученную информацию при планировании и реализации своей деятельности в той или иной ситуации; представлять имеющуюся информацию в ее различных формах и на различных носителях, в соответствии с запросом потребителя информации.
Коммуникативная	Соотносить свои устремления с интересами окружающих; привлекать других людей и социальные институты к решению поставленных задач; плодотворно взаимодействовать с членами группы (команды), решающей общую задачу; грамотно оформлять необходимые в профессиональной и бытовой жизни документы; представлять и цивилизованно отстаивать собственную точку зрения в диалоге и публичном выступлении на основе признания разнообразия позиций и уважительного отношения к ценностям (религиозным, этническим, профессиональным, личностным и т.д.) других людей.
Решения проблем	Формулировать и анализировать проблемы; преобразовывать проблемы в задачи, ставить реальные и диагностические цели; определять стратегию решения проблемы; анализировать ресурсы и риски; контролировать и рефлексировать результаты решения проблем.
Эффективного поведения на рынке труда	Навык поиска работы; умения заключать контракт с работодателем; анализировать ситуацию на рынке труда; планировать и строить свою профессиональную карьеру; способность адаптироваться на новом рабочем месте.
Способность к профессиональ-	Выявлять пробелы в своих знаниях и умениях; оценивать необходимость той или иной информации для своей деятельно-

ному росту и самообразованию	сти; осуществлять информационный поиск с использованием различных средств и из источников разных видов.
------------------------------	---

Конкурентоспособным специалистом в определенной области деятельности называется специалист, обладающий, во-первых, профессиональной направленностью, выражающейся в установках на овладение профессией и развитие своей конкурентоспособности; во-вторых, профессиональной компетентностью, содержание и уровень которой должен соответствовать востребованному содержанию и уровню их развития на современном этапе; в-третьих, набором психологических, социально и профессионально важных качеств.

Компетенции – это комплексы разнородных личностных психологических качеств, которые обеспечивают человеку сложные виды практически преобразующих действий и позволяют ему достигать личностно значимых целей независимо от природы этих целей и социальной структуры, в которых он живет и работает [4], то есть быть конкурентоспособным.

Образовательные результаты и приоритеты в этой ситуации смещаются от достижения определенного уровня знаний, умений и навыков к совокупности компетенций – способностей, позволяющих успешно адаптироваться в динамичном мире.

Ключевые профессиональные компетенции – это способности работника решать задачи, которые возникают перед ним в процессе профессиональной карьеры и не зависят от профессии или специальности (инвариантны по отношению к ним). Ими должен обладать каждый член общества, они универсальны и применимы в самых различных ситуациях.

В результате анализа публикаций по методикам исследования рынков труда, результатов опроса работодателей разных регионов России были сформированы списки ключевых компетенций и перечни их покомпонентного состава (табл. 1).

Актуальность ключевых компетенций обусловлена функциями, которые выполняют ключевые профессиональные компетенции в жизнедеятельности каждого человека:

- формирование у человека способности обучаться и самообучаться
- обеспечение выпускникам, будущим работникам, большей гибкости во взаимоотношениях с работодателями;
- закрепление репрезентативности, а, следовательно, нарастающей успешности (устойчивости) в конкурентной среде обитания [3].

Эти основные функции профессиональных компетенций закрепляют за ними статус одной из основ конкурентоспособности специалиста.

Литература

1. Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации 2006/2007. Регионы России: цели, проблемы, достижения [Текст]. – М. : Весь мир, 2007.
2. Стратегия РФ в области развития образования на период до 2010 г. [Текст] – М. : Минобрнауки РФ, 2003.
3. Бобиенко, О. М. Ключевые компетенции личности как образовательный результат системы профессионального образования [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / О. М. Бобиенко. – Казань, 2005.
4. Самойлов, Е. А. Компетентностно-ориентированное образование: социально-экономические, философские и психологические основания. Монография [Текст] / Е. А. Самойлов. – Самара : изд-во Самарского государственного педагогического университета, 2006.

ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ В ЦЕЛЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ

НАЗАРОВА И. В.

г. Балашов, Филиал Поволжской академии государственной службы
имени П. А. Столыпина в г. Балашове

В связи с усилением информатизации и интеллектуализации во всех сферах жизни растет объем специальной информации, которая не может быть усвоена без интеллектуальной культуры специалиста, не имеющей в условиях традиционного преподнесения готовых знаний перспективы для развития. В сложившихся условиях необходимы новые технологии образования, которые будут способствовать не только повышению интеллектуальной культуры будущего специалиста, но и развитию его творческих способностей в профессиональной деятельности. Предприятия, организации заинтересованы в кадрах, чей высокий уровень квалификации становится важнейшим фактором успешной коммерческой деятельности и обеспечения конкурентоспособности выпускаемой продукции.

Реализация технологии развития творческих способностей в профессиональной деятельности должна использовать различные формы организации самостоятельной работы студентов, одной из

важнейших является система организации научно-исследовательской деятельности студентов. Творчески активные сотрудники, способные мыслить неординарно, формируются в стенах вуза, и занятия наукой хотя бы на студенческом уровне является той формой, которая развивает творческую личность. Система НИДС позволит, с одной стороны, наиболее полно реализовать индивидуальный подход в обучении студентов, а с другой стороны – наиболее эффективно развить у студентов творческую мотивацию и активную жизненную позицию [1].

На наш взгляд, наиболее эффективными формами научно-исследовательской деятельности в вузе, способствующими профессионально-творческому саморазвитию будущего специалиста, являются как учебно-исследовательская работа, так и внеучебно-исследовательская работа студентов – УИРС и ВИРС соответственно.

Эффективность научно-исследовательской работы студентов зависит от наличия таких предпосылок, как внутренняя потребность в исследовательской деятельности, личностный интерес к выполняемому исследованию, определенный исследовательский опыт и личностные особенности.

Используя стадии базовых процессов, профессионально-творческого саморазвития, которые включают в себя самопознание, самоорганизацию, самообразование и самореализацию, выделим этапы процесса профессионально-творческого саморазвития личности. Поскольку уже первый этап подразумевает адекватные умения и способности, необходима точка отсчета, некий начальный этап процесса, который мы обозначим как адаптационный (первый). Следующие за ним четыре этапа процесса профессионально-творческого саморазвития личности обозначим как: рефлексивно-смысловой (второй этап), организационно-когнитивный (третий этап), активно-созидающий (четвертый этап) и пятый этап – этап диалектической самореализации. Критерием перехода студента на следующий этап является достижение соответствующих (как минимум) стадий каждого из базовых процессов (саморазвития, творчества и интеллекта).

Адаптационный этап характеризуется пассивностью личностных и профессиональных изменений, обращенных лишь на самосохранение и приспособление к окружающим условиям (студент пытается осваивать материал в целях «личной безопасности», не испытывая стремления узнать больше и т.п.). Это объясняется как недостаточным уровнем развития интеллектуально-логических и творческих способностей, так и слабой мотивацией к процессу профессионально-творческого саморазвития и к приобретению данной профессии. Стихийные проявления адаптационных способностей отличаются бессис-

темностью и низкой ценностной значимостью. Данный этап с педагогической точки зрения является самым труднопреодолимым.

Еще на этом этапе необходимо использовать такую форму УИРС, как реферирование, аннотирование и составление аналитических обзоров, которые помогут студентам сформировать навыки творческой работы с различной литературой.

Рефлексивно-смысловой этап отличается активным самосознанием и системным самопознанием личности, появлением профессиональных убеждений студентов. Для их реализации имеется интеллектуально-эвристический потенциал в виде развитого воображения, независимости и критичности суждений: механизмы самоизучения и самооценки личности, самоанализа мотивов и потребностей личности в профессионально-творческого саморазвитии. Все это способствует формированию обобщенного представления студента о себе и своих профессиональных целях.

На данном этапе эффективно использовать исследовательские лабораторные работы, которые способствуют приобретению умений и навыков проведения отдельных этапов научного исследования. На данном этапе студентам по силам курсовые проекты, содержащие элементы исследования и предполагающие вариативное проектирование (сопоставление различных вариантов с целью нахождения оптимального решения).

Организационно-когнитивный этап характеризуется сознательной самоорганизацией и саморегуляцией личностных и профессиональных изменений студентов, целеустремленностью, способностью к выбору дальнейшего направления саморазвития. Происходит творческий поиск и выбор адекватных средств и способов учебно-профессиональной деятельности, составление под осознанные цели программы профессионально-творческого саморазвития и начало ее целенаправленного воплощения.

На данном этапе саморазвития студенты нацелены на написание курсовых и дипломных проектов, содержащих как теоретическое, так и практическое исследование, на составление и отлаживание программ, реализующих модели различных объектов, выполнение расчетов и т.д.

На активно-созидающем этапе происходит не только повышение уровня профессиональной мотивации и активности студента, что выражается в углубленном профессионально-творческом самообразовании. Одновременно увеличивается арсенал творческих и интеллектуальных средств: появляется возможность аккумулировать и использовать опыт профессионально-творческой деятельности других.

Показателем активности студентов в научно-исследовательской деятельности на данном этапе является овладение не только различными видами учебно-исследовательской работы, но и стремление выполнять научно-исследовательскую деятельность во внеучебное время: работать в научных кружках, семинарах, участвовать в конференциях, конкурсах, в написании грантов и т.д.

Этап промежуточной самореализации представляет собой результат профессионально-творческого саморазвития личности. Это выражается в достижении поставленных студентом целей, приобретении профессиональных умений, знаний и способностей, профессионально-личностном самоудовлетворении. Но самоудовлетворение является относительным, поскольку новая самооценка побуждает личность к дальнейшему профессионально-творческому саморазвитию, высшей самореализации с возможностью нового движения. И это уже показатель стремления студента к более высокому уровню самореализации в научной и профессионально-творческой деятельности, написанию диссертации, проведению серьезных исследований.

Большую роль на каждом этапе профессионально-творческого саморазвития студентов должна играть поддержка педагога. В процессе научного консультирования, обсуждения проблем, связанных с особенностями поиска научной истины, и создается открытое пространство для развития личности каждого студента. Результатом научного сотворчества преподавателя и студента становится не столько научное открытие, сколько готовность студента участвовать в дальнейшем поиске, осмысливать пережитое, развиваться.

Таким образом, организация исследовательской работы студентов в вузе с целью их саморазвития ориентируется на такие составляющие, как

- профессиональная готовность преподавателей к инновационной деятельности.
- диагностика готовности студентов к самостоятельной творческой и исследовательской научной работе.
- создание условий с целью формирования у студентов деятельной потребности в исследовательской работе;
- соблюдение принципов организации исследовательской деятельности студентов с ориентацией на уровень их саморазвития;
- формирование системного подхода к исследовательской работе студентов.

Итак, организация научно-исследовательской деятельности студентов в вузе, являясь неотъемлемой частью подготовки высококвалифицированного и конкурентоспособного специалиста, поэтапно

включая в учебный процесс различные формы научной работы, будет способствовать профессионально-творческому саморазвитию будущих специалистов.

Литература

1. Проекты нормативных документов по организации системы научно-исследовательской работы студентов в вузе [Текст] // Проблемы организации научно-исследовательской работы студентов и молодых ученых на современном этапе: материалы совещания-конференции. – Великий Новгород : Тверской ИнноЦентр, 2002.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

СЫРЕЙЩИКОВА А. В.

г. Йошкар-Ола, Марийский государственный университет

Глобальная информатизация общества становится одной из доминирующих тенденций современного общества. Благодаря стремительному развитию средств информационных и коммуникационных технологий возникает новая, информационная среда обитания современного человека.

Актуальной проблемой для многих стран мира, включая Россию, является проблема формирования новой информационной культуры специалистов во всех областях социальной практики. Она предполагает не только их способности хорошо ориентироваться в новом информационном пространстве, но также и умения использовать его возможности в своей профессиональной деятельности. Решение этой проблемы требует существенной перестройки существующей системы образования и должно стать одной из первоочередных задач государственной политики в сфере образования.

Но этого недостаточно. Необходимо обеспечить своевременную подготовку и переподготовку специалистов самого различного профиля по эффективному использованию отечественных и зарубежных электронных ресурсов при помощи современных информационных и телекоммуникационных технологий. Результатом этого процесса должен стать высокий уровень сформированности информационной компетентности будущего работника социальной сферы как показатель его общей профессиональной культуры.

Информационная компетентность понимается нами как способность личности ориентироваться в потоке информации, как умение работать с различными источниками информации, находить и выбирать необходимый материал, классифицировать его, обобщать, критически к нему относиться, как умение на основе полученного знания конкретно и эффективно решать какую-либо поставленную проблему. В структуре профессиональной компетентности специалиста выделяются специальная, социальная и индивидуальная компоненты компетентности, отвечающие за соответствующие виды его информационной деятельности. Эти виды информационной деятельности во взаимосвязи между собой и с качествами личности специалиста социальной сферы составляют суть понятия «информационная компетентность».

В структуре информационной компетентности мы выделяем три взаимосвязанных и последовательных уровня: базовый, высокий и творческий. Предназначение каждого уровня заключается в обеспечении информацией об исходном или текущем состоянии сформированности информационной компетентности и определении перспектив дальнейшего формирования компетентности специалистов. Нами были выделены следующие критерии сформированности информационной компетентности:

- мотивационно-целеполагающий критерий – готовность и интерес к работе с ИКТ, постановка и осознание целей информационной деятельности, наличие мотива достижения цели;

- когнитивный критерий – наличие информационных знаний, умений и навыков и способность применять их в профессиональной деятельности; умение анализировать, классифицировать и систематизировать программные средства; владение активными методами и формами информационной деятельности;

- операционный критерий – эффективность и продуктивность информационной деятельности, применение ИКТ на практике, постоянное самосовершенствование применения ИКТ, педагогическое взаимодействие с помощью ИКТ;

- индивидуально-творческий критерий – гибкость и вариативность информационного мышления, сознание наличия у себя творческих способностей, создание авторских приложений на базе специализированных «предметных» сред, готовность к творчеству.

Главной целью высших учебных заведений является, как известно, профессиональная подготовка выпускников к различным видам практической и научной деятельности, поэтому основной конечный результат вузовского обучения состоит в степени подготовленности выпускников к продуктивному решению профессиональных за-

дач. Если мы будем говорить о требованиях к специалистам в терминах «профессиональной готовности» как способности успешно выполнять свои обязанности, правильно использовать знания, опыт, сохранять самоконтроль и перестраиваться при появлении непредвиденных препятствий, быстро адаптироваться к условиям труда, дальнейшего профессионального совершенствования, то становится очевидным, что наряду с базовыми знаниями особенно значимы способы обращения с ними, в первую очередь, умение «добывать» их из различных источников (носителей) информации.

В связи с этим остро встает вопрос профессиональной подготовки специалистов на основе использования современных информационных технологий.

На этапе вузовского обучения, умения работы с информацией приобретают особое значение, так как студентам приходится перерабатывать большой объем информации. Следует отметить противоречие социально-психологического плана, присущее студенческому возрасту, заключающееся в огромном количестве информации, поступающей через различные каналы, которая, с одной стороны, расширяет знания студентов. Обилие этой информации при отсутствии достаточного времени, с другой стороны, ведет к известной поверхностности в знаниях и мышлении. В этой связи возникает требование специальной работы преподавателей и самостоятельной работы студентов, направленных на овладение умениями поиска, отбора, организации, хранения и передачи информации при работе с различными ее носителями (большое количество новых учебных изданий, электронные учебники, справочники, энциклопедические словари, аудио- и видеоматериалы, базы компьютерных данных).

Таким образом, сегодня формирование информационной компетентности становится одной из наиболее важных задач подготовки специалистов в вузе. Результатом данного процесса должно стать обеспечение успешной социализации личности в новой информационной среде общества; формирование новой информационной культуры общества, развитие у будущего специалиста способностей воспринимать и использовать новые достижения в области информатики, формирование у людей целостного миропонимания и информационного мировоззрения.

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМООЦЕНКЕ

УТОЧКИНА Е. Ю.

г. Сыктывкар, Сыктывкарский педагогический колледж № 2

В 2003–2006 гг. в Сыктывкарском педагогическом колледже № 2 проходил эксперимент по формированию у студентов способности к профессиональной самооценке как одного из основных интегративных профессионально-значимых качеств личности будущего педагога.

Ведущим фактором в процессе становления профессионала выступает уровень субъектного развития студента и его самоутверждение в профессиональной роли, когда для него характерна потребность в учебно-познавательной и профессионально-педагогической деятельности, а также поиск возможности удовлетворения данной потребности. Усиление ответственности студента за свою будущую профессиональную деятельность базируется на умении будущих учителей рефлексировать и профессионально оценивать свою деятельность. Для того чтобы представить взаимосвязь элементов и внутреннюю структуру профессиональной самооценки, был использован метод моделирования.

Модель формирования способности студентов к профессиональной самооценке (ПСО) с точки зрения рефлексивной теории деятельности представлена нами в виде трех уровней рефлексии: общенаучной, теоретической педагогической и практической педагогической (В. П. Бездухов), и модусов рефлексии: процесс, свойство, состояние (А. В. Карпов). Выделенные уровни и модусы рефлексии были положены в основу модели формирования способности к ПСО у студентов педколледжа.

Значимость процесса самооценивания студентами собственной учебной и практической (профессиональной) деятельности раскрывается, на наш взгляд, через следующие аспекты:

- процесс самооценивания учебной деятельности позволяет студенту проанализировать качество полученных знаний и умений;
- процесс самооценивания практической (профессиональной) деятельности стимулирует потребность адекватного переноса полученных студентами в учебной деятельности ЗУН на почву профессиональной деятельности;
- процесс самооценивания формирует аналитические и рефлексивные способности будущего профессионала, направленные на

выявление позитивных и негативных сторон педагогической деятельности и их коррекцию.

В. М. Минияров подчеркивает, что «педагог демонстрирует вхождение в деятельность, организует вовлечение ученика, организует контроль за вхождением и осуществлением деятельности, вовлекает в проектирование своих действий учащихся» [3]. Этот процесс характеризует организацию не только познавательной, но и оценочной и самооценочной деятельности учащихся. Так, студент учится оценивать собственную деятельность, чтобы потом научить этому учащихся с целью выработки у них уверенности в собственных знаниях и действиях, осознанию своей ценности.

Рассмотрим составляющие модели формирования ПСО.

Общенаучный уровень рефлексии учителя является мировоззренчески-смысловым уровнем ценностного отношения педагога к ребенку как ценности. Общенаучный уровень рефлексии применительно к нашему исследованию мы рассматриваем как «ценностное рефлексивное целеполагание» [2], включающее обозначение целей, их проектирование и программирование в ходе формирования у студентов ценностного отношения к самооценочной деятельности.

Уровень теоретической педагогической рефлексии предполагает соотнесение студентами собственной самооценочной деятельности с ориентировочным образцом, задаваемым педагогами на учебных и практических занятиях в виде определенного оценочного алгоритма.

Уровень практической педагогической рефлексии позволяет осуществить перенос данного алгоритма в сферу конкретных практических действий, выполняемых студентами при профессиональном самооценивании в ходе группового оценивания учебной деятельности, парного взаимооценивания и самооценивания.

Модусы профессиональной рефлексии представлены в виде трех основных спецификаций:

ПСО как целостный процесс включает:

- педагогическое целеполагание, образующееся в ходе анализа педагогической ситуации субъективных и объективных данных;
- прогнозирование хода, результатов и последствий организуемой учебной и педагогической деятельности, сравнение, принятие решения;
- построение студентами программ и планов будущей педагогической деятельности, а также деятельности самовоспитания профессионально-значимых личностных качеств;

- контроль (самоконтроль) собственных учебных и педагогических действий, коммуникативных умений с дальнейшей коррекцией своей учебно-педагогической деятельности.

ПСО как свойство личности будущего педагога включает в себя:

- ингибицию, как ослабление меры выраженности какого-либо фактора (проявляется в процессе самооценивания);

- фасилитацию, как усиление закономерностей (проявляется в выделении субъектом позитивных качеств собственной профессиональной деятельности в процессе самооценивания и их стимулировании);

- блокаду деятельности, как выявление студентами в процессе самооценивания негативных и позитивных качеств, которые подвергаются анализу непосредственно во время практических действий;

- инверсию – обретение закономерностей, обратных по отношению к тем, которые были установлены первоначально.

Первые два элемента управляют аналитическими и оценочными действиями обучающихся, вторые – регулируют и корректируют профессиональную деятельность.

ПСО как состояние выступает в виде:

- способности к осознанию собственных профессиональных качеств, действий, возможностей;

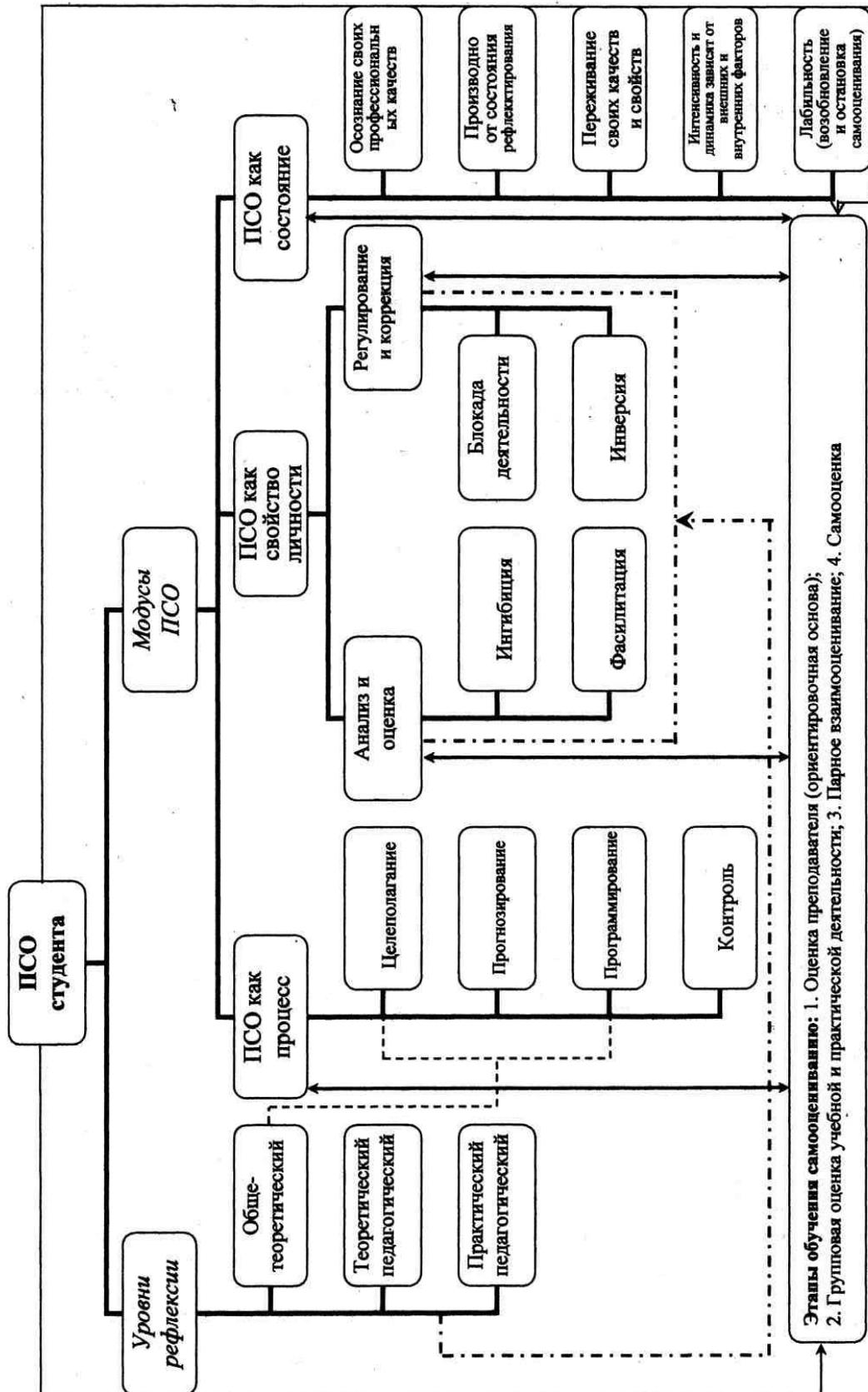
- состояния, производного от другого состояния (в частности от состояния рефлексирования);

- таких качеств, как переживаемость и осознаваемость собственных состояний в процессе профессиональной деятельности;

- характеризуется интенсивностью, динамичностью и зависит от внешних и внутренних факторов;

- обладает высокой степенью лабильности (возобновление и остановка самооценивания).

Модель формирования ПСО (рефлексивный подход)



Литература

1. Карпов, А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности [Текст] / А. В. Карпов. – М. : изд-во «Институт психологии РАН», 2004.
2. Кулюткин, Ю. Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя [Текст] / Ю. Н. Кулюткин, В. П. Бездухов. – Самара : изд-во СамГПУ, 2002.
3. Минияров, В. М. Педагогическая психология [Текст] : учеб. пособие / В. М. Минияров. – М. : изд-во Московского психолого-социального института, 2005.

РАЗВИТИЕ ДОБРОВОЛЬЧЕСТВА В ВУЗЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

ЧАСТУХИНА Т. В.

г. Хабаровск, Дальневосточный государственный университет
путей сообщения

В статье рассматривается роль добровольческого движения в вузе. Сегодня – это в первую очередь технология подготовки к профессиональной деятельности, развития профессиональной компетенции.

Отличительными чертами добровольческого движения в студенческой среде являются: общественно-полезная направленность, безвозмездный характер и добрая воля в своей основе.

Если во многих экономически и демократически развитых странах, где на протяжении многих десятилетий добровольчество – это профессионально организованная и поддерживаемая государством система мобилизации усилий и сплочения общества, то в современной России добровольчество получило свое развитие лишь с конца 90-х гг. XX века.

Импульсом для современного этапа развития добровольческого движения в нашем учебном заведении, как и во всей стране, послужили демократические преобразования, которые привели к активизации добровольных гражданских инициатив, новым формам самоорганизации студентов, налаживанию взаимодействия с новым для России некоммерческим «третьим» сектором.

На современном этапе развития цивилизации, эволюции ее ценностей, наблюдается переход от эгоцентрированной к эгоцентрической направленности развития человека, личности, общества в целом. И добровольчество как нельзя лучше соответствует этой тенденции. В

трудах доктора педагогических наук, профессора Н. Г. Григорьевой человек рассматривается как эко-био-социо-культурно-исторический феномен, как динамическая многогранная система, развивающаяся в непосредственной многоаспектной взаимосвязи и взаимообусловленности с окружающим миром вообще и социумом в частности. Добровольчество обеспечивает личностное саморазвитие студентов в аспекте экокультурной направленности. В процессе деятельности студентов-волонтеров происходят актуализация культурно-средового окружения с последующей инициацией самовоспитательных процессов, общение преобразуется в экообщение, окружающая культура в экокультуру. У студентов вырабатывается потребность непрерывного самообразования и саморазвития их личности. Добровольческое движение, подкрепленное педагогическим обеспечением способствует успешной реализации этого процесса.

Через проведение серии акций, организацию системной деятельности, добровольцы нашего университета охватывают многие социально значимые сферы жизни общества: борьба с бедностью, поддержка социально уязвимых групп населения, повышение занятости, борьба с алкоголизмом и наркоманией, преступностью, ВИЧ / СПИД, поднимают вопросы защиты прав и интересов граждан, решения экологических проблем и т.д.

Добровольчество в вузе сегодня – это и признанная в мире общественная ценность и, одновременно, уникальная система знаний и технологий, она выступает важнейшим инструментом мобилизации общественной молодежной инициативы, социальной консолидации общества, методом воздействия на повышение эффективности социальной политики и достижения благополучия как студентов, так и населения микрорайона, округа, города.

Создание для студенческой молодежи условий свободного доступа к добровольческой социальной деятельности является методом получения и развития знаний и навыков в процессе общественного служения, методом воспитания интеллигентных, честных, высоко образованных и социально-ответственных личностей, будущих организаторов и руководителей производства. Студенческая добровольческая деятельность, составляет суть и сердцевину формирующегося гражданского общества, является важным подтверждением растущего общественного потенциала.

Всемирно признано, что добровольчество, как явление, – это глубокая традиция многих цивилизаций и народов, корни которого исходят из социальной природы людей, их естественного желания откликаться на нужды других, объединять усилия для улучшения своей

и окружающей жизни. В документах ООН добровольчество рассматривается как сознательная деятельность по преобразованию социальной действительности, в которую вовлекаются граждане на добровольной основе.

Консультант Комитета по молодежной политике администрации Пермской области, президент регионального отделения общероссийской общественной организации «Детские и молодежные социальные инициативы» Егор Казаков рассматривает добровольчество с философских позиций. Он утверждает, что с позиции одних, это и некий подготовительный этап карьеры, это и свобода волеизъявления, гражданская позиция отдельных лиц, и это социальная технология, способ решения каких-то важных социальных проблем, это и человеческий ресурс, который позволяет решать различные социальные и экологические проблемы. С позиции гражданских и общественных объединений, занимающихся защитой и отстаиванием общественных интересов, добровольчество – это некий гражданский статус, который позволяет активно проявлять свою позицию по каким-то принципиальным вопросам, активно выражать свое желание что-то изменить вокруг себя. И есть пока немногочисленная группа, которая считает, что это просто инструмент достижения определенных целей, в том числе политических. Вместе с тем есть и позитив – появилась группа молодых людей, которым не надо объяснять, что они должны в чем-то участвовать. Они расценивают свое добровольное участие как дополнительный «кейс», в том числе и профессиональный.

Примечательно, что при опросе, студенты-волонтеры нашего вуза демонстрировали соответствующее видение данного явления. Они отмечали, что для них добровольчество – это «потребность делать добро другим, желание помогать нуждающимся людям безвозмездно, дарить людям свою доброту, свет и любовь», это и «свобода действия, с положительными результатами, удовлетворяющими все стороны взаимодействия».

Если говорить конкретно о молодежном секторе добровольчества вуза, то часто ставятся такие вопросы: насколько это интересно молодежи? Имеем ли мы право как-то содействовать трансляции этой идеологии в молодежную среду? Не повредит ли это профессиональному самоопределению молодежи, позиционированию себя на рынке труда? Позиция университета следующая: студент должен сам определиться. Не каждый может стать добровольцем и не каждый должен быть добровольцем.

В Дальневосточном государственном университете путей сообщения студенческий волонтерский отряд «Динамика» организовал

комплексную деятельность. В добровольчество нашего вуза вовлечено до 10 % студентов, принимающих участие в волонтерской деятельности разово или систематически. Студенты-волонтеры сотрудничают с Хабаровской некоммерческой ресурсной организацией «Зеленый дом», такими государственными учреждениями как администрации Железнодорожного округа, города и края, службой социальной защиты населения, краевым и окружным домами ветеранов, детскими домами, краевым детским онкологическим центром, краевой детской туберкулезной больницей, жителями близлежащего микрорайона, налажена шефская помощь с соседней гимназией, Железнодорожным техникумом. При сотрудничестве с краевым, городским молодежными центрами, центром патриотического воспитания «Взлет» организовано системное обучение добровольцев – инструкторов по проведению различных тренингов, способствующих снятию агрессии, развитию толерантности, здоровому образу жизни, коммуникативных способностей и т.д. Будущие психологи социально-гуманитарного института ДВГУПС уже сегодня работают в службе «телефона доверия». Подготовленные инструкторы-студенты проводят занятия в Школе студенческого самоуправления университета. Одним из важных направлений деятельности «Динамики» является организация быта и здорового досуга в общежитиях студенческого городка. В целях координации деятельности с добровольческими организациями высших учебных заведений города нашим волонтерским отрядом в ноябре 2006 г. была организована и проведена межвузовская конференция «Добровольческое движение: реальность и перспективы». Наши студенты всегда принимают участие в общероссийских добровольческих акциях и мероприятиях «Международный День Добровольцев», «Весенняя Неделя Добра», Всемирный День Молодежного Служения (как способ распространения метода «Обучение Служением»). Студенты принимают активное участие в организации и проведении акций «Помоги собраться в школу», «Теплые руки», «Оранжевая акция» и т.д. Волонтерская деятельность находит свое отражение на страницах студенческой газеты «Путь сообщения», в окружной газете «Я-молодой», средствах массовой информации. Представленный спектр свидетельствует о том, что добровольцы участвуют в оказании социальных услуг в различных областях и сферах общественной жизни. Студенческое добровольчество – это своеобразный социальный капитал. Эта идеология последовательно продвигается в вузе, формируя профессиональный подход.

Стимулирование студенческой волонтерской активности, инициативы, как и добровольчества в целом, может быть эффективно ор-

ганизовано лишь в том случае, если оно развивается как система знаний и навыков, как институт развития молодежного добровольчества. Необходимо создавать как можно больше возможностей для применения добровольческих усилий в различных сферах общества, интегрировать студенческие добровольческие программы в реально осуществляемые проекты, обеспечивая системное информирование, координацию и профессиональную поддержку тех, кто развивает добровольчество.

Важно отметить, что студенческая добровольческая инициатива находит поддержку и понимание на всех уровнях администрации нашего университета, администрации округа, города. Комитетом по молодежной политике администрации Хабаровского края развитие добровольчества, как элемента студенческого самоуправления поддерживается через проведение краевых семинаров, оказание организационной, информационной помощи.

В вузах России накоплен опыт, значительные технологические и информационные ресурсы, технологии, свидетельствующее о том, что студенческое добровольчество – это наиболее эффективная стратегия реального включения ресурсного потенциала общества в решение острых социальных проблем.

Литература:

1. Григорьева, Н. Г. Экспериментальное исследование педагогического обеспечения личностного саморазвития студентов в аспекте экокультурной направленности [Текст] : монография / Н. Г. Григорьева. – Хабаровск : изд-во ДВГУПС, 2004.
2. <http://asi.org.ru>.
3. Школа координаторов [Текст] : метод. пособие. – Самара, 2006.

РАЗДЕЛ 3

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

ОСНОВЫ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ К ПОСРЕДНИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

ЛОГУНОВА О. В., ИГНАТОВА В. В.

г. Красноярск, Сибирский государственный
технологический университет

Усиление внимания к вопросам профессиональной подготовки квалифицированных специалистов в области социальной работы связано с социальной политикой государства и развитием государственных форм социальной помощи и поддержки семьям, имеющим несовершеннолетних детей; молодым и неполным семьям; семьям, имеющих членов с ограниченными возможностями; семьям с низким психолого-педагогическим потенциалом и другим категориям семей, отдельным гражданам, а также с происходящими в современных условиях качественными психологическими изменениями в самом человеке, в его потребностях, интересах, запросах.

Стабильная эффективная деятельность учреждений социального обслуживания населения, расширение спектра социальных услуг и улучшение их качества требуют внедрения наиболее перспективных социальных технологий, инновационных методов и форм социальной работы, совершенствования способов взаимодействия как внутри коллектива социальных учреждений, так и с теми категориями населения, которые они обслуживают.

Отсюда следует, что важным этапом в профессионализации будущего специалиста социальной работы является его обучение в вузе – особый этап, на котором обучение должно быть не только ориенти-

рованным на знание, но и на освоение опыта практической деятельности, характерного для данной сферы.

Необходимость ориентирования образовательной программы на практическую деятельность будущего специалиста социальной работы связана с тем, что устоявшаяся в высшей школе система форм и методов, средств подготовки будущих специалистов, недостаточная подготовленность педагогических кадров к работе в «практическом режиме», малый объем часов, отводимых на освоение практических навыков социальной работы, не отвечают современным требованиям, предъявляемых государством к специалистам данного профиля.

По мнению многих исследователей, профессиональное образование сегодня в нашем обществе становится более открытой, динамичной и гибкой системой, которая включает в себя различные формы: самообразования, модульные и проблемные курсы и др. Познавательная деятельность в высшей школе опирается на собственную активность личности будущего специалиста социальной работы в приобретении и обогащении профессиональных знаний, умений и навыков, развитии творческих способностей, нравственных качеств, личностной культуры.

Для решения данной задачи в высшей школе созданы предпосылки реализации системы, способствующей подготовленности будущих специалистов социальной работы к практической деятельности. Однако данная система требует для своей продуктивной реализации необходимого содержательного и организационно-педагогического обеспечения профессионального образования.

В общем виде систему подготовки современных специалистов можно представить в виде схемы (рис. 1). На схеме представлены направления: теоретико-исследовательское и практико-ориентированное, используемые при подготовке будущих специалистов социальной работы в высшей школе, в том числе и в подготовке к посреднической деятельности. Каждое направление играет весомую роль в образовательном процессе, в совокупности они представляют собой слаженную и эффективную систему образовательного процесса.

Нам представляется необходимым прокомментировать указанные выше направления.

Целевая установка обучения будущих специалистов социальной работы в высшей школе предстает как модель специалиста, включающая в себя перечень требований к объему знаний, умений, навыков и качеств, которые должен приобрести и выработать студент. Следовательно, теоретико-исследовательское направление реализуется в целях формирования информационного поля студентов, перевод



Рис. 1. Основные направления подготовки специалистов социальной работы

теоретических знаний в практические, отработку навыков разрешения проблемных ситуаций.

Теоретическая подготовка предусматривает изучение студентами дисциплин, которые позволяют будущим специалистам интегрированно, комплексно изучать человека, различные социальные группы общества, с целью оказания им в дальнейшем адресной комплексной помощи и поддержки. Укажем некоторые из них:

- «Введение в специальность»;
- «Теория социальной работы»;
- «Педагогика»;
- «Социология»;
- «Опыт социальной работы с семьей»;
- «Организация управления и администрирование в социальной работе»;
- «Технологии социальной работы»;
- «Организация профилактики и реабилитации безнадзорных детей»;
- «Опыт организационно-административной работы в системе социальных служб, учреждений и организаций»;
- «Медико-социальная реабилитация» и другие.

Для того чтобы стать компетентным специалистом в области социальной работы, в первую очередь необходимо четко ориентироваться в предмете: знать особенности проблемы, с которой клиенты обращаются в социальные учреждения, а также понимать особенности работы в каждом конкретном случае. Рассмотрим на примере двух профильных дисциплин технологии реализации научно-методических разработок в процессе обучения будущих специалистов социальной работы (на примере Сибирского государственного технологического университета, г. Красноярск).

Курс «Теория социальной работы» является базовым по программе подготовки специальности 040101 «Социальная работа» и изучается на втором курсе. Целью курса является способствование овладению студентами теоретико-методологической базой исследования и оценки социальной реальности в контексте проблем, составляющих содержание социальной работы как академической дисциплины, для эффективного решения задач практики социальной работы.

Среди основных задач курса можно выделить такие, как:

- способствовать формированию социального мышления студентов;
- ориентировать студентов на базовые знания по методологии

для дальнейшего изучения социальной работы как научной теории, общественного феномена, социальной деятельности и учебной дисциплины;

- ориентировать студентов на знания о различных социальных проблемах, возникающих у клиента социальной работы, и способах их решения в социальной работе;

- способствовать применению студентами на практике результатов научных исследований и теоретических знаний;

- подготовить студентов к исследованию практики социальной работы;

- сформировать у студентов представление о наиболее важных характеристиках основных тенденций развития социальной работы.

Нами разработаны дополнительные методические средства и приемы, направленные на решение данных задач и эффективную теоретическую подготовку будущих специалистов социальной работы. Студентам предлагается написать следующие виды работ в рамках дисциплины, например:

- разработать наглядное пособие «Теория социальной работы как наука и учебная дисциплина»;

- составить профессиограмму специалиста по социальной работе;

- выполнить упражнение «Этапы профессионального воспитания»;

- составить профессиографический портрет современного специалиста социальной работы;

- выполнить упражнение «Вектор профессиональной цели»;

- написать эссе «Если бы я стал министром социальной сферы»;

- принять участие в диалоге «Специалист социальной работы как посредник в решении проблем клиентов социальных учреждений и ведомств»;

- выполнить упражнение «Социальные роли и функции специалиста по социальной работе»;

- ответить на вопросы анкеты «Карта моих предпочтений»;

- ответить на вопросы анкеты «Я как специалист по социальной работе» и др.

В итоге, в процессе изучения базового курса «Теория социальной работы» студенты овладевают понятийно-категориальным аппаратом, получают знания о разнообразных социальных проблемах, возникающих у клиентов социальной работы социальных учреждений и ведомств, изучают характер межмуниципальных связей и различные виды деятельности специалиста социальной работы (в том числе посреднической) по решению социальных проблем на практике. Также в

ходе изучения дисциплины можно отметить, что у студентов формируется представление о наиболее важных характеристиках основных тенденций развития социальной работы и социальной сферы в целом.

На основе дисциплины «Теория социальной работы» происходит подготовка студентов к дальнейшему изучению междисциплинарных основ социальной работы на старших курсах обучения в высшей школе, происходит отработка полученных теоретических знаний на практике в учреждениях различного типа и ведомствах, внедрение студентами технологий социальной работы на практике. Одной из междисциплинарных дисциплин является «Опыт социальной работы с семьей в Красноярском крае», изучаемая на четвертом курсе.

Дисциплина «Опыт социальной работы с семьей в Красноярском крае» – один из профильных курсов по подготовке будущих специалистов социальной работы. Необходимость введения данного курса в образовательный процесс обусловлена тем, что «семья» в мире переживает сложный период развития, выражающийся в переходе от традиционной модели семьи к новым формам. Данный курс преследует цель – дать целостное представление об основных направлениях работы с семьями, рассмотреть практические аспекты организации и конкретные формы социальной работы с различными категориями семей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, на региональном уровне.

В структуре изучаемого курса выделяются актуальные на сегодняшний момент основные темы:

- «Деятельность местных органов самоуправления по реализации семейной политики государства»;
- «Виды деятельности специалистов социальной работы с семьей»;
- «Теоретические аспекты научного обоснования социальной работы с семьей»;
- «Благополучная семья. Потребности и образ жизни» и др.

Разработанный нами в рамках курса блок методических средств и приемов, направленных на эффективную выработку практико-ориентированных знаний, умений, навыков по реализации посреднических навыков в решении проблем семей, можно представить в виде следующих видов работ:

- принять участие в лекции-беседе «Мои способы оказания поддержки семье, оказавшейся в трудной жизненной ситуации», «Посредническая деятельность специалиста социальной работы как возможность эффективного решения проблем семьи»;
- реализовать на практике в социальных учреждениях автор-

ские превентивно-профилактические проекты оказания помощи семьям, имеющим несовершеннолетних детей;

- принять участие в диалоге «Современная семья: проблемы, технологии адресной социальной помощи и поддержки»;

- составить алгоритм посреднических действий специалиста социальной работы в решении проблем клиентов социальных учреждений;

- принять участие в ролевой игре «Организация деятельности учреждений социальной помощи семье и детям» и др.

Немаловажное значение имеет и форма проведения занятий со студентами – кроме традиционной групповой, введены и такие, как работа в мини-группах, в парах, индивидуальное выполнение заданий.

Будущие специалисты социальной работы – это специалисты высшей квалификации, люди особой, деликатной профессии, работающие в системе «человек-человек». Забота специалиста социальной работы, как уже было отмечено, распространяется на различные возрастные категории населения и предусматривает активизацию социокультурных и социально-педагогических функций общества, семьи и личности.

При формировании компетентности будущего специалиста социальной работы немаловажную роль играет второе рассматриваемое нами направление – практико-ориентированное.

Практика студентов гуманитарного факультета СибГТУ является неотъемлемой составной частью учебно-воспитательного процесса, одной из приоритетных структурных форм учебной деятельности и выступает средством формирования у студентов практических навыков, умений и важных для профессии личностных качеств.

Практика студентов является, с одной стороны, широким полем проверки всего теоретического багажа, накопленного студентами за время обучения в вузе, с другой – способствует более глубокому осмыслению назначения и функционала профессии, проверке правильности собственных представлений и своих возможностей, но главное – формированию профессиональных умений и навыков, необходимых для самостоятельной деятельности.

Большое значение в организации практической подготовки студентов играет заключение договоров с управлениями социальной защиты населения различных уровней, комитетом по делам молодежи, центрами занятости населения, социозащитными учреждениями, общественными организациями.

На указанных базах практики студенты выполняют функции практикующих специалистов социальной работы, обучаясь при этом

оказанию прямой практической помощи социально-незащищённым слоям населения. Они действуют через государственные, общественные и частные организации, являясь организаторами и посредниками позитивного изменения социальной ситуации развития личности своих клиентов, также осуществляют и благотворительную помощь, участвуют в проведении мониторинга по заказу социальных учреждений и ведомств.

Таким образом, социальное обслуживание населения является одной из основных задач всей государственной системы социальной защиты. Это подразумевает, что успешное социальное обслуживание во многом зависит от компетентности специалистов социальной сферы, способных эффективно использовать приобретенные знания, умения и навыки на практике. В настоящее время со стороны общественности и работодателей предъявляются более жесткие требования к знаниям, умениям, навыкам будущих специалистов социальной работы. Быть гуманным и милосердным еще не значит, что будущий специалист социальной работы может стать профессионалом. Умение осуществлять посредническую деятельность, устанавливать межличностные связи, выработать профессиональные межведомственные связи и отношения при решении проблем клиентов – необходимые современному специалисту социальной работы умения и навыки, которые он может получить в высшей школе.

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 нравственных и профессиональных ценностей, самопонимания специалиста; его умения общаться; общей культуры учреждения, которое представляет специалист. Специалисты социальной работы должны уметь выслушать клиента, осознать суть его проблем; создать и поддерживать взаимодействие с клиентом до полного разрешения; вовлечь 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.

НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КОМИ ЯЗЫКА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

ГАБОВА Т. Н.

г. Сыктывкар, Сыктывкарский педагогический колледж № 2

В системе непрерывного общего и профессионального образования большое значение отводится национальному образованию, имеющему своей целью повышение уровня национально-общественного самосознания населения и культуры межнациональных отношений. Поэтому формирование национальной системы образования предполагает в своей основе опору на признание неотъемлемого права каждого народа, проживающего на территории республики, на независимость, самостоятельность и защищенность.

Фактическое положение коренной нации, давшей название республике, отразилось и на состоянии национального образования. Так, если в 30-е гг. XX в. в 346 школах (начальных, неполных средних и средних) обучение велось на коми языке, то к середине 60-х гг. осталось 144 начальных и коми-русских школ. К концу 70-х гг. практически не осталось ни одной национальной школы.

С начала 90-х гг. значительно больше внимания стало уделяться возрождению и развитию национального образования. 28 мая 1992 года Верховный Совет Республики Коми принял Закон РК «О государственных языках Республики Коми», который закрепил статус государственных русского и коми языков и их равные права на территории всей республики. Данный закон позволил внести серьезные дополнения в Закон РК «Об образовании» (1998 г.), которым предусматривается постепенный, в течение 7 лет, переход всех общеобразовательных и профессиональных учебных заведений на изучение коми языка. Для реализации вышеназванных законов потребовался новый государственный образовательный стандарт, который был утвержден Указом Главы Республики Коми 13 июля 2001 г. (№ 301) и получил название Национально-региональный компонент (НРК).

Национально-региональный компонент определяет обязательный минимум содержания образовательных программ по коми языку и литературе, истории, культуре, природоведению и географии Республики Коми.

Мы остановимся на изучении коми языка как одного из государственных языков Республики Коми русскоговорящими студентами.

Обучение коми языку (как второму) способствует решению комплекса учебно-воспитательных задач:

- развитию познавательных навыков;
- ознакомлению с национальной культурой коми народа;
- улучшению понимания особенностей родного (русского) языка.

Изучение дисциплины «Основы коми языка» осуществляется в течение первого учебного года по одному часу в неделю. Этого времени достаточно, чтобы научить студентов работать с учебником, рабочей тетрадью, словарем; овладеть минимумом знаний по лексике, фонетике, орфоэпии, синтаксису коми языка.

Содержание изучаемого предмета включает следующие взаимосвязанные содержательные линии: коммуникативную, языковую, культуроведческую.

Коммуникативная линия предусматривает:

- восприятие учебных текстов, выделение в них основной мысли;

- умение выразить услышанное краткими предложениями письменно и устно как в монологе, так и в диалогической речи.

- Языковая линия заключается в информации об общих сведениях о коми языке как одном из языков финно-угорской группы, в ознакомлении:

- с особенностями коми алфавита, его связи с русской графикой; наличием особых букв ö и i;

- с системой гласных и согласных звуков, особенностями произношения [с'], [з'], наличием аффрикат [дз], [дж], [ти]; своеобразием произношения гласных [ö] и [i]; ударением; чередованием в//л; наличием слов с вставочными согласными [й], [к], [м], [т].

- со словообразованием на примере всех частей речи, в том числе:

- существительных с суффиксами: –ысь, –öm; –ан (–ян) (например: уджалысь от уджавны (работать); висьöm от висьны (болеть); пывсян от пывсыны (париться в бане)).

- изменении по 16 падежам;

- употреблении определенно-притяжательных суффиксов, равных по значению притяжательным местоимениям: – öй – 1 л., ед.ч.: мамöй – моя мама; – ыд – 2 л., ед.ч.: мамыд – твоя мама; – ыс – 3 л., ед.ч.: мамыс – его, её мама; – ным – 1 л., мн.ч.: мамным – наша мама; – ныд – 2 л., мн.ч.: мамныд – ваша мама; – ныс – 3 л., мн.ч.: мамныс – их мама.

- образовании форм множественного числа:
 - существительных с помощью суффиксов –яс и –ян (например: ёртъяс – друзья; пиян – сыновья);
 - прилагательных с помощью суффиксов –ось (например: ёнось – сильнее);
 - глаголов – лично-числовых суффиксов в формах настоящего, I-го прошедшего и будущих (простого и сложного) времен;
 - с частями речи, их общими и отличительными особенностями с русским и другими языками, в том числе с:
 - существительным, имеющим в отличие от других языков категорию определенно-притяжательности; 16 падежей; отсутствие категории рода;
 - прилагательными, особенностями их правописания; образования от других частей речи; степенями сравнения;
 - числительными (простыми, сложными, составными), количественными и порядковыми; особенностями образования порядковых числительных от 1, 2, 3 в форме простых и составных числительных; с коми названиями календарных месяцев, краткими сведениями о дате своего рождения;
 - со всеми временами глаголов; отрицательным спряжением глаголов настоящего и прошедшего времени; с образованием форм повелительного наклонения;
 - наречием, особенностями его образования, с применением в связном тексте «Режим дня»;
 - особенной служебной частью речи – послелогам (русский язык – предлоги), их разрядами по значению, многозначностью, изменением по падежам;
 - синтаксисом простого предложения, с однородными членами предложения, с подлежащим и сказуемым, постоянно опираясь на русский синтаксис.
- Культуроведческая линия раскрывает историю возникновения коми письменности:
 - I коми азбука, составленная в 1372 г. Стефаном Перским;
 - изучением коми языка исследователями Германии (Габеленц), Эстонии (Вихман), Финляндии (Уотила, Кастрен), Венгрии (Фокош-Фукс), коми учеными в XIX, XX, XXI вв.;
 - с древнекоми промысловым календарем, связанным с народными промыслами.

Изучение основ коми языка позволяет расширить кругозор студентов, обогатить их представление еще об одной национальности России, имеющей богатую, самобытную и интересную культуру.

РОЛЬ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СПЕЦИФИКИ ОБЩЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКАМ

МОЛОДИНАШВИЛИ Л. И.

г. Владикавказ, Северо-Осетинский государственный
педагогический институт

По своей природе речевое общение (соответственно, речевое поведение) имеет национально-культурную специфику, в которой отражаются различия и совпадения в вербальном (устном, словесном) и невербальном (кинестическом) поведении носителей тех или иных языков. Анализ речевого поведения может быть дан лишь при понимании феномена культуры как адаптирующего механизма, взаимодействующего с речевыми и этническими (био-психо-социальными) особенностями.

Этнокультурная, национально-образная специфика речевого общения фиксируется, как правило, при сопоставлении изучаемых языков. Несовпадения национальных картин мира нивелируются, если руководствоваться концептуальной моделью мира, ориентируясь на которую, люди понимают друг друга, несмотря на то, что зачастую живут в различных социальных и географических условиях и говорят на разных языках. Возможность взаимопонимания объясняется тем, что по форме мышление как свойство высокоорганизованной материи универсально. В содержании же, и особенно в языковых формах, есть национально-специфическое.

Современные психолингвисты в основном придерживаются того мнения, что национальное своеобразие семантических структур объясняется не тем, что язык доминирует над мышлением, а тем, какие явления формируются в процессе труда, познания и общения людей.

Сопоставляя словарный состав одного языка с другим, лингвисты отбирают прежде всего эквивалентную лексику, которая соотносится с одними и теми же обозначениями, характерными для других языков, то есть предметами и понятиями.

Указанный словарный фонд является в количественном отношении самым большим в каждом языке, что связано с общностью закономерностей мышления людей безотносительно к их национально-

языковой отнесенности, и это позволяет адекватно именовать предметы. Словарный состав, одинаковый для всех языков, который можно назвать общечеловеческим, различается побочными, эмоционально-образными значениями. Эти различия проступают при сопоставлении языков, в процессе перевода художественных произведений. Но значения слов в каждом языке изменяются постоянно: происходит метафоризация, расширение или сужение семантики, переосмысление, изменение стилистической природы слова и т.п. Вот эти изменения, как правило, не совпадают в разных языках.

Познание как основных, так и побочных значений слов помогает постичь сущность культуры данного народа, наиболее ярким показателем которого всегда был и будет язык. Лексика языка является открытой системой, подвижной, восприимчивой к изменениям в жизненном укладе народа и его ценностях. Расхождения в лексических значениях эквивалентных единиц разных языков связано с этнокультурным компонентом значения слов.

Многие предметы и явления действительности, имеющие строго определенное значение, в общении обозначаются легким намеком, мимолетным упоминанием в расчете на однозначность восприятия собеседником тонких эмоциональных нюансов и оценочного отношения говорящего. Недостаточно подготовленный представитель другой культуры может неадекватно воспринять образ, лежащий в основе таких слов. Определенные явления природы, обозначаемые метафорами «белые ночи», «первый снег», «белая береза» и другие в силу их частого употребления приобретают особую символику и становятся частью мироощущения русского этноса и шире – российского человека. Но эти образы у других народов не вызывают соответствующего понимания.

При обучении общению главным является социально-педагогическое обеспечение и реализация на практике единства национального менталитета, национальной культуры и национального языка, связанных друг с другом.

Метафоричность мышления зарождается в национальном образном восприятии мира, которое определяет значения слов. Переносно-метафорический смысл закрепляется в процессе употребления, создавая национально-культурный символ. Комментирование этих символов позволяет понять, каким видится мир носителям разных языков. Кроме того, в семантике слова находят отражение географические и климатические условия, флора, фауна, ландшафт.

Для русского менталитета характерен антропоморфизм, то есть очеловечивание природных явлений, животных, предметов, что часто

встречается в устном народном творчестве: мать-сыра земля, лес-государь, Дед Мороз, Родина-мать и др.

Славянские народы неоднозначно воспринимают степь. Для одних это символ воли, простора, раздолья, для других – грозная, глухая, дикая, полная опасностей («в той степи глухой замерзал ямщик», «по диким степям Забайкалья»), для третьих – яркая, красочная, цветущая (например, в произведении Н. В. Гоголя «Тарас Бульба»).

Различное восприятие характерно для носителей разных культур, что важно при изучении иностранного языка.

Большинство эквивалентов двух языков – русского и иностранного, в которых проявляется национально-культурное своеобразие, принадлежит словарному составу, лексическим средствам, с помощью которых описывается человек, воссоздается окружающий его мир. На возникновение же своеобразия в символикации эквивалентных слов влияют следующие факторы: образ жизни населения, фольклор, литература, этнокультурные традиции, географические и климатические условия, исторические особенности и связи данного народа, характерологические черты лингвокультурной общности. Анализ национально-культурных особенностей словарного состава позволяет создать представление о национальной картине мира данного народа.

В процессе обучения языка необходимо учитывать национально-культурный аспект семантики как полностью эквивалентных лексических единиц, так и слов, совпадающих по семантике частично или вовсе не совпадающих

С этой точки зрения интересно сравнение русского и немецкого языков, а именно, тот пласт языка, который создает неповторимость языка и придает речи образность, красоту, лаконичность – устойчивые обороты, афоризмы, пословицы и поговорки. Выбор данного уровня языков объясняется тем, что ассоциативные возможности, отражающие национальное мироощущение народа, реализуются прежде всего в устойчивых словосочетаниях и предложениях, референты которых естественны, обычны, понятны для носителей языка и символически легко переосмысляются. Разнообразие мышления народов, отраженное в языке на ядерном, глубинном уровне, раскрывается в национально-образных языковых средствах и может быть адекватным способом передано на другом языке. Используя структурно-семантический подход к выявлению речевых закономерностей, можно обнаружить большое количество сходств, что объясняется генетической близостью языков и культур – и русский и немецкий относятся к индоевропейской семье языков, взаимовлиянием, заимствованием и определенным духовным родством. Например: играть роль – eine

Rolle spielen, голодный как волк – *hungrig wie ein Wolf*, до гробовой доски – *bis Über das Grab hinaus* и др. Конечно, только сравнительно-историческое исследование каждого образного оборота того или иного языка, его изначального употребления может пролить свет на источник устойчивого выражения. Не исключается, что такие выражения восходят к единому индоевропейскому или славяно-германскому языку-источнику. Такие устойчивые обороты относятся к межъязыковым – их структурно-семантическое тождество устанавливается как непосредственным, так и косвенным сопоставлением – через план содержания в их регулярном употреблении, например: подливать масло в огонь – *Öl ins Feuer gießen*, подставить ножку/ногу – *ein Bein stellen*, наводить мосты – *Brücken schlagen*, поклоняться золотому тельцу – *das golden Kalb anbeten* и др. Каждый афоризм создавался и шлифовался в течение долгого времени, и в нем сконцентрирован этнокультурный опыт, совокупность определенной фоновой информации, знание которой обязательно для коммуникантов.

На проблему существования этнокультурных знаний обращали внимание исследователи языковых контактов и явления билингвизма. В нашей стране изучение этнокультурных знаний ведется в контексте лингвострановедения, предмет которого Е. М. Верещагин формулировал следующим образом: «Участники акта общения должны иметь до известной степени общую социальную историю. Под социальной историей человека понимаются те его характеристики, которые у него возникают в результате воспитания в пределах определенной социальной группы или – шире – языковой общности. Сюда относится поведение человека, система его мировоззренческих взглядов, этических оценок, эстетических вкусов и – самое главное – большая часть его знаний».

Проблема этнокультурных ценностей широко обсуждается и в теории перевода. Еще И. И. Ревзин и В. Ю. Розенцвейг считали, что ситуация, в особенности ситуация социальная, должна описываться на так называемом уровне восприятия или коллективной оценки.

Таким образом, следует сказать, что наличие у коммуникантов в процессе общения совокупности этнокультурных знаний – научно установленный факт, который целесообразно использовать в практике обучения речевому общению.

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНО-ГУМАНИСТИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ПОЗИТИВНОЙ ПСИХОДРАМЫ

МОСКВИТИН П. Н.

г. Новокузнецк, Новокузнецкий институт
усовершенствования врачей

Позитивная психодрама разрабатывается нами как одно из новых направлений групповой формы психотерапии с яркой психопрофилактической направленностью. Необходимо отметить, что психотерапия как клиническая дисциплина до настоящего времени в значительной степени остается лечебно-ориентированным направлением профессиональной деятельности, где классическая психодрама Я. Морено в качестве формы группового психотерапевтического воздействия является, пожалуй, одним из самых структурированных групповых методов, имеющим свою теорию и методологию.

В связи с необходимостью в установлении дефиниций в каждом случае, когда предлагается новый метод, в качестве одного из важных отличительных признаков позитивной психодрамы от классической психодрамы следует выделить ее яркую психопрофилактическую направленность. Поэтому позитивную психодраму можно также назвать специальным методом групповой профилактической работы, призванным восполнить когнитивную, эмоциональную и поведенческую дефицитарность эгоцентрической личности, замкнувшейся на проблемном переживании тех или иных травматических событий своей жизни. С экзистенциально-гуманистических позиций такой страдающий человек утрачивает важную способность свободного индивида устанавливать истинные связи и отношения с другими людьми. Его связи с социумом превращаются в опутывающие сети, не дающие возможности для развития спонтанности и креативности, что в конечном итоге ведет к ощущению утраты свободы выбора и необходимого условия принятия зрелой ответственности.

В процессе тренинга позитивной психодрамы эти возможности личности реконструируются благодаря лечебно-профилактическим факторам метода и тогда участник психодраматической группы заново, а иногда и впервые включается в «социальный атом» отношений с другими людьми, где задаются новые комфортные нормы общения, где складываются новые межличностные связи, а затем эти изменения входят в его жизнь за пределами психодрамы. К человеку возвращается или даже впервые приходит способность устанавливать с людьми такие отношения, которые Я. Морено называл теле-отношениями –

это истинные открытые и искренние связи между людьми, развивающимися на соматическом, психологическом, социальном и трансцендентальном уровнях. Вершиной теле-отношений становится «Встреча», также устоявшийся экзистенциально-гуманистический и психодраматический термин, который определяет коммуникацию, ведущую к подлинным и искренним отношениям с другим человеком, как с «Ты». Нам представляется, что данный оспариваемый термин можно наполнить таким славянским пониманием искренних отношений как «задушевность», то это наиболее удачно наполнит смысловым содержанием создавшийся терминологический вакуум.

М. Бубер писал (1993), что только в этом особом типе отношений человек обнаруживает смысл в основании собственного бытия: «Отношения к Ты непосредственно. Никакая абстракция, никакое знание и никакая фантазия не стоят между Я и Ты». Погружаясь в эти особенные отношения и восстанавливая их, человек осуществляет связь с миром, реализует свою человеческую сущность и приобретает способность к проникновению в переживания других людей. Очевидно, что эти процессы, опираясь на спонтанность, креативность и способность личности к сопереживанию, основываются на целительном эффекте группового взаимодействия. Именно поэтому групповой динамике в психодраме отводится так много внимания. В формате позитивной психодрамы есть свои отличительные особенности группового процесса, которые, например, состоят в том, что шерринг и групповая дискуссия, построенная на принципах «Позитивного Совещания» осуществляются в момент остановки действия структурированной микродрамы при помощи специального приема «Стоп-действие».

Данный методический прием представляется принципиально важным, также создающий узнаваемую особенность позитивной психодрамы, остановка действия на психодраматической сцене в момент апогея его критического развития, когда конфликт заострен настолько, что дальнейший естественно-логический ход событий структурированной микродрамы может привести к необратимым последствиям. Прием «Стоп-действие» дает возможность участникам пережить вариативность свободы выбора во всей полноте и соответственно проработать все варианты, находя оптимальную или формируя новую проактивную модель поведения.

Можно сказать, что участники психодраматической группы формирует специфическую реальность, в которой участники могут экспериментировать с разными жизненными перспективами, ролями и формами поведения, опираясь на базисные принципы позитивной психодрамы, в т.ч. что человек изначально обладает способностью к

сохранению психического здоровья и саногенезу. По мнению Я. Морено, эта способность во многом предопределяется спонтанностью и креативностью, которые он рассматривал как показатель и одновременно фактор личностного развития. На наш взгляд, кроме этих важных факторов в групповом психотерапевтическом процессе присутствует еще один – это способность личности к сопереживанию и сочувствию, способности поставить себя на место другого. Поэтому в репертуаре психотерапевта, практикующего позитивную психодраму, значительное место занимают не только навыки вербального и невербального общения, но импатического слушания.

Среди вербальных часто используемых в классической психодрамы интервенций П. Ф. Келлерман (1998) называет следующий ряд: самораскрытие, конфронтация, прояснение, интерпретация, катарсис, принятие, суггестия, совет и обучение. Каждая из этих форм приобретает свои отличительные особенности в позитивной психодраме.

Особенностью групповой дискуссии, запускающийся в специально созданный момент «Стоп-действие», является то, что она структурируется как процедура «Позитивного Совещания», позволяющего найти оптимальный положительный выход в ролевом тренинге со специально созданной ситуацией конфликта. Таким образом, в качестве еще одного профилактического фактора можно выделить формирование навыков не реактивного поведения, возникающего в ответ на стимул как реакция, а проактивного поведения, опирающегося на приобретенные когнитивные паттерны и закрепленные механизмом тренинга целеполагания.

Таким образом, характеризуя данный методический подход можно отметить, что позитивная психодрама представляет собой новый метод активной первичной психопрофилактики, который построен на принципах методики группового психотерапевтического сотрудничества, дискуссионной методике коллективного принятия решений, включает элементы ролевой игры и предполагает создание коммуникативных ситуаций. Программа тренингов позитивной психодрамы ориентирована на поиск позитивного решения в проблемной ситуации, на рост, развитие, социализацию и гармонизацию личности, сохранение её психологического здоровья, что является особенно актуальным для успешной социализации молодежи и подростков.

Уникальность позитивной психодрамы определяется основным экзистенциально-гуманистическим инструментом проекта, который позволяет сочетать моменты гуманистической групповой психотерапии с элементами разговорного шоу и коммуникативного тренинга. Основными отличиями позитивной психодрамы от классической пси-

ходрамы Я. Морено является перенесение основного акцента работы от протогониста на тренинговую группу в кульминационный момент остановки действия структурированной микродрамы.

Одной из важных целей проведения программы тренингов по позитивной психодраме является обучение методическому приему «Позитивного совещания», направленной на развитие коммуникативных способностей, воспитание нравственных качеств и позитивных ценностей. Поэтому в основу позитивной психодрамы заложены техники инсценирования, импровизации, драматизации, а также ролевой идентификации с субличными режиссера, психодраматурга, актера и ведущего – «шоумена». Техника драматизации предполагает разработку сценария ролевых действий, когда выстраивается ролевая структурно – логическая программа, организующая систему социальных контактов участников. Техника театризации позитивной психодрамы – это психотехника, включающая систему приемов, средств и способов ролевого поведения личности в специально созданной тренинговой ситуации.

Таким образом, постановка позитивной психодрамы – это синтетический, коллективный вид психотерапевтического тренинга, включающего искусство коммуникации, основанной на жизненном опыте каждого, отдельно взятого индивида и группы, всех участников драмы. Позитивная психодрама формирует устойчивые нравственные экзистенциальные позиции личности. Освоение данной технологией способствует развитию навыков социальной успешности, что позволяет охарактеризовать представленный метод как адекватный задачам психопрофилактики.

**ВЗАИМОСВЯЗЬ МУЗЫКИ И ХОРЕОГРАФИИ
В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ ТАНЦЕВАЛЬНЫХ КОМПОЗИЦИЙ
СТУДЕНТАМИ-БАКАЛАВРАМИ КАФЕДРЫ
«ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ»**

ОНЧА Ж. А.

г. Нижний Тагил, Нижнетагильская государственная
социально-педагогическая академия

Ускорение темпов развития общества предъявляет новые требования к выпускникам вузов, будущим специалистам в области образования. Все чаще и чаще говорим о конкурентоспособности студентов, о готовности к продуктивной творческой деятельности. Результатив-

ной, качественной деятельностью студентов факультета искусств, специалистов в области хореографии, возможна тогда, когда их профессионализм будет формироваться в условиях полихудожественного подхода, с опорой на понимание специфики языка музыки, особенности ее развития.

У студентов-хореографов наблюдается тенденция небрежного отношения к музыкальному материалу в процессе работы над хореографической постановкой. Они выбирают интересное музыкальное произведение и пытаются подогнать его под свой замысел. Начинают неоправданно «купировать» музыку, ломать форму – переставляя музыкальные фрагменты местами, тем самым, искажая смысл музыкального произведения. Необходимо знать, что прекрасная музыка может поднять уровень творчества даже «неудачливого» хореографа, хореографическое произведение с плохой музыкой обычно уходит со сцены, унося с собой напрасно потраченные труды даже талантливого постановщика. Важно единство музыки и замысла будущего танца. (Ю. Кремлёв)

При анализе музыкального материала студенты-хореографы должны обратить внимание на драматургию музыкального произведения, на средства раскрытия художественных образов. Контрастный характер музыки будет способствовать созданию контрастного хореографического текста. Сопоставление музыкальных образов и хореографических помогает создать драматургию постановки. Вычленив отдельные музыкальные фразы, идет создание хореографического текста. Музыка является основой при создании хореографического языка. Какое бы музыкальное произведение не было бы выбрано для постановки, студенты должны «раскрыть» форму и содержание этого произведения средствами хореографии, то есть создать музыкально-хореографический текст. В хореографическом языке, а значит и в хореографическом тексте должны найти свое отражение темп, динамика, длительности, ритмический рисунок, фразировка, форма музыкального произведения, выбранного студентом к постановке.

В заданном музыкальным произведением темпе, хореографический текст должен быть таким, чтобы хореографическую лексику было удобно выполнять. Чтобы динамика и характер хореографического произведения дополняли динамику и характер музыки, чтобы длительности ритмический рисунок, фразировка и форма музыкального произведения нашли свое продолжение в танце.

Анализируя музыкальный материал, будущие хореографы должны мысленно «прикидывать» отдельные элементы хореографического языка к отдельным фрагментам музыкального материала и ко

всему музыкальному материалу в целом. В процессе анализа необходимо строго соблюдать законы создания хореографического произведения: «закон цельности», «закон подчиненности всех выразительных средств идейному замыслу», «закон о триединстве», «закон контраста» (И. Смирнов).

На этапе анализа музыкального произведения студентам-хореографам необходимы знания основ музыкальной грамоты, музыкальной литературы. Они должны уметь проанализировать музыкальное произведение с точки зрения формы, стиля, характера. При анализе музыки хореографы сталкиваются с такими понятиями, как темп, динамика, метр и длительность, ритмический рисунок, фразировка и форма.

Студенты-хореографы в дальнейшем должны использовать эти средства выразительности при создании драматургии и хореографии будущего произведения. Они должны уметь выявлять чередование сильных и слабых звуков-долей. Определять размер произведения, просчитывать количество долей в такте. При дальнейшем анализе музыкального материала студент-хореограф должен прочувствовать идею музыкального произведения, которая раскрывается в мелодии и его форме. Чтобы проникнуть в суть произведения, необходимо понять его характер, который «складывается» в голове студентов после: определения лада, тональности произведения; определения темпа, выявления динамических оттенков, определения музыкального размера, выявления состава инструментов, исполняемых анализируемое произведение; выявления специфического рисунка мелодии. Специфичность рисунка мелодии может возникнуть благодаря введению композитором в ткань мелодии паузы, синкопы.

И, наконец, один из важнейших этапов анализа музыкального произведения хореографом – это анализ его формы, то есть структуры, строения.

Опираясь на анализ структуры музыки, ее характера, темпа, динамических оттенков, состава инструментов, хореографы делят будущее хореографическое произведение на ряд частей, которые в конечном итоге должны способствовать раскрытию идеи, темы будущего хореографического произведения, характеров действующих лиц.

Далее следует этап сочинения хореографии. Он сложен тем, что, найдя музыкальному произведению адекватное драматургическое решение, необходимо грамотно воплотить его в хореографической композиции. В процессе хореографической постановки важно учитывать следующие особенности: «мажорная музыка» не предполагает «минорной хореографии», также как музыка изящная чужда тяжелой хореографической лексике, недопустимы расхождения в темпах, дина-

мических оттенках музыки и хореографии.

«Расхождения» музыки и хореографии возможны лишь, когда они «играют» на тему, идею хореографического произведения. В таких случаях «расхождения» называются «балетмейстерским видением» (Р. Захаров). У начинающих хореографов часто встречается ошибка – это стремление «оттанцевать» каждую ноту. Студентам-хореографам нужно, в первую очередь, уловить специфику построения музыкальных фраз, раскрыть композиционную мысль так, чтобы танцевальный язык соответствовал стилю и характеру музыки. Нельзя также вставлять уже готовые танцевальные комбинации в музыкальные темы, на которые эти комбинации не сочинялись. Ведь балетмейстер называется творцом, поэтом танца именно потому, что он каждый раз заново сочиняет, рождает композицию танца, хореографические образы, основой которых является музыка (Р. Захаров) Нужно объяснять студентам-хореографам о необходимости прослушивания какой-либо части музыкального материала, отобранного для хореографического сочинения, по несколько раз. Постараться запомнить его (мысленно или вслух спеть); затем сначала мысленно, а потом физически станцевать, действуя за каждого своего сценического героя. Завершив работу над данной частью музыкального материала, студенты приступают к следующей. Следующее действие хореографов связано с соединением двух уже сочиненных музыкально-хореографических отрывков и т.д.

Таким образом, в системе вузовского образования, студентам-хореографам необходимо знакомиться с основами музыкальной грамоты, чтобы в дальнейшем их хореографические постановки создавались на высоком профессиональном уровне. Нельзя забывать о том, что музыка является основой для создания хореографического произведения, что драматургия музыкального произведения определяет развитие хореографического образа и обуславливает целостность хореографической постановки.

Литература

1. Захаров, З. Записки балетмейстера [Текст] / З. Захаров. – М., 1999.
2. Катанова, С. В. Музыка в балете [Текст] / С. В. Катанова. – Л., 1998.
3. Компан, Ш. Танцевальный словарь [Текст] / Ш. Компан. – М., 1998.
4. Кремлев, Ю. Очерки по вопросам музыкальной эстетики [Текст] / Ю. Кремлев. – М., 1977.
5. Смирнов, И. В. Искусство балетмейстера [Текст] / И. В. Смирнов. – М., 2001.
6. Фомин, В. Словарь музыкальных терминов [Текст] / В. Фомин. – Л., 2000.

МОТИВАЦИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ

САННИКОВ А. А.

г. Нижний Тагил, Нижнетагильская государственная
социально-педагогическая академия

Ни для кого не секрет, что перестройки в социальной сфере для многих россиян обернулись переменами в области ценностных приоритетов. Сейчас мы наблюдаем, как система побуждений, двигающих личность, все более приобретает зависимость от сферы насущно-материального, в результате чего теряется важнейшая мотивационная константа, которая не являясь актуальной, тем не менее задает смысловую перспективу дальнейшего развития побуждений. Это – сфера идеального, без которой мотивация лишается высшего измерения, закрывая доступ к глубинным резервам мышления и психики, без чего невозможно, в свою очередь, и развитие креативного взаимодействия с проблемным полем социального бытия. Вышесказанное отчетливо проявляется и в педагогике искусства.

В настоящее время профессионально-педагогическое музыкальное образование сталкивается с рядом проблем: излишней опосредованностью эмоционального отклика, неспособностью идентифицироваться с образом интонационно-смыслового субъекта произведения, состоянием, фабулой. Кроме того, известно, что на музыкально-педагогических факультетах часто оказываются учащиеся со слабо выраженными профессиональными склонностями. Отсюда возникает необходимость формирования не только профессионального самосознания и вкуса, что имеет место в сфере высшего исполнительского образования, но и важность управления системой учебных мотивов, исходя из конкретной направленности интеллекта учащегося. По нашему наблюдению в фортепианной подготовке учителя музыки мы сталкиваемся с двумя крайними тенденциями – эмоционально-рафинированным и отвлеченно-формальным отношением к музыке и ее интерпретации, что отражается в типе звукоизвлечения и качестве приобретения исполнительских умений. Эти тенденции отражаются в тембрально-интонационно-динамической подаче звуковой ткани как высшей формы физического бытия музыкального произведения.

Эмоционально-рафинированная тенденция чаще всего проявляет себя высокими показателями интонационного слуха, что отражается, однако, в способности слышать и понимать лишь чувственную

сторону звуковой красоты в эстетически ограниченном диапазоне. Формально-отвлеченное отношение оперирует механическим репродуцированием, топографическим переносом нотного текста на клавиши с присущей ей особенностью восприятия фортепианного звука как лишённого тембра. Отсюда очевидна важность корректировки представлений о звукотембровой природе и возможностях инструмента (поскольку для развития художественных технических умений эти знания необходимы). Как же заинтересовать студента процессом адекватного погружения в многообразный мир звуковых красок, чтобы это не привело к ручному «препарированию» фортепиано и искажению координационной согласованности движений?

Мы убеждаемся, что формирование умений в области интеллектуально-эстетического рукотворчества строится на основе «порождающего» (М. К. Мамардашвили) мышления, отвечающего не на объективный стимул, но детерминируемого креативностью, присущей субъекту. Авторитетный исследователь музыкальных способностей Д. К. Кирнарская доказала, что интонационный слух, будучи фундаментальным основанием музыкальности, не поддается развитию, поскольку строится на эмоциональных архетипах. Между тем очевидно, что индивидуальную трактовку музыкального содержания можно представить в виде преломления образа личностного мироотношения, находящегося в процессе становления на основе тезауруса. Исходя из того, что каждому индивидууму присуще эмоционально-сокровенное восприятия мира, обогащающееся ценностно-смысловым содержанием, мы предлагаем использование нижеизложенного комплекса мер. Он позволит активизировать исполнительскую деятельность студентов на основе непосредственного восприятия образной сферы, наиболее конкретно проявленной в фонической материи музыки, открывающей путь ассоциативным механизмам:

– практиковать свободный выбор студентами своего репертуара. Такая практика показывает, что сантиментный тип учащихся склонен к выбору репертуара, основанного на интонационном словаре XIX века. В этом случае необходимо привлекать внимание учащихся к многомерности, полноте бытия звука через концертную трактовку рояля как инструмента поющего. Рессантиментно-рациональный подход к выбору, напротив, склонен оперировать произведениями, основанными на строгой игровой логике, обладающими графически ясным рельефом фактуры с ясно очерченной ее дифференциацией – классицистская соната, реже полифония и музыка популярных жанров. В последнем случае необходимо стимулировать восприятие фактурных слоев как содержащих разные ассоциативные ряды. Там, где ярко вы-

ражен остигато-ритмический стержень, например, в джазе, необходимо внимание и к регистровым соотношениям, задающим вертикальную ось, глубинную ось (близь-даль), и к соотношениям рельефа и фона. Описанный подход учитывает «гедонический» компонент мотивации, а также потребность в самостоятельности, стимулирующей деятельность, которая задает посылки формирования важнейшего критерия образованности – ответственность;

– использовать элемент контекстного подхода в виде процесса взаимной оценки тембровых красок в исполнении студентов. В этом случае процесс взаимообразования, при котором каждый обучает всех и все каждого, запускает механизм самоанализа; стихийно возникает пространство художественной среды, столь необходимое на музыкально-педагогических факультетах. В процессе сопоставления колористических особенностей ряда интерпретаций происходит утончение тембрально-динамического слуха посредством тактильной сонатной с ощущением клавиатуры играющего и тем самым – анализ и оценка собственной художественной техники.

– использовать метод словесно-ассоциативного наведения в работе студентов над формулами-блоками фортепианной техники (октавы, аккорды, гаммы, арпеджио и т.д.). Межчувственные ассоциации направляют ученика на самостоятельное осмысление многообразия тембрально-динамических возможностей инструмента в работе над техникой. По мысли К. А. Мартинсена, «рояль требует наиболее интенсивного напряжения звукотембровой воли», поскольку «бесстрастность звучания – природное свойство этого инструмента, которую и нужно преодолеть» [3]. Действительно, зачастую однообразное видение звука как не имеющего качества ограничивает тактильное взаимодействие руки и клавиатуры, восприятие звука как монотонно-ударного притупляет тембрально-слуховую активность, что отражается на прекращении процесса бессознательного воспроизводства произвольно-утонченного усилия.

Развитие личности – процесс целостный. В сфере эмоционального развития можно указать на синкретичность его характера, что справедливо в отношении специфики как детского, так и юношеского восприятия мира. Исходя из этого, можно утверждать, что и система мотивов представляет целостное явление, в котором невозможно игнорировать коммуникативные архетипы, требующие активизации на основе «наведения» и усиленного «втягивания» в учебный процесс. Это обусловлено с одной стороны слабой перцептивной подготовленностью студентов как результатом прерогативы в школьном образовании правоволушарной, сигнально-логической системы, что отража-

ется в искаженности эмоциональных реакций; с другой стороны – необходимостью развития у будущего учителя музыки ассоциативного мышления, что диктуется важностью становления образного мышления школьников.

Литература

1. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе [Текст] / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991.
2. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2003.
3. Мартинсен, К. А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли [Текст] / К. А. Мартинсен. – М., 1979.

РОЛЬ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

ТРОФИМОВА Е. Д.

г. Нижний Тагил, Нижнетагильская государственная
социально-педагогическая академия

Реалии современной действительности выдвигают перед педагогикой задачу формирования личности в ее целостности, что означает наряду с приобретением необходимых знаний, овладение опытом творческой деятельности, нравственно-ценностного отношения к действительности. В этой связи огромное значение приобретает музыкальное искусство, основанное на решении нравственно-эстетических, художественно-творческих задач (формирование образного мышления) и задач на овладение средствами выражения (язык искусства) в их неразрывном единстве.

Творческая природа музыкального искусства реализуется не только в созидании, но и в интерпретации музыки на основе постижения замысла композитора, его идей, художественной образности и смысла всего произведения.

Музыкальное восприятие – процесс чрезвычайно сложный и многоаспектный. Он включает объединение в сознании воспринимающего огромного количества различных элементов, принадлежащих к разным уровням, системам и качественно своеобразных. Е. Н. Федорович в своей работе «Основы психологии музыкального

образования» выделяет проблемы, возникающие при изучении процессов музыкального восприятия:

– связь с предшествующим опытом (апперцепция) делает результат восприятия зависящим не только от свойств объекта, но и от свойств воспринимающего субъекта; следовательно, есть качественные различия в музыкальном восприятии профессионалов и непрофессионалов, ребенка и взрослого, индивидуальные отличия;

– временная природа музыки диктует необходимость воспринимать одновременно непрерывный поток и его отдельные точки (единство континуальности и дискретности); установление закономерностей различных сочетаний континуального и дискретного представляет собой проблему, связанную как с наиболее сложными механизмами индивидуальной психики, так и с содержанием и строением музыкальных произведений;

– формирование в массовом сознании предпочтений в восприятии музыки разной степени сложности (так называемой серьезной и так называемой легкой) является одной из кардинальных социокультурных проблем.

Е. В. Назайкинский выявляет закономерности восприятия музыки, складывающиеся на основе общности сенсорного, кинетического и социального опыта. В числе таких закономерных особенностей он называет общность пространственных и временных характеристик музыкального восприятия. Подходя к восприятию сложной структуры музыкальной формы с точки зрения не самой музыки, а психологии, Е. В. Назайкинский выделяет три масштабных уровня восприятия:

1) уровень мотивов, основой для слышания которых является непосредственная работа слухового анализатора, способного охватывать непродолжительные отрезки и осмысливать их как принадлежащие к настоящему времени;

2) базой для второго масштабного уровня музыкального восприятия служит речевой опыт, ассоциации с логикой и синтаксисом речи и разнообразными типами движений. Здесь распространены термины, заимствованные из лингвистики: фраза, предложение, период. Употребляются также уподобления движению по определенной траектории (взлет, падение, вращение), отражающие действие двигательномоторных звеньев, входящих в системный механизм музыкального восприятия;

3) уровень произведения в целом и его относительно крупных законченных частей. Здесь ассоциативной базой в большинстве случаев оказываются аналогии с сюжетным развертыванием событий и эмоциональными процессами.

Развить музыкально-образные представления студентов – это значит научить их переживать чувства и настроения, выражаемые композитором при помощи игры звуков, специальным образом организованных. Это значит включить слушателя в процесс активного со-творчества и сопереживания идеям и образам, выраженным на языке невербальной коммуникации. Это означает также и понимание того, при помощи каких средств композитор достигает художественный эффект воздействия.

Восприятие музыкального произведения принято считать явлением сугубо индивидуальным. В образовательной деятельности, направленной на формирование глубоко осмысленного, профессионального понимания музыкального образа, процесс восприятия может быть особенно эффективным, благодаря коллективному прослушиванию, анализу и обсуждению.

Процесс восприятия музыкального произведения можно разделить на три этапа: сенситивный (активное восприятие), аналитический (интеллектуальная вербализация), синтетический (объединение восприятия и анализа). Сенситивный этап предполагает включение пластического интонирования.

Опираясь на исследования В. К. Белобородова и В. Н. Петрушина, на втором и третьем этапе мы используем следующий порядок изучения музыкального произведения в процессе его восприятия:

1. Выявление главного настроения.
2. Определение средств музыкальной выразительности.
3. Анализ развития художественного образа.
4. Постигание главной идеи произведения.
5. Понимание личности автора (образ создателя произведения).
6. Личностный подход к произведению.

Каждый из перечисленных разделов может быть освоен в процессе коллективного обсуждения, ответов на вопросы и решения проблемных заданий, поставленных перед студентами.

Примерные вопросы первого раздела (выявление главного настроения):

- Какие чувства передаются в предлагаемой музыке?
- Испытали ли вы их или просто бесстрастно зарегистрировали?
- Какие эпизоды понравились вам больше всего?

Во втором разделе (определение средств музыкальной выразительности) работа связана с умением вычленять из общей ткани произведения отдельные средства музыкальной выразительности – мелодию, гармонию, фактуру, темп, ритм и др., как в их неразрывном единстве, так и в отдельности. Основная задача заключается в том,

чтобы освоить принципы творческого преобразования и отражения действительности в звуках музыки, выявить, какие ассоциации может вызвать то или иное средство.

Анализируя развитие художественного образа (третий раздел), студенты отвечают на вопросы:

- Как начинается произведение?
- Какой характер имеет мелодия и другие средства музыкальной выразительности?
- Какой образ возникает в вашем сознании?
- Как заканчивается произведение?
- К чему привело развитие образа?

Постижение главной идеи произведения ведется на основе собственного осмысления, направляемого поставленными вопросами:

- Для чего автор создал это произведение?
- Какая основная мысль владела им в процессе создания?

Если изучается программное произведение, то уместно поставить вопрос о том, почему автор назвал его именно так, а не иначе? Свое понимание главной идеи произведения можно попытаться выразить каким-нибудь афоризмом, строчкой стихотворения, образным сравнением.

Поддержкой и дополнением образного восприятия музыки является представление о личности самого композитора. Обращаясь к рекомендованным историческим и мемуарным источникам, студенты составляют биографическую справку о жизни и творчестве композитора, готовят ответы на вопросы:

- Какое мироощущение и мировосприятие отличает музыку данного композитора?
- Каков нравственный и эстетический идеал автора?
- Каково отношение композитора к своим героям (симпатия, юмор, сострадание)?

В завершении (последний раздел) изучения произведения формируется личностный подход к пониманию и оценке музыкального образа. Для этого преподаватель стремится помочь студентам увидеть в произведении нечто значимое для себя, то, что отвечает их внутренним потребностям и надеждам, то, что соотносится с их личным жизненным опытом:

- Какие события в вашей жизни напоминает эта музыка?
- Какие воспоминания и надежды она пробуждает?

Обсуждение прослушанного музыкального произведения, организованное на групповом занятии, требует особого подхода. Устный обмен мнениями, порой, не позволяет студенту оставаться самим со-

бой. Волей-неволей он вынужден соотносить собственные впечатления и «находки» с тем, что высказывают его сокурсники. И если кто-то в группе оказывается интеллектуально выше, это заставляет студента формулировать свои выводы с оглядкой на только что услышанный образец.

Для преодоления подобных затруднений, можно сочетать устный и письменный анализ, а также организовать работу, распределив обязанности между небольшими группами. Из наиболее подготовленных студентов формируется группа «генераторов идей», которая собирает письменный материал, подготовленный однокурсниками на предыдущем занятии. Обобщив письменные ответы и выполненные однокурсниками варианты решения проблемных заданий, эти студенты предлагают свои идеи на всеобщее обсуждение. Активизирует полемику специальная группа оппонентов, которые отстаивают свою точку, свое образное понимание и противостоят группе разработчиков идей.

Предложенный вид коллективной деятельности обеспечивает активное включение студентов в поиск истины, создаёт условия для открытого выражения ими собственных мыслей, позиций, отношений к обсуждаемой теме, помогает выявлению творческих исканий композитора, пониманию особенностей художественного образа, главной идеи произведения. Все это в итоге способствует формированию полноценного музыкального восприятия, сочетающего в себе музыкальную эрудицию и грамотность со свободными и живыми индивидуальными ассоциациями.

Коллективная познавательная деятельность в процессе музыкальных занятий создает благоприятные условия для знакомства студентов с лучшими образцами мирового музыкального искусства, для развития художественного восприятия и эмоционального отношения к музыке, для накопления эстетического опыта.

Использование различных форм группового взаимодействия, диалога-размышления в процессе познавательной и творческой деятельности, комплексный характер использования системы педагогических приемов и методов способствуют обеспечению эмоционально-оптимистической перспективы развития студенческого коллектива, содействуют раскрытию уникальности каждого обучающегося, закладывают положительную базу развития художественно-образных представлений, расширяющих духовный потенциал будущих специалистов в области основного общего образования.

ИНДИВИДУАЛЬНОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ КРИТЕРИЕВ

УВАРОВА И. В.

г. Старый Оскол, Старооскольский технологический институт
(филиал) Московского института стали и сплавов

В условиях глобальных изменений в системе образования, целью которых является демократизация, многоукладность, гуманизация, деятельностный и непрерывный характер, на первый план выдвигается проблема совершенствования учебного процесса. Высокий уровень знаний и умений рассматривается как базисное условие обеспечения качества в системе непрерывного профессионального образования. Качество подготовки специалиста определяется Государственным стандартом, а также учебным планом специальности, являющимися основными документами, определяющими содержание гуманитарной, социальной, естественнонаучной, общепрофессиональной и специальной профессиональной подготовки. Одним из способов качества формирования специалистов является проектирование индивидуальных учебных планов с тем, чтобы они всегда находились в соответствии с требованиями к профессиональной компетенции, разработанными в системе непрерывного профессионального образования.

Вхождение России в Болонский процесс способствовало интеграции средних специальных учебных заведений в систему высшего образования и позволило восстановить единый подход к формированию профессионально-квалификационной структуры подготовки специалистов, удовлетворяющей как потребности населения в образовании, так и потребности общества в кадрах, тем самым актуализируя задачу разработки учебных планов в системе «колледж – вуз».

Для успешной адаптации студента к среде высшего профессионального обучения необходима разработка индивидуального учебного плана как основной формы педагогического проектирования и как основной этап проектирования траектории адаптивного обучения в вузе выпускника колледжа или лица.

Разработка индивидуальных учебных планов – это очень кропотливая и трудоемкая задача, и без активного применения современных методов информационных и компьютерных технологий в сколько-нибудь существенных объемах ее решение просто невозможно.

Использование информационных критериев (априорная и апостериорная энтропия) в проектировании учебных планов даст воз-

возможность формализовать и на этой основе автоматизировать процесс составления индивидуально-адаптивных учебных планов в вузе.

В теории информации изучаются количественные закономерности передачи, обработки информации. В определенной мере эти закономерности могут быть использованы при описании процесса обучения, если при их рассмотрении отстраниться от их чисто технического аспекта. Анализ существующих методов определения количества информации содержащейся в печатных материалах говорит о том, что ни один из них не может быть использован для задачи формирования априорной энтропии источника информации. Все эти методы учитывают при расчете количества информации лишь количество печатных знаков и совершенно не учитывают их смысловое содержание. Предлагается более надежный и достоверный способ оценки информационного содержания курса путем выражения его через информативность лекционной составляющей курса как наиболее значимой, важной и эффективной. Получив среднюю информативность аудиторного часа 300 Кбит информации [1], мы можем объективно оценить информативность отдельных дисциплин, видов занятий, определить исходный уровень подготовки и скорость обучения, а также применить ЭВМ для решения задачи автоматизации разработки индивидуальных учебных планов.

Для оценки уровня подготовки студентов процесс обучения предлагается представить как процесс получения информации, передаваемой от источника информации – преподавателя к приемнику информации – студенту по каналу связи с помехами, в результате воздействия которых часть информации студентом не воспринимается. Чем быстрее и лучше студент усваивает материал, тем качественней канал связи, тем меньше в нем теряется информации.

Полученное значение количества потерянной информации представляет собой достаточно объективную оценку того количества знаний, которого недостает данному студенту, и которое должно лечь в основу определения объема часов и составления учебной программы, необходимых для ликвидации пробелов в знаниях, а в терминах теории информации – максимального понижения энтропии. Не менее важно при входном контроле оценивать не только исходный уровень знаний, но и способность усвоения нового материала студентом [2]. Для подобной оценки также предлагается воспользоваться аппаратом теории информации. Говоря языком теории информации, нам нужно оценить пропускную способность «канала связи» студента как среднюю скорость усвоения материала.

Таким образом, для построения информационной системы автоматизированного составления индивидуальных учебных планов не-

обходимо последовательное решение следующих задач: оценка и количественное выражение исходного уровня знаний студента по дисциплине; количественное определение скорости усвоения материала; определение на этой основе объема и продолжительности изучения дисциплины; выбор студентом элективных курсов; сопоставление полученных данных с исходным учебным планом специальности; получение адаптивного индивидуального учебного плана.

Определение исходного уровня знаний осуществляется при помощи специальной тестовой программы, позволяющей количественно измерить уровень знаний студента относительно количества знаний, необходимого для завершения курса по дисциплине. Главной задачей тестирования является не выставление оценки, а выявление уровня подготовки студента. Студент проходит тестирование по определению исходного уровня только по дисциплинам, являющимися общими для учебного плана колледжа и вуза. После прохождения теста, который включает 70 заданий, определяется средний уровень сложности вопросов, на которые студент дал верные ответы. Вычисление апостериорной энтропии (уровня знаний студента по предмету в Кб) производится на основе использования полученных при тестировании результатов.

Тестирование по определению скорости усвоения информации состоит из трех форм: форма для теоретического материала, форма тестовых заданий и форма результатов. Информативность материала, который предоставляется для изучения студенту, определяется как произведение средней скорости усвоения материала на время, предоставленное студенту для изучения теории. Средняя скорость усвоения вычисляется как отношение средней информативности одной лекции к продолжительности лекции. Скорость усвоения материала студентом по курсу дисциплины рассчитывается как отношение количества информации, усвоенного студентом за некоторое время, к этому промежутку времени.

Реализация такого метода автоматического планирования в учебном процессе повысит открытость систем обучения, отличительной чертой которых, является предоставление студенту права не только выбора подходящей для него модели обучения, но и разработки собственной индивидуальной программы профессиональной подготовки.

Литература

1. Уварова, И. В. Об информационных критериях оценки объемов лекционной составляющей при формировании учебных планов и образовательных программ сферы открытого образования [Текст] / И. В. Уварова, Ю. И. Еременко // Труды Международной научно-

технической конференции «Информационно-вычислительные технологии и их приложения». – Пенза, 2005.

2. Уварова, И. В. Информационные критерии определения эффективности восприятия учебного материала студентами вуза [Текст] / И. В. Уварова, Ю. И. Еременко // Труды международной научно-практической конференции «Теория активных систем». – Москва, 2005.

О ТЕХНОЛОГИИ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРА-БИОТЕХНОЛОГА

ЦЫРЕНОВА С. Б., ГОМБОЕВА С. В., ДУБИНИНА О. Л.

г. Улан-Удэ, Восточно-Сибирский государственный технологический университет

Современные рыночные условия функционирования экономики требуют специалистов нового качественного уровня. В условиях большого информационного потока, внедрение современных информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс является объективной необходимостью для обеспечения качества образования, вызывает необходимость изменения технологии набора студентов, заставляет совершенствовать содержательную составляющую учебно-воспитательного процесса с целью удовлетворения меняющихся потребностей и повышение требований работодателей к уровню подготовки выпускников вузов. Вместе с тем все большее значение приобретает дополнительное профессиональное образование, позволяющее специалистам повысить уровень квалификации.

Наибольшей популярностью пользуются специалисты по маркетингу, менеджменту, психологии, юриспруденции, но в настоящее время рынок труда и современные технологии требуют специалистов – инженеров, в том числе в области биотехнологии и нанобиотехнологии.

На кафедре «Биотехнология» ВСГТУ для решения поставленных задач последовательно проводится работа по совершенствованию технологии реализации образовательного программы в системе профессиональной подготовки инженера-биотехнолога, который должен:

- знать научно-техническую и патентную литературу по биотехнологическим исследованиям и разработкам;
- участвовать в проведении научных исследований;
- принимать участие в реализации мероприятий по повышению эффективности биотехнологического производства;

- участвовать в разработке и внедрении технических решений;
- уметь анализировать информационные обзоры, а также давать рецензии, отзывы и заключения на техническую документацию;
- знать основы маркетинга и менеджмента.

В технологию реализации образовательной программы по подготовке инженеров специальности 240901 «Биотехнология» входит:

- профориентационная работа с учащимися и выпускниками школ, лицеев, училищ;
- проведение олимпиад по биологии, химии среди выпускников, результаты которых засчитываются как вступительные;
- вступительные экзамены;
- методологическое и методическое обеспечение образовательного процесса и всех видов практик.

Дисциплины кафедры «Биотехнологии» делятся на три цикла дисциплин: химических, биологических, специальных, методическое обеспечение которых (учебно-методический комплекс) содержит элементы научных исследований, реальные проблемы и производственные ситуации, способствуют внедрению инновационных технологий обучения, формированию творческого отношения к использованию учебного материала дисциплин и приобретению практических навыков.

Студенты кафедры «Биотехнология» проходят подготовку по двум направлениям: «Биотехнология лекарственных препаратов», «Экологическая биотехнология» с последующим выполнением квалификационной работы.

Повышение требований работодателей к специалистам-практикам вынуждает обращаться в систему дополнительного профессионального образования (ДПО) как наиболее гибкой и отвечающей их запросам. Поэтому при кафедре «Биотехнология» организована работа по ДПО выпускников средних специальных заведений.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В ПРОЦЕССЕ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

ЧЕРНОВА Е. В.

г. Нижний Тагил, Нижнетагильская государственная
социально-педагогическая академия

Условия общения являются важной составляющей педагогического процесса на любой ступени обучения. И от того, оно будет ли оно

более творческим, профессиональным, грамотным, систематичным, в конечном счете зависит успех музыкального обучения и воспитания.

В психологии и педагогике систематизацией и описанием общения, в частности невербальных его средств занимаются многие зарубежные (Р. Бердвистелл, Р. Мораски, А. Пиз, Д. Фаст и др.) и отечественные исследователи (Е. М. Верещагин, С. А. Должникова, В. Г. Костомаров, Г. В. Колшанский, В. А. Лабунская, А. А. Познякова, Н. П. Сметанина и др.). Как значимые невербальные средства выделяются кинетические (Р. Бердвистелл), которые рассматриваются исследователями как средство сопровождения речи (Е. М. Верещагин), как обязательный, всегда значимый и первичный относительно момента развертывания речи невербальный компонент коммуникации (И. Н. Горелов), как вспомогательное средство общения, вторичное относительно коммуникативной функции языка (Г. В. Колшанский), как зрительно воспринимаемый диапазон движений, несущий коммуникативную функцию либо с точки зрения данного субъекта, либо с точки зрения его партнера, либо для обоих участников речевого процесса (Х. Миккин).

Как показывают исследования отечественных и зарубежных ученых (Л. С. Выготский, А. Маслоу, А. В. Мудрик, Ж. Пиаже, Д. Б. Эльконин и др.), особенно благоприятным для становления функции общения (в том числе и невербального) является период перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту. Процесс общения чрезвычайно важен в эстетическом воспитании старших школьников и студентов. Он подразумевает и обмен мнениями субъектов общения по поводу произведений искусства, в том числе, музыкального. Наряду с вербальной коммуникацией в музыкальном воспитании используется и невербальное общение. Значение его в музыкальном воспитании студентов велико, поскольку невербальное общение позволяет им не только понимать дирижерские жесты, без которых невозможно руководить исполнением хоровой музыки, но и передавать в пластике свое образное восприятие музыки – «пластическое интонирование» (Т. Е. Вендрова).

Анализ психологической и педагогической литературы свидетельствует о достаточной разработанности проблемы использования невербальных средств в образовании. В практике отечественного школьного музыкального воспитания возрастает интерес и к проблеме формирования навыков невербального общения на уроках музыки в образовательных учреждениях. Однако как в школьном, так и в вузовском музыкальном воспитании теоретические разработки по использованию и формированию этих навыков отсутствуют. Для решения данной проблемы перед нами встает ряд задач. Это и выделение основных навыков невербального общения у студентов музыкально-

педагогических факультетов, и обоснование последовательности этапов формирования навыков невербального общения в процессе музыкального воспитания, и разработать методы и приемы, направленные на формирование навыков невербального общения у будущих учителей музыки в процессе музыкального воспитания детей.

Формирование навыков невербального общения у студентов музыкально-педагогических факультетов может успешно реализовываться в процессе музыкального воспитания, поскольку в основе музыкального искусства лежит двигательная природа, а естественным состоянием детей является их двигательная активность. А основными навыками невербального общения у студентов, формируемыми в процессе музыкального воспитания, являются навык выражения в движении характера ощущений в музыке; навык концентрации на эмоциональных ощущениях, вызванных музыкой.

Основными методами, направленными на формирование навыков невербального общения являются: наглядный (метод использования жестовых приемов) и наглядно-словесный (метод применения наглядности с обозначением мимических выражений).

Где же может проявляться факт невербального общения в условиях учебно-творческой среды? В школе – это игра на музыкальных инструментах, в условиях вузовской подготовки – занятия по дисциплинам «Основной музыкальный инструмент» и «Дирижирование». В передаче музыки как временного вида искусства используются различные выразительные движения, в том числе мимика и жесты дирижера. Энергетический посыл, сопровождающий исполнение музыки, наиболее доступно может быть передан лишь в движении, так как выполнению выразительных движений способствует энергетический заряд. А музыка, как и движения тела, располагаются во времени последовательно, поэтому могут накладываться друг на друга.

Практика показывает, что опора на уже имеющийся опыт движения, эмоциональную память, двигательно-слуховые представления, естественно сложившуюся структуру движений в быту дает больший эффект в обучении дирижированию на первом этапе приобщения к дирижерской технике. На первом этапе обучения дирижированию, когда перегруженность технологическими задачами подавляет эмоциональную сферу студента, можно оживить традиционные приемы освоения техники дирижирования жестовой импровизацией. Используя контрастные по образу инструментальные произведения с ярко выраженным настроением и эмоциональной окраской (Э. Делиб «Дивертисмент», С. Прокофьев «Марш», Ф. Шуберт «Музыкальный момент»), важно найти, используя средства жестовой импровизации, то

движение, которое соответствует характеру музыки, выявляя настроение, средства музыкальной выразительности индивидуально воспринятого музыкального образа. Использование метода пластического интонирования и жестовой импровизации способствует естественному и незаметному переходу к дирижерской «школе», к обучению истинно дирижерскому жесту.

В последующей творческой деятельности в условиях школьного урока музыки, детей следует приучать к специальным жестам-символам, так как организационная функция дирижерского жеста занимает важную часть в проведении урока музыки. Педагог на начальном этапе обучения вводит систему жестов – символов, вырабатывая не только определенный ряд команд и реакцию детей на них, но и поддерживая процесс адекватного реагирования в творческой деятельности. На начальном этапе учитель приучает детей к таким условным жестам, как «сели – встали», «громко – тихо», начало к вступлению творческого задания (систему жестов можно расширить до определенных пределов, обусловленных возрастными рамками обучающихся и уровнем общего восприятия). В условиях ежеурочного взаимодействия дети постепенно учатся типизировать и классифицировать жесты – знаки, причем в эту классификацию включается все большее число типов. Наличие такой классификации ученик может не осознавать, тем не менее, отдельные ее «звенья» постоянно «говорят свое слово».

Таким образом, можно сказать, что жесты и мимика являются наиболее значимыми и постоянно используемыми в процессе музыкального воспитания невербальными средствами общения и созвучны музыке как временному искусству. Невербальные средства общения наиболее соответствуют передаче образно-эмоционального аспекта музыкального искусства. Для выражения собственного эмоционального состояния в связи с восприятием музыкального произведения важно научить студента использованию всех доступных ему выразительных средств, в первую очередь невербальных, как наиболее естественных для использования в будущей педагогической практике с детьми. Специальные дирижерские жесты и мимика употребляются в процессе музыкального воспитания потому, что они точно соответствуют временным рамкам течения музыки одновременно с эмоциональным исполнением музыкального произведения; они понятны и доступны для восприятия и вызывают мгновенный эмоциональный отклик.

РАЗДЕЛ 4

Инновации как атрибут профессионального образования. Философия регулируемого эволюционирования в осуществлении инновационной деятельности

ПОЗИЦИОНИРОВАНИЕ ВУЗОВ ЧИТИНСКОЙ ОБЛАСТИ И АГИНСКОГО БУРЯТСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА НА ОСНОВЕ МОДИФИЦИРОВАННОГО МЕТОДА БОСТОНСКОЙ КОНСАЛТИНГОВОЙ ГРУППЫ

САЙФУТДИНОВА А. С.

г. Чита, Читинский институт Байкальского государственного университета экономики и права

Ситуация на региональном рынке образовательных услуг складывается таким образом, что вузам приходится значительное внимание уделять своему имиджу, в том числе подтверждению своей привлекательности на рынке образовательных услуг, обеспечению конкурентоспособности своих выпускников на рынке труда.

Для анализа развития рынка образовательных предлагается модифицированный метод БКГ (подход Бостонской консалтинговой группы), адаптированный для анализа стратегического положения вуза на исследуемом рынке Читинской области и Агинского Бурятского автономного округа.

С его помощью производится классификация всех региональных вузов области и округа на четыре группы по двум показателям (координатам): «сектор собак», «сектор знаков вопроса», «сектор дойных коров» и «сектор собак». По оси абсцисс предлагается отложить удельный вес каждого образовательного учреждения в объеме рассматриваемого показателя (приема, контингента, выпуска) (U), а по

оси ординат – соотношение темпов роста показателя каждого вуза в сравнении с совокупным показателем по всем (T).

Расчет первой координаты (T):

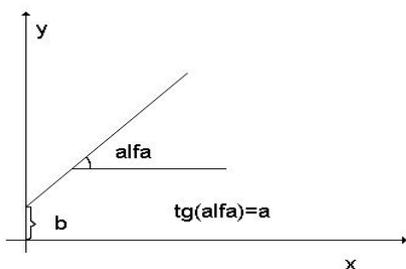
Показатель каждого вуза необходимо аппроксимировать уравнением прямой

$$Y_p^i = a_i * t + b_i$$

где Y_p^i – расчетное значение показателя для i -го вуза.

Уравнение вида $Y = a * x + b$ позволяет по заданным значениям фактора x иметь теоретические значения результативного признака, подставляя в него фактические значения фактора x . На графике теоретические значения представляют собой линию регрессии.

Параметр b определяется, как точка пересечения линии регрессии с осью OY , а параметр a оценивается, исходя из угла наклона линии регрессии.



Таким образом, используя метод наименьших квадратов, можно получить показатель a , значения которого четко определяют темп роста выбранного объекта, в данном случае вуза, по сравнению со средним значением этого показателя.

$$T_i = \frac{a_i}{\frac{\sum_{j=1}^N a_j}{N}} * 100\%$$

Матрица БКГ представляет собой лишь первую четверть координатной плоскости. А получившиеся коэффициенты могут быть отрицательными в случае, когда показатель по выбранному вузу убывающий.

Поэтому с целью приведения всех показателей к нужному виду, используется следующий метод:

$$a_{\min} = \min(a_i),$$

$$T_i = \frac{a_i - a_{\min}}{\frac{\sum_{i=1}^N a_i}{N} - a_{\min}} * 100\%$$

где N – число периодов, вошедших в выборку.

Расчет второй координаты (U):

Для того чтобы рассчитать удельный вес каждого вуза в общем объеме рассматриваемого показателя использовать будем 2 варианта:

1) Удельный вес j -го вуза в общем объеме за конкретный i -ый год :

$$U_j = \frac{Y_{ij}}{\sum_{i=1}^N Y_{ij}} * 100\%$$

2) Удельный вес j -го вуза в общем объеме за период времени I лет:

$$U_i = \frac{\sum_{j \in J_0} Y_{ij}}{\sum_{i=1}^N \sum_{j \in J_0} Y_{ij}} * 100\%$$

Существуют различные подходы к определению границ секторов матрицы БКГ. В данной работе рассмотрены лишь 2 из имеющихся:

1. Границы определяются по средним значениям T и U :

$$U_c = \frac{\sum U_i}{I}$$
$$T_c = \frac{\sum T_i}{I}$$

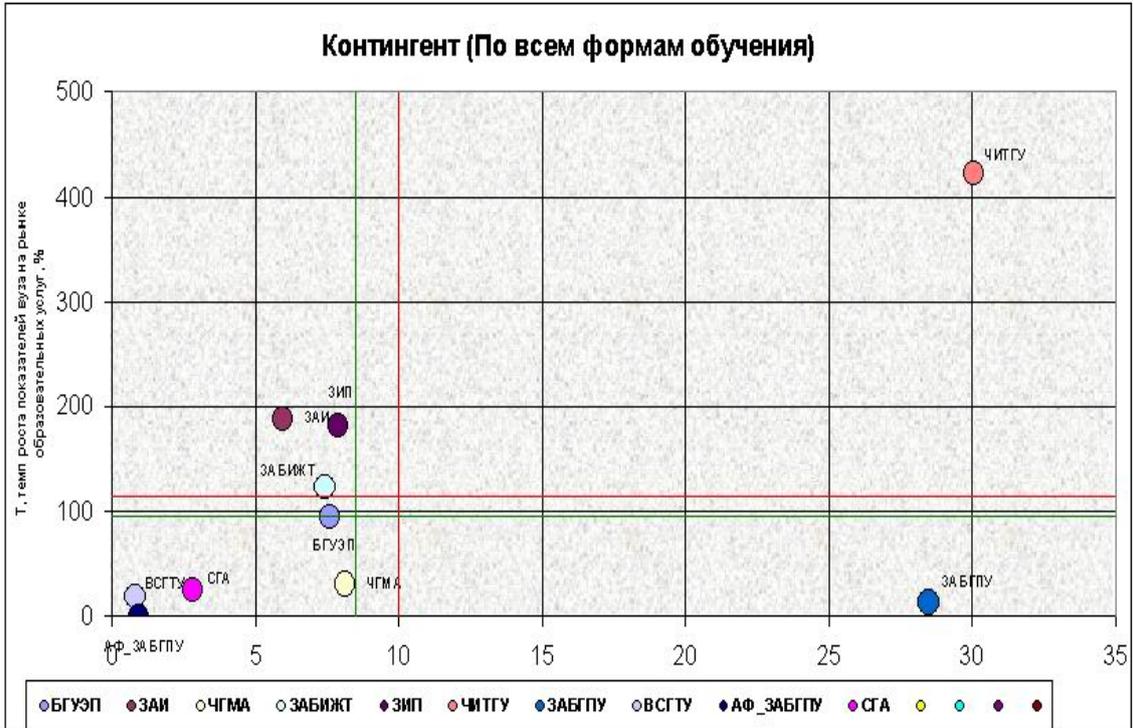
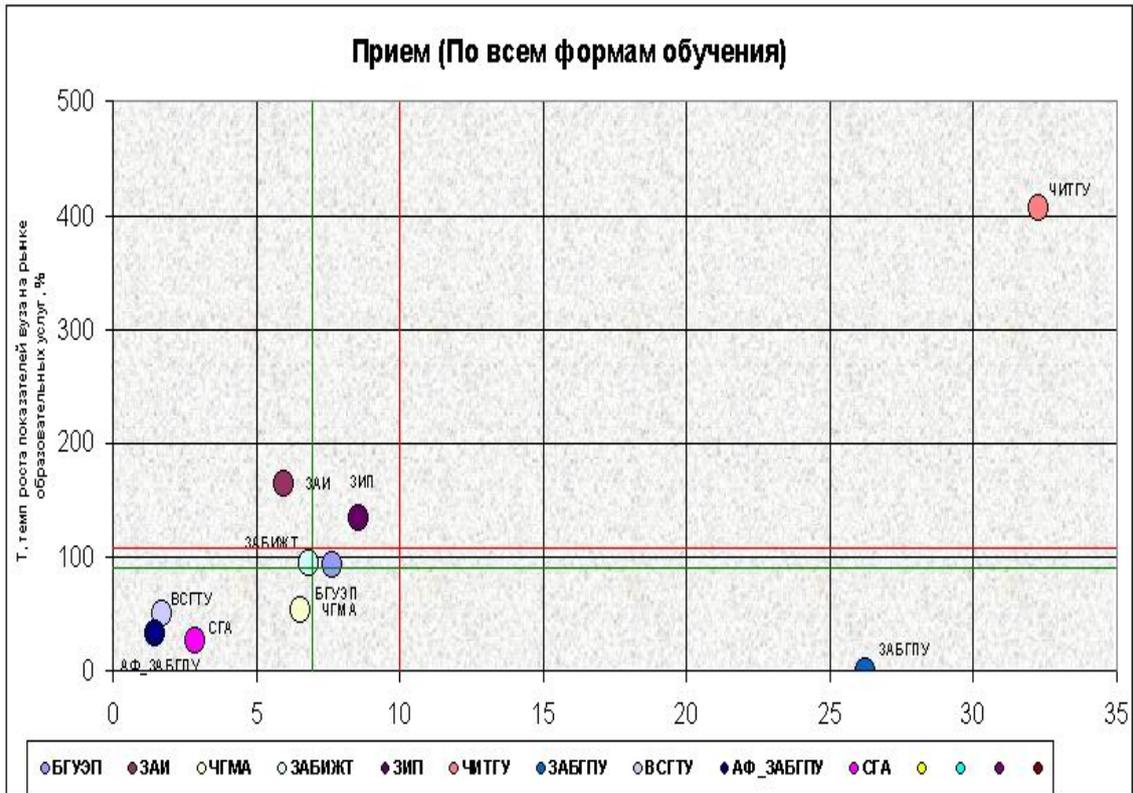
2. Границы определяются по медианам: медиана – это значение признака, лежащего в середине упорядоченного ряда и делящего его пополам.

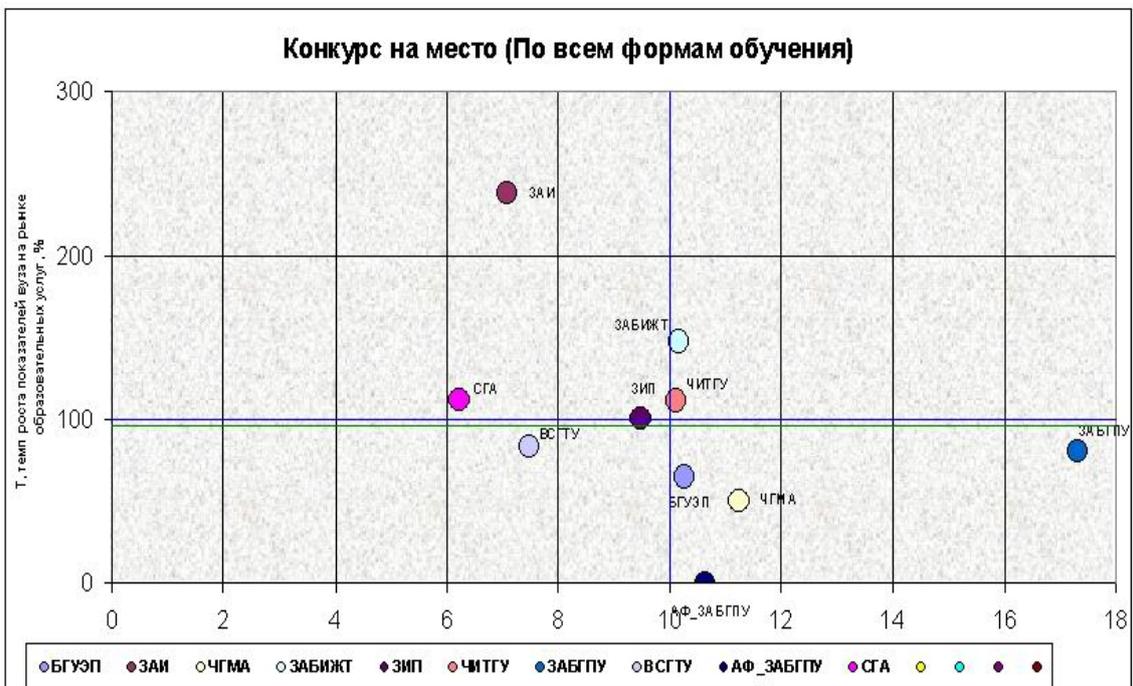
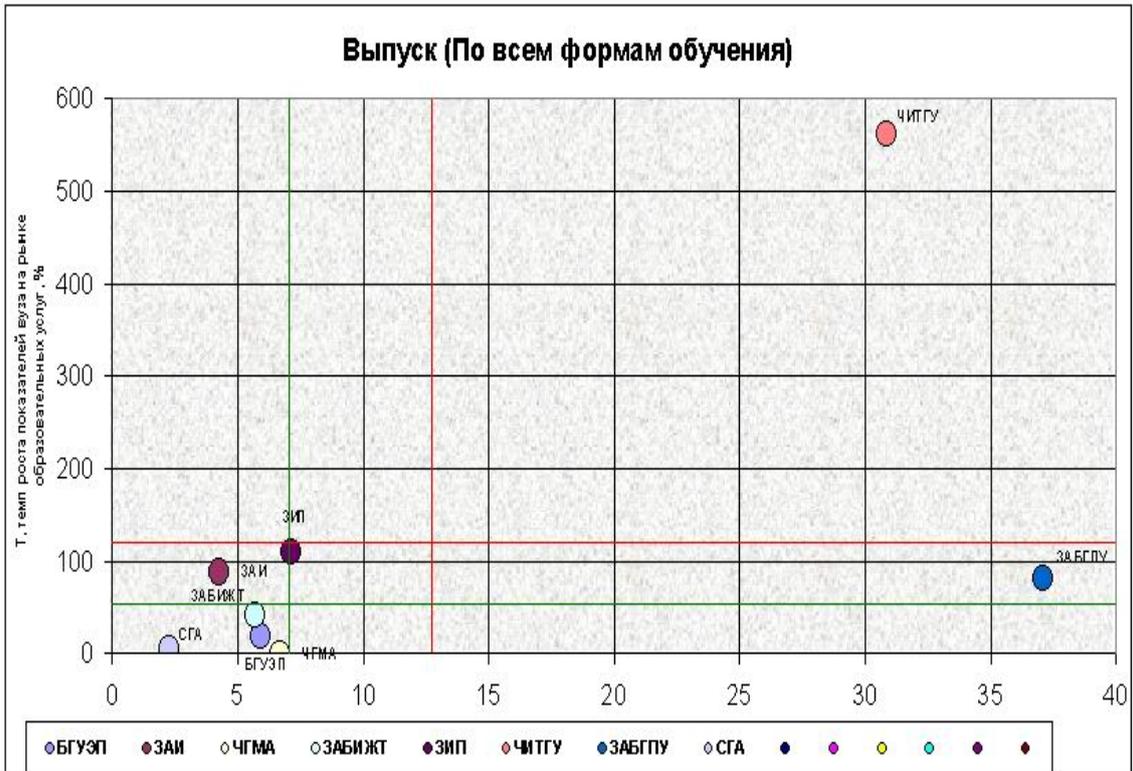
Наличие двух подходов к определению границ секторов является причиной появления площади, при попадании в которую, невозможно четко охарактеризовать, к какой из четырех категорий относится вуз. Описанную зону в специальной литературе принято называть «зоной неопределенности».

Результаты исследования

Исследование рынка образовательных услуг проведено по приему, контингенту, выпуску студентов и числу поданных заявлений ведущих вузов Читинской области и Агинского Бурятского автономного округа.

Для данного исследования получены 4 матрицы БКГ.





Анализ результатов исследования:

Анализ, проведенный по четырем показателям: прием, контингент, выпуск и число поданных заявлений, позволяет сделать следующие выводы:

– Прием

В секторе «Звезд» расположились вузы: ЧИТГУ, ЧИ БГУЭП и ЗИП. ЧИТГУ и по темпу роста и по удельному весу равных себе не имеет. ЧИ БГУЭП и ЗИП имеют высокие темпы роста, но небольшой удельный вес на рынке образовательных услуг. Единственный вуз находится в секторе «Дойных коров», у него высокая доля рынка, но самый низкий темп роста. Сектор «Знаков вопроса» остался пустым. В сектор же «Собак» попали АФ ЗабГПУ и СГА. Все остальные вузы находятся в секторе «неопределенности»: ЧГМА – между сектором «Звезд» и сектором «Дойных коров». ЗАИ и ЗАБИЖТ – между сектором «Звезд» и сектором «Знаков вопроса». А такие вузы, как ДАГС, БГСХА, ВСГТУ, ВСАКИ и БГУ, расположились между сектором «Знаков вопроса» и сектором «Собак».

– Контингент

По контингенту в сектор «Звезд» попал еще один вуз, и в результате их стало четыре: ЧИТГУ, ЗИП, БГУЭП и ЗАБИЖТ. Сектор «Дойных коров» продолжает содержать единственный объект: ЗАБГПУ. ЗАИ перешел в сектор «Знаков вопроса». ЧГМА находится между сектором «Звезд» и сектором «Дойных коров». Все же остальные вузы четко расположились в зоне «Собак».

– Выпуск

По показателю Выпуска студентов сектор «Звезд» состоит из трех объектов: ЧИТГУ (высокие темпы роста), ЗАБГПУ (низкий темп роста, но самый большой удельный вес) и ЗИП (такой же темп роста, как и у ЗАБГПУ, но небольшая доля рынка). В секторе «Знаков вопроса» объекты отсутствуют. В секторе же «Собак» расположились: БГУ, ДАГС, АФ ЗАБГПУ, ВСАКИ, ВСГТУ. Остальные вузы находятся в зоне неопределенности.

– Число поданных заявлений

«Звезда» в данном случае одна: ЧИТГУ (у него самый большой темп роста указанного показателя), в секторе «Дойных коров» находится лишь ЗАБГПУ, ЧГМА снова расположился в зоне неопределенности вместо зоны «Дойных коров» из-за низкой доли на рынке образовательных услуг. Такие вузы, как ЗИП, ЗАИ и ЗАБИЖТ, расположились между зоной «Звезд» и зоной «Знаков вопроса». ЧИ БГУЭП неожиданно оказался между зонами «Дойных коров» и «Собак». Все

же остальные вузы с уверенностью занимают пространство сектора «Собак».

Вывод:

Предложенный подход к позиционированию вузов на основе модели БКГ позволит органам управления осуществлять научно-обоснованные структурные изменения регионального рынка образовательных услуг. Кроме того, этот подход позволяет администрации вуза собрать аналитически обработанную информацию для выработки управленческих решений.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

ЕГОШИНА Л. И.

с. Азаново Республики Марий Эл, Муниципальное общеобразовательное учреждение Азановская средняя общеобразовательная школа

В современной педагогической науке сельские образовательные учреждения рассматриваются как педагогический феномен, обусловленный особенностями общественных отношений в сельской местности, жизненного уклада и производственной деятельности на селе. Сельская школа играет все более возрастающую роль в жизни индивида, семьи, социума, так как она часто является единственным образовательным учреждением на весь населенный пункт. Что же является слагаемыми преобразований сельских школ?

Прежде всего, это:

- обеспечение качественного образования школьников, выработка новой стратегии развития школы, социальное партнерство и создание межшкольных содружеств для обмена опытом и совместной работы, усиление роли и значимости родителей в жизнедеятельности школы;

- максимальное сближение школы с микросоциумом для организации допрофессиональной подготовки на договорной основе с предприятиями, находящимися в ближайшем окружении; привлечение наиболее способных детей к научно-исследовательской работе.

В связи с этим в последнее время все более значительное место в учебно-воспитательном процессе приобретают разнообразные современные образовательные технологии, которые позволяют четко

определить рамки инновационной деятельности школы, очертить новые задачи с заранее спрогнозированными результатами.

Инновационные школы уже давно стали реальным фактом мировой педагогической практики. Инновационное движение в образовании всегда является ответом образовательной общественности на вызов своего времени и на существующие в этом конкретном историческом времени реальные проблемы этой школы.

Сегодня само понятие «инновационная школа» связывается с представлением об инновации как о целенаправленном изменении, вносящем в среду внедрения новые элементы, вызывающие переход системы из одного состояния в другое.

Сама проблема инновации в образовании обусловлена следующими противоречиями:

- между развивающейся системой научных знаний инновационных процессах и традиционными формами и методами образования и управления;

- между необходимостью осуществления инноваций в ОУ и традиционным содержанием информации;

- между потребностью внедрения инноваций в образовании и отсутствием необходимого для этого научно-методического обеспечения.

Инновационная деятельность, являясь социально-педагогическим феноменом, выступает важнейшей особенностью педагогического труда, общей культуры педагога, его творческого потенциала. Инновационность – это готовность учителя к сотрудничеству, к сотворчеству, к диалогичности. Учитель преобразует широкий спектр мотивов, стимулирующих познание и научную деятельность. Основой инновационной подготовки является творческая педагогическая деятельность, а именно исследования, диалоговая и дискуссионная деятельность, моделирование, прогнозирование. Это осуществляется по таким направлениям как: специальное обучение методике педагогического эксперимента, инновационным технологиям; специальная разработка профессионально-игровой деятельности, связанной с организацией творческого процесса; формирование культуры общения и инновационного мышления; творческое самовыражение педагога; потребность в новизне.

В качестве основных способов подготовки учителя к инновационной деятельности используются индивидуальное и совместное решение задач, анализ педагогических ситуаций, профессиональные и деловые игры, социально-психологический тренинг, интервью, педагогические этюды, «мозговой штурм», разрешение проблемно-

конфликтных ситуаций. В результате создания особой творческой среды происходит обмен информацией, опытом, создается особая атмосфера сотворчества.

Одной из актуальных проблем школы является создание организационно-педагогических условий, позитивно влияющих на мотивацию педагогического коллектива сельской школы к реализации инновационной деятельности. В качестве таких условий можно выделить следующие:

- участие руководства в организации или поддержке инновационной деятельности (согласованного руководства на всех уровнях управления: руководство федерального, регионального, муниципального управления образованием, отдельного учебного заведения и прочих субъектов);

- желание и готовность педагогического коллектива к участию в инновационной деятельности (создание условий, мотивирующих педагогов на разработку и освоение педагогических новшеств, преодоление кризиса в мотивационном обеспечении, то есть предоставлении возможности проявить себя с определенной стороны: научной, профессиональной, общественной). Этот фактор имеет особое значение в силу неоднозначного отношения сотрудников коллектива к инновациям и наличия в коллективе: лидеров, нейтралов, позитивистов, негативистов;

- наличие стратегии инновационной деятельности (в зависимости от целей и задач, которые ставят перед собой регион, город, муниципалитет, учебное заведение);

- обеспеченность ресурсами: научными, кадровыми (профессиональными), финансовыми, материально-техническими, информационными, а также стратегией их использования;

- отлаженность в организации действий по управлению системой, ее развитию и принятию решений внутри системы и за ее пределами;

- предельная четкость постановки цели проекта, постановка множества целей или их дополнение в процессе проектирования приводит к тому, что они реализуются лишь частично, с минимальной степенью эффективности;

- учет специфических особенностей при проектировании (местных особенностей и специфики культуры). Поэтому ключом к успеху проектирования является руководство его осуществлением, учитывающее эти особенности.

Стремительное развитие современного общества диктует новые подходы и методы в изучении школьных дисциплин, сочетающие лучшие традиции русской школы с инновационными методами и тех-

нологиями. Увеличение потока информации ставит современную сельскую школу перед необходимостью создания новых образовательных структур и моделей, одной из которых является введение разнообразных инновационных технологий, интегрированных курсов.

Переход к модернизации системы образования на селе обеспечит положительную динамику охвата детей и качества дошкольного общего дополнительного образования на селе, качества профессионального образования, удовлетворенности населения, полнотой и качеством образовательных услуг, доступности современных источников информации, возможность выбора сельскими жителями различных возрастных групп образовательных программ, доступности высшего профессионального образования.

Сельский образовательный социум будет представлять собой систему непрерывного образования, которая будет нацелена на сохранение и развитие ценностей образовательного пространства народной педагогической культуры, будет учитывать потребности человека, живущего в сельской социальной природной среде, будет соответствовать образовательным потребностям различных социально-профессиональных групп сельского социума.

Это и будет главным результатом модернизации образования на селе – превращение человеческого потенциала в движущую силу развития, фактор возрождения села.

ВЛАСТЬ КАК РЕГУЛЯТОР УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ЖЕРЕБЦОВА Е. И.

г. Сыктывкар, Сыктывкарский педагогический колледж № 2

Вся история существования человечества пронизана борьбой за власть. В течение многих веков мыслители, ученые и исследователи пытались определить фундаментальную природу власти, те источники, которые обеспечивали обладание властью и ее реализацию, границы, в которых могут быть использованы ресурсы власти и применение самой власти.

Власть существует во всех устойчивых объединениях людей: в семьях, производственных коллективах, научных структурах, различного рода организациях и учреждениях, во всем государстве.

Власть и управление две взаимозависимые, взаимосвязанные категории. Но часто ли руководители задумываются об их происхож-

дении, значении в жизни организации, людей, философском содержании – о том, что объединяет и отличает их? В настоящее время вопросы управления вызывают все больший интерес у руководителей образовательных учреждений (ОУ) различного уровня, чья деятельность предполагает осуществление определенных властных полномочий по отношению к сотрудникам. И совсем не просто бывает ответить на такие вопросы, как, например: в чем притягательная сила данного ресурса лично для меня? Только ли в возможности быть выше других по положению, контролировать действия педагогов, сотрудников – и это главное, или еще и в возможности вести свою организацию к успеху? Как правильно распределить власть между подчиненными, чтобы передача полномочий и ответственности не расценивалась другими как слабость со стороны руководителя, что неизбежно приведет к конфликтам, которые рано или поздно приобрели бы характер откровенной борьбы за власть и ресурсы организации? Насколько велика должна быть властная дистанция между педагогами и руководителем ОУ; как при этом сохранить традиции своей организации и соответствовать требованиям времени, реализовать свои представления и учесть факторы внешнего окружения? Как усилить формальную (законную, должностную) власть неформальным авторитетом? И действительно ли исчерпала себя авторитарная модель организационного поведения, основанная на силе власти? Что первично, а что вторично: власть или управление? Ответы на эти и многие другие вопросы раскрыты в теории управления. Вот почему капитализация научных знаний каждым руководителем ОУ, независимо от масштабов управления, является профессиональным требованием, жизненно важной необходимостью. Внедрение знаний в практическую деятельность обеспечивает ему достижение поставленных целей, умение устанавливать контакты с людьми, развивать свое образовательное учреждение.

Итак, попытаемся развести понятия «власть» и «управление», определить ключевые различия и область общего между ними.

Власть и управление взаимосвязаны, но не тождественны. Конечно, без управления невозможно осуществлять власть, а без власти невозможно управлять. Здесь можно полностью согласиться с В. М. Шепелем, по утверждению которого «управление – это всегда власть» [3].

Сама власть выступает в виде управления, управление – в виде власти. Но управление не есть функционирование власти: оно шире власти. Власть – элемент управления, момент его возникновения, источник силы управления. Процесс управления – это процесс реализации властной воли для достижения цели властителя. Управление – это

средство, при помощи которого целенаправленное воздействие власти из возможности превращается в действительность [1].

В чем же основная суть организационной власти? По мнению А. Н. Занковского, организационная власть – это процесс использования организационных средств для изменения целей поведения сотрудников в заданном направлении, даже в том случае, когда это противоречит их интересам, желаниям или убеждениям [1]. Можно продолжить мысль ученого и довести ее до логического конца: если будет достигнута гармония целей индивида и организации, то будет решено главное противоречие управления.

К средствам, оказывающим влияние на людей, ученый относит следующие: волю, авторитет, права, насилие. Подводя итог вышесказанному, можно отметить, что автор определяет специфический признак власти: доминирование властной воли.

Принято считать, что носителем, субъектом властной воли всегда является руководитель – центральная фигура в управлении. Но при более пристальном рассмотрении данного вопроса можно выявить некоторую неоднозначность этой позиции.

Властные отношения в управлении – это процесс двусторонний. Наряду с властью руководителя существует своеобразное явление, обозначаемое как «власть подчиненных», а их соотношение образует «баланс властей». В значительной мере руководитель принимает то решение, которое позволяет ему группа, или, во всяком случае, то, которое реализуемо с точки зрения ее характеристик. Одной из особенностей деятельности руководителя является поведение, направленное на уменьшение «власти подчиненных» при выборе и тем самым – на увеличение личной свободы при его осуществлении. Вместе с тем именно баланс властей выступает важным условием принятия эффективных, взвешенных решений.

Субъект и объект – непосредственные носители, агенты власти. Субъект (актор) воплощает активное, направляющее начало власти. Им может быть отдельный человек, организация, общность людей, например, народ или даже мировое сообщество, объединенное в ООН. Власть никогда не является свойством или отношением лишь одного действующего лица. Власть – всегда двустороннее, асимметричное, с доминированием воли властителя взаимодействие ее субъекта и объекта. Существует два главных способа властвования (два «лица власти»). Первый из них заключается в побуждении объекта к определенным, угодным субъекту действиям. Второй состоит в обеспечении бездействия подвластных, блокировании нежелательных для руководства видов их поведения [2]. Данное положение позволяет интерпре-

тировать власть как мощное средство регуляции совместной деятельности, которая лежит в основе управления.

Если принять во внимание положение о том, что руководитель принимает решение, позволяемое группой, то на первый взгляд оно может показаться несколько абсурдным. В таком случае стоит вспомнить, сколько прекрасных начинаний, попыток внедрения новшеств, организационных изменений в ОУ так и остались на уровне блестящих идей и не получили своего развития. Почему недостаточно проявить властную волю, волю руководителя и разрешить проблему с помощью административного ресурса? Проблема применения власти во многом связана с сопротивлением объекта воздействия – индивида или группы, на которых это воздействие направлено. Примеров сопротивления можно привести великое множество; сфера образования не является в этом плане каким-то исключением, скорее наоборот. Еще Н. Маккиавелли предупреждал, что люди, привыкнув к определенному укладу жизни, не любят его менять. Причиной сопротивления являются не сами изменения, а те последствия, которые они могут вызвать, так как они обязательно нарушат равновесие, статус-кво, сложившееся в коллективе. Итак, руководитель должен применять и развивать власть, при этом соблюдать разумный баланс власти, достаточный для достижения результатов и не вызывающий протеста со стороны его исполнителей.

Литература

1. Занковский, А. Н. Организационная психология [Текст] : учеб. пособие для вузов по специальности «Организационная психология» / А. Н. Занковский. – М. : Флинта : МПСИ, 2000.
2. Пугачев, В. П. Введение в политологию [Текст] : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / В. П. Пугачев, А. И. Соловьев. – М. : Аспект Пресс, 1995.
3. Шепель, В. М. Человековедческая компетентность менеджера. Управленческая антропология [Текст] / В. М. Шепель. – М. : Народное образование, 1999. – 432 с.

НЕКОТОРЫЕ АКЦЕНТОЛОГИЧЕСКИЕ ИЗМЕНЕНИЯ В РЕЧИ МОЛОДЫХ МОСКВИЧЕЙ НА ПРИМЕРЕ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ

КУРАКИНА Е. Б.

г. Москва, Московская государственная академия хореографии

Одной из интереснейших особенностей современной речевой практики является активное расширение устной речи, что подтверждает тот факт, что в современном обществе язык живет по-настоящему полнокровной жизнью, особенно в устной его форме. Однако качество устной речи, которая нас окружает, вызывает серьезную озабоченность. Наблюдающееся в последние годы резкое падение речевой культуры общества является одной из основных причин существенных акцентологических изменений в языке. Необходимо особо отметить специфику русского ударения в целом, которое отличается такой сложностью и изменчивостью, как ни одна другая область русского языка.

Важными особенностями русского ударения являются разноместность, то есть способность ударения падать на любой слог русского языка, и подвижность, то есть свойство ударения перемещаться с одного слога на другой при изменении (склонении или спряжении) одного и того же слова. Более 5000 слов имеют колебания в ударении, и это неизбежный процесс. Разноместность и подвижность, историческая изменчивость произносительных норм приводят к появлению у одного слова акцентных вариантов.

В настоящее время основными двигателями акцентологической системы русского языка являются следующие причины:

1. Закон аналогии, под действием которого большая группа слов с определенным типом ударения влияет на меньшую, аналогичную по строению. В слове мышление ударение перешло с корня на суффикс -ениј- по аналогии со словами биение, вождение.

2. Ложная аналогия, когда неправильно произносят слова газопровод, мусоропровод по ложной аналогии со словом провод с ударением на предпоследнем слоге.

3. Тенденция грамматикализации ударения, которая выражается в развитии способности ударения дифференцировать формы слов. Например, с помощью ударения разграничивают формы изъявительного и повелительного наклонения: приструните, пригубите и приструните, пригубите.

4. Смещение моделей ударения чаще проявляется в заимствованных словах, но может проявиться и в русских. Например, у существительных на -ия выделяют две модели ударения: драматургия (греческую) и астрономия (латинскую). Однако в живой речи происходит смешение моделей, вследствие чего появляются варианты: кулинария и кулинария, логопедия и логопедия, наркомания и наркомания.

5. Действие тенденции к ритмическому равновесию проявляется только в четырех-, пятисложных словах. Если междуударный интервал оказывается больше критического (критический интервал равен четырем безударным слогам подряд), то ударение перемещается на предыдущий слог. Так, неудобно произносить «бинарные уравнения», так как между ударными слогами пять безударных. Удобнее произносить «бинарные уравнения».

6. Акцентное взаимодействие словообразовательных типов. Например, варианты в случаях запасный – запасной, переводный – переводной, взводный – взводной, нажимный – нажимной, приливный – приливной, отводный – отводной объясняются акцентным взаимодействием отыменных и отглагольных образований: переводный – от перевод, переводной – от переводить и т.п.

7. Тенденции в развитии ударения. У двухсложных и трехсложных имен существительных мужского рода наблюдается тенденция к переносу ударения с последнего слога на предшествующий (регрессивное ударение). У одних существительных этот процесс закончился, как, например, в словах «токарь, конкурс, символ, воздух, жемчуг, эпиграф». В других словах процесс перехода ударения продолжается до сих пор и проявляется в наличии вариантов: квартал (неправ. квартал), творог и доп. творог, договор и доп. договор, диспансер (неправ. диспансер), каталог (не рекомендуется каталог), некролог (не рекомендуется некролог) (приведены оценки «Орфоэпического словаря» по ред. Р. И. Аванесова). У существительных женского рода (также двух- и трехсложных) наблюдается перемещение ударения с первого слова на последующий (прогрессивное ударение): кирза – кирза, кета – кета, фольга – фольга, фреза – фреза.

8. Недостаточная освоенность экзотической или иностранной лексики: пимы или пимы (обувь), унты или унты (обувь); а также недавно вошедшие в обиход слова иностранного происхождения: маркетинг, жалюзи и др.

В свете вышеизложенного автором была поставлена цель определить природу языковых изменений в речи молодых москвичей, сопоставляя результаты с причинами возникновения акцентных типов, чтобы установить, являются ли речевые неточности нарушениями ус-

тановленных норм, то есть ошибками, или это есть закономерный результат протекающих в языке процессов.

В соответствии с заявленной целью автор ставил перед исследованием следующие задачи:

- обобщить имеющийся опыт исследования причин акцентных вариантов в современной речевой практике и тенденции в развитии акцентологических норм современного русского литературного языка;
- исследовать речь москвичей в возрасте от 16 до 25 лет на предмет выявления акцентологических отклонений в употреблении имен существительных;
- классифицировать полученные результаты в соответствии с установленными причинами изменения акцентологической системы;
- сформулировать современные тенденции в развитии акцентологических норм употребления имен существительных в г. Москва.

Для достижения поставленной цели и осуществления намеченных задач исследования автором было проведено анкетирование молодых москвичей в возрасте от 16 до 25 лет, являющихся представителями разных социальных слоев общества. Экспериментальное тестирование было проведено в Московской государственной академии хореографии, в нем участвовали студенты среднего и высшего звена, аспиранты. В ходе исследования был опрошен 91 респондент. Опросы проводились двумя способами. Первый опросный блок проводился устно с ведением аудиозаписи. Респонденты зачитывали предложения из анкеты с правильным, с их точки зрения, ударением под диктофонную запись. В дальнейшем аудиозаписи расшифровывались автором исследования. Второй опросный блок реализовывался в форме письменного анкетирования. Респондентам раздавались анкеты, в которых они проставляли ударения во всех словах. Тестируемые слова ни в устном, ни в письменном тестах умышленно не выделялись. Оба блока состояли из двух анкет: первая демонстрировала, насколько сильно при выборе того или иного акцентного типа проявляются различные языковые тенденции: действие закона аналогии, проявление ложной аналогии, смещение моделей ударения, проявление тенденции к ритмическому равновесию, профессиональное произношение, проявление прогрессивного и регрессивного ударения, а также недостаточная освоенность лексики.

А вторая анкета имела своей целью показать колебания при выборе акцентных типов, а именно – АА и ВВ, АА и АС, АВ и ВВ, АА и АВ, ВА и ВС, ВС и ВА, АС и АА, СА и СС, СА и ВА, ВА и ВВ, СС и ВА, СС и ВС (классификация дана в соответствии с Академической Русской Грамматикой (1982 г.)). Таким образом, в письменном и уст-

ном тестах на колебания в типах ударения было использовано 62 проверочных слова, которые были употреблены в родительном, дательном, творительном и предложном падежах, то есть в отличных от исходной формах.

Наиболее интересно рассмотреть причины акцентных колебаний, обуславливающие большинство вариантов акцентных типов, существующих на сегодняшний день в речи молодых москвичей.

Проявление закона аналогии, весьма распространенного в современной речи, прослеживается на примере таких существительных как «мышление, обеспечение, обморожение, сосредоточение, рассредоточение», когда в 95 % случаев употребления (устный и письменный опросы показали схожие результаты) ударение проставляется респондентами на суффиксе *-ениј* под влиянием большей группы слов с определенным типом ударения (например, существительных «бие-ние, вождение») на меньшую.

Существует также тенденция употребления ударения в некоторых существительных по закону ложной аналогии, как, например, в словах «мусоропровод, газопровод, бензопровод, водопровод» с ударением на предпоследнем слоге по ложной аналогии со словом *про-вод*. Результаты письменных тестов показали двукратное превышение случаев употребления слов «мусоропровод» и «бензопровод» по закону ложной аналогии, и, наоборот, – в 2 раза чаще, чем по закону ложной аналогии, нормативное употребление слов «газопровод» и «водопровод». В случае же с устными тестами при отсутствии возможности более продуманно подойти к выбору акцентного варианта, респонденты в 2 раза чаще по всем указанным существительным опирались при постановке ударений на закон ложной аналогии.

Автором исследования рассмотрена тенденция смещения моделей ударения в существительных на *-ия*: *кулинария, индустрия, наркомания, полиграфия* и *металлургия*. По общим результатам как письменных, так и устных тестов нормативное употребление предложенных для тестирования существительных встречается в 2 раза чаще, однако при детальном рассмотрении результатов тестов можно выделить активное смещение ударения к окончанию, то есть по греческой модели, в существительном *кулинария* (85 % случаев употребления в устном и письменном тестах), а также смещение моделей ударения (30–40 % случаев употребления) в существительном *полиграфия*. В целом, сложившаяся ситуация свидетельствует о неустойчивости и возможной подвижности данного типа ударений.

Достаточно яркой тенденцией в акцентных колебаниях существительных в речи москвичей является тенденция к ритмическому рав-

новесию, рассмотренная на примере существительных нормирование, ветеринария, премирование. Действие данной тенденции характерно только для четырех-, пятисложных существительных и связано с междударным интервалом, который не должен превышать критический уровень, равный четырем безударным слогами. Результаты устных и письменных тестов во многом совпадают и демонстрируют ярко выраженное ритмическое равновесие в существительном нормирование (90 % случаев употребления), высокую устойчивость нормативного произношения существительного ветеринария (75 % нормативного употребления), и примерно равное количество случаев употребления существительного «премирование». Таким образом, можно утверждать о постепенном переходе от нормативной акцентуации в данных существительных к ритмическому равновесию.

Нельзя обойти вниманием и весьма распространенное сегодня проявление профессионального произношения, которое довольно часто заменяет собой норму в речи московской молодежи. Это особенно хорошо видно на примере таких существительных как «шприцы, договора, драйвера» (примерно 80 % респондентов по обоим видам тестов). Менее заметна эта тенденция в существительных единственного числа – «добыча, алкоголь» (всего 5–10 % опрошенных).

Весьма распространенной тенденцией в современной московской речи является проявление прогрессивного или регрессивного ударения у существительных. Респондентам была предложена для анализа подборка из существительных в единственном и множественном числе: творог, каталог, некролог, гуляш, торты, банты. По результатам письменных тестов проявление прогрессивного или регрессивного типов ударения ярко выражено у таких слов, как «творог» (21 из 22 респондентов), «банты» (15 из 22 респондентов), «некролог» (10 из 22 респондентов); однако 60 % респондентов высказались в пользу нормативного употребления слов «каталог» и «торты» и 80 % в пользу нормативного ударения в существительном «гуляш». То есть сегодня можно наблюдать существительные, прочно сместившие нормы употребления в сторону прогрессивного или, что встречается чаще, регрессивного ударения, в других случаях можно наблюдать колебания, которые могут со временем превратиться в тенденцию.

Одной из самых существенных причин акцентных колебаний, без сомнения, признается недостаточная освоенность существительных, являющихся примерами экзотической или иностранной лексики. В качестве тестовых были выбраны «унты, маркетинг, ноутбук, жалюзи», продемонстрировавшие достаточно высокую освоенность данной лексики современной московской молодежью (88 %).

Таким образом, рассмотренные причины вариативности места ударения показывают основные тенденции, складывающиеся в современной речи молодых москвичей. Этими причинами, в свою очередь, обусловлена основная часть вариантов акцентных типов существительных.

Необходимо отметить, что тип ударения существительного можно определить по четырем формам: винительного падежа и любого другого с гласным в окончании в единственном числе и именительного падежа и любого другого (кроме формы винительного падежа, совпадающей с формой именительного падежа) с гласным в окончании во множественном числе.

Самым распространенным является тип АА, к которому относится более 30 тысяч (92 %) существительных всех трех родов (например, парк, собака, яблоко).

Тип ВВ содержит более 2 тысяч слов (7 %) также всех трех родов (например, угол, статья, очко).

К типу АВ относятся почти 300 слов мужского и среднего родов (например, снег, слово).

Тип ВА включает в себя более 150 слов в основном женского и среднего родов (например, игра, лицо), а также несколько слов мужского рода (например, лист).

Тип АС содержит около 120 слов, главным образом, мужского и женского родов (например, зуб, лошадь) и 2 слова среднего рода (око и ухо).

К типу ВС относятся около 40 слов женского рода (свеча, слеза) и несколько слов мужского и среднего родов (гвоздь, плечо).

Тип СА включает в себя 12 слов женского рода (душа, спина).

Тип СС содержит 13 слов женского рода (голова, нога).

По типу колебаний АА/ВВ в качестве тестируемых респондентам были предложены следующие слова: баржа, домбра, деревце, витраж, плут, гусяр. По результатам письменного теста в 4 из 6 тестируемых слов большинством респондентов был выбран тип АА (87 к 63, то есть примерно в 60 % случаев), выявляющий тенденцию сохранения ударения на основе существительного, за исключением слов «витраж» и «гусяр», в которых соотношение оказалось 1/24 (96 %) и 7/18 (72 %), показав большую распространенность при их употреблении типа ВВ (и, следовательно, тяготение существительных мужского рода к ударению на конце слова). Устный тест подтвердил существующую тенденцию употребления типа АА в существительных в примерно 60 % случаев.

Тип АВ/ВВ наблюдается при вариативности места ударения в формах единственного числа и постоянном месте ударения на окончании во множественном числе. Данный тип был представлен односложными существительными мужского рода: альт, шар, стол, горб, крюк, пруд, мост, шаг, ряд. В письменном тесте, как и в устном, четыре существительных из девяти тестируемых (альт, шар, шаг, ряд) показали относительную устойчивость к типу АВ (70–80 %), сохраняя ударение на основе слова при изменениях по падежам в единственном числе. Пять слов из девяти (стол, горб, пруд, крюк, мост), предложенных респондентам, в 70–80 % случаев были употреблены с ударением типа ВВ, при котором происходит перемещение акцента на флексию. В целом, тестирование вариативности данных типов ударения у существительных показало примерно равное разделение в употреблении, что подтверждает довольно активную подвижность между данными акцентными типами, с тенденцией перехода к типу ВВ.

Типы АА/АВ наблюдаются при постоянном месте ударения на основе в единственном числе и наличии вариантов постоянного места ударения на основе или окончании в формах множественного числа. По типу АА/АВ были подобраны для тестирования слова: чаны, дымы, бункера, джемперы, штормы, джемперы, штормы, сроки, бункеры, бунты, банты, лифты, на основе употребления которых в 70 % случаев четко прослеживается тенденция акцентирования на основе слова. Относительные колебания наблюдаются в существительных дымы, штормы, банты: процентный перевес типа АВ составляет примерно 60–70 %. Такая же картина наблюдается и в устных тестах.

Варианты акцентных типов АА/АВ так же, как и варианты АА/ВВ, в первую очередь связаны с прагматическими различиями, то есть со степенью освоенности слова носителями языка, в нашем случае – молодыми москвичами. Чем ниже уровень освоенности указанных существительных, тем сильнее акцентный тип ориентирован на исходную форму существительного, то есть на его основу.

Некоторые варианты акцентных типов отражают колебания постоянного ударения на основе и подвижного ударения в формах множественного числа. К ним относятся АА/АС, ВА/ВС, СА/СС.

По типу АА/АС автором исследования были предложены такие существительные, как «перстни, лоси, отрасли, месяцы, швеи, госпитали, тени». По результатам письменных тестов в данном вариантном ряде преобладающим акцентным типом стал тип АС в соотношении 106 случаев употребления к 69 (60 %), за исключением существительных «перстни» (60 % выбрали тип АА) и «госпитали» (92 % употребили тип АА). Устные тесты показывают ещё больший процент (70 %)

существительных, тяготеющих к акцентному типу АС с теми же исключениями.

Также автором был рассмотрен и обратный процесс вариативности АС/АА. Изучение акцентных колебаний на примере существительных, нормативно относящихся к типу ударения АС, также показало их достаточно высокую устойчивость (корни, камни, ветры, челюсти – на уровне 80–85 %), однако некоторые из тестируемых слов практически полностью перешли в тип АА – стебли, стержни (90 % случаев употребления). Закрепление акцентных типов существительных за типом АС отражено также и в устных тестах на уровне 60 %.

Колебания типов ВА и ВС рассмотрены на примере существительных во множественном числе «волны, ноздри, серьги, тропы», выявившие распространенность варианта ВС у существительных в соотношении ВА – 40 % к ВС – 60 %, что демонстрируют как письменные, так и устные исследования. Обратный же процесс перехода существительных типа ВС в ВА тестировался на существительных копы, строфы, строки, скобы, софы. Здесь наблюдается обратная ситуация: более привычный и распространенный для данных существительных тип ударения ВС уступил в 62 % случаев место типу ВА. Данные результаты подтверждаются результатами устных тестов (соотношение 40 % к 60 %).

Подвижность ударения в формах множественного числа также отражает акцентный тип СА/СС. Респондентам были предложены существительные «среды, стены» и «воды». Как в письменных работах, так и в устных опросах более 80 % тестируемых предпочли вариант употребления СА, что свидетельствует о возможных, но ещё не сложившихся в тенденцию колебаниях.

Акцентные типы СА/ВА, СС/ВА, СС/ВС, рассмотренные в тестах, демонстрируют колебание места ударения в существительных женского рода на основе или на окончании в винительном падеже единственного числа.

Ввиду ограниченности круга существительных, относящихся к типу СА, и их высокой устойчивости, для проверки возможных колебаний было выбрано существительное «изба». Как письменный (61 % опрошенных), так и устный (80 % опрошенных) тесты показали почти завершившийся переход указанного существительного в акцентный тип ВА с ударением на окончании в винительном падеже единственного числа, что является отражением тенденции выравнивания места ударения у таких существительных.

Акцентный тип СС представлен двумя из 13 существительных женского рода, подверженными колебаниям СС/ВА – река и доска.

Как и в предыдущем типе акцентного колебания, здесь также наблюдается закрепление ударения на окончании слова, что выражено употреблением указанных существительных как в устной, так и в письменной форме примерно в 95 % случаев по типу СС. Таким образом, здесь мы наблюдаем проявление стабильности исходного типа ударения.

Плавный переход от акцентного типа СС к ВС наблюдается у тестируемых существительных «борозда» и «полоса» (примерно половина случаев употребления в устных и письменных тестах). Сохраняются позиции ударения в слове «щека», относящегося к типу СС и демонстрирующего стабильное ударение на основе слова в винительном падеже единственного числа. 90 % случаев употребления существительного «сковорода» в письменных работах и 70 % в устных тестах показывают закрепление ударения на окончании, то есть завершившийся переход к типу ударения ВС. Нет ясности с существительным «борона», которое в письменных тестах респонденты употребили в 75 % случаев по типу ВС, а в устных – в 62 % случаев по типу СС. В данном конкретном случае разночтения могут быть связаны с невысокой освоенностью указанного существительного.

При постоянном месте ударения на окончании в единственном числе и наличии вариантов постоянного места ударения на основе или окончании в формах множественного числа возможен тип ВА/ВВ, представленный в исследовании автора существительными «графы, казаки, скамьи, сапожки». Следует отметить, что в 90 % случаев употребления слов «графы, казаки и скамьи» в письменных тестах и в 84 % случаев при устном тестировании респонденты употребили акцентный тип ВВ, характеризующий высокую продуктивность данного типа ударения, который распространяется на месте типа ВА. Употребление же существительного «сапожки» практически стопроцентно относится к типу ВА во всех тестовых заданиях.

Проанализировав все материалы, можно прийти к выводу о существовании вполне сложившейся тенденции к переносу ударения на флексию в подавляющем большинстве акцентных типов, за исключением четырех-, пяти-, шестисложных существительных, тяготеющих к ритмическому равновесию. Анализ основных причин подтвердил их значимость для речи молодых москвичей и показал устойчивую тенденцию к их развитию.

ФОРМИРОВАНИЕ МИРОВОЗЗРЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «МИРОВАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА»

МАЛАХОВА А. Н.

г. Сыктывкар, Сыктывкарский педагогический колледж № 2

Современный образовательный процесс ориентирован не на информирование обучающегося, а на его развитие и личностный рост. Инструментом целостного развития личности может стать искусство, с которым студенты нашего колледжа встречаются на предмете «Мировая художественная культура».

Процесс общения с искусством – это сложное переплетение информации с эмоциями, логики с воображением, здравого смысла с фантазией. Искусство является неким объединением материального и духовного. Целостное мировоззрение, проникнутое живым, чувственным восприятием мира, несет в себе залог духовного здоровья человека. Мировоззрение есть взгляд на мир, отношение человека к миру. Мировоззрение имеется у каждого и складывается под влиянием знаний, жизненного опыта и обстоятельств, в которые попадает каждый человек. Искусство является формой духовной деятельности, способной влиять на содержание мировоззрения человека, с ним соприкасающегося. Через искусство формируется жизненная позиция, принимаются те представления и взгляды, которые только через правила, определения, схемы постичь невозможно.

Во все века искусство помогало человеку глубже постичь сложность мира и человеческих отношений, приносило ему яркость и чистоту чувств, формировало моральные принципы и нормы. Реальность, создаваемая искусством, – это преобразованный, осознанный и эстетически оцененный мир. Поэтому недооценить воспитательные функции искусства невозможно. Например, в каждую эпоху художники средствами искусства формируют эмоциональное, а через него и сознательное, бережное отношение к природе. А в условиях современности экологическая проблема является глобальной проблемой, стоящей перед всем человечеством. Еще одной проблемой современного мира является обесценивание человеческой жизни, а одна из главных идей искусства во все времена – это противление злу и насилию, утверждение неповторимости и высшей ценности человеческой жизни. И искусство позволяет осознать, что нельзя бесцеремонно «побеждать» природу, допускать произвол по отношению к жизни другого челове-

ка, доказывает необходимость построения жизни сообразно нравственным законам.

Но как сделать так, чтобы искусство заговорило с человеком на понятном языке, действительно стало инструментом его личностного роста? Для этого обратимся к предмету «Мировая художественная культура», вернее к тому, что должно стать предметом этой дисциплины. На первый взгляд, предметом здесь являются произведения искусства, но такое видение порождает неверную задачу познания искусства: трансляцию «готовых» знаний, предоставление информации о жизни и творчестве великих мастеров, истории создания произведений и т.д. Таким образом, из поля зрения выпадает зритель, слушатель, читатель, то есть личность, претерпевающая глубинные изменения под воздействием общения с искусством. А именно она, личность, и должна стать главным предметом этой дисциплины. Для этого необходимо на уроках создать такую обстановку, которая открывает студенту возможность непосредственного, нерегламентированного общения с искусством, создать атмосферу творчества и свободы самовыражения, ведь источник развития личности заложен в ней самой.

Весь курс «Мировой художественной культуры», организующий непосредственное общение человека с произведениями искусства, должен строиться на доверии к обучающемуся, вере в его возможности. Это доверие и позволяет строить диалог студентов с произведениями искусства на основе их собственных высказываний (а не «чужих умных мыслей»), оценок, суждений, какими бы «неправильными» они не казались, ведь в них отражен субъективный опыт личности, который и будет впоследствии пополняться за счет «жизней, прожитых в искусстве».

Содержание урока, способы подачи материала должны нацеливать на то, чтобы дать обучающемуся возможность домыслить, «достроить» исторический, культурологический, идеологический контекст. Любая информация должна быть подана как часть незаконченной, но целостной картины мира. Эта целостность достигается не за счет преподавательской монологичности, а в силу диалога со студентом, который может трактовать, сопоставлять, интерпретировать события, факты, мнения, явления, процессы. Например, при изучении темы «Художественная культура Византии» преподаватель не просто сообщает как данность такую особенность храмовой архитектуры, как сочетание внешней строгости здания и роскошного внутреннего убранства. А студенты сами, на основе уже имеющихся знаний и представлений, в процессе обсуждения приходят к заключению, что храм в Византии – это символ верующего человека, у которого главное бо-

гатство внутри, то есть в душе, а во внешнем облике культивировалась скромность и простота. Таким образом, еще один самостоятельно добытый факт становится камушком в общей мозаике искусства, мировоззрения и культуры целой эпохи. Урок предлагает студенту: «Подумай! Оцени! Прочувствуй!». Это позволяет обучающемуся установить собственный взгляд на художественные явления, ощутить себя «наследником» мировой культуры, увидеть современный мир как совокупность различных культурных пластов, доступных освоению, в которых каждый может свободно ориентироваться, выбирать нужное, а, следовательно, развиваться.

Основной задачей методики является создание так называемой развивающей среды, которая понимается как специфическое образовательное пространство, полученное в результате изменения материальной среды при помощи особых образовательных технологий, приемов и методов.

Развивающая среда представляет собой комплекс из трех составляющих: проблемной, поддерживающей и информационной. Проблемная среда основана на системе таких вопросов, заданий, ситуаций, которые не предполагают однозначных или «правильных» ответов и решений. Поддерживающая среда обеспечивает личности уверенность и защищенность во всех видах познавательной, исследовательской и творческой деятельности. При этом существенно меняется роль преподавателя, который «позволяет» студентам самостоятельно проделать, может даже «ошибочный», путь в поисках собственной истины, быть услышанным, понятым, открывшим собственное направление поискам. Следует помнить, что урок – это не средство самовыражения преподавателя, а средство самовыражения студента, его путь к саморазвитию. Третий компонент развивающей среды – информационный, который обеспечивает необходимый и разнообразный фонд информации для самостоятельного разрешения проблемных вопросов и ситуаций, что на занятиях по мировой художественной культуре означает, в первую очередь, обращение к самому искусству.

Что касается отбора информации, составляющей содержание курса «Мировая художественная культура», то здесь необходимо обратить внимание на следующую проблему. Мировая художественная культура – это огромный, неисчерпаемый пласт культуры всего человечества, который невозможно полностью вместить в рамки какой бы то ни было образовательной программы. Сколько ни увеличивай перечень исторических фактов, имен, названий произведений, он все равно будет неполным. Однако для свободного ориентирования в различных явлениях культуры человеку необязательно подробно осваи-

вать каждое из них. Иными словами, для того, чтобы понимать и любить музыку Моцарта или разбираться в культурной жизни эпохи Возрождения, вовсе не нужно прослушать, посмотреть, изучить все произведения данного композитора или указанной эпохи. Достаточно выбрать несколько образцов (иногда хватает и двух, трех произведений), которые являются ключевыми для проникновения в суть творчества автора или целостных культурных эпох. В этих произведениях искусства необходимо выявлять личностно развивающий потенциал содержания, побуждающий к дальнейшему самостоятельному познанию и осмыслению художественной жизни. Такой подход соответствует идеям современной педагогической науки, которая трактует образование как принципиально незавершенный и непрерывный процесс освоения всего культурного наследия.

Искусство и окружающая жизнь, глубочайшим образом связанные друг с другом, полноправно влияют на формирование мировоззренческих установок личности. Интерес к искусству формируется через постижение действительности – природы, общества, самого себя и другого человека; с осмыслением красоты окружающего мира студент обращается к творениям искусства, которые дают возможность по-новому взглянуть на жизнь. А для расширения внутренней духовной свободы обучающихся необходимо создать это ощущение свободы и творческого совершенствования на уроках, где встреча с искусством, возможно в будущем, приведет их и к собственной творческой художественной деятельности.

РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

ОСТАПОВ Н. В.

г. Сыктывкар, Сыктывкарский педагогический колледж № 2

В педагогическом колледже трансляция молодому поколению специальных знаний, умений и навыков, нацеленных на освоение учащимися чётко очерченного круга функциональных обязанностей, сочетается с работой на «будущее». На учебных занятиях предметов общекультурного блока происходит становление и развитие мировоззренческих и поведенческих приоритетов личности, в их содержании присутствуют инвариантные во времени и пространстве ценности, ко-

торые опосредованно трансформируются в духовно-практическую деятельность будущего воспитателя ДООУ.

Цель работы преподавателя истории в профессиональном образовательном учреждении – по возможности максимально повлиять на самопроизвольное, лавинообразное становление субъективной позиции учащегося к миру и самому себе.

Студенты часто интересуются: «Зачем нужна воспитателю история? Как исторические знания могут помочь сделать карьеру? Сформировавшаяся стереотипная установка большинства студентов – работа на экзаменационную оценку – существенно снижает эффективность учебной деятельности. Во-первых, это не способствует активной и ритмичной самостоятельной работе учащихся, что приводит к штурмовщине перед экзаменами; во-вторых, существующая система оценивания усредняет учащихся, так как оценка по предмету никак не может учесть ее «предысторию» и содержит значительный элемент случайности; в-третьих, по социально-гуманитарным дисциплинам достаточно сложно очертить критерии и показатели успешности учебной работы студента. Редкие устные выступления на семинарских и практических занятиях, ответы на экзаменах преподаватель оценивает не только с точки зрения информативной полноты, логичности изложения, понимания предмета. Непроизвольно включается множество «невидимых» психологических факторов, влияющих на конечную субъективность оценки (эмоциональность выступления учащегося, предыстория взаимоотношений студента и преподавателя, сложившийся устойчивый стереотип восприятия личности учащегося, несовпадение или совпадение точек зрения на проблемы). Тестовые задания, которые, как справедливо полагают многие, являются наиболее точными измерителями успешности учебной деятельности, содержат в себе существенный недостаток – позволяют определить в лучшем случае только систему формализованно-отчужденных знаний по предмету безотносительно к ценностно-смысловой составляющей предмета.

Для смягчения сложившихся недостатков в практике оценивания результативности учебной деятельности студентов мы пришли к необходимости применения рейтинговой системы контроля и оценки учебных достижений в рамках модульно-блочной системы обучения. Под рейтингом мы понимаем «накопленную оценку», «кумулятивный индекс», учитывающий всю работу студента по предмету. Подобная система оперативно фиксирует текущую успеваемость учащегося, его активность, позволяет более точно оценивать результативность учебного труда, дает возможность студенту более самостоятельно планировать график своей работы. Совокупный индивидуальный рейтинго-

вый балл учащегося по истории складывается поэтапно по результатам изучения: 1) темы; 2) раздела; 3) блока.

На начальном этапе изучения истории на занятиях формируется нормативное пространство взаимодействия преподавателя и студентов: вводятся наиболее значимые параметры организации занятий, обязательные нормы организации взаимодействия, критерии и показатели продуктивности учебной работы. На этом этапе обучаемые овладевают базовыми компонентами по предмету (фактологическими, категориальными, технологическими), создается основа для осуществления перехода к следующему уровню взаимодействия. Обязательное условие работы в рамках нормативного пространства – это выявление исходной точки учебных достижений студента и четкое отслеживание результатов его труда в дальнейшем. Для этого нами разрабатывались слайды-конспекты и к ним тестовые задания базового уровня, позволяющие с минимальными погрешностями проводить «измерения» степени информированности учащихся по каждой пройденной теме.

Основное внимание преподавателем уделяется усвоению информационного блока, который включает стержневые факты и явления истории России, пространственно-временные параметры прошлого, используемый категориально-понятийный аппарат, закреплённый в рабочей программе. Учитывая полученные результаты, характер допущенных ошибок, студенты имеют возможность провести корректирующую работу по улучшению результатов. Это достигается самостоятельной работой с учебником, слайдами-конспектами, исторической картой, каждый имеет возможность проконсультироваться с преподавателем (один раз в неделю).

В результате освоения студентами нормативного пространства создаётся база для изменения характера педагогического взаимодействия. Новое состояние взаимодействия достигается в символическом пространстве за счет возможности студентом на занятиях «преобразования реальности», порождающее новое, субъективное содержание, в котором он выражает собственное отношение к реальности, наделяет её своим смыслом и может представить смыслообразующие субъективные доминанты. В педагогической литературе это называется диалектическим пространством или пространством преобразований.

Работа с источниками и литературой на семинарских (практических) занятиях, творческие задания предполагают от учащегося собственную интерпретацию, демонстрацию понимания проблемы в общем контексте на основе уже полученных знаний, оценку событий прошлого на основе аргументации собственной позиции. Творческие задания предполагают выражение индивидуального ракурса видения

мира. При этом информационный блок расширяется за счет привлечения нового материала, и создаются ситуации, требующие от студента проявления познавательной активности (расширяющий блок и проблемный блок).

Практика показывает, что выполнение подобных заданий затруднено по многим причинам. Во-первых, у студентов существуют устойчивые стереотипы школьного преподавания, так как в своем большинстве они, были нацелены на репродукцию всей совокупности информации. У многих присутствует огромный страх перед якобы существующей единственно верной трактовкой, что зачастую ведет к отказу от предположения, постижения, «оживления».

Во-вторых, возможности широких обобщений, проведение сравнительно-исторических параллелей, отстаивание субъективных оценок пугают студентов некоторой неопределенностью, могут вызвать у них непонимание критериев оценок результатов труда.

В-третьих, взаимодействие в таком пространстве требует от студента структурированных представлений о мироздании, внутренней образно-понятийной копии окружающей реальности, устойчивых мыслительных моделей не только на уровне повседневной жизни для решения сиюминутных (тактических) задач, но и осознанной системы ценностно-смысловых доминант духовной жизни, что и свидетельствует в конечном итоге о зрелости человека.

Все письменные или устные рассуждения оцениваются и вносятся в общий реестр. Все «правила игры» студенту объявляются заранее, и они не меняются в течение учебного года. У каждого появляется возможность повысить свой индивидуальный рейтинговый балл за счет дополнительных необязательных для всех учащихся работ. Совокупный рейтинговый коэффициент за учебный год выражается как среднее арифметическое полученных оценок. Он отражает все стороны познавательной деятельности студента по предмету: качество усвоения содержания предмета, активность, творчество, работоспособность студента. Годовой «кумулятивный индекс» имеет решающее значение во время итоговой аттестации по предмету.

Коэффициент 4,80 и выше освобождает студента от сдачи экзаменов по предмету и гарантирует отличную оценку.

Коэффициент 4,60–4,79 дает право учащемуся по выбору отказаться либо от письменного тестирования, либо от устного ответа на экзамене.

Коэффициент 3–4,59 предполагает сдачу экзамена на обычных условиях.

Коэффициент менее 3 дает право преподавателю не допускать студента к экзамену.

Такая система обратной связи прозрачна и дает возможность каждому учащемуся планировать и осуществлять конечный результат, учитывая свои возможности, мотивы обучения, уровень личных притязаний.

Мы полагаем, что работа современного преподавателя не должна довольствоваться созданием устойчивого организационно-технологического комплекса. Особенно в социально-гуманитарных дисциплинах правила, принципы, алгоритмы могут стать бездушной самодовлеющей машиной, пожирающей педагога и учеников. Наша цель состоит в том, чтобы создать атмосферу, в которой могли бы проявиться и развиваться лучшие качества личности.

РАЗДЕЛ 5

Тенденции дополнительного профессионального образования в проблемном поле андрагогики

АНДРАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ПРОЕКТИРОВАНИЯ АНДРАГОГИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ

КУКУЕВ А. И.

г. Ростов-на-Дону, Южный федеральный университет

В настоящее время в теории образования взрослых существует несколько типов моделей, выделенных по разным основаниям:

1. Модели, описывающие условия системы образования, необходимые для функционирования образования взрослых в качестве элемента экономики общества.

2. Модели, рассматривающие продолжение образования как основу укрепления демократии.

3. Модели, изучающие специфические принципы функционирования системы образования в контексте других подсистем общества [7].

Описание моделей образования взрослых по разным основаниям, с одной стороны, и дальнейшее теоретическое обобщение образования взрослых в такой отрасли знания, как андрагогика, с другой стороны, обусловили неоднозначное толкование предмета андрагогики среди ученых.

Так, одни педагоги характеризуют андрагогику как новую науку об образовании [4]. Другие – как направление, раздел педагогики [9]. Третьи – как подразделение одного из разделов педагогики – дидактики (теории обучения) [8]. Наконец, существует точка зрения, согласно которой андрагогика носит «междисциплинарный характер, предметом которой является теория и методика обучения взрослых людей в контексте непрерывного образования» [6].

Междисциплинарность андрагогики обусловила рассмотрение ее с различных позиций: как области научного знания, как сферы социальной практики и как учебной дисциплины.

Неоднозначность толкования андрагогики породила и разные подходы, в связи с чем некоторые ученые видят особенности обучения взрослых в модели обучения, противопоставляя педагогическую модель модели андрагогической [5].

Однако, на наш взгляд, методологические различия заключаются в образовательных парадигмах, а не в противопоставлении педагогики и андрагогики. Изучение литературы вопроса показывает, что обучение взрослых сегодня осуществляется как в традиционалистской, так и в гуманистической парадигме. Поэтому, в случае традиционного обучения, можно зафиксировать отношение, когда слушателям курсов образования взрослых присущ «заранее скептический настрой на предстоящие курсы только потому, что новому ничему не научат» [9].

На наш взгляд, модель обучения взрослых должна основываться на основополагающих, или методологических, принципах гуманистической, личностно-ориентированной парадигмы образования культурологического типа и учитывать содержание совокупности принципов андрагогического подхода, а также положения и требования процесса педагогического проектирования.

По мнению многих ученых, подход, как особая научная категория, считается основой формирования любой педагогической теории и практики. Нами предпринята попытка теоретического обоснования андрагогического подхода с позиции составляющих его основных понятий, принципов, методов в соответствии с требованиями личностно-ориентированной (гуманистической) образовательной парадигмы культурологического типа.

Как известно, современная дидактика интенсивно развивается, пополняясь новыми концепциями, подходами, технологиями обучения. Образование взрослых, реализуемое как дополнительное профессиональное образование, повышение квалификации, переподготовка кадров, стало массовым явлением. Если раньше образование завершалось с окончанием школы или вуза, аспирантуры или докторантуры, то теперь нельзя быть уверенным, что полученных знаний будет достаточно для последующей жизни. Иначе говоря, образование приобретает характер непрерывности, превращаясь в жизненную необходимость, прежде всего, в индустриально развитых странах.

Вместе с тем образование взрослых все еще не получило адекватного осмысления в педагогике, которая в последние десятилетия переживает ревизию сложившихся взглядов и представлений. Тем не менее признается, что педагогический процесс в общеобразовательной и высшей школе, с одной стороны, и образовательный процесс образования взрослых, с другой стороны, принципиально различаются. В то же время образование сегодня стало непрерывной социальной жизнедеятельностью и включает множество форм образовательного общения помимо педагогического, которые охватывают обучающегося, и поэтому такое образование требует иного теоретического осмысления. Очевидно, что необходимость образования взрослых обуслов-

лена динамикой социального и научно-технического прогресса, переменами в содержании и характере труда. Значение образования взрослых усиливается в связи с перестройкой экономики и, как следствие этого, переквалификацией и переобучением значительного числа лиц трудоспособного возраста.

Соответственно, для обучения взрослых востребованы свои теория и технология обучения, научно-методические материалы и кадры преподавателей, консультантов, управленцев, тьюторов.

Реализация обозначенных требований возможна на основе применения андрагогического подхода, который ориентирован на «целостность, системность, субъект-субъектные взаимодействия, синергетическую методологию» [2].

Андрагогический подход к образованию взрослых обеспечивает создание условий для профессионального и личностного саморазвития, необходимых для самореализации человека. Вместе с тем андрагогический подход, будучи базовой методологической категорией образования взрослых, нуждается в специальном исследовании.

Необходимо отметить, что на сегодняшний день определение понятия «подход» отсутствует в философской и педагогической энциклопедической литературе. Однако от верного понимания сущности этого понятия зависит точное определение его места и роли в ряду с другими феноменами педагогической деятельности, такими, как цель, принцип, форма, метод, прием.

Мы разделяем точку зрения, высказанную академиком РАО Е. В. Бондаревской, согласно которой подход – это осознанная ориентация педагога-исследователя или педагога-практика на реализацию в своей деятельности определенной совокупности взаимосвязанных ценностей, целей, принципов, методов исследовательской или практической педагогической деятельности, соответствующая требованиям принятой образовательной парадигмы.

В результате проведенного исследования нами разработаны все основные понятия универсального перечня понятий андрагогического подхода. Очевидно, что все они образуют взаимосвязанную совокупность и представлены системно:

- наука: андрагогика;
- практика: образование взрослых;
- субъект учения: взрослый обучающийся;
- своеобразие субъекта учения: взрослость;
- субъект преподавания: андрагог;
- ожидаемые результаты: самореализация/самоактуализация.

Данная совокупность представляется достаточной, но не конечной. Она дополняется такими понятиями, как «андрагогическая модель обучения», которое более развито в англо-американской школе образования взрослых, и «самосовершенствование/саморазвитие», ко-

торое на сегодняшний день присуще в большей степени российской школе образования взрослых.

Выделенная нами совокупность является целостной и адекватной, что позволяет рассматривать ее в качестве перечня основных понятий андрагогического подхода или инструмента мыследеятельности преподавателя-андрагога.

Определенность понятийной составляющей делает возможным осознанное и целенаправленное применение андрагогического подхода в практической образовательной деятельности.

Известно, что современная образовательная деятельность характеризуется тремя парадигмами образования или, в другой терминологии, «парадигмальными моделями образования», характеризующими развитие мирового образовательного процесса:

1. Традиционалистская – академическая модель, ориентирующая на сохранение культурного наследия.
2. Рационалистическая – ориентирующая на овладение эффективными способами учения.
3. Гуманистическая – ставящая в центр внимания личность и ее развитие.

В контексте последнего направления возникла и парадигма личностно-ориентированного образования, направленная на преодоление противоречия между отношением к личности обучающегося как ученику, то есть объекту обучения и воспитания, и отношением к нему как человеку, то есть субъекту жизни, истории и культуры.

Личностно-ориентированное образование культурологического типа – это образование, «эпицентром которого является человек», познающий и творящий культуру путем диалогического общения, обмена смыслами и т.д. Это образование обеспечивает личностно-смысловое развитие человека, поддерживает индивидуальность, единственность и неповторимость каждой личности, опираясь на ее способность к самоизменению и культурному саморазвитию.

Общеизвестно, что в российской теории образования сегодня происходит смена образовательных парадигм. Соответственно с изменением образовательной парадигмы меняется понимание сущности образования. С точки зрения современной гуманистической парадигмы, образование – это становление человека, обретение им себя, своего человеческого образа, неповторимой индивидуальности, духовности, творческого потенциала на протяжении всей жизни.

Из этого следует, что и образование взрослых строится на основе гуманистической парадигмы, поскольку в центре образовательного процесса находится взрослый учащийся и его развитие.

Представляется, что образование взрослых, появившись в рамках традиционной, «знаниевой», парадигмы, получает подлинное развитие лишь в лоне гуманистической образовательной парадигмы, причем в этом состоит его особенность, так как основной ценностью образования взрослых изначально является личность взрослого чело-

века вместе с его интересами, потребностями, возможностями самореализации и самоактуализации.

В России реальные изменения в сфере образования взрослых начали происходить только в середине 90-х гг., когда активизировалось движение в сторону смены образовательных парадигм. Именно в этот период социальные изменения привели к смене образовательной парадигмы, переходу от преимущественно регламентирующих, алгоритмизированных, программированных форм и методов организации дидактического процесса к развивающим, проблемным, обеспечивающим рождение познавательных мотивов и интересов, условий для творчества в обучении.

Опираясь на методологические принципы личностно-ориентированной (гуманистической) образовательной парадигмы культурологического типа, обоснованные Е. В. Бондаревской [1], мы сформулировали принципы андрагогического подхода в контексте избранной нами образовательной парадигмы:

1. Природосообразный принцип обучения взрослых.
2. Культуросообразный принцип обучения взрослых.
3. Принцип индивидуально-личностного подхода к обучению взрослых.
4. Принцип ценностно-смысловой направленности обучения взрослых.
5. Принципы преподавания взрослым.
6. Принципы учения взрослых.

Принципы андрагогического подхода образуют целостную совокупность, представляя собой единство основных принципов обучения, преподавания и учения взрослых обучающихся/учащихся.

Разработанная совокупность принципов представляется нам открытой, по мере необходимости она может быть дополнена соответствующими принципами личностно-ориентированной парадигмы образования взрослых культурологического типа.

Таким образом, нами выделены принципы андрагогического подхода, целенаправленное, последовательное и осознанное использование которых позволит обосновать образование взрослых на методологии личностно-ориентированной образовательной парадигмы культурологического типа.

Известно, что на сегодняшний день отсутствуют целостное описание и классификация методов андрагогического подхода, то есть методов обучения взрослых. Нередко происходит смешение форм и методов обучения.

Отметим, что тем не менее:

- предпочтительной технологией обучения взрослых признается интерактивное обучение;
- наиболее распространенной формой обучения взрослых считается групповая работа, в том числе в малых группах;

– специфические методы обучения взрослых суть организационно-деятельностные методы, основанные на технологии осознания, ориентированные на решение проблем;

– типичными характеристиками методов обучения взрослых являются коммуникация, рефлексия, мышление.

К методам андрагогического подхода, следовательно, можно отнести, прежде всего, методы, присущие интерактивному обучению, а также методы организационно-деятельностные, включающие моделирование, рефлексию, проектирование.

В то же время представляется, что методы андрагогического подхода нуждаются в дальнейшем изучении.

За последние годы теоретические и технологические основы обучения взрослых и подготовки специалистов-андрагогов в нашей стране стали объектом более десятка диссертационных исследований.

Так, были исследованы фундаментальные положения теории и технологии обучения взрослых, подверглись анализу андрагогические условия и факторы развития региональных систем образования, включая образование взрослых. В нескольких диссертационных исследованиях рассматривались проблемы андрагогических подходов к организации обучения в вузах, при обучении по конкретным учебным дисциплинам, а также специфических контингентов обучающихся.

В целом теоретические, методологические, технологические вопросы образования взрослых находятся в стадии постоянного развития, но вместе с тем в России научные исследования в области образования взрослых и андрагогики признаны недостаточно масштабными [3].

Среди изученных источников нам не удалось обнаружить исследования по вопросам образования взрослых в контексте парадигмального подхода, хотя образование взрослых как гуманистическое постоянно противопоставляется образованию незрелых как традиционному.

Вместе с тем давно известны попытки прийти к «компромиссу», соединив традиционный, безличностный, подход с подходом личностным. Такая «уступка», как правило, идет за счет смягчения технократического стиля обучения и допущения гуманистических фрагментов. В этом нам видится слабость теоретической базы современного образования взрослых, когда педагогика – это «традиционно», а андрагогика – «инновационно». Когда «педагогическая модель обучения» – это плохо, а «андрагогическая модель обучения» – это хорошо.

Мы считаем нецелесообразным противопоставлять андрагогику педагогике. В современных условиях педагогику рассматривают как науку и практику обучения и воспитания человека на всех возрастных

этапах личностного и профессионального развития, прежде всего, потому, что образование сегодня становится непрерывным процессом.

Педагогика «представляет собой науку о сущности, закономерностях, принципах, методах и формах обучения и воспитания человека», тогда как образование есть целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности. На наш взгляд, андрагогика является прикладной областью педагогики, посвященной вопросам образования взрослых. Она развивается вместе с педагогикой, на нее влияют те же образовательные парадигмы и концепции и т.п.

Итак, мы попытались кратко обосновать андрагогический подход с позиций педагогики в контексте личностно-ориентированной (гуманистической) парадигмы культурологического типа, выделив присущий данному подходу понятийный аппарат, основные принципы и методы, что поможет, на наш взгляд, обоснованию современных андрагогических моделей образования взрослых.

Литература

1. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. [Текст] / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д : изд-во Ростовского педагогического университета, 2000.
2. Громкова, М. Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых [Текст] : учеб. пособие для системы доп. проф. образования; учеб. пособие для студентов вузов / М. Т. Громкова. – М. : 2005.
3. Змеев, С. И. Андрагогика в России [Текст] / С. И. Змеев // Новые знания. – 2006. – № 1.
4. Змеев, С. И. Основы андрагогики [Текст] : учеб. пособие для вузов / С. И. Змеев. – М. : Наука, 1999.
5. Змеев, С. И. Технология обучения взрослых [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С. И. Змеев. – М. : Издательский центр «Академия», 2002.
6. Колесникова, И. А. Основы андрагогики [Текст] / И. А. Колесникова, А. Е. Марон, Е. П. Тонконогая и др. – М., 2003.
7. Литвинова, О. А. Когнитивные модели социального феномена образования взрослых Ю. Виттпота [Текст] // Актуальные проблемы дополнительного профессионального образования на юге России. Вып. 1 / О. А. Литвинова. – Ростов н/Д : изд-во РГПУ, 2006.
8. Мижериков, В. А. Психолого-педагогический словарь [Текст] / В. А. Мижериков. – Ростов н/Д, 1998.
9. Ситник, А. П. Андрагогические аспекты повышения квалификации педагогических кадров [Текст] / А. П. Ситник, И. Э. Савенкова, И. В. Крупина, И. К. Крупин. – М. : АПК и ПРО РФ, 2000.

ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КЛАССНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ

КОРНИЛОВА Л. В.

г. Челябинск, Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 107

В рамках национального проекта «Образование» одним из приоритетных направлений деятельности является обновление воспитательного процесса, основная задача – создание необходимых психолого-педагогических условий, чтобы воспитанник через разнообразные виды школьной деятельности, многообразие социальных общностей (коллективов) смог освоить все богатство человеческих отношений и осознать себя свободным в формах культурного поведения, чтобы добился признания и уважения окружающих, нашел свое призвание и смысл жизни, чтобы в будущем смог в полной мере реализовать себя в творческом труде, общественной деятельности, семейной и личной жизни. Поэтому основные цели воспитательной работы общеобразовательного учреждения – создание условий для сохранения и укрепления здоровья учащихся; формирование общечеловеческого подхода к нравственным ценностям (гуманизация образования); обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее реализации.

Анализ деятельности педагогического коллектива МОУ СОШ № 107 г. Челябинска показывает недостаточно высокую компетентность классных руководителей в вопросах воспитательной практики. На наш взгляд, это объясняется несформированной способностью учителей учитывать изменившиеся условия, невысокой мобильностью, возрастными особенностями (с одной стороны, классные руководители – молодые, еще неопытные специалисты, с другой – достаточно опытные, имеющие старые стереотипы воспитания).

Вследствие вышесказанного, повышение профессиональной компетентности классных руководителей является одним из основных видов деятельности современной школы. Мы считаем, что главную роль в поддержке педагогов должно играть методическое объединение классных руководителей. Опишем опыт работы по повышению профессиональной компетентности классных руководителей в рамках методического объединения МОУ СОШ № 107 г. Челябинска.

Специфика деятельности методического объединения классных руководителей определена Концепцией воспитательной системы школы и Программой воспитания школьника, в которых провозглашены принципы воспитания в школе: это педагогическое управление про-

цессом развития личности; абсолютной ценностью воспитания является ребенок, человек «как мера всех вещей»; личностный подход основывается на том, что каждый ребенок универсален; наука воспитания должна подчиняться закономерностям развития природы ребенка; гуманизация, ставящая в центр педагогических усилий личность ребенка, является одной из важных задач в школьной практике; гуманистическое личностно-ориентированное воспитание.

Задачи методического объединения классных руководителей: корректировка целей и задач воспитательной работы в классе; координация деятельности; методическая, организационная, практическая помощь, психологическая поддержка; организация обмена опытом воспитательной работы; обобщение интересных педагогических находок; поощрение классных руководителей, имеющих положительные результаты, осуществляющих творческий подход к деятельности класса.

Особенности методического объединения классных руководителей:

1. Методическое объединение (МО) имеет единую сквозную структуру без деления на возрастные категории, что обеспечивает преемственность воспитательной и образовательной работы, дает возможность систематического отслеживания адаптации учащихся к образовательному процессу в разные периоды обучения в школе.

2. Многие учителя являются классными руководителями с 1 по 11 класс, что дает возможность для формирования традиций коллектива, обеспечивает комфортную воспитательную среду, снимает проблемы, возникающие при переходе учащихся с одной ступени на другую, помогает ученикам достигать успехов в обучении и самовоспитании, создает благоприятный психологический климат в классе.

3. Работа с книгой «От 7 и до 17» (создана и утверждена педсоветом), дающей возможность систематического мониторинга уровня сформированности основных учебных навыков, уровня социальной адаптированности ребенка, особенностей его психического и нравственного развития, привлекающей к данной работе учителей-предметников, родителей и самих учащихся класса. Книга является также отражением результатов учебной и внеучебной деятельности школьников.

4. Систематическое обобщение результатов работы в различных формах и на различном уровне представления, в том числе систематические публикации материалов по проблемам воспитания во Всероссийском фестивале «Открытый урок», организуемом газетой «Первое сентября» (г. Москва), что способствует продвижению классных руководителей в их творческой педагогической деятельности, возможности их общения в среде педагогической общественности.

5. МО является основным звеном связи горизонтали «родители – школа – воспитательное пространство района, города, региона».

6. Систематическое отслеживание внеурочной деятельности учащихся, их занятости в системе дополнительного образования, разновозрастных отрядах, школьных и внешкольных творческих коллективов, что способствует развитию творческого потенциала детей, организации продуктивного досуга, формированию гармонически развитой личности, ориентированной на устойчивое развитие.

Работа классных руководителей анализируется по схеме: Коллективные творческие дела школы: качество подготовки. Трудовые дела, использование методики КТД, уборка территории, сбор макулатуры, дежурство. Планирование воспитательной работы. Проведение классных часов. Работа в совете лидеров: посещаемость, деловые качества. Классные коллективные творческие дела. Организация экскурсий.

В течение года работает семинар для классных руководителей (раз в месяц). Его тематика определяется при анализе итогов года, в беседах с педагогами, при анкетировании учащихся и классных руководителей для выявления их профессиональных потребностей, видов и форм воспитательной работы, которыми они владеют должным образом, и тех, в осуществлении которых нуждаются в помощи. Семинар стал одной из форм повышения уровня профессиональной компетентности, здесь решаются конкретные проблемы воспитания: вопросы содержания, методики и технологии воспитательно-го процесса, социального воспитания, психологической службы.

Примерная тематика семинаров классных руководителей: Кризисные зоны развития ребенка и характер педагогической поддержки. Учет в воспитании психологических состояний ребенка - предпосылка успешного взаимодействия педагога и воспитанника. Исследование эффективности педагогических техник, технологий и методик применительно к конкретному ученику. Развитие способности ребенка к самоопределению, самореализации, самореабилитации. Технологий построение отношений в школе на основе доверия, взаимопонимания, ответственности. Анализ социо-культурных условий образовательно-воспитательного микрорайона: решение детских проблем и учет их в образовательном процессе.

Консультация – основная форма методической помощи, доступная и легко организуемая. Вопросы: технологии анализа (самоанализа) работы класса; отличие анализа от отчета о работе; планирование работы: формы и содержание; организация классного самоуправления; инновации в воспитании; организация психологической помощи

детям и родителям; теория и практика лично ориентированного воспитания; приобщение родителей к воспитательной работе.

Карта профессиональных потребностей составляется по следующей схеме. (В каждом критерии проводится оценка по шкале: владеют хорошо, могут, если будет оказана помощь, не делают, потому что не получается, не представляют, как выполняется).

Направления работы:

1. Работа с родителями.
2. Развитие творческих способностей учащихся.
3. Работа над сплочением классного коллектива.
4. Организация дежурства по классу.
5. Организация дежурства по школе.
6. Организация досуга учащихся.
7. Изучение личности воспитанников.
8. Помощь воспитанникам в их учебной деятельности.
9. Координация деятельности учителей-предметников.
10. Оказание психологической поддержки.
11. Создание благоприятного микроклимата в классе.
12. Организация коллективных творческих дел.
13. Профориентационная работа.
14. Работа с неблагополучными учащимися.
15. Индивидуальная работа.
16. Отслеживание траектории развития личности для оказания помощи в познании своего «Я».
17. Забота о детях из многодетных, неблагополучных, малообеспеченных семей, опекаемых.
18. Формирование культуры общения учащихся.
19. Организация экскурсий, посещения театров, концертов, выставок.
20. Организация походов.
21. Развитие классного самоуправления.
22. Проведение педагогической диагностики для определения уровня воспитанности учеников.
23. Разрешение межличностных конфликтов.
24. Организация воспитывающей и развивающей деятельности.

Назовем некоторые результаты деятельности МО: участие в конкурсах «Самый классный классный», «Учитель года»; написание статей, обобщающих опыт работы, их публикация; создание методической базы в помощь классным руководителям; создание подпрограмм воспитания. Анкетирование учащихся в мае 2007 года показало, что работу классных руководителей оценили на «отлично» 32 %, на «хорошо» – 54 %, на «удовлетворительно» – 14 %. Это результаты

примерно на 10 % выше показателей предыдущего года, а это значит, что работа МО имеет положительную динамику развития.

УЧИТЕЛЬ-ТЕХНОЛОГ: ВОПРОСЫ И ПРОБЛЕМЫ

ПОДОЛЬСКАЯ О. Н.

г. Магнитогорск, Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 55

Социально-экономические преобразования, происходящие в России, выявили потребность в самостоятельной, творческой личности, готовой к решению различных жизненных ситуаций, социально ответственной, конструктивно вооруженной, независимой, уверенной в себе, своих возможностях. Наиважнейшей ценностью и основным капиталом современного общества становится человек, способный к поиску и освоению новых знаний, принятию нестандартных решений.

На сегодняшний день актуализируется проблема создания оптимальной системы образования, основной задачей которого является подготовка профессионалов высокого класса. Обществу сегодня нужны специалисты новой формации, способные к самостоятельной высококвалифицированной профессиональной деятельности, ориентированные на дальнейшее повышение своей профессиональной компетентности. Перед образованием стоит задача подготовки специалистов, способных решать стоящие перед ними профессиональные задачи.

Научно-техническая революция потребовала массовой подготовки высококвалифицированных специалистов, что выразилось введением во многих странах обязательного среднего образования и расширением специального и высшего образования. Для этого потребовалось большое количество педагогов – специалистов. Многие ученые говорят о том, что у школы есть одна единственная глобальная задача – раскрыть, развить и сформировать творческие дарования учащихся. Способность к творчеству является главной функцией человеческого мозга. Однако творческие силы ученика раскрываются только в ситуации творческой учебной деятельности. Это представляет собой диалектическое единство природного и социального. Главная забота психолого-педагогической науки – обеспечить учителя такими технологиями, практическая реализация которых с неизбежностью ведёт к достижению планируемой цели. Именно поэтому школе на сегодняшний день необходим новый тип учителя – учителя-технолога.

Каждый учитель, начиная свою педагогическую деятельность, должен определить, будет ли он в дальнейшем ученым или останется учителем. Если первое, то тогда основная цель – изучение состояния практики по интересующей проблеме, определение путей ее решения, моделирование ситуации, конструирование технологии выхода из нее и т.п. Если второе, то тогда главная цель – овладение технологией реализации выбранной педагогической системы, то есть он должен стать учителем-технологом.

На сегодняшний день уже определены основные качества учителя-технолога [1]:

1. Учитель-технолог владеет основами теории развивающего обучения, теории творческого развития личности. Эти основы сложны, обширны и относятся к разным наукам: философии (диалектической и формальной логикам), психологии (общей и педагогической), дидактике и методике, специальности. Учитель-технолог – это результат специально организованной подготовки (переподготовки).

2. Учитель-технолог четко осознает цели обучения как глобальные, так и частные, специальные. В его арсенале имеются адекватные целям методы диагностики. Учитель-технолог умеет организовать учебную деятельность так, что дидактические и развивающие цели осознаются, воспринимаются учащимися как личностно значимые.

3. Учитель-технолог владеет технологией организации деятельности учащихся по достижению дидактических и развивающих целей.

4. Учитель-технолог имеет в своем распоряжении учебно-технологический комплекс, являющийся средством материализации и реализации модели психодидактической системы.

5. Учитель-технолог не испытывает мук эмпирического выбора. Владение методом восхождения от абстрактного к конкретному позволяет ему организовать познавательную деятельность школьников как единственно правильную в научном отношении. Конкретное содержание этой деятельности учителю-технологу задано учебно-технологическим пособием, оно является научно обоснованным и не представляет собой доморощенных, примитивных результатов поиска учителя.

6. Учитель-технолог получает удовлетворение на уроке не от собственной активности, а от активности учеников. Он не подавляет своим авторитетом. Все основные «узлы» урока, «критические» его точки преодолеваются учениками: они формулируют цели деятельности, абстрагируют и конкретизируют предмет учебного познания, моделируют его структуру, определяют понятия, формулируют законы и правила, выделяют способы деятельности, планомерно переводят зна-

ния из внешнего плана в план внутренний, контролируют и оценивают свою деятельность не только по результату, но и по полноте состава и качеству реализованных действий, распределяют роли в группе, обмениваются функциями и т.д. Учитель-технолог дирижирует этим оркестром умов. Дирижер сам не играет ни на одном инструменте, но результатом его деятельности является прекрасная музыка и вызванные ее эмоции, чувства, переживания. Учитель-технолог сам не решает ни одной учебной задачи, но результатом его деятельности являются истинные, осознанные знания и умения, а также развитое теоретическое мышление школьников, сформированные у них учебная деятельность и произвольное управление поведением.

7. Учитель-технолог создает комфортные условия для познавательной деятельности школьников. Условия защищенности и гарантированного успеха в учебной деятельности снимают страх с ребенка. Он постепенно убеждается в своих познавательных возможностях, приобретает уверенность, переходит в область продуктивной творческой деятельности.

8. Учитель-технолог уверен в неограниченных способностях школьников. Утверждение о том, что не столько возрастные возможности определяют дидактический процесс, сколько сам этот процесс определяет возможности школьников, является для него непреложным законом, принципом его педагогической деятельности.

9. Учитель-технолог постоянно сотрудничает с учащимися. Успешность дидактических процессов является объективной основой уважительного отношения учеников и учителя друг к другу, поднимает бодрость в их настроениях, приводит к творческому уровню работы.

10. Учитель-технолог – творческий работник. Технология – это не вериги, приземляющие полет мысли, а трамплин для нее.

Однако актуальным остается вопрос формирования этих качеств у учителей. На наш взгляд необходима некая школа для учителей, в рамках которой они получают навыки применения и внедрения в учебный процесс различных педагогических технологий. Не стоит забывать, что технологии для большинства учебных предметов до сих пор не разработаны. Разработчики педагогических технологий уверяют нас, что знакомство с научно разработанной технологией хотя бы одного раздела учебного предмета позволит учителю самостоятельно разрабатывать ее образцы для других разделов. Но ведь это очень сложная работа, которую опять несправедливо хотят вваливать на плечи учителя.

На сегодняшний день нам известно только об одной научной школе, занимающейся данными проблемами, это школа А. З. Рахимом

ва [2], научные исследования которой посвящены разработке концепции школы творческого развития. Школа творческого развития – это обобщенное понятие средства творческого развития личности, включающего в себя все то, с помощью чего осуществляется творческое развитие личности. В задачу данной школы входит формирование педагогического коллектива настроенного на овладение принципиально новым учебно-воспитательным процессом, наличие у него «стороннего» взгляда на традиционно сложившиеся способы, формы и содержание учебного и воспитательного процессов.

Литература

1. Подольский, А. И. Системная психодидактика [Текст] / А. И. Подольский. – Магнитогорск : изд-во «Творчество», 2005.
2. Рахимов, А. З. Педагогическая технология творческого развития [Текст] / А. З. Рахимов. – Уфа : изд-во «Творчество», 2003.

СОДЕРЖАНИЕ И ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ (НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ) РАБОТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ. ПУТИ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ И ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

ТОКАРЕВА Л. М.

с. Агаповка Челябинской области, Муниципальное общеобразовательное учреждение Агаповская средняя общеобразовательная школа № 1 им. П. А. Скачкова

В настоящее время идет становление новой системы образования, ориентированного на вхождение в новое мировое образовательное пространство. Процессы глобализации, стремительный экономический и технический прогресс предъявляют новые требования к школьникам и учителям во всем мире. Происходят существенные изменения в педагогической теории и практике учебного процесса. В таких условиях обостряется внимание педагогов к новому содержанию образования, к развитию творчества. Все более актуальной становится методическая работа в образовательном учреждении.

В школе должны продолжать существовать постоянные элементы методической службы: педагогические сообщества, методсовет,

педсовет и т.д. Интересным является накопленный большой опыт работы методсовета нашей школы. Главными задачами методического совета являются: направление педагогов на совершенствование педагогической компетенции и методического мастерства, экспертиза учебно-методического и программного комплекса учебного базисного плана школы, тематического планирования предметов и экзаменационного материала для итоговой аттестации выпускников школы, изучение и внедрение в практику работы достижений учителей школы. Членами методсовета являются директор школы, его заместители, руководители педагогических сообществ и опытные учителя школы. Методсовет работает по особому плану, являющемуся составной частью учебно-воспитательной работы общеобразовательного учреждения. В прошлом году на методсоветах обсуждались следующие вопросы: утверждение научно-методической работы школы; экспертиза образовательных программ учителей-предметников; утверждение плана работы школьных педагогических сообществ; о работе ШПС некоторых предметов; о соблюдении техники безопасности на уроках физкультуры при выполнении развивающих упражнений; развитие мышления и творческой активности школьников на уроках технологии; экспертиза экзаменационного материала к итоговой аттестации выпускников 9 и 11 классов, материала итогового контроля в 5–8, 10 классах; подготовка к конференции педагогов. Организационно-методическим обеспечением послужило составление образовательных программ учителями-предметниками школы на четверть, полугодие, год, презентация образовательной программы школы, анализ посещенных уроков, индивидуальные диагностические карты учителей и др.

Полезно наличие временных модульных команд для решения конкретных проблем. В нашей школе это творческая группа по работе с одаренными детьми и группа психологического мониторинга. Такое взаимодействие порождает новые коммуникации. Члены проектной команды остаются в своих сообществах, а это позволяет легко перемещать сотрудников при переходе от одного проекта к другому, лучше использовать имеющиеся ресурсы. Главной целью этой работы является, наверное, сформировать у педагогических кадров потребность непрерывного профессионального роста.

Невозможно переоценить значение глобального информационно-образовательного пространства сети Интернет. Акцент переносится с усвоения знаний на формирование компетентности, происходит переориентация на личностно-ориентированный подход. Интернет предоставляет новые возможности, позволяет повысить профессио-

нальный уровень преподавателей, для того чтобы они могли наиболее эффективно использовать новые технологии обучения.

Интернет должен помогать в работе учителям, независимо от стажа работы и места жительства. В самом далеком селе молодой учитель должен знать сайт, который ему поможет ответить на любой вопрос по методике преподавания предмета. В настоящее время научные учреждения системы образования обеспечивают методическую поддержку учителей, предоставляя информацию о новых педагогических технологиях. Интернет предлагает много материала, но не по всем предметам он систематизирован. Учителю приходится прилагать много усилий, чтобы отыскать необходимое, а порой он не находит ничего. Материал желательно излагать четко и конкретно.

В создании сайтов должны принимать участие не только ученые (методисты, психологи, лингвисты и т.д.), но и учителя-практики, а также специалисты в области компьютерных технологий. Синтез усилий высокопрофессиональных специалистов обеспечит гарантированный результат по профессиональному развитию учителей, по формированию необходимых качеств, умений, навыков. Методическое сопровождение должно осуществляться по всем предметам.

Большие возможности имеет Интернет для организации методического обеспечения и деятельности учителя. Это организация виртуальных педагогических сообществ учителей. Надо сказать, что такая работа по некоторым предметам уже ведется. В постоянном интерактивном взаимодействии находятся ученые, авторы программ, учебников, учителя-практики, студенты. Учителя могут задать любые интересующие вопросы ведущим ученым, непосредственно занимающимися конкретными проблемами. Имеет смысл организовать активное участие учителей в обсуждаемых проблемах, так как это и есть обратная связь, столь необходимая для разработки концепций обучения, тех или иных решений.

Методическая работа для образования имеет большое значение, она набирает обороты, наметившиеся успехи внушают оптимизм. Появляются новые модели подготовки специалистов, в том числе и в области подготовки и переподготовки учительских кадров.

РАЗДЕЛ 6

Реализация проекта ИСО в системе общего и профессионального образования

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ СИСТЕМНОГО ВНЕДРЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

АРЗУМАНОВА Н. В.

г. Ставрополь, Ставропольский государственный университет

В настоящее время в России большое внимание на государственном уровне уделяется информатизации общества в целом и сферы образования, в частности. Современный этап развития образования связан с широким использованием современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и возможностей, предоставляемых глобальной сетью Интернет. В этой связи решающее значение приобретают удаленный доступ к образовательным ресурсам, опубликованным в Сети, и возможность оперативного общения всех участников образовательного процесса. Внедрению информационных технологий в сферу образования мешает нехватка средств и отсутствие стимулов у учебных заведений.

Модернизация учебного процесса и стратегия внедрения ИКТ должна отталкиваться от выбора преобладающей модели обучения и оценки перспектив ее совершенствования. Внедрение ИКТ может служить катализатором модернизации учебного процесса заведения, но лишь в той степени, в которой учебное заведение готово к этому. Решающим фактором при определении образовательной стратегии является потребность учебного заведения в достижении соответствующего образовательного уровня преподавателей. Каждая из моделей обучения может удовлетворять определенным требованиям, и ИКТ могут внести в это существенный вклад. Но сами по себе ИКТ, несмотря на потенциал и их огромные возможности, имеют лишь вто-

ростепенное значение. Учебное заведение – это сложный хозяйствующий субъект со своими специфическими процессами, процедурами и структурами, совершенствование которых определяет ход развития заведения, вектор дальнейшего движения. ИКТ с их глобальным охватом и технологическими особенностями влияют на внутреннюю среду учебного заведения и меняют ход событий в нем, но не подменяют необходимость содержательного роста. Нельзя не заметить, что использование ИКТ в образовании, несмотря на то, что это одно из самых перспективных направлений деятельности, находится на достаточно низком уровне приоритетности и престижности в профессиональной подготовке, существенно уступая другим аспектам. Скорее всего, это индикатор высокой сложности эффективной интеграции образовательных процессов и процессов информатизации, требующий кроме немалых ресурсов лидерства, непредвзятого, творческого отношения к делу, высокой квалификации.

Обратная последовательность, попытки использовать ИКТ вне выбора образовательной модели означает подмену целей средствами ее достижения. В этих случаях внедрение ИКТ теряет свою направленность, достижение эффективной стыковки между ИКТ и учебным процессом оказывается затрудненным или недостижимым. Нередко бывает, что в таких ситуациях главные участники процесса внедрения ИКТ теряют мотивацию, достигнутые успехи не оправдывают израсходованных на них ресурсов, или вопрос об использовании ИКТ вообще ставится под сомнение.

Внедрению информационных технологий в образовательный процесс препятствуют, прежде всего, «отсутствие материальной мотивации преподавателей на создание электронных средств образования, и, особенно, отсутствие законодательной базы в сфере защиты интеллектуальной собственности на разработанный ими контент», полагает президент Американского благотворительного фонда поддержки информатизации образования и науки (АБФ «Информатизация»), профессор Вилен Домрачев.

По мнению В. Домрачева, отсутствие заинтересованности руководства вузов в применении информационно-коммуникационных технологий обуславливается тем, что их внедрение и применение не является значимым при аттестации вуза. Кроме того, деятельность вузов по внедрению информационных технологий финансируется со стороны государственного бюджета недостаточно. Он считает также, что серьезной корректировки требует законодательная база в части стандартов содержания информационных ресурсов, закрепления авторства.

В целом, вузы страны обладают ограниченными финансовыми возможностями, и в этих условиях развернуть процесс создания электронных средств обучения в масштабном объеме в каждом вузе не реально и в силу известных возрастных особенностей преподавателей существует психологический барьер для применения информационных технологий.

«При всей важности создания электронных ресурсов стимулы создания и внедрения подобных ресурсов в учебный процесс очень слабы. Опыт использования подобных ресурсов весьма ограничен, а около 60 % преподавателей вообще не используют средства информатизации в учебном процессе», – отмечает проректор по науке и информатизации Московской финансово-юридической академии Сергей Лобачев.

Особенности современного этапа развития образования в России связаны со следующими общемировыми тенденциями: а) быстрым развитием современных компьютерных технологий и расширением сферы их применения в образовательном процессе как школьников, так и взрослых; б) насыщением образовательных учреждений техническими средствами, обеспечивающих реализацию информационных процессов хранения, передачи и обработки информации в новом, цифровом формате; в) использованием ресурсов глобальной информационной сети Интернет в учебном процессе.

В Федеральной целевой программе развития образования на 2006–2010 гг. (Постановление правительства РФ от 23 декабря 2005 г. № 803) выделяются главные направления данной научной и практической проблемы, которые предусматривают не только обеспечение образовательных учреждений компьютерной техникой, но также касаются изменения методов, форм и содержания обучения в связи с проникновением в учебный процесс информационно-коммуникационных технологий. Все факторы, обеспечивающие процесс обучения изнутри, через его компоненты, на основе взаимосвязи и преемственности всех структурных составляющих и этапов процесса обучения, представляют педагогические условия информатизации процесса обучения. В связи с этим, в настоящее время существует проблема педагогического характера: не разработана система, обеспечивающая эффективное использование компьютерной техники. Данная проблема затрагивает не только процесс обучения, она непосредственно связана с уровнем квалификации педагогов.

В последние годы широко развернута система обучения педагогов информационно-коммуникационным технологиям (ИКТ). Однако не все преподаватели, освоившие ИКТ, могут эффективно использовать полученные знания и навыки в профессиональной педагогиче-

ской деятельности, так как владение персональным компьютером на уровне пользователя не сопровождается разработкой педагогических основ организации обучения с использованием компьютерной техники и не означает умения эффективно использовать персональный компьютер в решении профессиональных задач.

В научной литературе по педагогике чаще всего, обращаясь к общей психологии, используют определение понятия «компетентность», которое дают Е. Е. Вахромов, Дж. Равен, А. В. Растянников, М. А. Холодная, рассматривая психологические механизмы компетентности, вводит следующее определение – «компетентность это особый тип организации знаний, обеспечивающий возможность принятия эффективных решений в определенной предметной области деятельности (в том числе и в экстремальных условиях)». Далее отмечает, что знания компетентного человека отвечают следующим требованиям: а) разнообразие; б) артикулированность; в) гибкость; г) быстрота актуализации в данный момент в нужной ситуации; д) возможность применения в широком спектре ситуаций; е) выделенность ключевых элементов; ж) категориальный характер; з) владение не только декларативным знанием, но и процедурным знанием; и) наличие знания о собственном знании.

В системе непрерывного образования взрослых компетентность является одной из основных характеристик результативности образования взрослых, в цепочке понятий грамотность–компетентность–культура–менталитет. И. А. Колесникова, отмечает, что компетентность – это интегральная личностная характеристика, отражающая готовность и способность человека выполнять профессиональные функции, способность к деятельности «со знанием дела». В отличие от термина «квалификация», нейтрального в нравственно-этическом отношении, имеется в виду способность оплачиваемого работника принимать ответственные решения и действовать адекватно требованиям служебного и общественного долга. В этом контексте компетентность понимается как личное качество субъекта специализированной деятельности в системе социального и технологического разделения труда. Автор считает, что понятие компетентности используется при определении меры профессионализма человека, подразумевая таким образом профессиональную компетентность специалиста, отмечая ее динамичность и ориентированность на практическую деятельность.

Авторы О. В. Акулова, Е. Е. Вахромов, А. Н. Дахин, И. А. Колесникова, А. В. Растянников, М. А. Холодная выделяют в качестве ключевого момента в определении понятия компетентность – применение знаний в практической деятельности человека. Рассматривая

понятие информационной компетентности преподавателя, можно зафиксировать разные подходы.

Первый связан с формированием понятия «информационная компетентность» в соответствии с цепочкой понятий: компьютерные технологии (информационно-коммуникационные технологии) → информационная компетентность. В данном случае основной смысл понятия информационная компетентность идет от технического компонента, акцент ставится на умении использовать технические средства для организации хранения, обработки и передачи информации при выделении данного процесса в деятельности преподавателя.

Второй подход определяет информационную компетентность преподавателя в контексте информационного подхода, в котором исходным является термин информация и рассматривается процесс восприятия информации человеком, операции с информацией в профессиональной деятельности учителя. О. Н. Шилова определяет информационную компетентность преподавателя в данном случае следующим образом: его способность решать задачи формирования и освоения информационно-педагогической среды как профессионально-педагогической деятельности на базе теоретических знаний и выработанных на их основе практических способах использования современных информационных технологий. Данное определение включает необходимые в деятельности преподавателя знания и профессионально-педагогические способности.

Структура определяемой таким образом информационной компетентности выражается через компоненты, ориентируемые на работу с информационным потоком, которые, в соответствии с системным подходом, предполагают синтез теоретических знаний и практических навыков и включают ряд способностей профессионально-педагогической компетентности преподавателя.

Теоретические знания согласно определению компетентности М. А. Холодной, носят как фактуальный, так и концептуальный характер. Они включают: методологические основы работы с информацией, которые включают в себя законы организации информационного потока и информационного взаимодействия, психологические законы восприятия, понимания, усвоения информации человеком, гносеологические корни методов обработки, хранения и передачи информации; дидактические основы представления не только учебной информации на уроке, но и эффективные методы и методики обучения, образовательные технологии, назначение которых организация обучающего процесса наиболее оптимально с точки зрения представления, передачи и присвоения информации учащимися; теоретические

основы представления и организации информационных потоков с использованием персональных компьютеров на уроке.

Практические навыки: направлены на реализацию теоретических знаний по организации и проведению уроков с представлением различного вида учебной информации с использованием современных технических средств, систем обучения и информационно-коммуникационных технологий для передачи, получения, обработки и хранения информации; включают те способности профессионально-педагогической компетентности учителя, которые обеспечат эффективность построения урока, то есть умение строить педагогическую деятельность.

Синтез теоретических знаний и практических навыков мы представляем в виде трех структурных компонентов: методологического компонента; методического компонента; информационно-коммуникационно-технологический компонент (ИКТ компонент).

Развитие и совершенствование методологического составляющего является необходимым для формирования методического, без которого практическое использование современной компьютерной техники (информационно-коммуникационных технологий) может не дать ожидаемый эффект.

Рассматривая содержание ИКТ компонента, становится понятно, что он представляет способность преподавателя эффективно применять информационно-коммуникационные технологии не только для подготовки методического и дидактического материала к занятиям, но знать и использовать их возможности при проектировании занятия, что невозможно без знаний особенностей дидактического цикла и его реализации в образовательном процессе. Фактически, указанные теоретические знания и практические навыки ИКТ компонента являются проявлением компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий, ИКТ компетентности преподавателя, которая ориентирована на организацию процесса хранения, передачи и обработки учебной информации посредством компьютерных технологий.

Обращаясь к работам Н. В. Кузьминой (2001), посвященным исследованию вопроса компетентности выпускника педагогического вуза, можно предположить, что компетентность в области ИКТ стала сегодня неотъемлемой составной частью компетентности выпускника педагогического вуза, что является результатом огромной работы преподавателей высшей школы. И в то же время более опытным преподавателям потребуется не только освоить компьютерные технологии, но и научиться применять их на уроках с целью повышения эффективности обучения учащихся.

В целом, можно сделать вывод о необходимости направленного обучения преподавателей применению информационно-коммуникационных технологий в обучающем процессе с целью формирования их информационной компетентности, причем её становление и дальнейшее развитие осуществляется через практическую педагогическую деятельность.

О присвоении преподавателем информационной компетентности, можно судить на основе анализа его практической деятельности, которой присущи, в этом случае, следующие особенности: внутренняя мотивация, потребность и готовность к проведению занятий с использованием ИКТ; осознанное перенесение полученных теоретических знаний и практических навыков методологического и методического компонентов в практическую педагогическую деятельность в целом, что способствует развитию профессионально-педагогической компетентности преподавателя; самостоятельная разработка методических и дидактических материалов для урока с использованием ИКТ, вовлечение в эту работу учащихся и других преподавателей; формирования авторской системы использования ИКТ в педагогической деятельности, которая включает не только обучающий, но и воспитательный процесс; участие в научно-практических конференциях, фестивалях, обучающих семинарах, проведение мастер-классов для своих коллег данной предметной области.

Информатизация образования проявляется через комплекс мер по преобразованию педагогических процессов на основе внедрения в обучение информационно-коммуникационных технологий. Использование в обучающем процессе современных технических устройств (персональных компьютеров, теле- и видеоаппаратуры, различных устройств для преобразования информации из одного вида в другой) и информационно-коммуникационных технологий ведет к анализу и новому пониманию дидактического процесса, установлению новых принципов обучения.

В будущем можно ожидать, что тенденция к дифференциации в темпах внедрения ИКТ усилится. С одной стороны, новые функциональные возможности продолжают увеличивать привлекательность применения ИКТ в образовательных целях, а также происходит удешевление компьютеров и распространение широкополосной связи, содействующие их массовому использованию в экономике, что ставит вопрос об использовании компьютера и Интернета в корпоративных учебных центрах на повестку руководителя. С другой стороны, значение управленческого фактора для удачной и эффективной стыковки ИКТ с обучением отнюдь не уменьшается, а возрастает. Это поставит в ближайшем будущем серьезный вызов перед руководством хозяйст-

вующих субъектов, потребует от него серьезной концептуальной подготовки и внимания.

По мнению директора Российского государственного института открытого образования Василия Солдаткина, «широкомасштабное применение информационных, телекоммуникационных и Интернет-технологий в образовательном процессе стирает грань между очным, заочным и иными традиционными формами получения образования, определяя появление новой интегральной формы обучения».

В связи с этим должна быть разработана краткая и конкретная методика для всего, что связано с созданием, поиском, приобретением, использованием и обновлением электронных ресурсов образования.

Таким образом, использование и внедрение ИКТ играет большую роль в профессиональном росте преподавателей, повышает их информационную компетентность. Изменяется сама роль преподавателя на занятии: от преподавателя-источника информации происходит переход к преподавателю-консультанту, соавтору ученических открытий. Выпускнику школы предстоит жить в мире, в котором умение использовать информационные и коммуникационные технологии будет во многом определять его жизненный успех, а по-настоящему научиться использовать ИКТ можно, только активно применяя их в учебном процессе.

Литература

1. Акулова, О. В. Ключевые компетенции как цель и результат современного образования [Текст] / О. В. Акулова // Академические чтения РГПУ им. А. И. Герцена. – 2002. – № 3.
2. Вахромов, Е. Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации [Текст] / Е. Е. Вахромов. – М., 2001.
3. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) [Текст] / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998.
4. Каракозов, С. Д. Информационная культура в контексте общей теории культуры личности [Текст] / С. Д. Каракозов // Педагогическая информатика, Академия информатизации образования. – 2002. – № 2.
5. Колесникова, И. А. Основы андрагогики [Текст] / И. А. Колесникова. – М. : ACADEMIA, 2003.
6. Кузьмина, Н. В. Акмеологическая теория повышения подготовки специалистов образования [Текст] / Н. В. Кузьмина. – М., 2001.
7. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе [Текст] / Дж. Равен. – М., 2002.

8. Растянников, А. В. Рефлексивное развитие компетентности в современном творчестве [Текст] / А. В. Растянников. – М., 2002.

9. Холодная, М. А. Психология интеллекта [Текст] / М. А. Холодная. – Томск–Москва, 1997.

10. Шилова, О. Н. Информационно-педагогический тезаурус и его функции в системе профессиональной подготовки специалиста образования: теоретические основы становления [Текст] / О. Н. Шилова. – СПб., 2001.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ

БАХАРЕВА И. В.

г. Магнитогорск, Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 66

Одним из приоритетных направлений развития современного информационного общества является информация образования – процесс совершенствования учебно-воспитательного процесса на основе внедрения средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), обеспечивающий методологией и практикой их разработки и использования, направленный на реализацию психолого-педагогических целей обучения и воспитания в здоровьесберегающих условиях. Актуальность темы определяется необходимостью совершенствования методических подходов к изучению учащимися русского языка и литературы на основе реализации возможностей средств ИТ в аспекте подготовки учителей к организации процесса обучения на основе использования программных средств общего пользования, электронных словарей, поисковых информационных систем в процессе осуществления информационной учебной деятельности и информационного взаимодействия в различных режимах использования.

Современный период развития цивилизованного общества характеризует процесс информатизации. Информатизация (informatization) – реализация комплекса мер, направленных на обеспечение полного современного использования достоверных знаний во всех общественно значимых видах человеческой деятельности, в которой информация развивалась бы столь стремительно и порождала бы такое многообразие проблем, как информатизация общества.

Информатизация общества – это «глобальный социальный процесс, главная особенность которого состоит в том, что доминирующим видом деятельности в сфере общественного производства является сбор, накопление, продуцирование, обработка, хранение, передача и использование информации, осуществляемые на основе современных средств микропроцессорной и вычислительной техники, а также на базе разнообразных средств информационного обмена».

Информатизация общества обеспечивает:

- активное и постоянно расширяющееся использование «интеллектуального потенциала» общества, сконцентрированного в печатном фонде, в научной, производственной и других видах деятельности;
- интеграцию ИТ со всеми сферами общественного производства, инициирующую развитие и интеллектуализацию трудовой деятельности;
- высокий уровень информационного обслуживания, доступность любого члена общества к источникам достоверной информации;
- визуализацию представляемой информации, существенность используемых данных.

Явления, происходящие в связи с информатизацией общества, содействуют не только ускорению научно-технического прогресса, гуманизации и демократизации общества, повышению уровня благосостояния его членов, интеллектуализации всех видов человеческой деятельности, внедрению методов и средств сбора, обработки, накопления, продуцирования, хранения, передачи и использования информации, но и способствуют созданию качественно новой информационной среды социума, обеспечивающей развитие творческого потенциала личности.

Одним из приоритетных направлений информатизации современного общества, реформирования системы образования является информатизация образования.

Информатизация образования – «процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных информационных и коммуникационных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения, воспитания» с целью:

- совершенствования механизмов управления системой образования на основе использования автоматизированных банков данных научно-педагогической информации, информационно-методических материалов, а также коммуникационных сетей;
- совершенствования методологии и стратегии отбора содержания, методов и организационных форм обучения, воспитания, соот-

ветствующих задач личности обучаемого в современных условиях информатизации общества;

– создания методических систем обучения, ориентированных на развитие интеллектуального потенциала обучаемого, на формирование умений самостоятельно приобретать знания.

Использование ИКТ на уроках русского языка и литературы является одним из средств развития познавательной активности учащихся. Проблема познавательной активности – одна из «вечных» в педагогике. Педагоги прошлого и настоящего по-разному пытались и пытаются ответить на извечный вопрос: как сделать так, чтобы ребенок учился с охотой и желанием? Каждая эпоха в силу своих социокультурных особенностей предлагала свой путь решения. В русле современных решений этой проблемы выделяется уровневый подход к обучению.

Познавательную активность «как педагогическое явление необходимо рассматривать как двусторонний взаимосвязанный процесс: с одной стороны, это форма самоорганизации и самореализации учащегося; с другой – результат особых усилий педагога в организации познавательной деятельности учащегося. При этом конечный результат усилий педагога заключается в формировании и становлении собственной активности (учебной, познавательной, творческой, социальной и т.д.) учащегося».

Не секрет, что для различных учащихся характерна разная степень, или интенсивность, в активном познании. Однако учителю нужно работать и с тем школьником, который пассивно принимает знания, и с таким, который «включается» в учебный процесс время от времени в зависимости от учебной ситуации, и с тем, для кого активная позиция в учебном процессе стала привычной.

Существуют объективные показатели уровня познавательной активности. К ним относятся:

- стабильность;
- прилежание;
- осознанность учения;
- творческие проявления;
- поведение в нестандартных учебных ситуациях;
- самостоятельность при решении учебных задач.

Все это дает возможность выделить следующие уровни проявления активности: нулевой, относительно-активный, исполнительно-активный, творческий.

О целесообразности и эффективности использования средств информационных технологий (ИТ) в качестве средства обучения, в

частности при обучении языкам, говорят в своих работах многие специалисты (Е. И. Гужвенко, М. И. Емельянова, С. С. Кравцов, А. Ю. Кравцова, О. А. Козлов, А. А. Кузнецов, Л. П. Мартиросян, С. В. Панюкова, И. В. Роберт и др.). В этих работах отмечается следующее:

- применение средств ИТ существенно расширяет возможности представления учебного материала;
- позволяет осуществлять поиск, извлечение информации, информационное взаимодействие;
- педагогически целесообразная реализация возможностей средств ИТ (интерактивный диалог, компьютерная визуализация учебной информации, управление отображением на экране компьютера моделей различных изучаемых объектов, автоматизированный контроль (самоконтроль) результатов учебной деятельности совершенствует решение задач методик преподавания).

Существенного повышения эффективности учебного процесса с помощью средств ИТ можно добиться в процессе осуществления разнообразных видов учебной деятельности при использовании программных средств различного назначения, «позволяющих автоматизировать процессы передачи учебной информации, коррекции, контроля результатов учебной деятельности, обработки учебной информации, управления учебной ситуацией, управления познавательной деятельностью».

Вышеизложенное способствует индивидуализации обучения, позволяет обучаемому самому определить темы изучения, реализуя личностно-ориентированный подход к обучению с использованием средств ИТ, при котором учащиеся используют средства ИТ для целей коммуникации, реализации возможностей ИТ в процессе самостоятельного выполнения учебных заданий, дифференцированных по сложности и по уровню подготовки обучаемого. Это способствует углублению гуманитарных аспектов обучения, стимулированию познавательной деятельности учащихся, развитию их языковой культуры, усилению мотивации обучения, обеспечивает рост интеллектуальной активности в процессе изучения учебных предметов и, кроме того, формирует личностные качества будущего члена информационного общества, жизнедеятельность которого будет связана с информационной деятельностью. Чтобы процесс обучения русскому языку был содержательным, результативным и интересным, необходим поиск и использование более эффективных подходов, одним из которых является применение современных ИТ на уроках русского языка и литературы, а также правильное построение методики обучения с помощью этих средств в условиях личностно-ориентированного обучения.

Проделав определенную работу по теме «Использование ИКТ на уроках русского языка и литературы как средство познавательной активности учащихся», подведем некоторые итоги:

1. Применение ИКТ существенно расширяет возможности представления учебного материала.

2. Применение ИКТ позволяет осуществлять поиск, извлечение информации.

3. Педагогически целесообразная реализация возможностей средств ИТ (интерактивный диалог, компьютерная визуализация учебной информации, управление отображением на экране компьютера моделей различных изучаемых объектов, автоматизированный контроль (самоконтроль) результатов учебной деятельности совершенствует решение задач методик преподавания).

4. Применение ИКТ существенно повышает эффективность учебного процесса, с помощью средств ИТ можно добиться в процессе осуществления разнообразных видов учебной деятельности при использовании программных средств различного назначения, позволяющих автоматизировать процесс передачи учебной информации, коррекции, контроля результатов учебной деятельности, обработки учебной информации, управления учебной ситуацией, управления познавательной деятельностью.

О ВНЕДРЕНИИ ИКТ В ПРАКТИКУ РАБОТЫ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

БОЧАРОВА О. В.

г. Курган, Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования Курганской области

Трудно назвать другую сферу человеческой деятельности, которая развивалась бы столь стремительно и порождала такое разнообразие подходов к изучению материала, как информатизация и компьютеризация общества. В контексте информатизации образования актуальным является широкое внедрение в практику работы сельской школы информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). В XXI веке приоритетными направлениями развития школы на селе в соответствии с идеями модернизации российского образования на период до 2010 года являются:

- расширение информационного поля сельской школы для расширения социокультурного пространства и сферы общения участников воспитательно-образовательного процессов;

- усиление внимания в разработке новых технологических и теоретических подходов к проблемам обучения и воспитания; к развитию личностной инициативы учащихся.

Необходимость в компьютеризации школы, в том числе сельской, не вызывает ни у кого сомнений, в связи с проникновением компьютеров во все сферы жизни общества. Но сами по себе информационные технологии в школе не появятся, для этого необходимы люди, которые не только хотят, но и могут применять ИКТ в профессиональной педагогической деятельности: в процессе обучения, воспитания, методической деятельности и для собственного непрерывного образования.

Для эффективного и качественного решения этих вопросов современному педагогу, организатору, руководителю необходима глубокая теоретическая подготовка и практическая проработанность в вопросах анализа конкретных затруднений, поиска путей их совместного решения, проектирования и планирования предстоящей экспериментальной деятельности. О внедрении в практику работы сельской школы информационных и коммуникационных технологий в ходе педагогического эксперимента на базе МОУ «Першинская средняя общеобразовательная школа» Белозерского района Курганской области необходимо заметить следующее. Педагогический коллектив на такой эксперимент воодушевила в 2005 г. директор О. Н. Арефьева, которая вместе с единомышленниками проводит реальную информатизацию конкретной сельской школы. В программе опытно-экспериментальной работы по теме «Применение информационных и коммуникационных технологий в учебно-воспитательном процессе сельского общеобразовательного учреждения» указан прогноз ожидаемых результатов и возможных негативных последствий.

Ожидаемые результаты.

В результате экспериментальной работы будет:

- обеспечен комплекс условий для использования информационных и коммуникационных технологий в учебно-воспитательном процессе сельской школы;

- разработана, теоретически обоснована и реализована модель оптимального применения ИКТ в образовательном процессе сельской школы;

- критериально проверена эффективность модели образовательного процесса с адекватным и систематическим применением ИКТ учителями-предметниками;
- разработан комплекс условий результативности применения ИКТ в воспитательном и учебном процессе сельского общеобразовательного учреждения;
- осуществлен мониторинг за здоровьем участников эксперимента;
- выявлено основные направления деятельности школы с учетом существующих в ОУ традиций и результатов применения ИКТ в образовательном процессе;
- разработано методическое и информационное обеспечение функционирования модели применения ИКТ в образовательном процессе сельской школы;
- осуществлено сопровождение деятельности учителей по освоению и практическому применению ИКТ в учебно-воспитательном процессе сельской школы.

Научно-методические «продукты» эксперимента:

- интернет-сайт в областном образовательном портале.
- модели применения ИКТ в учебном и воспитательном процессе сельского образовательного учреждения.
- сборник научно-методических материалов по проблеме применения ИКТ в образовательном процессе сельской школы.

В таблице приведены способы устранения возможных отрицательных проявлений использования ИКТ в образовательном процессе.

Таблица

Возможные негативные последствия, предполагаемая компенсация

Негативные проявления	Способы устранения
1. Неприятие вводимых новаций субъектами образовательной политики в силу отсутствия (или низкой) мотивации к использованию ИКТ.	Повышение информационной культуры педагогов-экспериментаторов. Проведение психологических тренингов и мастер-классов. Систематическое проведение деловых игр.
2. Невозможность использования Интернет-ресурсов из-за отсутствия телекоммуникационных связей.	Изыскание средств для подключения к Интернет.
3. Неготовность преодолеть техническую неисправность во время образовательного процесса.	Наличие запасного варианта поурочного плана без использования средств ИКТ
4. Отрицательное влияние средств ИКТ на здоровье уча-	Изучение и соблюдение гигиенических требований к персональным компьютерам и организа-

стников образовательного процесса	ции работы на ПК (СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03). Овладение комплексом профилактических мероприятий при работе на ПК (различные виды физкультминутки с учетом возрастных особенностей школьников и обязательная гимнастика для глаз). Распределение и учет нагрузки на участников образовательного процесса в соответствии с принципами здоровьесбережения.
-----------------------------------	---

В том, что ИКТ и образовательные ресурсы Интернет открывают широкие возможности для повышения эффективности образовательного процесса, учителя-экспериментаторы убедились на практике. Результаты апробации на базе вышеназванной школы моделей применения ИКТ в учебно-воспитательном процессе сельского общеобразовательного учреждения подтвердили самые оптимистичные прогнозы об «информатизации образования в одной отдельно взятой сельской школе». Информатизация Першинской средней общеобразовательной школы позволяет «выровнять» социально различные группы обучающихся в области общекультурной и специальной подготовки к жизни в информационном обществе.

Для получения нового качества образования на основе внедрения ИКТ в образовательный процесс педагогическому коллективу сельской школы необходимо было решить ряд проблем: как в части информационного ресурса, так и в отношении технических возможностей для решения задач учебно-воспитательной работы. Все педагогические работники этого образовательного учреждения (к середине второго года эксперимента), в том числе учителя-предметники, классные руководители, педагог-психолог, социальный педагог и библиотекарь владеют компьютером и применяют ИКТ в своей профессиональной деятельности. Современная компьютерная техника, которая имеется в школе: компьютерный класс, интерактивная доска, мультимедийный проектор, сканер, принтеры существенно облегчают реализацию учебно-воспитательного процесса. Например, в рамках работы предметных кафедр и творческих проблемных групп педагоги обмениваются опытом работы по применению средств ИКТ:

- проводят презентации учебных компакт дисков (CD, DVD)
- знакомят коллег с имеющимися электронными методическими пособиями;
- используют информационные материалы Минобразования РФ («Культура», «Образовательный ресурс», «Сеанс») и образовательного портала Курганской области;

- проходят обучение по работе с образовательными ресурсами Интернет;
- проводят мастер-классы для коллег по использованию различных средств ИКТ (интерактивная доска, сканер и т.д.);
- проводят открытые уроки в компьютерном классе, с использованием учебных мультимедийных презентаций или с работой на интерактивной доске;
- привлекают школьников к использованию ИКТ в реферативной и проектной деятельности;
- систематически пополняют свои электронные Портфолио (создают учебные презентации, готовят отчеты по самообразованию и т.д.);
- содействуют пополнению электронной школьной методической копилки (слайд-фильмы о работе каждой кафедры, разработки открытых уроков с использованием программ Ms Office и т.д.)

Таким образом, промежуточные результаты эксперимента по внедрению ИКТ в практику работы сельской школы подтверждают, что сельский учитель способен работать профессионально и в условиях становления информационного общества.

СОЗДАНИЕ ЕДИНОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СЫКТЫВКАРСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА № 2

БЫСТРОВА В. А.

г. Сыктывкар, Сыктывкарский педагогический колледж № 2

В настоящее время интенсивное развитие сферы образования на основе использования информационных и телекоммуникационных технологий становится важнейшим национальным приоритетом.

Учитывая общественную значимость информатизации образования в нашем колледже в течение 2006–2007 учебного года был проведен ряд организационных мероприятий, направленных на укрепление материальной базы колледжа и использование информационных технологий в административной, образовательной и экспериментальной работе:

1. Введена должность заместителя директору по информатизации, которым в течение учебного года была разработана Программа информатизации колледжа на 2006–2008 гг., изменены должностные инструкции сотрудников информационно-аналитического центра колледжа, организована работа по созданию локальной сети колледжа, разработке сайта, УМК на электронных носителях и др.

2. Приобретены новый компьютерный класс, компьютеры для лаборантских (ПЦК), ноутбуки; мультимедийные проекторы и пр.

3. Интенсивно используются информационно-коммуникационные технологии в практике управления колледжем, что позволяет существенно повысить качество подготовки управленческой документации.

4. Эффективно используются электронная почта и доступ к сети Интернет. С апреля мы используем ADSL-подключение, обеспечивающее более быстрый доступ к информации.

В соответствии с целью, поставленной на текущий 2007–2008 учебный год (создание единого информационного пространства колледжа), перед нами стоит задача реализации трех ее основных компонентов:

– физического (современное оборудование кабинетов информатики, информационно-аналитического центра, лекционных аудиторий, создание электронной библиотеки, автоматизированных мест администрации и преподавателей и т.п.);

– информационного (Интранет, Интернет, технических средств мультимедиа, приобретение и разработка программного обеспечения образовательного процесса, реализация дистанционного образования, создание и функционирование медиатеки, электронных учебников и УМК на электронных носителях и пр.);

– психологического, интеллектуального (повышение мотивации к использованию ИКТ в образовательном процессе, повышение информационной культуры сотрудников колледжа и студентов).

Поставленная задача сложна и требует серьезных материальных, информационных и человеческих ресурсов. Для ее решения нами запланированы следующие мероприятия:

1. Расширение локальной сети колледжа. Она должна обеспечивать доступность учебных и методических материалов. В настоящее время в сеть входят два компьютерных класса, методический кабинет, информационно-аналитический центр, лекционная аудитория, отдельные кабинеты (лаборантские). Также мы считаем, что должны быть оборудованы рабочие места администрации колледжа и преподавателей для эффективного обмена информацией. Следствием такой работы будет организация и функционирование Интранет как колледжской информационной системы и средства структуризации и оптимизации информационных потоков колледжа.

2. Завершение работы над созданием сайта колледжа и его публикация в Интернет, которая позволит повысить имидж нашего образовательного учреждения» дать возможность узнать о колледже не только республике, но и другим субъектам РФ, быть всегда в курсе

событий нашим преподавателям, студентам и их родителям и за пределами колледжа.

3. Приобретение сервера для размещения на нем сайта колледжа, эффективной работы локальной сети колледжа, для хранения и упорядочивания на нем банка различных материалов, чаще всего используемых преподавателями (база научно-методической литературы колледжа, методические материалы, наиболее востребованные документы, их шаблоны), для быстрого и надежного документооборота, то есть для обеспечения работы Интранет.

4. Создание электронной сетевой библиотеки как дополнительного информационного ресурса. Использование созданного электронного каталога и электронных книг позволит преподавателям и студентам уменьшить временные затраты на поиск необходимой информации и на ее использование в своей работе. Принцип организации работы электронной сетевой библиотеки должен обеспечивать возможность накопления, хранения и предоставления различных ресурсов – от текстовых до мультимедийных.

5. Проведение семинаров-практикумов для преподавателей по отдельным направлениям использования информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе – презентаций, средств контроля и пр., УМК на электронных носителях. На данный момент еще остается открытым вопрос о готовности к применению информационных технологий преподавателями колледжа, уровень которой оставляет желать лучшего. Не разработаны методики преподавания отдельных дисциплин с использованием средств ИКТ, колледж недостаточно оснащен обучающими программами, системным и прикладным программным обеспечением.

6. Создание УМК на электронных носителях. Основой образовательной системы является высококачественная и высокотехнологичная информационно-образовательная среда. Ее создание и развитие представляет технически сложную и затратную задачу. Но именно она позволяет системе образования осуществить движение к открытой образовательной системе, отвечающей современным требованиям. Электронные и традиционные учебные материалы должны гармонично дополнять друг друга как части единой образовательной среды.

7. Создание электронных учебников по заранее выбранной и утвержденной на научно-методическом совете учебной дисциплине.

Выполнение перечисленных мероприятий позволит:

- сформировать основы единого информационного пространства колледжа;
- разработать единую систему информационного и научно-

методического обеспечения колледжа;

- повысить эффективность, доступность и качество обучения;
- обеспечить доступ к глобальным и локальным информационным образовательным ресурсам;
- разработать и внедрить в учебный процесс современные образовательные электронные средства;
- создать систему методической поддержки преподавателей, провести подготовку и переподготовку педагогических, административных и инженерно-технических кадров в области новых информационных технологий.

Повышение качества образования на основе информационных технологий, создающее условия для ускорения, процессов внедрения передовых достижений во все сферы общественной жизни, позволит нам находиться в ряду конкурентоспособных учреждений СПО, обладающих мощным интеллектуальным потенциалом.

ЯЗЫК И ВЫЧИСЛИТЕЛЬНАЯ ТЕХНИКА

ГРИН Н. В.

г. Ангарск, Ангарская государственная техническая академия

Язык как форма существования знания в виде системы знаков является единственным инструментом, с помощью которого происходит коммуникация, трансляция и трансмутация (Колесов В. В., 2002). Еще Гумбольдт понимал язык как «мир, лежащий между миром внешних явлений и внутренним миром человека». По мнению Ю. С. Степанова, проблема антропоцентризма была поднята в работе Э. Бенвениста «Общая лингвистика», в которой ученый обращает внимание на такие глаголы антропоцентрической семантики, как «клясться», «обещать», «обязывать». У отмеченных глаголов означающее и означаемое совпадают по времени, то есть их референциальная соотнесенность существует только в момент их произнесения. Сюда же Э. Бенвенист относит и личное местоимение «я». Все это позволило ученому сделать вывод о «присутствии человека в языке». «Человек в языке» и выявление человеческого фактора в языке (М. Н. Лапшина, 1998) в середине XX века все еще не являлись фактором пристального внимания лингвистов.

Однако в настоящее время антропологический подход к языку достиг своего апогея. Человек, пропуская через свое сознание картину отраженного образа окружающего мира, воспроизводит ее с помощью

языка. По меткому замечанию М. М. Бахтина, «человек в его человеческой специфике всегда выражает себя (говорит), то есть создает текст (хотя бы и потенциальный)».

Современная вычислительная техника и информатика занимают сегодня в нашей жизни особое место. Это связано с развитием научно-технических знаний и научно-технического прогресса, которые требуют автоматизированной обработки и передачи информации в различных областях человеческой деятельности.

Благодаря вычислительной технике многие задачи и их решения стали намного проще. Что касается области коммуникации, то общение посредством компьютера позволило сократить огромные расстояния, сделав невозможное: за считанные минуты, передав необходимую информацию, можно рассчитывать на быстрый ответ.

Сегодня человечество не мыслит себя без современной вычислительной техники. В своем развитии техника, как и человеческая цивилизация, прошла несколько этапов. Она стала необходима человеку уже на ранней стадии его эволюционного развития. Первые орудия человек проецировал согласно формам своих органов бессознательно, лишь воспроизводя самого себя. С эволюционным развитием человека идет дальнейшее преобразование орудий. Человек постепенно переходит от имитации внешних форм к образцам своего организма, как единого целого. По словам Э. Каппа: «Связь между механической функцией и данным органическим образованием строго predetermined. Так узнают себя друг в друге лупа и глаз, дрожащая струна и ухо, насос и сердце, труба и горло. Будучи открыта, эта связь используется самым разнообразным способом в сознательном перенесении за пределы первоначальных отношений». Естественное переплетение техники с человеком отражается в его сознании, а с помощью языка человек упорядочивает отношения к предметам и явлениям внешнего мира. Стремительное развитие науки и техники, открытия и изобретения сложнейших аппаратов и механизмов требовали их популяризации не только в научной сфере. С развитием науки и техники развивается и стиль изложения, требуются новые языковые средства выражения. Доступность сложных описаний, их наглядность предъявляют к языку особые требования. Язык технических текстов должен сочетать в себе элементы, как научного повествования, так и характерные черты других стилей языка. Язык как постоянный процесс переструктурирования семантического поля обеспечивает нас метафорами необходимыми для освоения потока новой информации и в какой-то степени выполняет функцию средства, обеспечивающего адаптацию человека к изменяющимся условиям.

Однако «технизм» нашей жизни имеет и некоторые отрицательные стороны. Английский ученый Чарлз П. Сноу в своей работе «Две культуры и научная революция» (1973) отмечал, что духовный мир раскалывается на две противоположные части, на два полюса: «на одном полюсе – культура, созданная наукой... На другом полюсе абсолютное непонимание науки». В современном информатизированном и глобализованном обществе любое научно-техническое решение нельзя рассматривать отдельно от социальных аспектов. Между машиной и человеком существуют принципиальные различия. Кроме того, не все задачи машина может решить так, как это делает человек. Человек обладает психикой, сознанием и самосознанием. С помощью языка человек обнаруживает свой разум и свою индивидуальность.

Человек – это не машина. Человек обрабатывает информацию совсем не таким способом, как это делает вычислительная машина. Человек как индивидуум определяется теми задачами, с которыми он сталкивается. Уникальность человека связана с тем обстоятельством, что он неизбежно сталкивается с задачами, порождаемыми его уникальными биологическими и эмоциональными потребностями.

Каждое новое открытие расширяет ресурсы языка, добавляя к его запасам новые метафоры, так что язык по преимуществу развивается более экономичным и плодотворным способом – путем метафоризации.

Кроме того, необходимо отметить, что весь научный потенциал на этапе реализации научного знания предполагает выход в систему обучения, культуры и прагматической деятельности, поэтому проблемы понимания при изложении сложнейших технических процессов имеют огромное значение. Именно здесь решающим является умение использовать определенные средства языка, его универсальность и емкость.

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ СИСТЕМНОГО ВНЕДРЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

КОЛЕСНИКОВА А. А.

г. Ставрополь, Базовый межшкольный методический центр № 26310

В настоящее время в России, как и во многих странах, ощущается потребность в совершенствовании знаний, навыков и компетентности педагогов и учащихся в области применения информационных и коммуникационных технологий и, в особенности, использования информационных Интернет-ресурсов. Весьма целесообразным в таких

случаях представляется обращение к услугам специализированных компьютерных программ, разработанных на базе тех же высоких технологий для организации обучения преподавателей и к услугам квалифицированных специалистов.

Анализ научно-педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что использование средств информационных технологий в системе профессиональной подготовки специалистов приводит к обогащению педагогической и организационной деятельности учебного заведения следующими значимыми возможностями:

- введения и развития новых специализированных учебных дисциплин и направлений обучения, связанных с информатикой и информационными технологиями;
- внесения изменений в обучение большинству традиционных дисциплин конкретного образовательного учреждения (ОУ), напрямую не связанных с информатикой;
- повышения эффективности обучения за счет повышения уровня его индивидуализации и дифференциации, использования дополнительных мотивационных рычагов;
- организации новых форм взаимодействия в процессе обучения и изменения содержания и характера деятельности обучающего и обучаемого;
- совершенствования механизмов управления ОУ.

Базовый межшкольный методический центр, являющийся структурным подразделением МОУ СОШ № 21 г. Ставрополя, предлагает педагогам данные услуги в рамках реализации проекта «Информатизация системы образования». На базе центра было проведено тестирование педагогов-предметников и учащихся 9-х классов прикрепленных к БММЦ школ по ИКТ-компетентности. Данное мероприятие предварялось встречей с одним из разработчиков инструмента тестирования М. Зельманом и представителями национального фонда подготовки кадров. Все участники тестирования показали довольно хорошие результаты и получили сертификат по ИКТ-компетентности, подписанный руководителем проекта «ИСО» С. М. Авдеевой. Это очень важное событие для центра и прикрепленных школ, прежде всего потому, что информационная и коммуникационная компетентность школьников в рамках проекта «Информатизация системы образования» определяется как способность учащихся использовать информационные и коммуникационные технологии для доступа к информации, ее поиска-определения, интеграции, управления, оценки, а также ее создания-продуцирования и передачи-сообщения, которая достаточна для того, чтобы успешно жить и тру-

даться в условиях информационного общества, в условиях экономики, которая основана на знаниях. Одна из задач центра в данном направлении заключается в разъяснении представителям школьных команд того, что одним из результатов процесса информатизации школы должно стать появление у школьников способностей использовать современные информационные и коммуникационные технологии для работы с информацией, как в учебном процессе, так и для иных потребностей.

Современный школьник должен быть уверенным в завтрашнем дне, успешным и востребованным самой жизнью человеком, чтобы реализовать себя, ему просто необходимы навыки грамотной работы с информацией. Модернизация общего образования требует перехода от традиционной установки на формирование преимущественно «знаний, умений, навыков» к воспитанию качеств личности, необходимых для жизни в новых условиях открытого общества. Вся деятельность системы РКЦ-ММЦ ориентирована в конечном итоге на ученика, на перспективу и интегрирована с проблемами и опытом реальной жизни. К примеру, метод проектов в рамках программы Intel «Обучение для будущего», который осваивают педагоги на курсах повышения квалификации, направлен на социализацию школьников и фокусирует обучающую деятельность. Современному школьнику просто необходим современный педагог, поэтому в нашем центре проводится курсовая подготовка педагогов-предметников в рамках 72-часовой программы для слушателей с опытом работы с ПК «Педагогическое проектирование и ИКТ (с модулем INTEL 40 часов)», а для слушателей без опыта работы с ПК по программе «Информационные технологии в деятельности учителя-предметника». Занятия со слушателями проводят опытные педагоги Ставропольского государственного педагогического института, освоившие данный модуль и применяющие его в своей педагогической деятельности, Красильников Владимир Вячеславович и Тоискин Владимир Сергеевич. Кроме того, слушатели получают квалифицированную консультацию тьютеров по данному модулю программы обучения «Intel обучение для будущего» И. А. Цыкиной, В. В. Мироненко, А. А. Колесниковой.

Процессы информатизации современного общества и тесно связанные с ними процессы информатизации всех форм образовательной деятельности характеризуются процессами совершенствования и массового распространения современных информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Подобные технологии активно применяются для передачи информации и обеспечения взаимодействия преподавателя и обучаемого в современных системах открытого и дис-

танционного образования. Современный преподаватель должен не только обладать знаниями в области ИКТ, но и быть специалистом по их применению в своей профессиональной деятельности.

Основным средством ИКТ для информационной среды любой системы образования является персональный компьютер, возможности которого определяются установленным на нем программным обеспечением.

В нашем центре функционирует клуб обмена опытом педагогов, членами которого являются победители ПНП, победители конкурсов педагогических инициатив и активные представители школьных команд. Данное направление деятельности способствует популяризации проекта «Информатизация системы образования» и позволяет решать многие вопросы реализации программ информатизации школ, вносит определённое разнообразие во взаимоотношения образовательных учреждений и межшкольного методического центра.

Деятельность БММЦ регулярно освещается в печатном издании «Вестник БММЦ», в школьной газете «Доживем до перемены», на сайте МОУ СОШ № 21, сайте БММЦ и в разделах ИМС РКЦ. Школьные команды регулярно пополняются выпускниками курсов повышения квалификации «Информационные технологии в деятельности учителя-предметника», лучшие представители школьных команд продолжают обучение на базе нашего центра по программе «Intel Обучение для будущего». Участники конкурсов пединициатив слаженно работают с представителями школьных команд своих образовательных учреждений и методистами БММЦ и имеют возможность привлекать в свои проекты представителей других школ, прикрепленных к БММЦ, а также в качестве экспертов и руководителей проектов привлекают преподавателей СГПИ, работающих в нашем центре.

Пути решения поставленных задач на уровне БММЦ и прикрепленных образовательных учреждений вырисовываются в основных направлениях работы центра, а именно: в наши планы входит дальнейшее продуктивное сотрудничество со школьными командами, реализация программ информатизации школ, организация сетевого сообщества педагогов и функционирование на базе центра дистанционного обучения школьников. Школьные команды нуждаются в более конкретизированной поддержке и методической помощи. С этой целью мы планируем продолжить серию обучающих семинаров для отдельных школьных команд, что позволит активизировать их деятельность и повысит результативность их работы и внедряем в школы свои методические разработки по улучшению работы ШК, а также пополняем школьные библиотеки новыми поступлениями ЦОР, распространяемых в системе РКЦ-ММЦ.

На сегодняшний день все прикрепленные к центру школы имеют свой сайт, среди педагогов стало больше победителей в конкурсах педагогических инициатив, прибавилось победителей ПНПО, увеличилось количество ИКТ-компетентных педагогов, активнее используются Интернет-ресурсы слушателями курсов и учащимися прикрепленных школ. По моему мнению, именно активисты, входящие в состав школьных команд, могут и должны решать все задачи образовательного учреждения по реализации программ информатизации и вовлечению всех педагогов школы в этот интереснейший творческий процесс, который реально изменит качество образования. Современное состояние нашего общества, процессы, проходящие в политической, экономической и духовной жизни страны, побуждают по-новому взглянуть на проблемы воспитания гражданина, формирования интеллектуального и творческого потенциала личности в учебных заведениях. Именно в системе образования, пройдя школу общественных организаций, объединений, творческих коллективов, обучаемый приобретает твердые жизненные ориентиры, навыки организаторов, личностные качества, необходимые будущему специалисту, ученому, руководителю, общественному деятелю.

РАЗДЕЛ 7

Направления и опыт реализации приоритетного национального проекта «Образование» в системе общего и профессионального образования

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА СОЦИАЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАНИЯ ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

ПОЗДНЯКОВА Т. Ю.

г. Омск, Омский государственный педагогический университет

БЕСЦЕННАЯ В. В.

г. Омск, Омский институт (филиал) Российского
государственного торгово-экономического университета

Сегодня всем очевидны кризисные явления в результатах образования. Один из существенных вопросов – насколько оно, образование, выполняет свою роль в социализации молодого поколения? Из школы фактически выпало воспитание, школа не дает необходимых социальных навыков.

В условиях урбанизации и индустриализации значение общественных институтов и средств социализации в жизни гражданского общества неуклонно возрастает. Воспитание становится непосредственно общественным, государственным делом, требующим планирования, управления и систематической координации усилий отдельных институтов [2].

Социальный заказ, который выдает общество, не ограничивается воспитанием человека с определенным набором знаний и навыков. Современный человек должен быть конкурентоспособным, социально и профессионально мобильным. На первый план выходит формирование социальной компетентности. Другими словами, школьника надо научить эффективно взаимодействовать с окружающими, ориентироваться в социальных ситуациях.

Гражданская позиция не существует вне позиции личностной. Личность – это явление социальное, сущность ее общественна. Становление гражданского общества возможно только как следствие самоактуализации личности, обретения ею внутренней свободы. Все определяется личной волей гражданина, а та, в свою очередь, формируется под воздействием правильно организованного воспитания. При этом общество заинтересовано в становлении и формировании социальных качеств (как результата образования) на уровне готовности к сознательному участию в гражданской жизни.

Предметом настоящей статьи является выделение параметров, по которым можно оценивать конечные результаты деятельности школы или отдельных ее ступеней. Такими параметрами могут выступать: обученность школьников, уровень воспитанности, готовность к продолжению образования, ключевые компетентности, самоопределение учащихся и пр.

Исследователи Н. В. Кузьмина, Д. Ш. Матрос, Н. Н. Мельникова, Д. М. Полев, М. М. Поташник, предлагают для оценки качества результатов образования выделить только социально ценные показатели, выводящие на качество образования [3; 4; 6]. Например, М. М. Поташник выделяет в качестве таких показателей следующие результаты: знания, умения, навыки; показатели личностного развития; отрицательные эффекты образования; изменение профессиональной компетентности преподавателя и его отношение к работе; рост (или падение) престижа образовательного учреждения в социуме.

Мы, вслед за С. Е. Шишовым и В. А. Кальней, придерживаемся следующего понятия качества образования, отражающего его социальную направленность: «качество образования – социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп) в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности» [7].

Под социально значимым результатом школьного образования мы понимаем уровень развития личностных качеств учащихся (самостоятельность, ответственность), определяющий его готовность к реализации различных социальных ролей и прав (социальных, прав гражданина), к участию в жизни общества и государства.

На становление социальной зрелости личности в значительной степени оказывают влияние взаимодействие различных факторов – демократизация системы образования (которой способствует введение общественной экспертизы качества образовательных услуг); демокра-

тические общественные отношения, социально-экономические достижения общества и др.

В настоящее время в отечественной системе образования отсутствуют «прозрачность» и открытость процедур оценки качества образования, то есть качество подготовки выпускников не становится достоянием общественности. В России не распространена традиция официальных и общественных рейтингов образовательных учреждений, как во многих европейских странах.

Таким образом, становится очевидным, что ни в постановке целей обучения, ни в оценке степени их достижения учащимися не принимают участия «потребители» продукта образования: общественные организации, родители, работодатели. Иными словами, на современном этапе оценка образовательной системы со стороны общества не формализована.

Между тем, в отечественных публикациях часто говорится о необходимости участия гражданских институтов в оценке качества. Общая региональная система оценки качества невозможна без участия гражданских институтов. Цепочка может быть такой: гражданский заказ, работа с ним, интересы и потребности разных гражданских групп, дискуссия между ними, приход к какому-то общему видению результативности, выработка на этой основе норм, правил и регламента системы оценки качества [1].

При всей очевидности необходимости расширения субъектов оценки качества до сих пор остается неясным, в каких формах, на основе каких принципов и посредством каких процедур может осуществляться общественная оценка и кто именно призван эту оценку проводить?

Обществу надлежит сформировать органы, участвующие в управлении образованием, контролирующие результаты, условия и ресурсное обеспечение сферы образования. Выделяя в качестве объекта общественной оценки социально направленную деятельность школы, мы подчеркиваем, что школа должна акцентировать внимание на социальной составляющей образования.

При этом общественная оценка качества нами понимается как внешняя, то есть осуществляемая со стороны внешней среды – собственно потребителями образовательных услуг. Субъектами общественной оценки качества результатов школьного образования, могут быть: представители общественных объединений, органов власти, родители, педагоги, работодатели, выпускники. Перечень субъектов общественной экспертизы может быть продолжен.

Общественная оценка выступает важным аспектом реализации общественно-государственного управления в образовании. Среди

функций общественной экспертизы можно выделить:

- развивающую (выявление потенциальных возможностей, проблем и неиспользованных ресурсов школы);
- контрольную (обеспечение контроля за качеством образовательных услуг, предоставляемых школой, и за соблюдением прав субъектов образовательного процесса).

Говоря о составляющих экспертизы, И. С. Павлов выделяет оценку, сравнение и проявление. Экспертиза социокультурных, в том числе образовательных, систем связана, прежде всего, с функцией «проявления», которая реализуется через анализ ситуации, учитывающий как социокультурные компоненты этой ситуации, так и субъективные устремления различных категорий ее участников. Анализ соотношений и связей между объективно протекающими в школе процессами и целенаправленным субъективным вмешательством в эти процессы становится важнейшим направлением деятельности эксперта. Эффективность экспертизы в этом случае во многом зависит от точности воспроизведения структуры деятельности, ее соответствия той ситуации, в которой она осуществляется, а также целевым установкам участников деятельности и тем, что происходит в эмпирической действительности [5].

Общественная оценка осуществляется независимыми общественными экспертами (организованными структурами, отражающими интересы социальных групп в области образования и не подчиненными органам управления образованием) в интересах школы, то есть заказчиком экспертизы выступает ее администрация, педагогический коллектив, управляющий совет. При этом полученные результаты не сравниваются с какими-либо внешними нормами или эталонами и не оцениваются в логике «соответствует – не соответствует». Общественная оценка проводится в удобное для заказчика время и носит инициативный, добровольный характер.

Выделим четыре основных этапа процедуры проведения общественной оценки: диагностический, организационно-содержательный, контрольно-оценочный, отчетный. Каждый этап включает цели, содержание, специфическое для каждого из этапов и результат оценки. Объектом определим социально значимые результаты школьного образования, которые могут диагностироваться через различные виды деятельности школы, направленные на социальные преобразования, в которые вовлечен учащийся.

1. Диагностический.

Цель диагностического этапа – выявить компоненты социально значимой деятельности школы и определить их роль в развитии лич-

ности учащегося и других субъектов образовательного учреждения.

Содержание:

- мониторинг показателей социально значимой деятельности учреждения;
- исследование отношений в детском и педагогическом коллективе, и диагностика семей учащихся;
- анализ потребностей социума в объектах проявления социально-значимой деятельности школы (соц. опросы);
- анализ потребностей школы в социальном партнерстве;
- анализ общественного заказа на образовательные услуги;
- анализ стратегического планирования учебно-воспитательного процесса.

Результатом этого этапа является отчет, отражающий основные проблемы и тенденции развития школы, определение объектов экспертизы.

2. Организационно-содержательный.

Цель этапа:

- подбор измерительного инструментария;
- организация экспертизы.
- Содержание:
 - проверка возможности обеспечения требуемой надежности и валидности измерений;
 - обоснование выбора шкал, эталонов, измерительных средств, методов и форм;
 - проведение содержательной интерпретации выбранных для измерения шкал и достижение единства понимания их смыслового значения всеми экспертами, исключающее неоднозначность восприятия ими различных градаций выставяемой оценки;
 - выделение объектов оценивания, критерии и способы оценки.

Результат – отбор пакета методик оценивания в соответствии с выделенными объектами оценивания, критериев и способов оценки.

3. Контрольно-оценочный.

Цель контрольно-оценочного этапа – квалиметрическая оценка показателей.

Содержание:

- применение групповой экспертной оценки;
- проверка согласованности мнений экспертов;
- осуществление измерений.

Результат – формулировка интегральной (итоговой) качественной и количественной оценки качества результатов школьного образования.

4. Отчетный.

Цель – подготовка отчетной документации.

Содержание:

- анализ и составление документации по социально значимой деятельности образовательного учреждения;
- подготовка публичного отчета.

Результатом этого этапа будут экспертное заключение об эффективности социально-значимой деятельности в оцениваемой школе, выступление с отчетом перед родительской аудиторией и Управляющим советом.

Основными принципами, которыми должна руководствоваться общественная экспертная группа при оценивании качества социально значимых результатов школьного образования могут быть: добровольность принятия обязательств; информационная открытость; согласованность мнений; ответственность за принятые обязательства.

Таким образом, общественную экспертизу школы мы рассматриваем как направление гуманитарной экспертизы образования. Обобщенная цель такой экспертизы заключается в выявлении социального потенциала школы, оказывающего влияние на формирование социальных качеств учащихся (как результата образования) на уровне их готовности к сознательному участию в жизни гражданского общества. Принципы проведения экспертизы школы призваны обеспечивать её демократичность, открытость и результативность.

Литература

1. Адамский, А. Оценка качества образования невозможна без участия гражданских институтов [Текст] / А. Адамский // Народное образование. – 2007. – № 4.
2. Кон, И. С. Ребенок и общество [Текст] / И. С. Кон. – М, 1988.
3. Кузьмина, Н. В. Методы акмеологического исследования качества подготовки педагогов [Текст] : метод. пособие / Н. В. Кузьмина. – М. : ИЦ ПК ПС, 2002.
4. Матрос, Д. Ш. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга [Текст] / Д. Ш. Матрос, Д. М. Полев, Н. Н. Мельникова. – М. : Педагогическое общество России, 2001.
5. Павлов, И. С. Позиция, предмет и средства деятельности эксперта социокультурных (образовательных) систем [Текст] /

И. С. Павлов // Экспериментальное образовательное пространство города Москвы / Альбом по экспериментальной и инновационной деятельности Департамента образования города Москвы. – М. : Пушкинский институт, 2005.

6. Управление качеством образования [Текст] / под ред. М. М. Поташника. – М. : Педагогическое общество России, 2000.

7. Шишов, С. Е. Мониторинг качества образования в школе [Текст] / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М : Российское педагогическое агенство, 1998.

НАПРАВЛЕНИЯ И ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИОРИТЕТНОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ОБРАЗОВАНИЕ» В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПАНЬКОВА Н. П.

г. Магнитогорск, Муниципальное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 16

В материалах XI международной конференции «Технологическое образование школьников в начале XXI века» отмечено, что образовательная область «Технология» помогает решать задачи по подготовке молодежи к деятельному участию в общественном производстве, помогает освоить основы технологической культуры, способствует самореализации и гражданскому становлению учащихся. Технологическая культура учащихся – культура преобразующей деятельности – содержит ряд составляющих, учитывающих, что в обществе человек выполняет функции гражданина, труженика, собственника, семьянина, потребителя. Частью технологической культуры является информационная культура: знания, умения и готовность использовать принципы сбора, хранения, обработки и использования информации из различных источников для реализации трудовой деятельности.

Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках технологии у девочек обеспечивает повышение эффективности образовательного процесса. Компьютерные средства обучения называют интерактивными, они обладают способностью «откликаться» на действия ученика и учителя, «вступать» с ними в диалог, что составляет главную особенность методик компьютерного обучения.

На уроках технологии в рамках реализации Национального проекта «Образование» при обучении учащихся проектной деятельности я использую ИКТ, начиная с 5 класса. Проектирование – процесс ин-

интересный и увлекательный для школьников. Учащиеся испытывают удовольствие не только от результатов своей работы, но и от осознания того, что работа выполнена самостоятельно, от ощущения собственной значимости.

В современной жизни необходимо не только вооружить учащихся знаниями и умениями, но и вырабатывать готовность самостоятельно их пополнять. Поэтому очень важно обучать детей умениям и навыкам самостоятельного учебного труда и, прежде всего, умению работать с электронным учебником. Как правило, не все дети имеют ясное представление о рациональных приёмах работы с текстом. Работа с учебником является творческим процессом. В 5 классе важно приучать детей использовать в конспектах заголовки, перечисления, сокращения, выделять названия и определения. Для этого я использую памятку по составлению конспекта:

- внимательно прочитать текст;
- мысленно разделить текст на части;
- определить, о чем говорится в каждой части, выделить главное;
- выделить трудные для понимания места в каждой части и обратиться в них;
- записать кратко содержание своими словами, за исключением правил;
- конспект должен быть содержательным, небольшим по объёму.

Оформление конспекта:

- писать разборчиво, ручкой;
- соблюдать красную строку;
- значимые места подчеркнуть;
- соблюдать поля;
- желательно использовать таблицы, рисунки, схемы.

Умение работать с электронным учебником пробуждает у детей любознательность, стремление к расширению своего кругозора путем самообразования, это помогает при работе с проектом. Учебный проект дает возможность собрать, проанализировать информацию, связанную с изготовлением подобных изделий, разработать изделие по собственному замыслу. Чтобы включить детей в творческую деятельность, нужна система познавательных задач поискового характера. Например, предлагаю детям проблемную ситуацию, указываю, где можно найти ответ, задаю наводящие вопросы; учащиеся, прочитав текст, разрешают ситуацию. Так, на своих уроках я стараюсь формировать у ребят умения и навыки самостоятельной работы с электронной книгой. С 5 класса на уроках технологии я применяю современную компьютерную технику. Это позволяет разнообразить изучение нового материала, усовершенствовать процесс создания схем для лос-

кутной мозаики, выполнение рисунков для аппликации и т.д. Ребята с удовольствием включаются в работу. Это способствует повышению успеваемости по предмету, развивает творческие способности учеников. Начиная с 5 класса, обучаю детей созданию компьютерных презентаций, выполненных с помощью программы PowerPoint. Уроков информатики у них еще не было, а интерес к творческой работе огромный, поэтому я считаю, что надо начинать уже в 5-м классе работать над созданием презентаций. На примере урока по теме «Защита проекта «День рождения» я хочу показать, как у меня это получается.

В сентябре раздаю анкеты со следующими вопросами:

- есть или нет дома компьютер?
- есть или нет сканер, принтер?
- перечислите программы, с которыми вы работаете;
- умеете или нет печатать?

По результатам анкетирования создаю творческую группу из 3-5 человек. С группой занимаемся на дополнительных занятиях. Цель этих занятий – помочь ребятам овладеть начальными навыками работы с компьютером, повысить уровень ИКТ – компетенции, научить их создавать презентации по заданной теме. При первой встрече знакомлю с программой Microsoft Power Point, даю домашнее задание: создать пробную презентацию, в которой должен быть печатный текст и картинки. На следующем занятии определяем тему презентации, показываю, как применить анимации, разбираем все неясные вопросы и даю домашнее задание: подобрать материал к презентации. На последнем занятии составляем презентацию, очень важно при этом отобрать материал, чтобы он четко отражал самое важное, что нужно запомнить. В это время заканчивается раздел «Кулинария», заключительным уроком которого и будет защита проекта «День рождения».

В 6 классе я провожу работу по подготовке проектов следующим образом. Тема у всех одинаковая, а проекты учащиеся выполняют каждый свой. На первом этапе выбираем тему, можно применить такой педагогический прием: зачитываю просьбу-заказ от работников школьной столовой на изготовление прихваток (фартуков, салфеток и др.) или от администрации школы на изготовление панно для комнаты отдыха. Проект сразу приобретает большую значимость в глазах учеников. Ребятам важно, что их труд не пропадет даром. На втором этапе работы учимся анализировать уже существующие варианты выбранных изделий, а также материалы, из которых они изготовлены. Здесь я применяю ИКТ, в частности мультимедийные презентации, что дает возможность наглядно демонстрировать на большом экране нужный материал, для совместного изучения и обсуждения. Обсудив

технологии изготовления, наличие материалов, инструментов и оборудования в школьной мастерской, делаем вывод, что изготовление такого изделия возможно. Самым трудным этапом для учащихся является составление технологических карт. И здесь снова уместно использовать современную компьютерную технику для того, чтобы выработать точные формулировки, уточнить термины. На следующем этапе приступаем к изготовлению изделий. Ребенок на данном этапе должен чаще оказываться в ситуации успеха, чувствовать себя умелым и способным. А также учащиеся должны уметь объективно оценить свою работу и работу одноклассников. Перед защитой проекта проводим приемку готовых изделий. Для защиты проектов дети придумывают рекламу своих изделий в виде электронных презентаций, которые создают индивидуально. В процессе выполнения проектов учащимся часто приходится рекламировать свою продукцию, поэтому я уделяю этому большое внимание. Знакомлю школьников с понятием «рекламная кампания» и чем она занимается, и предлагаю следующий алгоритм:

- определить объект рекламы (что будет рекламироваться: товар, услуга);
- выбор цели (распространение информации, привлечение внимания покупателей к товару);
- на кого рассчитана реклама (пол, род занятий, уровень доходов);
- место проведения рекламы (город, школа);
- средства распространения рекламы;
- создание рекламы (разработка текста и т.д.).

Реклама может быть в виде сюжета, и тогда текст рекламы представляет собой сценарий небольшого произведения.

В 7-х классах обучающим проектом является проект по изготовлению ночной сорочки, то есть я включаю часы, отведенные на проект в тему «Изготовление ночной сорочки», это позволяет использовать на уроках как проектный, так и традиционные методы обучения – частично-поисковый, проблемный, исследовательский, метод упражнений и метод практической работы. Благодаря методу проектов появилась возможность вовлечь учащихся в активную деятельность по разработке и созданию своего изделия, а также применять различные функции программы, например, последовательный показ ряда слайдов, различающихся изображенными на них фазами движения, при построении чертежей и моделировании изделий. В 7 классе дети любят составлять кроссворды в программе Excel, которые используют на разных этапах выполнения проекта.

В старших классах уровень ИКТ-компетенции учащихся значительно повышается. Это дает возможность широко применять компьютер на уроках технологии. При изучении раздела «Конструирование» учащиеся 8–9 классов выполняют построение чертежа по индивидуальным меркам. Для построения чертежей используют расчетно-графический метод. Для того чтобы построить чертежи швейного изделия и выполнить выкройку, необходимо:

- снять соответствующие мерки;
- в программе «Электронная таблица» заполнить таблицу «Мерки» (параметры выкроек вычисляются автоматически);
- распечатать полученные расчеты, построить чертежи выкроек в масштабе 1:1, используя данные расчетов.

Использование электронной таблицы позволяет ускорить расчеты для построения выкроек. Для того чтобы научиться шить красивую и качественную одежду, мы используем мультимедийную систему обучения «Учимся шить» – этот компьютерный учебник помогает изучению теоретического материала, выполнению практических заданий и проверке полученных знаний. На его страницах есть информация о тканях, материалах, различных способах обработки деталей и узлов изделий. Видеозапись можно просмотреть по кадрам, просмотреть много раз, пока не станет понятна обработка, что очень важно при разноуровневом обучении.

Сделать процесс обучения более динамичным мне помогает современное оборудование, которое имеется в школе: компьютер, мультимедийный проектор, видеокамера, сканер, принтер, ксерокс, цифровой фотоаппарат. Все это я использую для создания наглядных пособий. При объяснении нового материала и проведении практических работ по разным разделам программы я и мои ученики используем компьютерные программы Excel, Point, Word, PowerPoint, Adobe Photoshop.

В программе Excel составляем кроссворды, орнаменты, а также схемы для вышивки крестом.

Графический редактор Paint используем при создании схем для лоскутной мозаики, при воспроизведении рисунков ткацких переплетений, выполнения рисунка для аппликации, для создания эскизов различной сложности.

Кроме графического редактора на уроках мы используем различные каталоги с рисунками для вышивки, например, «Каталог по вышивке». Просмотрев каталог, можно выбрать подходящий рисунок и, с помощью принтера, распечатать нужный рисунок, а затем перенести его на ткань. Рисунок при желании можно изменить и перекра-

силь. Использование каталога сокращает время поиска рисунка и его перевода на ткань.

Программа Adobe Photoshop позволяет старшеклассницам менять свой имидж, создавать постеры для оформления интерьера, менять фильтры и параметры настройки.

В будущем планируем заняться моделированием одежды на компьютере при помощи программы 3D Studio Max. Пока пользуемся электронными справочниками, представленными на CD-дисках, которые содержат значительно больше информации, чем журнал или книга. Использование электронных справочников ускоряет поиск необходимой информации.

Важный аспект трудового обучения – соединение обучения конкретному технологическому мастерству с предметной творческой деятельностью декоративно-прикладного характера. Художественная деятельность учащихся на занятиях находит разнообразные формы выражения при изготовлении различных изделий. Лоскутное шитье приобщает детей к художественному творчеству, способствует эстетическому развитию, дает возможность ознакомить учащихся с художественно-теоретическими основами декоративно-прикладного творчества.

В учебном плане на изучение темы «Лоскутная пластика» отводится недостаточное количество часов, чтобы наиболее полно ознакомить учениц с этим видом декоративно-прикладного искусства. Я разработала несколько мультимедийных презентаций и дидактические материалы по указанной теме для того, чтобы наиболее полно ознакомить учениц с теоретическим материалом, выполнить практические задания и уложиться в отведенное тематическим планом время.

Большим интересом пользуются коллективные творческие проекты, поскольку в эту работу можно вовлечь большое число участников, объединенных общей идеей. Над одной и той же темой проекта может работать группа учащихся из одного или разных классов. К примеру, над проектом «Летопись Магнитки» работала группа учащихся 8–11 классов. Работа была распределена по возрастным группам. Каждой из них предстояло решить, как лучше передать исторические события легендарной Магнитки, какие материалы лучше использовать для достижения наибольшей выразительности и значимости отдельных фрагментов. Защита проекта проходила в праздничной обстановке. Панно было подарено школьному музею.

Также был создан мягкий коврик для малышей от 3 до 5 лет. Созданное панно включает в себя значительное количество технологических операций, поэтому над каждым модулем работала небольшая группа учащихся под моим руководством. Это позволяло равно-

мерно распределять трудовые обязанности для уменьшения учебной нагрузки на школьников в ходе изготовления изделия. Это панно дети подарили приюту, и оно используется для развивающей игры. Изделие состоит из съемных деталей, позволяет развивать у детей осязательное и зрительное восприятие формы, качеств, величины, цвета, формирует целенаправленное внимание, речь, мышление, память, координацию движения. Играя, дети учатся прикреплять изображения на крючки, пуговицы, липучки, кнопки. Учатся собирать новую композицию. Эскиз для панно был взят из детской книжки. Каждая деталь панно представляет собой мини-проект, выполненный одним ребенком или группой учащихся.

Интересной и эффективной формой проверки знаний являются тесты, для их составления также использую компьютер. На компьютере можно составить несколько вариантов тестовых заданий, например, если присвоить приведенным на слайде вариантам ответа переходы на слайды с текстом (например, «Правильный ответ» и «Неправильный ответ»), или задания, в которых надо дописать одно слово или несколько, или надо выбрать один или несколько правильных ответов, или установить соответствия элементов. Тестирующие материалы позволяют мне быстро и качественно отследить степень усвоения учащимися новых терминов, понятий и определений.

Дидактические задания по изучаемой теме дети с большим интересом выполняют при помощи компьютера, чем обычным способом в тетради. Кроме того, сокращается время на выполнение заданий, что позволяет увеличить количество заданий, выполненных в классе, и сократить объем домашней работы.

Любой педагог не может не задуматься о том, что ждет его учеников. Каждый учитель знает, что окружающая действительность требует от них огромного запаса знаний и умений в области современных технологий.

Использование ИКТ на уроках технологии повышает интерес к предмету, что полезно при изучении нового материала и способствует развитию креативного мышления школьников.

ШКОЛА И ВНЕШНЯЯ СОЦИАЛЬНАЯ СРЕДА: ТРУДНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ГРАЖДАНСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЗАКАЗА*

ГРЕБЕННИКОВА В. М., ИГНАТОВИЧ В. К.

г. Краснодар, Кубанский государственный университет

Одна из ведущих идей приоритетного национального проекта «Образование» состоит в создании системы сетевых, то есть «горизонтальных» связей образовательных учреждений с внешними гражданскими институтами. Именно эти связи могут образовывать собой пространства реализации собственных степеней свободы образовательного учреждения, которых оно лишено в обычной, «вертикальной» системе государственного управления. Для возникновения этих связей и собственно гражданских образовательных институтов, способных обеспечить образованию долгожданный прорыв из его системного кризиса, образовательные учреждения, как общего, так и высшего профессионального образования должны «настроиться на волну» гражданского образовательного заказа, то есть привести содержание образования в соответствие с потребностями общества и его конкретных представителей, персонифицирующих собой данный заказ в конкретной ситуации региона, города, села и т.д. Таков общий контур идеи, пути реализации которой пытается разработать сегодня педагогическая общественность.

Исследования, проводимые нами на базе Кубанского государственного университета и сети инновационных общеобразовательных школ Краснодарского края, посвящены обоснованию критериев, на базе которых может быть установлено соответствие содержания образования реальным образовательным потребностям местных сообществ. В рамках этой темы мы изучали взаимодействие образовательных учреждений и внешних социальных институтов, направленное на выявление гражданского образовательного заказа. Проанализировав при этом более ста программ развития инновационных школ, признанных победителями конкурса ПНПО (либо являющихся претендентами на этот статус), нам удалось выявить типичные трудности и ошибки интерпретации характеристик внешней социальной среды, на базе которых образовательное учреждение определяет перспективы своего развития.

* Исследование проведено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект № 07-06-00248а.

Первая из этих ошибок состоит в изначальном предположении о существовании у внешних социальных институтов собственных целей их жизнедеятельности, направленных непосредственно на образовательное учреждение. По умолчанию предполагается, что школа (вуз) способны «натурально» обеспечить удовлетворение образовательных потребностей этих институтов. В первую очередь речь при этом идет о подготовке профессиональных кадров, востребованных на рынке труда. Во вторую очередь рассматриваются возможности включения учащихся в различные волонтерские движения, проведение акций и т.п. Именно по характеру таких предполагаемых целей образовательное учреждение пытается определить круг своих возможных социальных партнеров. Само по себе наличие таких целей возможно, но не с их реализацией на деле могут связываться главные перспективы развития, как самих образовательных учреждений, так и внешних социальных институтов. Самое примечательное, что содержание взаимодействия при этом, как правило, находится за пределами собственно образовательной деятельности школы или вуза. Примером может служить привлечение учащихся сельской школы к работам в «дружественных» сельхозпредприятиях. Определенная польза этой деятельности не вызывает сомнений, но, пролегая за пределами собственно образовательной программы, она (деятельность) никак не связана с возможностями инновационного развития школы, перехода образовательного процесса в качественно новое состояние.

Вторая типичная ошибка связана с отождествлением понятий «образование» и «педагогический процесс». Следует сразу же отметить, что эта ошибка имеет глубокий методологический смысл, требующий особого обсуждения. Здесь же мы ограничиваемся констатацией того факта, что в существующей практике анализа внешней социальной среды педагоги-инноваторы затрудняются в различении образования как феномена, имеющего самостоятельное культурное значение, и педагогического процесса как институционально закрепленного способа осуществления образовательной практики. Ошибка состоит в том, что образовательные потребности общества (и возможности их удовлетворения) мыслятся не в культурном слое образования, а в социально укорененных формах обучения и воспитания. Другими словами, гражданский образовательный заказ понимается как требование к обучению и воспитанию подрастающего поколения, а не как «запрос к культуре». Это обстоятельство сразу же умаляет значение образования, низводя его к банальным по современным меркам «педагогическим» вопросам типа: какие необходимо формировать личностные качества у учащихся? На самом деле гражданский образователь-

ный заказ восходит к совершенно другому вопросу: какие ценности должны составить основу жизни завтрашнего российского общества? На местном (региональном) уровне гражданский образовательный заказ связан с решением проблем сохранения культурных традиций, формирования самобытного уклада жизни местного сообщества, развития толерантности, самоопределения личности в поликультурной среде.

Анализируемая ошибка часто проявляется как путаница в определении целей деятельности образовательного учреждения и его миссии. Миссия, отражающая роль, которую образование призвано сыграть в развитии общества, в известной степени должна быть абстрагирована от наличных условий обучения и воспитания в школе и характеризовать возможности ее соразвития с обществом в лице его гражданских институтов. Если же миссия сводится к принятию определенной «модели» выпускника, поле диалога между школой и обществом сразу же сужается и, говоря словами Гегеля, «низводится до познаний, упражнений и даже игр мальчишеского возраста» [1].

И третья типичная ошибка, выделенная в нашем исследовании, состоит в убеждении, что социальный (гражданский) образовательный заказ может быть удовлетворен школой (вузом) «здесь и сейчас», непосредственно как ответ на пришедший срочный запрос. Надо отметить, что такой способ понимания внешнего заказа к образованию уходит корнями в традиции массовой педагогической практики, где, по оценке В. В. Серикова, «...цели образования принимают характер «пожарных мер»: участились бракоразводные процессы в молодежной среде – надо ввести «Этику и психологию семейной жизни»; обнаружилось наше отставание в сфере компьютеризации – введем «Основы информатики и ЭВТ» и т.п.» [2]. Именно эти «пожарные меры» ассоциируются у многих разработчиков программ развития с содержанием гражданского образовательного заказа, вследствие чего сам процесс развития мыслится не более как «быстрое реагирование», внедрение несистемных новшеств, не приводящих к появлению нового качества образования.

Нетрудно понять, что выделенные ошибки могут оказаться не только существенным препятствием для развития школы, но и привести к необратимым негативным последствиям этого развития. Принятие в качестве гражданского социального заказа сиюминутных конъюнктурных образовательных интересов отдельных социальных групп способно уже в обозримом будущем превратить образование из механизма развития общества и культуры в сферу услуг, усилить его отрыв от исторических и логических корней человеческого развития.

В связи со сказанным мы формулируем следующие принципы обращения образования к внешнему образовательному заказу.

Во-первых, предметом диалога школы (вуза) и общества должны выступать не наличные потребности «образовательного обеспечения» существующей деятельности конкретных социальных институтов, а перспективы и потребности их социокультурного развития. Позиция сферы образования должна базироваться на представлениях о глубинных тенденциях развития современного общества (региональных сообществ), после чего возможно определение круга внешних социальных партнеров, во взаимодействии с которыми могут быть созданы новые образовательные практики, отвечающие этим тенденциям.

Во-вторых, гражданский образовательный заказ может быть выявлен только в процессе совместной деятельности образовательных и внешних социальных институтов, направленной на достижение общих целей развития, лежащих в становящихся сферах культуры. Именно на представлениях о новых возможностях культуры могут базироваться определяемые в процессе такой деятельности миссия, цели и задачи школы и ее социальных партнеров.

И, в-третьих, основное содержание взаимодействия образовательного учреждения с внешними социальными институтами должна составлять поддержка актуальных инициатив и инновационных процессов, практические результаты реализации которых могут быть отсрочены во времени, но соответствовать при этом интересам социокультурного развития местных сообществ. При этом одним из главных аспектов взаимодействия со стороны гражданских образовательных институтов выступает отстаивание интересов перспективного развития школы (вуза) в диалоге с органами государственной власти, осуществляющих в данном контексте оперативное управление образованием.

Литература

1. Гегель, Г. В. Ф. Феноменология духа [Текст] / Г. В. Ф. Гегель. – М., 1959.
2. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем [Текст] / В. В. Сериков. – М., 1999.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

ТЕПЛОВА Г. А.

г. Магнитогорск, Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 49

Быстро меняющиеся условия на рынке труда, потребность общества в высокой информационно-коммуникационной культуре, конкуренция во всех сферах жизнедеятельности общества определяют необходимость формирования широкого круга компетенций личности и направления инновационного развития в образовательных учреждениях города Магнитогорска.

Задачи по реализации национального проекта «Образование», поставленные Администрацией города перед педагогами, помогают образовательным учреждениям в формировании приоритетных направлений развития образовательной среды. В нашей школе это:

- развитие информатизации системы образования;
- участие в конкурсах для педагогов, активно внедряющих инновационные программы;
- осуществление поддержки одаренных детей и талантливой молодежи;
- усиление роли воспитания в образовательном процессе, дополнительное вознаграждение за классное руководство.

Приоритетные направления в школе № 49 реализуются в проектах:

- комплексная программа «Развитие образовательной среды»;
- целевая программа информатизации образовательной системы;
- образовательная программа предпрофильной подготовки учащихся 9 классов, универсального обучения десятиклассников и профильного художественно-дизайнерского обучения в 11 классе.

Содержание проектов соответствует миссии школы по созданию условий, способствующих развитию у всех участников образования потребности в личностном росте, формировании компетенций и в индивидуальном развитии. Это возможно только в развивающейся образовательной среде за счет внедрения в учебно-воспитательный процесс личностно ориентированных и информационно-коммуникационных технологий, создающих условия для индивидуализации, дифференциации, интенсификации образовательного процесса и ориентирующих на самообразование.

С 2004 г. школа осуществляет апробацию новых учебно-методических комплексов: «Школа России» для 1–4 классов освоен в

объеме трех лет обучения с преподаванием новых предметов, таких как «Иностранный язык», «Информатика», «Ритмика». Опыт работы методического объединения учителей начальных классов был представлен в городском методическом центре в апреле 2007 г. В 2008 г. завершается второй цикл работы по УМК, обеспечивающему художественно-дизайнерское профильное обучение в школе 3 ступени. Опыт школы по организации профильного обучения представлялся на городских и Всероссийских научно-практических конференциях в Магнитогорском государственном университете. Блок программно-тематических материалов для профильного обучения русскому языку и литературе в 2006 г. вошел в пакет документов учителя Е. Г. Родина, Лауреата Премии Президента РФ «За особые достижения в образовательной деятельности».

Внедрение новых образовательных технологий с 2001 г. предполагает использование модульно-блочных, личностно ориентированных и интегративных технологий. Программы: «Интегральная образовательная технология в курсе русской литературы 20 века в 11 классе» (Г. А. Теплова), спецкурс по литературе для учащихся профильных классов «Художественный психологизм прозы В. П. Астафьева» (Е. Г. Родина), интегрированный курс «Русская словесность в школе третьей ступени» (Г. А. Теплова) – прошли экспертизу в Магнитогорском государственном университете и апробированы в практике преподавательской деятельности. Учебные курсы: «Окружающий мир», «Изобразительное искусство и художественный труд» – активно осваиваются в начальной школе. В 2007 г. урок литературы по творчеству В. П. Астафьева в 11 профильном классе записан на DVD и пополнил методическую копилку города и области.

В начальной школе (1–4 классы) созданы:

- тренажеры по формированию воспитательных навыков;
- тренажеры по формированию функциональной грамотности;
- презентации учебного материала по учебно-методическому комплексу «Школа России».

В основной школе (5–8 классы) подготовлены:

- презентации учебного материала (по биологии, географии, математике) в соответствии с УМК школьного учебного плана;
- тренажеры, контролирующие тесты.

В средней школе (9–11 классы) созданы дидактические модели проведения уроков с применением дистанционных образовательных технологий:

Обучающие модели:

- модель разноуровневого комплексного урока (в классах предпрофильной подготовки и профильного обучения);
- модель «Урок работы с текстом»;
- модель урока, направленного на ликвидацию пробелов знаний (по математике, информатике, русскому языку);
- модель профильного урока с углубленным изучением материала (математика, русский язык).

Контролирующие модели:

- модель урока самопроверки;
- модель урока подготовки к итоговой аттестации в 9 и 11 классах.

Разработанные программно-тематические материалы включают в себя базовый и профильный уровни содержания, а на уровне технологий обеспечивают более высокий процент усвоения материала, поэтому доступны для массового использования. В школе создан банк проектных и творческих заданий для индивидуальной работы учащихся в рамках научного общества учащихся, студийных занятий, предметных кружков и элективных курсов. Все это позволило включить в творческую деятельность до 35 % учащихся, повысилась интенсификация образовательной среды, созданы условия для формирования творческих компетенций. Результатом стал тот факт, что ученица Тельнова Марина в 2007 г. стала победителем XXII Всероссийского открытого конкурса научно-исследовательских, изобретательских и творческих работ обучающихся «Национальное достояние России» и награждена дипломом I степени (серия № НД № 000749).

В рамках региональной и школьной составляющих учебного плана внедряются новые курсы: «Информатика и ИКТ» (начиная со 2 класса), «Мировая художественная культура» (начиная с 5 класса), «Основы безопасности жизнедеятельности» (начиная со 2 класса). Разработано программно-тематическое обеспечение курса «Компьютерная графика» для учащихся 2–4 классов в режиме дополнительного образования, что позволяет удовлетворить возрастающую потребность учащихся в овладении ЦОР, интерактивными источниками информации, интегрироваться в информационное поле RU- и Интернета. Элективные курсы, обеспечивающие предпрофильную подготовку и профильное обучение, имеют УМК, рекомендованный МО РФ, доступны к внедрению в зависимости от целей и задач образовательной деятельности школы (их совокупное количество в 2007–2008 учебном году равно 15).

Информатизация образовательного процесса – один из модулей концепции школы, определяющий реализацию направления «Информатизация системы образования» в рамках национального проекта

«Образование», который внедряется с 2006 г. Школьный Интернет-сайт представлен на защите курсового проекта в Межшкольном методическом центре № 203, созданы условия для формирования ИКТ-компетенции у всех участников образовательного процесса и их взаимодействия.

Инновационные подходы в управлении образовательным учреждением направлены на реализацию программно-целевого принципа, лично-ориентированный подход в организации методической работы.

Цель: помочь учителю углубить свою профессиональную подготовку, активизировать деятельность педагогического коллектива по реализации инновационных программ.

Задачи:

- добиться овладения всеми педагогическими работниками ИКТ-компетенциями.

- сформировать опыт по внедрению в образовательный процесс современных технологий обучения.

- включить всех учителей в инновационную деятельность.

В школе:

1. Созданы условия для аттестации учителей, работающих в классах предпрофильной подготовки и профильного обучения, на I и высшую категорию.

2. Организовано повышение квалификации по вопросам:

- освоение современных лично ориентированных технологий;

- овладение современными методами и формами обучения в условиях реализации индивидуальных учебных планов;

- освоение технологий, позволяющих интенсифицировать образовательный процесс;

- освоение технологий, направленных на формирование классно-урочной системы.

3. Организована работа методического семинара «Особенности использования новых образовательных технологий».

4. Ведется обучение педагогических кадров основам информационных технологий на базе межшкольных методических центров и Южно-Уральского центра Интернет-образования.

Методическая работа строится на принципах многоуровневости и многофункциональности. Это определяется ее спецификой и включает четыре уровня: учителя, воспитатели; работа творческих групп; методические объединения учителей; методический совет, педагогический совет.

Цель: помочь учителю углубить его профессиональную подготовку, активизировать деятельность педагогического коллектива по реализации инновационных программ.

Задачи:

1. Добиться овладения всеми педагогическими работниками ИКТ-компетенциями;
2. Сформировать опыт по внедрению в образовательный процесс современных технологий обучения;
3. Включить всех учителей в инновационную деятельность;
4. Создать условия для творческого самовыражения учителя.

Эффективное управление инновациями в образовательной деятельности школы обеспечивает система мониторинга, включающая следующие направления:

1. Мониторинг уровня образовательной среды (контроль использования ИКТ, контроль состояния преподавания).
2. Мониторинг развития педагогов и школьников в инновационной образовательной среде (выявление условий соразвития педагогов и школьников в инновационной образовательной среде, социологические исследования совместно с кафедрой социологии МаГУ, готовность педагогического коллектива к инновационной деятельности, профессиональная ориентация выпускников).
3. Мониторинг результатов развития личности ученика в условиях внедрения новых образовательных технологий (индивидуальные особенности учащихся, состояние воспитывающей деятельности, состояние воспитания в семье, удовлетворенность новыми УМК, результативность интеграции учебного плана и дополнительного образования по реализации личностно ориентированного принципа обучения, результативность внедрения ИКТ, уровень сформированности общеучебных умений и навыков, состояние системы оценивания учащихся, уровень сформированности компетенций).

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПЛОЩАДКА ШКОЛЫ «ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРАДИЦИЙ РУССКОГО НАРОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ»

ШАВРИНА О. Г.

г. Курган, Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования Курганской области

КНЯЗЕВА Л. С.

с. Любимово Курганской области, Муниципальное общеобразовательное учреждение Любимовская основная школа

В национальном проекте «Образование» обозначены стратегические ориентиры политики государства в этой сфере: развитие личности, формирование гуманитарных ценностей, толерантности, воспитание патриота и гражданина. Это важно для современных жителей России, так как изменение социальной и экономической ситуации в России привело к утрате патриотизма, национального достоинства, исторической памяти определенной части людей. «Делать жизнь по западному образу», «делать жизнь на иностранный манер» стало нормой не только для многих молодых людей, но и для некоторых деятелей культуры, бизнеса, презирающих свою Родину и считающих ее отсталой, архаичной.

Выросло новое поколение, которое не знает особенностей культуры своей страны, уклада жизни русских людей, не знает их традиций.

Идея экспериментальной площадки «Использование традиций русского народа в образовательном процессе основной школы как средство формирования нравственности обучающихся» заключается в формировании нравственности школьников через культуру, а точнее, через традиции русского народа.

Традиция – (от лат. *traditio* – передача) – элементы социального и культурного наследия, передающиеся от поколения к поколению и сохраняющиеся в определенных обществах, классах и социальных группах в течение длительного времени. В качестве традиций выступают определенные общественные установления, нормы поведения, ценности, идеи, обычаи, обряды. Изучение и анализ состояния проблемы «Использование традиций русского народа в образовательном процессе основной школы» показали, что она не получила достаточного организационно-методического обеспечения, не определены средства этого процесса.

Проблемы экспериментальной площадки определили противоречия между:

- социальным заказом использования традиций русского народа в образовательном процессе основной школы как средства воспитания нравственности школьников и его реализацией в практике образовательных учреждений;

- актуализацией проблемы использования традиций русского народа в образовательном процессе основной школы как средства воспитания нравственности школьников и отсутствием системы в содержании и средствах ее разрешения;

- потребностью педагогической практики в научно- методических рекомендациях по реализации проблемы и недостаточным теоретическим ее обоснованием.

Противоречия определили проблему «Поиск эффективных средств использования традиций русского народа в образовательном процессе основной школы как средства воспитания нравственности школьников».

Первый этап (подготовительный) – изучение состояния проблемы, анализ нормативной, методической и научной литературы; анализ существующего опыта и выявление конкретных затруднений, постановка и обоснование проблемы; разработка программы опытно-экспериментальной работы, определение участников, решение организационных вопросов

Второй этап (практический) – реализация программы экспериментальной работы

Третий этап (обобщающий) – завершение эксперимента, подведение его итогов и выявление результативности.

Состав участников эксперимента:

Педагогический коллектив, коллектив учеников, коллектив родителей учеников МОУ «Любимовская основная общеобразовательная школа», детский сад «Родничок», социум села Любимово Далматовского района.

База эксперимента:

Учащиеся МОУ «Любимовская основная общеобразовательная школа».

Направления опытно-экспериментальной работы по использованию традиций русского народа в образовательном процессе основной школы как средства воспитания нравственности обучающихся.

1. Образовательный процесс

- урочная форма (разные формы);

– внеурочная форма (клуб «Лидер», кружки, школьный краеведческий музей, детское общественное объединение «Город мастеров», курсы по выбору, производственная бригада «Тополек»).

2. Социум (КОУ), СДК, сельская библиотека

Ступени реализации эксперимента:

1. Детский сад «Родничок»

2. Начальная школа

3. Основная школа.

Экспериментальная работа позволит:

– сформировать мотивационную готовность педагогов, обучающихся к использованию традиций русского народа как средства воспитания нравственности подрастающего поколения;

– создать творческую группу педагогов и родителей для координации использования традиций русского народа в образовательном процессе основной школы как средства воспитания нравственности обучающихся.

РАЗДЕЛ 8

Общеобразовательные учреждения в условиях реализации Концепции модернизации российского образования. Профессиональная направленность общего среднего образования

ПРЕДПРОФИЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧАЩИХСЯ. ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

ЦЫГАНОВ А. В.

г. Брянск, Брянский государственный университет

Выбор образовательной перспективы в современных условиях – процесс многоплановый и многоаспектный. Современный школьник, находясь под влиянием все возрастающего потока противоречивой информации, сталкивается с динамизмом происходящих событий: распад традиционных структур, ориентация экономики на рыночные отношения, подъем социального престижа одних профессий и падение других, увеличение спектра, в том числе, платных образовательных услуг.

В этих условиях крайне усложнился профессиональный выбор молодежи, так как для многих он мотивируется сиюминутной конъюнктурой и слабо ориентируется на перспективу рынка труда.

С другой стороны, в связи с определенным оживлением промышленности, появлением в России новых предприятий как российских, так и с привлечением иностранных инвесторов, значительно возрос спрос рынка труда на квалифицированные кадры. Наиболее остро эта проблема обозначена в подготовке квалифицированных рабочих.

Построение старшей ступени школы на основе профильной дифференциации с учетом потребностей, склонностей, способностей и познавательных интересов учащихся в определенной мере поможет выпускникам школы в их профессиональном самоопределении.

Однако, как показывают экспериментальные данные Центра социально-профессионального самоопределения, 75 % старшекласников испытывают серьезные затруднения в принятии решения о выборе пути продолжения образования и трудоустройства. Из них 24,7 % – профиль дальнейшего обучения в старшей школе выбирают за компанию со своими сверстниками; 18,2 % – под влиянием таких факторов: где-то слышал; рассказали учителя, родители. При этом 22,1 % вообще не задумывались о своем профессиональном будущем.

Профильное обучение и предпрофильная подготовка наряду с решением задач образования должны помочь учащимся выработать и развить те способы деятельности, которые позволили бы им максимально реализовать себя в различных сферах трудовой, общекультурной, социально-профессиональной деятельности.

Профильность – очень важное звено в системе профориентационной работы.

Во-первых, профильное обучение позволяет учащимся получить углубленные знания и умения по базовым общеобразовательным дисциплинам;

Во-вторых, будучи еще в стенах школы можно получить предпрофессиональную подготовку, или профессиональную пробу, что позволяет учащимся или укрепиться в выбранном профиле, или поменять свой профессиональный выбор.

В-третьих, согласованные с учреждениями профессионального образования учебные программы и планы, организация части учебного процесса непосредственно в учреждениях профессионального образования с привлечением их преподавательских кадров позволяет выпускникам школ более успешно адаптироваться в учреждениях профессионального образования к новым условиям, требованиям и организации учебного процесса.

Но в целом положительный результат, на наш взгляд, возможно получить только в том случае, если:

1. Организована предпрофильная подготовка учащихся 8–9 классов, что в большой степени способствует неслучайному попаданию учащихся в старшие профильные классы;

2. Организована работа по изучению потребностей рынка труда в квалифицированных кадрах и, соответственно, перечень предпрофильной и профильной подготовки эти потребности учитывает.

3. Консолидированы усилия таких социальных институтов, как образовательные учреждения, семья, средства массовой информации, различные подразделения органов власти, будущих работодателей по

оказанию помощи учащимся выпускных классов в формировании их профессионального выбора.

4. Отработана система взаимодействия и сотрудничества школ и учреждений профессионального образования всех уровней в реализации учебных программ предпрофильной и профильной подготовки учащихся.

Иными словами, очень важно, на наш взгляд, чтобы учащиеся и их родители владели полной информацией о перспективных потребностях рынка труда, системе профессионального образования территории и, с учетом этой информации, могли выбрать направление предпрофильной и профильной подготовки в школе.

В соответствии с Концепцией профильного обучения на старшей ступени общего образования в качестве основы для развития работ по введению профильного обучения в школах страны развернут комплекс исследований, основными направлениями которого являются следующие:

- разработка содержания образования в системе профильного обучения: базисные планы, профильные и базовые курсы, элективные курсы, учебники и др.;
- предпрофильная подготовка в 9 классе и профильная ориентация учащихся;
- нормативное обеспечение введения профильного обучения;
- модели итоговой аттестации обучающихся;
- организационные формы профильного обучения (в том числе сетевая организация);
- профильное обучение и единый государственный экзамен;
- нормализация нагрузки (с проведением физиологического мониторинга).

Среди указанных направлений акцентируется внимание на том, что профильное обучение – средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяет за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способность учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования.

Подготовка учащихся к выбору профиля обучения предусматривает следующие этапы:

- пропедевтический (при завершении обучения в 8 классе или в начале 9 класса) выявление образовательного запроса учащихся;
- основной (в период обучения в 9 классе) обучения способам принятия решений о выборе индивидуального маршрута образователь-

ной деятельности, анализ возможных ограничителей свободы выбора профиля обучения, реализация «проб выбора профиля обучения»;

– заключительный (при окончании 9 класса) оценка готовности школьника к принятию решения о выборе профиля обучения в старшей школе.

В старшей школе (10–11 классы) предусматривается продолжение решения задач профильной ориентации с помощью различных профориентационных курсов.

Все вышесказанное свидетельствует о том, что в условиях профильного обучения старшекласснику предстоит сделать жизненно важный выбор, то есть, принять решение о самоопределении в каком-либо профиле, который, как правило, связан с дальнейшим путем продолжения образования и будущей профессиональной карьерой и соответственно с выбором образа жизни.

Таким образом, поиск новых решений проблемы педагогического сопровождения самоопределения учащейся молодежи в условиях профильного обучения предполагает:

– усиление интеграции образовательных и предметных областей с внеучебной практикой социально-профессионального самоопределения школьников;

– ориентацию на консолидацию ресурсов и усилий с другими учебными заведениями (межшкольными учебными комбинатами, училищами, колледжами, лицеями, вузами);

– обеспечение профильной подготовки школьников на основе вариативности, с учетом заявленных ими индивидуальных маршрутов, соответствующих интересам, склонностям, способностям и запросам рынка труда, а также обязательной предпрофильной подготовки учащихся, включающей овладения школьниками способностью получения представлений об образе «Я», мире профессий, рынке труда; приобретение практического опыта для обоснованного выбора профиля обучения;

– оказание психолого-педагогической помощи учителю в переориентации его с деятельности назидателя на деятельность советника, направленную на умение и желание стать на чужую точку зрения, обеспечение успеха школьника в выборе профиля обучения и дальнейшей профессиональной деятельности.

ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

ШАВРИНА О. Г.

г. Курган, Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования Курганской области

КАШЕВАРОВА Н. И.

г. Далматово Курганской области, Муниципальное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 2

Формирование интеллектуальных умений обучающихся – главное направление в деятельности педагогов средней школы № 2 города Далматово Курганской области.

Критическое мышление – это один из видов интеллектуальной деятельности человека, который характеризуется высоким уровнем восприятия, понимания, объективности подхода к окружающему его информационному полю. Учение, ориентированное на выработку навыков критического мышления, предусматривает не просто активный поиск учащимися информации, а соотнесение того, что они усвоили, с собственным опытом.

Формирование нового стиля мышления, для которого характерны открытость, гибкость, рефлексивность, осознание внутренней многозначности позиций и точек зрения, альтернативности принимаемых решений, осуществляется не только на уроках, но и занятиях элективных курсов.

Элективный компонент профильного обучения и предпрофильной подготовки, направленный на реализацию личностно ориентированного принципа, стал неотъемлемой частью современной школы. Для учителя русского языка и литературы элективный компонент – это возможность расширить для учеников рамки предмета, возможность развивать критическое мышление, творческие и исследовательские умения обучающихся.

Элективный курс «Тайны творчества» (Художественно-выразительные средства) – проявление учениками творческих и исследовательских способностей. Организованный в 2004 г. для учеников 9 класса МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2» г. Далматово, он позволил выявить скрытые резервы каждого обучающегося.

Психологической основой работы над художественно-выразительными средствами является неразрывная связь рационального и эмоционального. Известный психолог С. Л. Рубинштейн в ис-

следовании «Проблемы общей психологии» писал: «Речь, как средство общения между людьми, должна быть не только связной и точной, но и выразительной, поскольку общающиеся между собой люди – это не абстрактные интеллекты, сообщающие друг другу лишь отвлеченные мысли, а живые существа, у которых живая мысль тесно и трепетно связана с чувством, со всей их насыщенной различными переживаниями жизнью».

Работа над изобразительными средствами на занятиях элективного курса строилась на материале художественных текстов (прозаических и поэтических), раскрывала не только лингвистическую и литературоведческую сущность определенного образного средства, но и выявляла его функционально-эстетическое наполнение, эстетическое предназначение. Познавательная-исследовательская деятельность школьников была направлена на глубокое понимание этих текстов, определение своеобразия авторской позиции и стиля.

Исследование каждого художественного средства осуществлялось по следующему алгоритму:

- выделение названного изобразительного средства из текста;
- определение его понятийного смысла (по словарю лингвистических терминов или энциклопедии);
- выявление роли предложенного образного средства в тексте;
- создание учениками своего текста с использованием этого выразительного средства.

Структура занятия строилась по определенному плану.

Первая стадия «вызова», во время которой у учащихся активизируются имевшиеся ранее знания, пробуждается интерес к теме.

Вторая стадия – «осмысление» – содержательная часть урока, в ходе которой происходит непосредственная работа ученика с текстом.

Третья стадия – стадия «рефлексия» – размышления. На этом этапе ученик формирует личностное отношение к тексту, фиксирует его с помощью собственного текста или позиции в дискуссии.

Формирование критического мышления школьников происходит через обучение мыслительным операциям: сравнению, сопоставлению, классификации.

Удачно провести эти мыслительные операции позволяют алгоритмы. Пример алгоритма сравнения:

1. Выбрать объект для сравнения.
2. Выделить сравниваемые признаки.
3. Выявить общие и различные признаки у сравниваемых объектов.
4. Сделать вывод о причинах сходства и различий.

Проводя исследование при изучении темы «Метафора», обу-

чающиеся выявляли ключевые слова и словосочетания: прямое значение, переносное значение, сходство, метафорический образ, художественный образ, художественное сходство и т.д. Информационные тексты энциклопедий о метафоре дополнили, расширили знания учеников, обеспечивали коммуникативную направленность учебного процесса. Сопоставление метафор А. С. Пушкина, А. А. Фета, С. А. Есенина и других поэтов привело школьников к выводам: метафора может быть простой и развернутой; на основе метафор строятся аллегории и символы. В произведениях Е. А. Баратынского, А. С. Пушкина метафоры имеют более конкретное содержание по сравнению с языком поэтов-романтиков.

У поэтов 2-й половины XX века метафоры глубоко мотивированы и обладают индивидуальностью, неповторимостью. Обобщающее занятие «Роль метафоры в поэтических произведениях» показало, что ученики умеют систематизировать материал, вычленять главное, задавать вопросы, умеют слушать. В своих исследованиях школьники отмечали:

– через метафорическое значение слов и словосочетаний писатель передает индивидуальность, неповторимость предметов, проявляя при этом глубину и характер собственного образного мышления, видения мира;

– в творчестве поэтов, принадлежащих к одному литературному направлению (метафоры романтиков, реалистов, символистов) формируются определенные типы метафор и других образных средств.

– Решение исследовательских задач на занятиях элективного курса способствует формированию критического мышления школьников, развитию их исследовательских умений.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА ПО ЛИТЕРАТУРЕ В ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ

ЗАСЫПКИНА Г. Д.

с. Новопетропавловское Курганской области,
Муниципальное общеобразовательное учреждение
Новопетропавловская средняя общеобразовательная школа

Исследовательская деятельность – важная составляющая профильной подготовки учеников. Вовлечение учащихся в исследовательскую деятельность таким образом, чтобы эта деятельность стала

потребностью, – процесс длительный и сложный. Нами было выделено на этом пути три этапа:

1. Учебно-исследовательская деятельность учащихся на уроке литературы. Это создание проблемных ситуаций, проблемный анализ текста, творческие работы, подготовка вопросов для дискуссий, работа с критическими статьями.

2. Система дополнительного образования.

Элективный курс «Проба кисти и пера», рассчитанный на 17 часов. Результат – творческая работа учащегося: литературная зарисовка, этюд, портретный очерк, конкурсные сочинения.

3. Научно-исследовательская деятельность (социальный проект)

Этапы организации научно-исследовательской деятельности школьника:

1. Выбор темы.

Желательно, чтобы тема представляла интерес для учащегося не только на данный момент, но и вписывалась в общую перспективу профессионального развития ученика, то есть имела непосредственное отношение к предварительно выбранной им будущей профессии. Очень хорошо, если выбор темы обоюдно мотивирован интересом к ней и ученика, и педагога.

Тема также должна быть реализуема в имеющихся условиях и с самого начала правильно сформулирована.

2. Изучение научной литературы по выбранной теме.

В составлении списка необходимой литературы обязательно участие самого исследователя.

Работая с литературой по теме, учащийся должен владеть различными типами чтения: просмотровое чтение, ознакомительное (выборочное), изучающее (подробное). Целесообразно создавать «банк данных» по теме работы. Важно делать выписки всего, что пригодится в научной работе: интересные мысли, факты, цифры, различные точки зрения. При изучении литературы не следует стремиться к заимствованию материала. Будет правильнее сопоставить и проанализировать найденную информацию.

3. Определение гипотезы.

Это один из самых ответственных моментов работы над исследованием. Гипотеза должна удовлетворять ряду требований: быть проверяемой, содержать предположение, быть логически непротиворечивой, соответствовать фактам.

4. Определение цели и задач исследования.

Цель исследования – это конечный результат, которого хочет достичь учащийся при завершении своей работы. Можно поставить

цель: выявить..., установить..., обосновать..., разработать... .

Задачи лучше всего формулировать в виде утверждений того, что необходимо сделать, чтобы цель была достигнута.

5. Определение методов исследования.

Метод – это способ достижения цели: а) теоретические методы, б) эмпирические методы. Выбор того или иного метода совершенствуется при обязательном руководстве педагога.

6. Проведение научного исследования (практика на предприятии в течение двух недель).

Проведение исследования включает в себя два последовательных этапа: собственно проведение (так называемый технологический этап) и аналитический, рефлексивный этап. С учетом специфики творческого процесса необходимо составить рабочий план, который включает в себя первичную обработку и анализ результатов практических действий, этап их проверки.

7. Оформление работы.

Оформление результатов исследования – один из самых трудоемких этапов работы.

Каждой из форм присущи свои особенности оформления.

8. Защита социального проекта. (Публичное выступление перед учащимися и учителями-предметниками).

Защита ни в коем случае не должна сводиться к пересказу содержания работы. На защиту отводится не более 5–7 минут. Четкое и ясное представление о работе у самого учащегося – залог понимания его аудиторией.

Защита проекта состоит из трех частей:

1) обосновывается актуальность выбранной темы, описывается научная проблема, формулируются задачи исследования и указываются его основные методы;

2) нужно представить содержание глав, заострив внимание на личном вкладе при проведении исследования (самая большая часть по объему);

3) основные выводы по результатам работы.

Исследовательская работа обучающихся в профильных классах помогает им определиться в жизни, правильно выбрать профессию.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ. ПРОЕКТЫ СОВЕРШЕНСТ ВАННЯ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВА ТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

ХАЛУПО М. И.

г. Магнитогорск, Муниципальное общеобразовательное
учреждение средняя общеобразовательная школа № 67

Социальные перемены в нашем государстве вызвали необходимость реформирования образования. На старшей ступени общего среднего образования реформа реализуется через внедрение предпрофильного и профильного обучения. Согласно «Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования», предусматривается формирование профильных классов в старшем звене общеобразовательной школы.

Такой подход дает возможность школьнику определиться в выборе будущей профессии. По желанию учащийся может посещать элективные курсы профессиональной направленности, как в своем учебном учреждении, так и на территории района, обучаться дистанционно через Интернет. На практике дело обстоит не всегда так. Ряд объективных причин, таких как большое расстояние, отсутствие стабильной связи, невозможность подключения к сети Интернет, не позволяет ученику сделать выбор в пользу той или иной профессии. Субъективные причины также оказывают влияние. Большая часть предложенных элективных курсов направлена на углубление и расширение учебного материала по сравнению с базисными учебными планами, что дает возможность хорошо подготовиться к сдаче экзаменов в высшее учебное заведение, но, к сожалению, не всегда дает возможность школьнику познакомиться с практической стороной будущей специальности. Ведь на выбор будущей профессии школьника большое влияние оказывают его родственники, близкие и, наверное, в последнюю очередь – личное знание будущего дела. Результаты анкетирования показали, что на выбор профессии в 50 % случаев влияют друзья, 20 % – модные течения, 20 % – родители и только в 10 % личный, независимый выбор школьника.

Создание профиля в образовательном учреждении ведет за собой изменение учебной нагрузки, что не всегда согласуется со здоровьесберегающим фактором.

Не всегда школьник готов к выбору будущей профессии и даже сферы деятельности. Знакомство же с теоретическими основами специальности чаще всего не дают возможность представить ученику будущую профессиональную деятельность.

Советская школа имела хороший опыт профессиональной подготовки учащихся. Старшеклассники один раз в неделю посещали учебно-производственные комбинаты или цехи, где программа была составлена так, что соотношение количества теоретических часов к практическим было 2/3. За два года школьник изучал азы профессии, проходил производственную практику, получал «Свидетельство», что давало возможность быть принятым на производство, при условии поступления в вузы.

Современная профильная школа подковывает школьника чаще всего теоретически, не давая возможности испытать себя в выбранной профессии. Скорее всего, поэтому много дипломированных специалистов с гуманитарным и техническим образованием занимаются розничной торговлей, а не работают по специальности. Одним специальность не нравится, так как выбор был сделан неосознанно, другие не могут устроиться из-за перенасыщенности рынка труда.

Уже не первый год в российской школе реализуется профильное обучение, и при этом количество проблем не уменьшилось:

- сложность реализации профиля в малокомплектной школе (внедрение дистанта позволяет частично решать эту проблему при условии, что возможности позволяют использовать Интернет);

- углубление и расширение, иногда до уровня специализированных вузов, учебного материала.

Увеличение объема учебного материала и снижение интереса школьников к изучению непрофильных дисциплин негативно сказывается на результате образовательного процесса и удовлетворенности им учащихся и преподавателей.

- неоднозначность выбора будущей профессии;
- высокая теоретическая направленность;
- отсутствие возможностей практического знакомства с профессией;
- отсутствие методической литературы.

В нашем понимании профессиональная направленность общего среднего образования должна иметь практическую направленность; возможно восстановление системы учебно-производственных цехов (комбинатов) набор специальностей в которых должен быть обусловлен социальным заказом, а не модой на ту или иную профессию. Создание единого методического обеспечения.

Методическое обеспечение должно содержать:

- цифровые образовательные ресурсы с набором практических лабораторных работ «Введение в профессию...»;
- систему психологических тестов для определения профессиональной склонности;
- разработку методик ранней профессиональной диагностики.

ИЗУЧЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ФИЗИКИ В СПЕЦИАЛЬНЫХ (КОРРЕКЦИОННЫХ) ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ VIII ВИДА

ГОРСКИН Б. Б.,

г. Москва, Московский педагогический государственный университет

ЖУМАЕВ В. В.

г. Москва, Издательство «Просвещение»

Технический прогресс и развитие науки диктуют необходимость обновления содержания обучения в различных видах образовательных учреждений. Приборы, механизмы, станки и др. окружают нас в быту и на производстве. Предприятия, на которых предстоит работать сегодняшним школьникам, оборудованы самыми разнообразными сложными устройствами.

Перед школой ставится задача расширения технического кругозора старшеклассников с отклонениями в интеллектуальном развитии как необходимого условия успешного овладения профессией. Физика – одна из основных наук, которая поможет решить эту задачу.

Возможность изучения элементов физики на факультативных занятиях (2 часа в неделю) предусмотрена школьным компонентом «Государственного стандарта общего образования лиц с ограниченными возможностями здоровья». Факультативные занятия могут проводиться со всем классом или небольшими группами учащихся для получения ими дополнительных жизненно необходимых знаний и умений, которые дают возможность более широкого выбора профессии, ориентировки и безопасности в современном обществе и быту.

Как известно, ранее предпринимались попытки разработки проблемы обучения школьников с нарушением интеллекта элементам физики. М. Н. Перовой доказана необходимость и доступность этого материала, определены цель, задачи, содержание обучения, разработаны методические рекомендации [1].

Тем не менее в силу ряда объективных причин, обязательное или элективное изучение элементов физики не заняло достойного места в теории и практике коррекционно-развивающего обучения.

В настоящее время школа нуждается в учебном пособии, которое раскрыло бы физическую сущность природных явлений, познакомило бы учащихся с основными принципами работы различных технических устройств, которые они используют ежедневно, или будут сталкиваться в самостоятельной жизни и на производстве.

Для этого необходимо сформировать у школьников представления и понятия о физических процессах и явлениях на основе их собственных наблюдений, а также знаний, полученных на уроках природоведения, естествознания, географии, технологии, математики.

Из опыта работы в школьных мастерских ученик получает информацию о практическом использовании различного оборудования и инструмента, хотя и не может объяснить принципа их работы. Важно научить старшеклассников более осознанно выполнять различного рода работы и пользоваться необходимыми устройствами, оборудованием. Необходимо показать особенности и возможности использования физических законов в повседневной жизни и на производстве.

Целесообразно в научной и доступной форме, с учетом его реальной практической значимости для школьника с нарушением интеллекта, представить материал по строению вещества, механическим, электромагнитным, тепловым, оптическим и световым явлениям, познакомить учащихся с элементами атомной физики и астрономии.

В процессе разработки тематического планирования и конспектов занятий необходимо учитывать познавательные возможности учащихся, направление их профессиональной подготовки. Педагогу-дефектологу, как правило, не имеющему специальной подготовки в области физики, должна быть предоставлена возможность вариативного использования содержания, методов, средств и форм обучения.

При построении занятия необходимо учитывать, что вывод различных теоретических положений должен опираться на простой и наглядный эксперимент, не требующий специально оборудованного кабинета физики, на ранее изученный материал других учебных предметов, а также на личный опыт и наблюдения учащихся. Проводя аналогии между жизненным опытом старшеклассников и моделируя его физическим экспериментом, необходимо переходить к теоретическим положениям и обобщениям. Развивая теоретические положения, целесообразно показать их практическое применение в повседневной жизни, на производстве.

Таким образом, изучение элементов физики в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях будет способствовать социально-трудовой адаптации старшеклассников, коррекции и развитию познавательной деятельности учащихся с нарушением интеллекта.

Литература

1. Перова, М. Н. Обучение элементам физики и химии учащихся вспомогательной школы [Текст] / М. Н. Перова. – М. : Просвещение, 1969.

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РЕСТРУКТУРИЗАЦИИ СЕЛЬСКОЙ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

СКРИПОВА Н. Е.

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

Формирование системы сельского начального образования является отражением тех общественных, политических, социально-экономических процессов, которые происходили как в России, так и на Южном Урале.

Становление и развитие сельской начальной школы обусловлено: социально-экономическими реформами 60-х гг. XIX века; преобладанием сельского населения; востребованностью элементарной грамотности среди всех слоев населения, а особенно крестьян в связи с урбанизацией и интенсификацией сельского хозяйства в пореформенный период; развитием национального образования, основы которого преобладают в ментальных особенностях крестьянской общины (взаимопомощь, общность и общинность, коллективизм, трудолюбие, совестливость, взаимопомощь, милосердие, уважение, почтение к старшим, социальная справедливость, крепкие семейные узы), особенностями крестьянского образа жизни, существенно отличающегося от городского и др.

Сегодня в связи с реструктуризацией образовательных учреждений также идет поиск путей развития сельской начальной школы, следовательно, исследование истории формирования сельского начального образования, условий реструктуризации имеет практическую и научную значимость, так как позволяет выявить обусловлен-

ные причины современного состояния, изучить традиции, понять преемственность и общие тенденции развития образования, использовать положительный опыт и не повторять ошибок прошлого, определить роль и место современной сельской начальной школы.

Вопросы сельской начальной школы в научно-педагогической литературе рассматриваются по различным аспектам деятельности: социально-педагогические проблемы (Д. М. Абдуразаковой, М. П. Гурьяновой, Д. Е. Ивановым, П. В. Макаровым, П. П. Пивненко и др.); разработка инновационных моделей (Т. В. Абанкиной, Л. В. Агеевой, Т. В. Воронцовой, В. В. Маскиным, А. А. Михайловым, А. М. Цирюльниковым и др.); выявление специфических особенностей малочисленных школ (А. П. Демчинской, П. П. Кондратьевым, Н. Д. Неустроевым, Г. Ф. Суворовой, В. В. Щербаковой и др.), подготовка педагогических кадров к работе в условиях села (Л. И. Архаровой, Е. С. Гуртовой, В. М. Петруленковым, А. Н. Чаловым и др.); организация сельской начальной школы дореволюционного периода (Н. А. Корфом, А. И. Новиковым, Г. Фальборком, В. И. Чернолуским и др.). Национальный характер образования представлен в философско-педагогических взглядах известных деятелей образования сельской школы (Н. Ф. Бунакова, Л. Н. Толстого, С. А. Рачинского, П. П. Блонского, С. Т. Шацкого, В. А. Сухомлинского).

В этих работах показывается, что на селе школа играет более значимую роль в жизни ребёнка, его семьи, сельского сообщества, чем школа в малом или большом городе. У сельской школы постоянный высокий социальный статус, который предопределён: экономическими факторами (кузница кадров для сельскохозяйственного производства); социальными (единственное образовательное, социальное, культурное учреждение на селе), нравственными (духовный очаг жизни села, хранительница народных традиций, фактор стабильного развития деревни).

Исследователи отмечают, что названные особенности сельской школы, в том числе начальной, являются лишь потенциальными возможностями её развития, требующими для своего воплощения целенаправленной образовательной политики, научной и методической поддержки.

Результаты анализа историко-педагогических проблем развития сельской школы в России показали, что сельская школа является чисто российским феноменом, сущность которого выявляется в процессе её связей с народом, обществом, государством. Сложный исторический путь развития сельской начальной школы в дореволюционный период; её унификация в советское время, когда политика была направлена на стирание различий между городом и деревней, между

сельской и городской школой; положение её во время системного кризиса – разорение деревни, снижение жизненного уровня, остаточное отношение к сельскому хозяйству было перенесено и на школу. Это привело к заметному нарушению культурно-исторических традиций сельского образа жизни и сельской малокомплектной школы.

Анализ философско-педагогических воззрений русских мыслителей, известных деятелей российского образования позволяет уточнить миссию сельской школы. Миссия сельской школы – быть школой народной, создаваемой и управляемой народом, связанной с культурой народа, помогающей народу в решении важных проблем жизни, сохраняющей ментальные черты и создающей новые формы культурной жизни народа.

Проведенный опрос указывает на существующие проблемы развития сельской начальной школы: сохранение и даже возрождение её как важнейшего института народной жизни, фактора стабильности, социального, экономического и культурного развития крестьянства и всего сельского сектора.

Реструктуризация сети образовательных учреждений была определена важнейшим направлением на основании доклада рабочей группы президиума Государственного совета Российской Федерации (2001 г.) как об одном из необходимых условий достижения нового современного качества общего образования при сохранении и поддержке малокомплектных школ и обеспечения равного доступа учащимся к качественному образованию вне зависимости от места проживания.

Концепция реструктуризации сети образовательных учреждений, расположенных в сельской местности (постановление Правительства Российской Федерации от 17 декабря 2001 г. № 871) призвана решить целый комплекс накопившихся проблем: экономических, социальных, культурных. Предполагаемые модели изменения сети образовательных учреждений: базовая (опорная) школа с сетью филиалов; ресурсный центр; социокультурный комплекс, передвижная учебная лаборатория, начальная школа-детский сад, ассоциация образовательных учреждений, сельская профильная школа.

Выбор курса реструктуризации предполагает два возможных варианта: укрупнение сельских школ или интегративные модели сельской школы. Последний вариант предусматривает максимальное сохранение начальных школ на прежней территории их функционирования. Право выбора вариантов и моделей предоставляется регионам, муниципалитетам, органам управления образованием. Данный выбор должен быть сделан на основании анализа тенденций изменения внешних условий функционирования сети образовательных учрежде-

ний, который включает анализ изменения демографической ситуации, системы расселения, экономической ситуации, транспортной и коммуникационной сетей, финансовой базы функционирования общеобразовательных учреждений, а также расчет современной и перспективной потребности в начальном, основном, полном общем образовании в пределах анализируемой территории.

Механизмы осуществления реструктуризации вызывают критику, сомнения, тревожность со стороны педагогов, родительской общественности, исследователей, специалистов: не приведет ли реструктуризация к закрытию малокомплектных начальных школ, усилению деградации деревни, ухудшению психического здоровья школьников, будет ли обеспечена экономическая, социальная эффективность образования и др. В связи с этим необходимо определить ключевые подходы к реализации комплекса мероприятий:

- выбор моделей, вариантов развития сети в регионах, муниципалитетах, сельских поселениях должен проходить с участием органов законодательной и исполнительной власти, учреждений социальной сферы, хозяйствующих субъектов, родительской общественности. Эти мероприятия их результаты должны быть открытыми для общества, средств массовой информации. Главная цель – разъяснительная работа, корректировка преобразований;

- создание условий для развития сельской малокомплектной школы будет эффективным при условии осуществления социально-экономических мер по развитию сельского хозяйства. Может ли ребенок из сельской местности получить там, где проживает такое образование, которое сделает его конкурентоспособным на рынке труда, и благодаря которому он сможет найти себе достойное место в жизни?

- разработка нормативно-правовой базы реструктуризации, учёт интересов ребенка – залог успешности;

- признание за школой очевидной роли социокультурного стержня сельского поселения предполагает ее нацеленность на сохранение народных традиций, культуры, самобытности, единства с природой. В то же время современная сельская школа не может не формировать у своих воспитанников способностей к социальной мобильности в обществе через освоение детьми возможностей быстрой смены социальных и экономических ролей. Эти сложные вызовы времени требуют новых подходов к содержанию и методам организации учебно-воспитательного процесса в сельской школе;

- особое место должна занимать система подготовки сельских педагогов, руководителей образовательных учреждений.

В целях, ставящихся перед реструктуризацией, акцент сделан на повышении эффективности использования ресурсов образования. При этом важно, что сокращение расходов не всегда ведет к эффективности. Успех масштабных изменений на селе возможен лишь при комплексном решении организационных, правовых, экономических, социальных, кадровых, педагогических задач.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ОЦЕНИВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧАЩИХСЯ В ЛОГИКЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

ЧЕРНЯКОВА Н. Н.

г. Екатеринбург, Негосударственное общеобразовательное
учреждение школа «Источник»

М. В. Алексеев, М. Е. Бершадский, В. В. Гузеев определили круг основных противоречий, выявляющих системный кризис образования:

- постоянно растущий объем актуальных знаний конфликтует с возможностями ученика их усвоить;
- постоянное обновление и быстрое устаревание информации не поступает своевременно современному школьнику;
- предметная раздробленность тормозит развитие учащихся;
- большой объем «сырой» информации ученик получает вне рамок школы, где отсутствуют инструменты в формировании навыков и убеждений, позволяющие правильно обрабатывать и оценивать любую поступающую информацию;
- отсутствуют механизмы, приемы и методы в обучении учащихся постановки и достижения собственных поставленных целей;
- отсутствуют объективные критерии оценки индивидуальных результатов ребенка, а также критерии, позволяющие обеспечить сравнение результатов учащихся.

Ученые предлагают следующие пути решения данных противоречий:

- необходим новый принцип выделения ядра знаний (вокруг типовых деятельностей) в разных областях взаимодействия с миром;
- необходимо учить приобретать знания самостоятельно через усвоение новых способов действий;
- создавать условия в образовательном процессе, обеспечивающие выявление связей в целостной информации, ценностной задаче, которая содержит комплекс проблем;

- разрабатывать комплекс образовательных технологий, механизмов, позволяющих ученику обрабатывать «сырую» информацию;
- предлагать учащимся комплекс целей, обеспечивающих их разностороннюю образовательную деятельность;
- создавать условия для формирования и изменения целей деятельности ребенка, учить планомерно ставить цели и достигать их;
- необходимо разрабатывать механизмы для формирования самооценки ребенка своей деятельностью;
- разработать формальную оценочную шкалу, которая строится на комбинации рейтинговых шкал, фиксирующих деятельность ребенка и дескриптивной, описывающей его реальные достижения.

Одним из возможных путей решения данных противоречий может стать реализация компетентностного подхода.

В документах по модернизации образования записано, что основным результатом деятельности образовательных учреждений должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор заявленных ключевых компетенций в интеллектуальной, общеполитической, общественной, коммуникативной, информационной и прочих сферах. Одним из стратегических приоритетов страны, определенных в Федеральной целевой программе развития образования, является повышение функциональной грамотности выпускников общеобразовательных школ (рост уровня грамотности чтения, математической грамотности, естественно-научной грамотности). Поэтому одной из важнейших задач современной школы является разработка системы оценивания результатов деятельности учителя и ученика в логике компетентностного подхода. По мнению А. В. Хуторского, компетентностный подход – это подход, акцентирующий внимание на результатах образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях.

Разработка новых способов оценивания должна строиться с учетом характерных признаков ключевых компетенций: многофункциональности, надпредметности, междисциплинарности, критичности мышления, уровня интеллектуального развития, саморефлексии, сформированности собственной позиции и самооценки, многомерности (оценки различных умственных процессов, аналитических, коммуникативных проявлений).

В логике компетентностного подхода мы предлагаем следующие приоритеты в разработке новых способов и характеристик оценивания результатов учащихся:

– внедрение интегративных показателей, оценивающих как индивидуальный уровень компетентности качеств, представленных в виде полфолио учащихся, так и умения и качества, позволяющие эффективно взаимодействовать в группе;

– разработка критериев, характеристик оценочных шкал, позволяющих оценивать как действия учащегося, так и результаты его деятельности;

– внедрение системных изменений в содержания и формы предлагаемого учебного материала: использование контекстуализированных задач, проблемных ситуаций, связанных с определением жизненных проблем, нацеленных на поиск путей решения этих проблем;

– внедрение приемов и методов, позволяющих сформировать у учащихся навыки контроля и самоконтроля;

– разработка и внедрение деятельностных методов оценивания;

Одним из возможных способов, реализующих компетентностный подход и обеспечивающих оценку функциональной грамотности школьников, могут служить школьные групповые исследовательские проекты.

Основные этапы организации школьного группового проекта:

1. Подготовительный.

Проходит в виде тренинга по формированию навыков работы над исследовательским проектом (проводит учитель-инструктор);

2. Планово-проектировочный этап.

Учащимися осуществляется выбор реальной, значимой, интересной для школьников проблемы (проблемы школьной жизни, школьного самоуправления, проблемы межличностных отношений, эффективности используемых ресурсов и др.). Определяются причины существования проблемы. Обосновывается выбор способов их решения, их реалистичность.

Осуществляется попытка определить риски и возможные последствия.

Распределяются обязанности учащихся внутри группы, составляется график работы над проектом.

3. Организационно-деятельностный этап.

Проводятся теоретические исследования проблемы, социологические опросы, эксперименты, осуществляется математическая обработка результатов;

4. Итогово-рефлексивный этап.

На данном этапе учащиеся представляют свой групповой проект в виде презентации.

Для оценивания проекта целесообразно использовать комбинированные формы оценивания:

- лист экспертной оценки учащихся, родителей, учителей;
- лист рейтинговой оценки учащихся, родителей, учителей;
- устная рефлексия по предложенным параметрам и др.

Характеристики проектного решения:

- актуальность и четкость выявленной проблемы;
- обоснование способов решения проблемы;
- грамотность представленных решений (математическая, грамотность речи, экономические обоснование);
- социальная значимость проекта;
- реальность представленных решений;
- учет реалистичности проекта;
- учет возможных следствий и рисков;
- качество презентации (устной, компьютерной);
- уровень групповых взаимодействий;

Данные характеристики целесообразно оценивать по трем уровням: высокий – 1 балл, средний – 2 балла, низкий – 3 балла.

Разработка новых форм оценивания результатов образовательной деятельности учащихся отражает перспективные направления развития современного образования.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ХИМИИ

РУДНИЧЕНКО Г. Н.

г. Копейск, Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 5

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. в качестве одного из приоритетных направлений образовательной политики определяет создание «системы специализированной подготовки (предпрофильного и профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающегося». Таким образом, введение предпрофильного и профильного обучения изначально заявлено как часть реформирования школы, направленная на повышение способности будущего выпускника к самостоятельному действию

на рынке образовательных услуг, конструированию собственного образовательного маршрута [8].

Выбор профессии – один из главных жизненных выборов, совершаемых человеком в юном возрасте, так как, выбирая профессию, он выбирает и образ жизни. Человека, выбирающего свою будущую профессию, называют оптантом (от лат. optacio – желание, избрание). Стадия оптации должна завершиться оформлением реалистического и достаточно четкого представления о той профессиональной общности, в которую подрастающий человек в будущем включит себя [4].

Количество профессий в наши дни измеряется пятизначным числом, а их мир представляет собой подвижную картину. По данным же разных исследователей, девятиклассники, например, могут назвать в среднем лишь 20–26 профессий, поэтому профориентация зачастую носит стихийный характер. Изучение мотивов выбора профессии школьниками показало, что значительную роль в этом играют советы окружающих: 25 % детей выбирают профессию под влиянием друга, который более самостоятелен, 17 % – по совету родителей, 9 % – под влиянием средств массовой информации. Еще 9 % руководствуются малозначительными факторами, например близостью вуза к дому, и только 40 % подростков выбирают профессию, ориентируясь на содержание деятельности. Но профессиональные намерения оказываются более устойчивыми, а овладение деятельностью проходит быстрее и эффективнее, если главной причиной выбора является ориентация на содержание предстоящей деятельности.

Таким образом, целью системы профессиональной ориентации в рамках общеобразовательной школы является формирование у учащихся способности выбирать сферу профессиональной деятельности, оптимально соответствующую, личностным особенностям и запросам рынка труда. В связи с этим профессиональная ориентация призвана, в школе решать задачу формирования личности работника нового типа, что обеспечит эффективное использование кадрового потенциала и рациональное регулирование рынка труда.

Особо значимой является проблема приобретения учащимися адекватных представлений о профессиональной деятельности, избираемой профессии и собственных возможностях, активного развития их, формирования потребности и умения включаться в общественный производительный труд и социальные отношения трудового коллектива. Ориентация на профессиональный труд и выбор своего профессионального будущего выступает как неотъемлемая часть всего учебно-воспитательного процесса при обязательном дополнении его ин-

формационной и консультативной работой, практической деятельностью для развития склонностей и способностей, учащихся к труду.

Информационная и консультативная работа в рамках предпрофильной подготовки должна осуществляться через элективные курсы («Твоя будущая профессия», «Твой выбор» и др.) или программы для общеобразовательных учреждений «Твоя профессиональная карьера», для 8–9 классов (М.: Просвещение, 2006) [5].

Каждый преподаватель любит свой предмет и предан ему. Его слушают десятки учеников, за плечами, может быть, уже не один выпуск. И кто-то из учеников становится продолжателем в той области, которую преподаватель избрал. Полагаем, что это является мечтой каждого учителя.

Сегодня, когда школа переживает серьезные перемены, перед нами открылись более широкие возможности вводить молодежь в науку. Наука как один из сложнейших феноменов нашего бытия нуждается, в постоянном развитии, в постановке и решении все более и более злободневных проблем. В науке важна преемственность поколений. И если школа стала профильной, и если преподается любимый профильный предмет, перед нами открывается прекрасная перспектива найти единомышленников среди учеников, которых мы сможем по настоящему увлечь своим предметом, поможем за пределами школьной программы увидеть пространство науки [6].

К сожалению, в настоящее время в учебных планах общеобразовательных учреждений идет сокращение часов на изучение предметов естественно-научного цикла [2], наблюдается падение престижа естественных наук, в том числе и химии.

Из 25-летнего опыта работы учителем химии, хочется отметить, что проявившаяся в настоящее время тенденция приближения теории к началу обучения химии отражает очевидную необходимость усиления их объяснительной и прогностической функций. Этому в известной мере способствует пропедевтический этап формирования химических понятий.

На пропедевтическом этапе [1] получения химических знаний применяется несколько подходов к реализации вариативности содержания: интегрированный курс «Естествознание 5–6» и один из курсов «Физика. Химия 5–6» или «Введение в химию»,

В учебных планах общеобразовательных школ элективные курсы, курсы по выбору, появились в связи с профилизацией старшей ступени образования, необходимостью ориентации учащихся-выпускников на осознанный выбор профессиональной деятельности. Цель этих курсов заключается в создании условий для самоопределения выпускников школы и расширения возможностей их социализации [3].

Элективные курсы проводят с использованием различных методических форм, средств и приемов (мастерские, проекты, мастер-класс, работа в группах, индивидуальная работа и т.д.) [8].

Проектная деятельность имеет большое значение. Учащиеся могут работать над проектом в течение нескольких лет, тем самым развивая свои склонности и способности к той или иной дисциплине, формируя таким образом осознанный выбор.

Следует отметить, что на учебных занятиях, профессиональная направленность осуществляется при использовании игровых технологий (деловые и ролевые, сюжетно-ролевые игры и т.п.).

Сфера образования представляет собой сложный «организм», который действует по объективным законам развития природы и общества. В сфере образования сосредоточены творческие силы, призванные конструировать новые системы содержания образования.

Считаю, что общая концепция системы профессиональной направленности общего образования может быть такой:

- у школьников младших классов (I–IV кл.) с помощью активных средств профориентационной деятельности (деловые игры, группы по интересам, факультативы, общественно полезный труд, индивидуальные собеседования и др.) необходимо формировать добросовестное отношение к труду, понимание его роли в жизни человека и общества, установку на выбор профессии, развивать интерес к трудовой деятельности;

- у подростков (IV(V)–VII кл.) важно формировать осознание ими своих интересов, способностей, общественных ценностей, связанных с выбором профессии и своего места в обществе. При этом будущая профессиональная деятельность выступает для подростка как способ создания определенного образа жизни, как путь реализации своих возможностей;

- у школьников VIII–IX классов необходимо формировать представления о профессиях народного хозяйства, перспективах профессионального роста и мастерства, правилах выбора профессии, а также умения адекватно оценивать свои личностные возможности в соответствии с требованиями избираемой профессии. Следует оказывать учащимся индивидуальную консультационную помощь в выборе профессии, определять стратегию действий по освоению запасного варианта. Выпускники 9 класса в рамках предпрофильной подготовки обязательно должны посещать элективные курсы (профориентационные и предметные);

- с учащимися X–XI классов важно осуществлять профориентационную деятельность на базе углубленного изучения тех предметов,

к которым у них проявляются устойчивый интерес и способности. Необходимо сосредоточить внимание старшеклассников на формировании профессионально важных качеств в избранном виде деятельности, оценке и коррекции профессиональных планов; знакомить учащихся со способами достижений результатов в профессиональной деятельности, самоподготовки к избранной профессии и саморазвития в ней.

Литература

1. Аршанский, Е. А. Предпрофильная подготовка: как ее реализовать в школьной практике [Текст] / Е. А. Аршанский, Е. В. Алесьева // Химия в школе. – 2006. – № 5.
2. Габриелян, О. С. Пропедевтический курс «Старт в химию» [Текст] / О. С. Габриелян // Химия в школе. – 2005. – № 8.
3. Методическое письмо «О преподавании химии в 2007–2008 учебном году» № 382 от 2 июля 2007 г.
4. Павлова, Т. А. Профорientация старшеклассников [Текст] / Т. А. Павлова. – М. : ТЦ Сфера, 2005.
5. Программы общеобразовательных учреждений. Твоя профессиональная карьера 8–9 классы [Текст]. – М. : Просвещение, 2006.
6. Роботова, А. С. Элективный курс в профильной школе как введение в науку [Текст] : учеб.-метод. пособие для учителей / А. С. Роботова ; под ред. А. П. Тряпициной. – СПб. : КАРО, 2005.
7. Толкачева, Т. К. Особенности профилизации образования в сельской школе [Текст] / Т. К. Толкачева, Е. Н. Дмитриева // Химия в школе. – 2005. – № 9.
8. Чистякова, С. Н. Учебные программы организационных элективных курсов предпрофильной подготовки учащихся основной школы [Текст] / С. Н. Чистякова. – М., 2003.

ВНЕКЛАССНАЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРОГРАММЫ «ГЕОГРАФИЯ РОДНОГО КРАЯ»

ЗАРИПОВА Р. Р.

п.г.т. Балтаси Республики Татарстан, Муниципальное общеобразовательное учреждение Балтасинская средняя общеобразовательная школа

Реализация идей личностно ориентированного обучения в курсе школьной географии означает создание каждым школьником лично значимого образа мира, основанного на его личном опыте. Про-

блема активизации процесса обучения не может на современном этапе развития образовательных систем рассматриваться без учета личностной позиции обучаемого к процессу обучения.

Реализация идей и задач эколого-географического образования в нашей школе осуществляется как на уроках географии, так и во внеклассных и внешкольных мероприятиях с использованием различных образовательных технологий, методов, средств. Это дает возможность учителю показать причинно-следственные связи в системе «природа–человек–производство», ввести учеников в мир социальной географии, показать возможность применения знаний на практике.

Организация внеклассной работы способствует расширению навыков практической деятельности учащихся. Она связывает теоретические основы знаний с их фактическим применением, а также предполагает большое количество форм исследовательской деятельности, которые невозможно реализовать на уроке. Одним педагогических условий для успешной организации исследовательской работы учащихся по изучению геоэкологических проблем является сочетание урочной и внеклассной работы. Внеклассную работу можно организовать в форме кружка и геоэкологического практикума. Большую роль играет исследовательская работа учащихся, что делает более продуктивным процесс становления элементов экологической культуры личности. Учащийся может проводить эксперимент, наблюдение, исследование взаимоотношений человека и ландшафта в течение длительного срока с последующей работой по составлению схем, рисунков, фоторабот. Во внеклассной работе учитель имеет большие возможности для организации бесед, обсуждений проблем сельского ландшафта, которые выполняют интегрирующую роль в обучении.

«География и краеведение – направления взаимосвязанные. Географическое краеведение входит в учебную программу с VI класса, но наибольшее внимание краеведческим знаниям уделяется в VIII-IX классах. Роль краеведения трудно оценить. Ученик человек должен знать свой край! Что же такое географическое краеведение? Это и геология, и рельеф, и ландшафтные памятники, и просто уникальные географические объекты. Условно делим работу по краеведению на две части: «кабинетную» – теоретическую и «полевую» – практическую. Ученик, по нашему мнению, должен потрогать руками и увидеть то, о чем говорилось на уроках в классе, иначе он многое не поймет, ведь теория закрепляется практикой – это закон. Обе эти части взаимосвязаны, отлично дополняют друг друга, вносят разнообразие в уроки географии, способствуют творческому развитию детей, повы-

шают интерес учеников как к урокам географии в целом, так и к краеведению в частности.

«Теоретическое» краеведение проводится в классе и включает в себя работу с разными источниками географической информации: картой, книгой, статистическими материалами и т.д. В качестве примера результатов работы школьников приведем реферат на тему «Паспортизация и оценка качества воды родников родного края». Реферат может быть использован на уроках географии в курсе VIII класса при изучении подземных вод Татарстана.

Практическое краеведение – это часть работы, в которую включаются экскурсии и выезды в Государственный природный комплексный заказник «Балтасинский». Перед выездом, с учениками всегда проводится теоретическая работа с использованием фотографий, брошюр, справочников о родном крае.

Сейчас самое важное средство «полевого» краеведения – велопутешествия. Велосипед выбран потому, что суточный километраж со старшеклассниками – до 90 км, а этот вид транспорта позволяет больше увидеть, узнать. Кроме того, груз везти легче, чем нести его на себе за плечами. И выяснилось, что «затерянные миры» нашего края совсем рядом: изумительнейшие по красоте, поросшие лесом холмы, долины и меандры реки Шошмы, тихое и глубокое озеро Каракуль, заброшенные деревни и почти всегда доброжелательное отношение местных жителей.

Предлагаемая программа позволяет учащимся на основе комплексного подхода получить целостное представление об экологии своего края, способствует воспитанию гражданской позиции по отношению к природе.

Такая организация изучения родного края позволяет не только воспитать любовь к своей малой родине, но и существенно влияет на формирование познавательных интересов ребят, помогает им найти дело по душе, учит ценить и любить родную природу.

Моя программа позволяет учащимся на основе комплексного подхода получить целостное представление о Географии своего края, способствует воспитанию гражданской позиции по отношению к природе.

Программа курса «География родного края» предназначена для учащихся 9 класса Балтасинской средней общеобразовательной школы. Включает материал по эколого-графической оценке состояния окружающей среды и рассчитана на 17 часов.

УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

БАРАНСКАЯ Н. С.

г. Магнитогорск, Муниципальное образовательное учреждение
дополнительного образования детей «Ленинский дом детского творчества»

Для учреждения дополнительного образования актуальной является проблема формирования механизмов управления инновационными процессами с целью адаптации учреждения к новым социально-экономическим условиям. Очевидны возникающие в данной ситуации противоречия в управлении инновационной деятельностью:

- между сложившейся практикой управления образованием в учреждении и объективными потребностями в реализации управления на принципиально новых подходах;
- между актуализацией инновационной деятельности и отсутствием достаточного опыта управления инновационными процессами.

Понятие «дополнительное образование детей» раскрывается как личностно ориентированная деятельность, направленная на освоение опыта сотрудничества детей и взрослых в интересующем их виде творческой деятельности (изобразительное искусство, техническое творчество, учебно-исследовательская работа, туризм и краеведение, физкультура и спорт, театр и т.д.). Дополнительное образование рассматривается как составная часть общего образования, включенного в общую программу реформирования, которая предусматривает внедрение новых форм и методов обучения, изменение содержания образования, активное приобщение родительской общественности к управлению, расширение внебюджетного финансирования и др.

МОУ ДОД «Ленинский дом детского творчества» г. Магнитогорска является многопрофильным учреждением дополнительного образования детей. В 170 детских объединениях учреждения, включающих в себя кружки, клубы, секции и т.д. по различным направленностям, занимаются 2178 детей в возрасте с 6 до 18 лет. В структуре учреждения функционируют три отдела (отдел декоративно-прикладного творчества, отдел художественно-эстетического воспитания, отдел социально-педагогической работы), осуществляющих деятельность по следующим направленностям: художественно-эстетическая, культурологическая, социально-педагогическая, естественнонаучная, научно-техническая, туристско-краеведческая, физкультурно-спортивная. На базе учреждения успешно функционируют дошкольная гимназия «Филиппок», физкультурно-оздоровительный центр для детей «Омега», летний оздоровитель-

ный лагерь дневного пребывания, компьютерный класс, библиотека, студия декоративно-прикладного творчества «Я» и т.д.

Целью инновационной деятельности учреждения является совершенствование и обновление содержания дополнительного образования в процессе реализации «Образовательной программы». Основным ориентиром управления инновационной деятельностью педагогического коллектива стала «Программа развития» учреждения до 2010 г. Перед педагогическим коллективом были поставлены следующие задачи:

1. Создание условий для формирования и развития инновационной деятельности дома творчества.

2. Совершенствование системы управления образованием в учреждении.

В соответствии с целью и задачами были выделены направления инновационной деятельности учреждения:

– выдвижение и реализация социально-педагогических инициатив в области дополнительного образования, то есть развитие педагога как творческой личности, переключение его с репродуктивного типа деятельности на самостоятельный поиск методических решений, превращение педагога в разработчика и автора инновационных методик, технологий и средств обучения;

– внедрение современных педагогических методик и технологий, направленных на развитие личности каждого ребенка, их творческих способностей, путем разработки индивидуальных образовательных маршрутов для воспитанников, работы с одаренными детьми; выход на разработку целевой образовательной программы «Одаренные дети»;

– внедрение здоровьесберегающих технологий, разработка образовательных программ физкультурно-спортивной направленности на базе детского физкультурно-оздоровительного центра «Омега»;

– развитие информатизации образовательного процесса, внедрение современных методик обучения на основе информационных технологий в рамках разработанной «Программы информатизации учреждения».

Структура инновационной деятельности учреждения осуществляется на стратегическом, тактическом и оперативном уровнях. На стратегическом уровне инновации реализуются в деятельности педагогического совета, школы педагогического мастерства. Творческие группы непосредственно разрабатывают различные нормативные документы учреждения (в том числе по инновационной деятельности): «Образовательную программу», «Воспитательную систему», «Программу развития учреждения» и т.д., но методологическое обоснование отбора содержания и форм образовательной деятельности, выявление проблем и перспектив

развития дома творчества проводится коллегиально всем педагогическим коллективом учреждения. На тактическом уровне работа ведется путем создания творческих групп, исследующих ту или иную проблему. Эта работа включает деятельность методических объединений разного характера по инновационной тематике, организацию совместной деятельности педагогов для реализации инновационных проектов. Оперативный уровень инновации осуществляется непосредственно самими педагогами и включает разработку различных типов развивающей инновационной деятельности по широкому кругу проблем, внедрение инновационных педагогических технологий, разработку образовательных программ и учебно-методических комплексов.

Система целесообразных форм и мер организации инновационной деятельности, а так же четкое определение управленческих задач на каждом этапе обновления содержания деятельности учреждения позволили достичь определенных результатов.

1. Нормативно-правовое обеспечение деятельности учреждения. Деятельность осуществляется на основании следующих нормативных документов: Конвенция ООН «О правах ребенка»; Закон РФ «Об образовании»; Типовое положение об образовательном учреждении дополнительного образования детей; Решение коллегии Министерства Образования РФ «О стратегии развития государственных и муниципальных учреждений дополнительного образования детей» (№ 12/1 от 25 мая 1994 г.); Решение коллегии Министерства Образования РФ «Об основных направлениях развития воспитания и системе вариативного образования» (№ 12/1 от 5 июня 1996 г.); Программа развития дополнительного образования Челябинской области; План работы Управления образования администрации города Магнитогорска на год; Образовательная программа учреждения; Программа развития учреждения на 2006–2010 годы; Устав учреждения.

2. Организационно-методическое обеспечение. В целом, организационно-методическая работа осуществляется в соответствии с основными направлениями развития учреждения. Система организационно-методической работы подразумевает различные формы работы, формы взаимодействия педагогического коллектива: психолого-педагогические семинары, методический совет, методические недели, научно-практические конференции, социально-психологическую работу, обобщение передового опыта, наставничество, работу Школы молодого педагога, аттестацию, курсы повышения квалификации, самообразование, развитие аналитико-диагностических умений педагога, руководство его исследовательской и экспериментальной работой.

3. Программно-методическое обеспечение. Педагогами учрежде-

ния разработано 45 образовательных программ и 5 комплексных образовательных программ, которые имеют рецензии ученых и по которым осуществляется образовательная деятельность. Разработаны «Образовательная программа» учреждения и учебный план как ее составная часть, «Программа деятельности» учреждения.

4. Научно-методическое обеспечение. На протяжении нескольких лет педагогическим коллективом учреждения осуществляется тесная связь с учеными Магнитогорского государственного университета, Магнитогорского государственного технического университета, Методическим центром г. Магнитогорска по определению тенденций и перспектив развития системы дополнительного образования, по оперативному научному регулированию инновационных процессов, по научно-методическому обеспечению развития инновационных элементов системы дополнительного образования, по организации работы экспертной комиссии по присвоению квалификационных категорий педагогам, по вопросам научно-исследовательской деятельности всех педагогических работников, с выходом на уровень участия в научно-практических конференциях, публикациях в научных сборниках, совершенствования программно-методических материалов, пособий.

Кадровое обеспечение. В учреждении сложилось стабильное ядро педагогического коллектива. Коллектив достаточно молодой, поскольку средний возраст педагогов – 40–43 года. Однако, это достаточно опытный коллектив, поскольку педагогический стаж основного состава расположен в интервале 10–25 лет. Как положительную тенденцию можно отметить увеличение количества педагогов с I, II и высшей категорией. Большое внимание в учреждении уделяется росту профессионального мастерства педагогов. Обновление содержания образования, новые технологии требуют новых знаний педагогов. Эта проблема решается через различные формы и содержание методической работы: семинары-практикумы, курсы повышения квалификации, заседания методических объединений, Школы молодого педагога «Открытый мир» и т.д.

ПОВЫШЕНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ, ИМЕЮЩИХ МИНИМАЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ В РАБОТЕ ГОЛОВНОГО МОЗГА (ММД)

АББАКУМОВА С. И.

г. Челябинск, Муниципальное общеобразовательное учреждение
начальная общеобразовательная школа № 136

Нарастающее неблагополучие в области воспитания и образования детей ощущается и педагогами, и медиками, и психологами. Статистика последних лет свидетельствует о том, что число «проблемных» (не успевающих, дезадаптированных, девиантных) детей растет. Сегодня около половины школьников не осваивают начальной общеобразовательной школы [4].

К тому же растет несоответствие между психологическими особенностями, которые свойственны детям, приходящим в школу, и теми требованиями, которые школа предъявляет к их психологическим характеристикам.

Специалисты объясняют это тем, что дисгармонично и противоречиво само развитие современной цивилизации. Повышая уровень и качество жизни, открывая новые возможности, оно порождает и множество факторов, отрицательно влияющих на здоровье человека. В ответ – резко растет число детей с различными патологиями, нарушениями и отклонениями в развитии [3; 4].

Известно, что незрелый, развивающийся организм наиболее чувствителен к различным вредным воздействиям и не способен противостоять им. И если физическое развитие и общая жизнедеятельность ребенка достаточно быстро нормализуются, то отклонения в работе мозга остаются надолго. В то же время, они имеют обратимый характер и поэтому относятся к разряду легких.

Сегодня именно эти легкие нарушения становятся массовыми. По данным исследований, в школах и детских садах городов РФ от 35 до 60 % детей имеют различные отклонения в созревании и функционировании нервной системы, а в экологически неблагоприятных городах – 70–80 %. Следует признать, что это не только проблема нашей страны. Развитые страны столкнулись с ней на десятилетия раньше и тоже не сразу сумели оценить ситуацию. Дело в том, что серьезные нарушения в созревании и развитии мозга, а также причины, приводящие к этому, в основном хорошо известны и описаны. Напротив, легкие отклонения не выглядят острой медицинской проблемой [2; 4].

Известно, что у большинства детей, имеющих перинатальные поражения ЦНС (ППЦНС) анамнез отягощен, прежде всего, различными неблагоприятными воздействиями на развивающийся мозг в период внутриутробного развития и родов. Ведущая роль в этих нарушениях принадлежит патологии беременности и (или) родов (85 %) [3].

В этой связи важным оказывается то, что легкие нарушения в деятельности мозга, независимо от того, чем они были вызваны, имеют практически одинаковую «внешнюю» картину проявления. Возможно, именно поэтому их объединяют в общую группу легких (минимальных) мозговых дисфункций. Минимальные мозговые дисфункции (ММД) – наиболее легкие формы церебральной патологии, возникающие вследствие самых разнообразных причин, но имеющие однотипную, невыраженную, стертую неврологическую симптоматику и специфичные отклонения в поведении (двигательная расторможенность, неуправляемость, невнимательность). ММД относят к категории функциональных нарушений, обратимых и нормализуемых по мере роста и созревания мозга [4].

Часто ММД сопровождают патологию шейного отдела позвоночника (ПШОП). Не всегда, однако, данные нарушения вовремя диагностируются. Сделать это может врач-невропатолог. Однако невропатология не относит ММД и ПШОП к серьезным дефектам. Детей с легкими функциональными отклонениями уже в возрасте 1–2 лет снимают с диспансерного учета, и, если родители не проявляют беспокойства, врачи больше этими детьми не занимаются. Ребенок взрослеет, а дефект остается, постепенно обрастая вторичными отклонениями в психическом развитии. С началом обучения в школе этот процесс может пойти лавинообразно [3; 4].

Дети с ММД могут иметь ослабленные память и внимание, отставать в интеллектуальном развитии, страдать неврозами, трудноизлечимым энурезом, тиками, заиканием, быть плохо обучаемыми, хронически не успевающими в школе, склонными к девиантному поведению и асоциальным поступкам.

На самом деле ММД не являются препятствием к обучению не только в общеобразовательной школе, но и в гимназии, а в последствии и в вузе. В этих случаях требуется соблюдение определенного режима труда и отдыха. Мозг нередко сам оказывается в состоянии постепенно выйти на нормальный уровень функционирования. У большинства детей с ММД при соответствующем образе жизни и режиме обучения к 5–6 классу работа мозга полностью нормализуется.

К сведению, почти непреодолимым препятствием для детей с ММД является режим школьного обучения: в течение урока требуется

постоянное внимание и продуктивная работа, без отвлечений, с соблюдением дисциплинарных требований. Специфика же интеллектуальной деятельности этих детей состоит в цикличности: 10–15 минут продуктивной работы, по истечении которой дети теряют контроль над умственной активностью; затем 3–7 минут мозг «отдыхает», потом умственная активность восстанавливается, и ребенок опять может продуктивно работать 5–10 минут, и все повторяется снова.

Дело в том, что в то время, когда мозг «отключается» и «отдыхает», ребенок перестает понимать, осмысливать и осознанно перерабатывать поступающую информацию. Она нигде не фиксируется и не задерживается, поэтому ребенок не помнит, что он в это время делал, не осознает перерывов в работе. Закрепляясь, эти алгоритмы действия становятся препятствием для последующего обучения [2].

Современная катастрофическая ситуация в начальной школе связана с резко возросшим числом именно таких детей [4].

Поэтому легкие отклонения в созревании и функционировании мозга (ППЦНС, ММД, ПШОП, СДВГ) представляют проблему, в которой огромная нагрузка по реабилитации должна лечь на плечи родителей.

И именно активная позиция родителей приобретает особое значение в воспитании детей с ММД. Однако большинство родителей занимает противоположную позицию – бездействие (недостаточная осведомленность о наличии физиологического дефекта; оправдание особенностями возраста – «перерастет» или особенностями характера, связанные с наследственностью, недостатками воспитания). Между тем поведенческие проявления достаточно заметны, хотя и не всегда уже в дошкольном возрасте, и детей с ММД можно отличить от просто капризных, отвлекаемых, подвижных [3].

Родители таких детей часто переживают целую бурю эмоций. Однако обычным для них является чувство усталости. И все же родителям следует взглянуть на свой образ жизни и взаимоотношений в семье с точки зрения потребностей ребенка. Прежде всего, им необходимо структурировать собственное поведение и строго выполнять режим дня. Если взрослые в семье страдают частыми немотивированными сменами настроения, у них конфликтные отношения, они не уверены в себе, испытывают чувство вины, недостаточно успешны в профессиональной деятельности, находятся в сложных отношениях с коллегами, то им самим следует воспользоваться помощью психотерапевта, чтобы разработать стратегию дальнейшего поведения [1]. Следует учитывать, что внесемейные и особенно внутрисемейные влияния могут усилить или нивелировать отдаленные последствия существующих отклонений в работе ЦНС ребенка.

Родителям необходимо, не стесняясь, объяснить значимым для ребенка людям, что ребенок имеет специфические трудности в выполнении заданий, так как его нервная система функционирует не совсем так, как у других детей. Не следует ждать, когда возникнет непонимание и враждебность по отношению к ребенку.

Также родители должны быть в курсе всех мероприятий по оказанию помощи ребенку и в тесном контакте с теми, кто их проводит: врачом, психологом, учителем. Совершенно необходимо, чтобы ребенок знал о способах, помогающих справляться со своими трудностями. В этом случае помощь ребенку будет эффективной.

Родителям необходимо научиться бороться с нежелательным поведением ребенка не только посредством наказаний, но и с помощью меньшего вмешательства в его действия. И всегда помнить, что даже очень занятые родители могут выделить 10–15 минут в день, чтобы побыть с ребенком, вникнуть в то, что он делает, выслушать его и поддержать.

В коррекции поведения ребенка большую роль играет положительное подкрепление, заключающееся в постоянном поощрении его желательного поведения. И необходимым условием успеха является понимание родителями проблем своего ребенка.

Опыт показывает, что дети, имеющие осведомленных и активных родителей, гораздо лучше подготовлены к жизненным трудностям [3; 4].

Литература

1. Московкина, А. Г. Как помочь ребенку с нарушением внимания [Текст] / А. Г. Московкина, И. В. Анисимова // Дефектология. – 2000. – № 1.
2. Сиротюк, А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения [Текст] / А. Л. Сиротюк. – М. : ТЦ Сфера, 2003.
3. Шарапановская, Е. В. Воспитание и обучение детей с ММД и ПШОП [Текст] / Е. В. Шарапановская. – М. : ТЦ Сфера, 2005.
4. Ясюкова, Л. А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников [Текст] / Л. А. Ясюкова. – СПб. : Речь, 2003.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А

Аббакумова С. И. 256
Арзуманова Н. В. 174
Артемьева Ю. Ю. 63

Б

Бабич Н. С. 23
Баранская Н. С. 252
Бахарева И. В. 182
Бесценная В. В. 200
Бочарова О. В. 186
Быстрова В. А. 190

В

Васильева О. А. 19

Г

Габова Т. Н. 97
Герасимова М. П. 29
Гомбоева С. В. 122
Горскин Б. Б. 236
Гребенникова В. М. 213
Григорьева Е. Н. 37
Грин Н. В. 193

Д

Дубинина О. Л. 122
Дуянова О. П. 66

Е

Егошина Л. И. 133

Ж

Жеребцова Е. И. 136
Жумаев В. В. 236

З

Зарипова Р. Р. 249
Засыпкина Г. Д. 231

И

Игнатова В. В. 89
Игнатович В. К. 213

К

Кашеварова Н. И. 229
Князева Л. С. 222
Колесникова А. А. 195
Колмычок С. А. 68
Корнилова Л. В. 164
Кукуев А. И. 157
Куракина Е. Б. 140
Курзаева Л. В. 70

Л

Лавричева И. А. 50
Лепёхин Е. А. 3
Логунова О. В. 89

М

Малахова А. Н. 149
Мезенцева Л. В. 45
Молодинашвили Л. И. 100
Москвитин П. Н. 104

Н

Назарова И. В. 73
Некрасова Т. В. 3

О

Онча Ж. А. 107
Остапов Н. В. 152

П

Панькова Н. П. 206
Писаренко В. И. 11
Подковко Е. Н. 55
Подольская О. Н. 168
Позднякова Т. Ю. 200

Р

Рудниченко Г. Н. 245

С

Сайфутдинова А. С. 127

Санников А. А. 111

Скрипова Н. Е. 238

Сырейщикова А. В. 77

Т

Теплова Г. А. 217

Токарева Л. М. 171

Трофимова Е. Д. 114

Тумашева О. В. 32

У

Уварова И. В. 119

Уточкина Е. Ю. 80

Х

Халупо М. И. 234

Ц

Цыганок А. В. 225

Цыренова С. Б. 122

Ч

Частухина Т. В. 84

Чернова Е. В. 123

Чернякова Н. Н. 242

Ш

Шаврина О. Г. 222, 229

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АББАКУМОВА С. И., педагог-психолог Муниципального общеобразовательного учреждения начальная общеобразовательная школа № 136, г. Челябинск.

АРЗУМАНОВА Н. В., аспирант Ставропольского государственного университета, г. Ставрополь.

АРТЕМЬЕВА Ю. Ю., преподаватель, аспирант Волжского государственного инженерно-педагогического университета, г. Нижний Новгород.

БАБИЧ Н. С., руководитель методологической лаборатории Института социальных технологий, г. Москва.

БАРАНСКАЯ Н. С., зам. директора по УВР Муниципального образовательного учреждения дополнительного образования детей «Ленинский дом детского творчества», г. Магнитогорск.

БАХАРЕВА И. В., учитель русского языка и литературы Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 66, г. Магнитогорск.

БЕСЦЕННАЯ В. В., канд. пед. наук, доцент, зав. кафедры иностранных языков Омского института (филиала) Российского государственного торгово-экономического университета, г. Омск.

БОЧАРОВА О. В., канд. пед. наук, и.о. зав. кафедрой педагогики Института повышения квалификации и переподготовки работников образования Курганской области, г. Курган.

БЫСТРОВА В. А., зам. директора по информации Сыктывкарского педагогического колледжа № 2, г. Сыктывкар.

ВАСИЛЬЕВА О. А., преподаватель Ноябрьского нефтегазового колледжа им. академика В. А. Городилова, г. Ноябрьск.

ГАБОВА Т. Н., канд. пед. наук, преподаватель Сыктывкарского педагогического колледжа № 2, г. Сыктывкар.

ГЕРАСИМОВА М. П., канд. пед. наук, Почетный работник среднего профессионального образования РФ, зам. директора по научно-методической работе Сыктывкарского педагогического колледжа № 2, г. Сыктывкар.

ГОМБОЕВА С. В., канд. биол. наук, ст. преподаватель Восточно-Сибирского государственного технологического университета, г. Улан-Удэ.

ГОРСКИН Б. Б., канд. пед. наук, доцент кафедры олигофренопедагогики Московского педагогического государственного университета, г. Москва.

ГРЕБЕННИКОВА В. М., канд. пед. наук, доцент, декан факультета педагогики, психологии и коммуникативистики Кубанского государственного университета, г. Краснодар.

ГРИГОРЬЕВА Е. Н., преподаватель кафедры иностранных языков Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары.

ГРИН Н. В., канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков Ангарской государственной технической академии, г. Ангарск.

ДУБИНИНА О. Л., канд. техн. наук, инженер Восточно-Сибирского государственного технологического университета, г. Улан-Удэ.

ДУЯНОВА О. П., канд. мед. наук, доцент кафедры акушерства и гинекологии Медицинского института Орловского государственного университета, г. Орел.

ЕГОШИНА Л. И., зам. директора по УВР Муниципального общеобразовательного учреждения Азановская средняя общеобразовательная школа, с. Азаново Республики Марий Эл, соискатель кафедры педагогики Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола.

ЖЕРЕБЦОВА Е. И., методист Сыктывкарского педагогического колледжа № 2, г. Сыктывкар.

ЖУМАЕВ В. В., координатор Центра издательских проектов издательства «Просвещение», г. Москва.

ЗАРИПОВА Р. Р., учитель географии Муниципального общеобразовательного учреждения Балтасинская средняя общеобразовательная школа, п.г.т. Балтаси Республики Татарстан.

ЗАСЫПКИНА Г. Д., Отличник народного просвещения, учитель русского языка и литературы Муниципального общеобразовательного учреждения Новопетропавловская средняя общеобразовательная школа, с. Новопетропавловское Далматовского района Курганской области.

ИГНАТОВА В. В., докт. пед. наук, профессор, зав. кафедрой психологии и педагогики Сибирского государственного технологического университета, г. Красноярск.

ИГНАТОВИЧ В. К., канд. пед. наук, доцент Кубанского государственного университета, г. Краснодар.

КАШЕВАРОВА Н. И., учитель русского языка и литературы Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 2, г. Далматово Курганской области.

КНЯЗЕВА Л. С., директор Муниципального общеобразовательного учреждения Любимовская основная школа, с. Любимово Далматовского района Курганской области.

КОЛЕСНИКОВА А. А., зам. директора по учебно-методической работе Базового межшкольного методического центра № 26310 Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 21, г. Ставрополь.

КОЛМЫЧОК С. А., Почетный работник начального профессионального образования, зам. директора Колледжа управления, информатики и сервиса, г. Краснодар.

КОРНИЛОВА Л. В., руководитель методического объединения классных руководителей Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 107, г. Челябинск.

КУКУЕВ А. И., канд. пед. наук, Почетный работник общего образования РФ, доцент кафедры управления образованием Педагогического института Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону.

КУРАКИНА Е. Б., доцент, декан педагогического факультета Московской государственной академии хореографии, г. Москва.

КУРЗАЕВА Л. В., ассистент кафедры информатики Магнитогорского государственного университета, г. Магнитогорск.

ЛАВРИЧЕВА И. А., канд. пед. наук, доцент, зам. заведующего кафедрой по спортивно-массовой работе, доцент кафедры физической культуры и спорта Саратовской государственной академии права, г. Саратов.

ЛЕПЕХИН Е. А., канд. филол. наук, доцент, начальник отдела качества Омского института (филиала) Российского государственного торгово-экономического университета, г. Омск.

ЛОГУНОВА О. В., ст. преподаватель кафедры социальной работы и социологии Сибирского государственного технологического университета, г. Красноярск.

МАЛАХОВА А. Н., преподаватель Сыктывкарского педагогического колледжа № 2, г. Сыктывкар.

МЕЗЕНЦЕВА Л. В., преподаватель Ноябрьского нефтегазового колледжа им. академика В. А. Городилова, г. Ноябрьск.

МОЛОДИНАШВИЛИ Л. И., канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания Северо-Осетинского государственного педагогического института, г. Владикавказ.

МОСКВИТИН П. Н., канд. мед. наук, доцент кафедры психотерапии, медицинской психологии и наркологии Новокузнецкого института усовершенствования врачей Росздрава, г. Новокузнецк.

НАЗАРОВА И. В., начальник учебно-методического отдела филиала, ст. преподаватель кафедры гуманитарных и естественнонаучных дисциплин Филиала Поволжской академии государственной службы им. П. А. Столыпина, г. Балашов Саратовской области.

НЕКРАСОВА Т. В., канд. пед. наук, доцент, зам. директора по научно-методической работе Омского института (филиала) Российского государственного торгово-экономического университета, г. Омск.

ОНЧА Ж. А., ст. преподаватель Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, г. Нижний Тагил.

ОСТАПОВ Н. В., канд. ист. наук, зам. директора по качеству Сыктывкарского педагогического колледжа № 2, г. Сыктывкар.

ПАНЬКОВА Н. П., учитель технологии Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 16, г. Магнитогорск.

ПИСАРЕНКО В. И., канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков Технологического института Южного федерального университета, г. Таганрог.

ПОДКОВКО Е. Н., методист отдела мониторинга качества обучения, ассистент кафедры общей педагогики и педагогической психологии Сургутского государственного педагогического университета, г. Сургут.

ПОДОЛЬСКАЯ О. Н., Старший учитель, Победитель конкурса «Лучший учитель РФ» 2007 г., учитель физики Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 16, г. Магнитогорск.

ПОЗДНЯКОВА Т. Ю., ст. преподаватель кафедры дизайна Омского государственного педагогического университета, г. Омск.

РУДНИЧЕНКО Г. Н., учитель химии и биологии Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 5, г. Копейск.

САЙФУТДИНОВА А. С., ассистент кафедры математики Читинского института Байкальского государственного университета экономики и права, г. Чита.

САННИКОВ А. А., преподаватель Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, г. Нижний Тагил.

СКРИПОВА Н. Е., канд. пед. наук, Заслуженный учитель РФ, зав. кафедрой начального образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

СЫРЕЙЩИКОВА А. В., программист Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола.

ТЕПЛОВА Г. А., Почетный работник общего образования РФ, Лауреат премии губернатора Челябинской области, зам. директора по УВР, учитель русского языка и литературы Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 49, г. Магнитогорск.

ТОКАРЕВА Л. М., учитель иностранных языков Муниципального общеобразовательного учреждения Агаповская средняя общеобразовательная школа № 1 им. П. А. Скачкова, с. Агаповка Челябинской области.

ТРОФИМОВА Е. Д., канд. пед. наук, доцент Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, г. Нижний Тагил.

ТУМАШЕВА О. В., канд. пед. наук, доцент кафедры алгебры и методики обучения математике Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, г. Красноярск.

УВАРОВА И. В., канд. пед. наук, инженер кафедры автоматизации и промышленной электроники Старооскольского технологического института (филиала) Московского института стали и сплавов, г. Старый Оскол.

УТОЧКИНА Е. Ю., зав. музыкальным отделением Сыктывкарского педагогического колледжа № 2, г. Сыктывкар.

ХАЛУПО М. И., учитель биологии Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 67, г. Магнитогорск.

ЦЫГАНОК А. В., аспирант Брянского государственного университета им. академика И. Г. Петровского, г. Брянск.

ЦЫРЕНОВА С. Б., канд. хим. наук, доцент Восточно-Сибирского государственного технологического университета, г. Улан-Удэ.

ЧАСТУХИНА Т. В., руководитель сектора студенческого самоуправления Управления воспитательной работой Дальневосточного государственного университета путей сообщения, г. Хабаровск.

ЧЕРНОВА Е. В., ст. преподаватель Нижнетагильской государственной педагогической академии, г. Нижний Тагил.

ЧЕРНЯКОВА Н. Н., канд. пед. наук, зам. директора по учебно-методической работе негосударственного общеобразовательного учреждения школа «Источник», г. Екатеринбург.

ШАВРИНА О. Г., канд. пед. наук, Заслуженный учитель РФ, доцент кафедры гуманитарного образования Института повышения квалификации и переподготовки работников образования Курганской области, г. Курган.

ОГЛАВЛЕНИЕ

РАЗДЕЛ 1. Непрерывное профессиональное образование в контексте государственной образовательной политики. Эволюционный характер выстраивания системы непрерывного профессионального образования	
Лепёхин Е. А., Некрасова Т. В.	
Внутривузовская система контроля качества подготовки специалистов	3
Писаренко В. И.	
Анализ проблем инновационного развития образовательных систем	11
Васильева О. А.	
Проблема становления молодого специалиста в образовании . . .	19
Бабич Н. С.	
Типологические операции в изучении образовательных систем	23
Герасимова М. П.	
Некоторые подходы к подготовке специалистов в условиях модернизации и реструктуризации профессионального образования в республике Коми	29
Тумашева О. В.	
О методической компетентности учителя	32
РАЗДЕЛ 2. Роль системы непрерывного профессионального образования в развитии квалификационных характеристик современного специалиста	
Григорьева Е. Н.	
Педагогические условия формирования социально-политической компетенции у студентов инженерных факультетов в процессе обучения иностранным языкам	37
Мезенцева Л. В.	
Роль научно-исследовательского комплекса колледжа в процессе воспитания образовательной самостоятельности	45
Лавричева И. А.	
Валеологическая культура как показатель качества профессиональной подготовки студентов	50
Подковко Е. Н.	
Психолого-педагогические основания проектирования личностно-ориентированной технологии формирования профессиональной компетентности у будущих учителей	55

Артемьева Ю. Ю.	
Развитие проектно-художественных умений как фактора конкурентоспособности будущего дизайнера-педагога	63
Дуянова О. П.	
Профессиональное воспитание студентов через научное студенческое общество на кафедре акушерства и гинекологии	66
Колмычок С. А.	
Реализация компетентностного подхода на основе развития практических форм самостоятельной деятельности студента	68
Курзаева Л. В.	
Ключевые профессиональные компетенции конкурентоспособного специалиста	70
Назарова И. В.	
Организация научно-исследовательской работы в вузе в целях профессионально-творческого саморазвития студентов	73
Сырейщикова А. В.	
Формирование информационной компетентности будущего специалиста социальной сферы как педагогическая проблема	77
Уточкина Е. Ю.	
Модель формирования способности будущих учителей к профессиональной самооценке	80
Частухина Т. В.	
Развитие добровольчества в вузе как фактор формирования профессиональной компетенции	84
 РАЗДЕЛ 3. Модернизация содержательных и процессуальных аспектов профессионального образования в русле идей регулируемого эволюционирования	
Логунова О. В., Игнатова В. В.	
Основы практико-ориентированной подготовки специалистов социальной работы к посреднической деятельности в высшей школе	89
Габова Т. Н.	
Национально-региональный компонент в практике преподавания коми языка (из опыта работы)	97
Молодинашвили Л. И.	
Роль национально-культурной специфики общения при обучении языкам	100
Москвитин П. Н.	
Экзистенциально-гуманистическое направление позитивной психодрамы	104

Онча Ж. А.	
Взаимосвязь музыки и хореографии в процессе создания танцевальных композиций студентами-бакалаврами кафедры «Художественного образования»	107
Санников А. А.	
Мотивация исполнительской деятельности студентов музыкально-педагогических факультетов	111
Трофимова Е. Д.	
Роль музыкального восприятия в формировании художественно-образных представлений будущего учителя	114
Уварова И. В.	
Индивидуальное планирование в системе непрерывного образования с использованием информационных критериев	119
Цыренова С. Б., Гомбоева С. В., Дубинина О. Л.	
О технологии реализации образовательной программы подготовки инженера-биотехнолога	122
Чернова Е. В.	
Формирование навыков невербального общения у будущего учителя музыки в процессе вузовской подготовки	123
РАЗДЕЛ 4. Инновации как атрибут профессионального образования. Философия регулируемого эволюционирования в осуществлении инновационной деятельности	
Сайфутдинова А. С.	
Позиционирование вузов Читинской области и Агинского Бурятского автономного округа на основе модифицированного метода Бостонской консалтинговой группы	127
Егошина Л. И.	
Организационно-педагогические условия инновационной деятельности учителя сельской школы	133
Жеребцова Е. И.	
Власть как регулятор управленческой деятельности	136
Куракина Е. Б.	
Некоторые акцентологические изменения в речи молодых москвичей на примере имён существительных	140
Малахова А. Н.	
Формирование мировоззрения в процессе изучения дисциплины «Мировая художественная культура»	149

Остапов Н. В.	
Рейтинговая система контроля и оценки учебных достижений учащихся на уроках истории(из опыта работы)	152
РАЗДЕЛ 5. Тенденции дополнительного профессионального образования в проблемном поле андрагогики	
Кукуев А. И.	
Андрагогический подход как основа проектирования андрагогических моделей обучения	157
Корнилова Л. В.	
Повышение профессиональной компетентности классных руководителей	164
Подольская О. Н.	
Учитель-технолог: вопросы и проблемы	168
Токарева Л. М.	
Содержание и процессуальные аспекты проектирования методической (научно-методической) работы в образовательном учреждении. Пути обновления содержания и форм организации методической работы в образовательном учреждении	171
РАЗДЕЛ 6. Реализация проекта ИСО в системе общего и профессионального образования	
Арзуманова Н. В.	
Создание условий для системного внедрения информационных и коммуникационных технологий в сфере образования	174
Бахарева И. В.	
Использование ИКТ на уроках русского языка и литературы как средство развития познавательной активности учащихся	182
Бочарова О. В.	
О внедрении ИКТ в практику работы сельской школы	186
Быстрова В. А.	
Создание единого информационного образовательного пространства Сыктывкарского педагогического колледжа № 2	190
Грин Н. В.	
Язык и вычислительная техника	193
Колесникова А. А.	
Создание условий для системного внедрения информационных и коммуникационных технологий в сфере образования	195

РАЗДЕЛ 7. Направления и опыт реализации приоритетного национального проекта «Образование» в системе общего и профессионального образования	
Позднякова Т. Ю., Бесценная В. В.	
Оценка качества социальных результатов образования общественностью: проблемы и перспективы	200
Панькова Н. П.	
Направления и опыт реализации приоритетного национального проекта «Образование» в системе общего образования	206
Гребенникова В. М., Игнатович В. К.	
Школа и внешняя социальная среда: трудности изучения гражданского образовательного заказа	213
Теплова Г. А.	
Организация инновационной деятельности в образовательном учреждении (из опыта работы)	217
Шаврина О. Г., Князева Л. С.	
Экспериментальная площадка школы «Использование традиций русского народа в образовательном процессе основной школы как средство формирования нравственности обучающихся»	222
 РАЗДЕЛ 8. Общеобразовательные учреждения в условиях реализации Концепции модернизации российского образования. Профессиональная направленность общего среднего образования	
Цыганок А. В.	
Предпрофильная подготовка учащихся. Проблемы и пути их решения	225
Шаврина О. Г., Кашеварова Н. И.	
Элективный курс как средство развития критического мышления обучающихся	229
Засыпкина Г. Д.	
Исследовательская работа по литературе в профильных классах	231
Халупо М. И.	
Профессиональная направленность общего среднего образования. Проекты совершенствования методического обеспечения образовательного процесса в учреждениях общего среднего образования	234
Горскин Б. Б., Жумаев В. В.	
Изучение элементов физики в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида	236

Скрипова Н. Е.	
Историко-педагогические предпосылки реструктуризации сельской малокомплектной начальной школы	238
Чернякова Н. Н.	
Современные подходы в оценивании образовательных результатов учащихся в логике компетентностного подхода	242
Рудниченко Г. Н.	
Профессиональная направленность общего среднего образования в процессе преподавания химии	245
Зарипова Р. Р.	
Внеклассная исследовательская деятельность учащихся при изучении программы «География родного края»	249
Баранская Н. С.	
Управление инновационными процессами в учреждении дополнительного образования	252
Аббакумова С. И.	
Повышение компетентности родителей в реабилитации детей, имеющих минимальные нарушения в работе головного мозга (ММД)	256
Алфавитный указатель	260
Сведения об авторах	262

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

Материалы VI Всероссийской
научно-практической конференции
Часть 3

Ответственный редактор Д. Ф. Ильясов
Корректоры: И. А. Леонтьева, В. В. Кудинов
Технический редактор И. А. Леонтьева
Дизайн обложки П. В. Федоров
Ответственный за выпуск Л. Н. Золотарева

Сдано в набор 26.10.07. Подписано в печать 08.11.07.
Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Times.
Усл. печ. л. 17,06. Тираж 250 экз. Заказ № 591.

Информационно-издательский
учебно-методический центр «Образование»
454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, 88
тел.: (8–351) 263–93–98