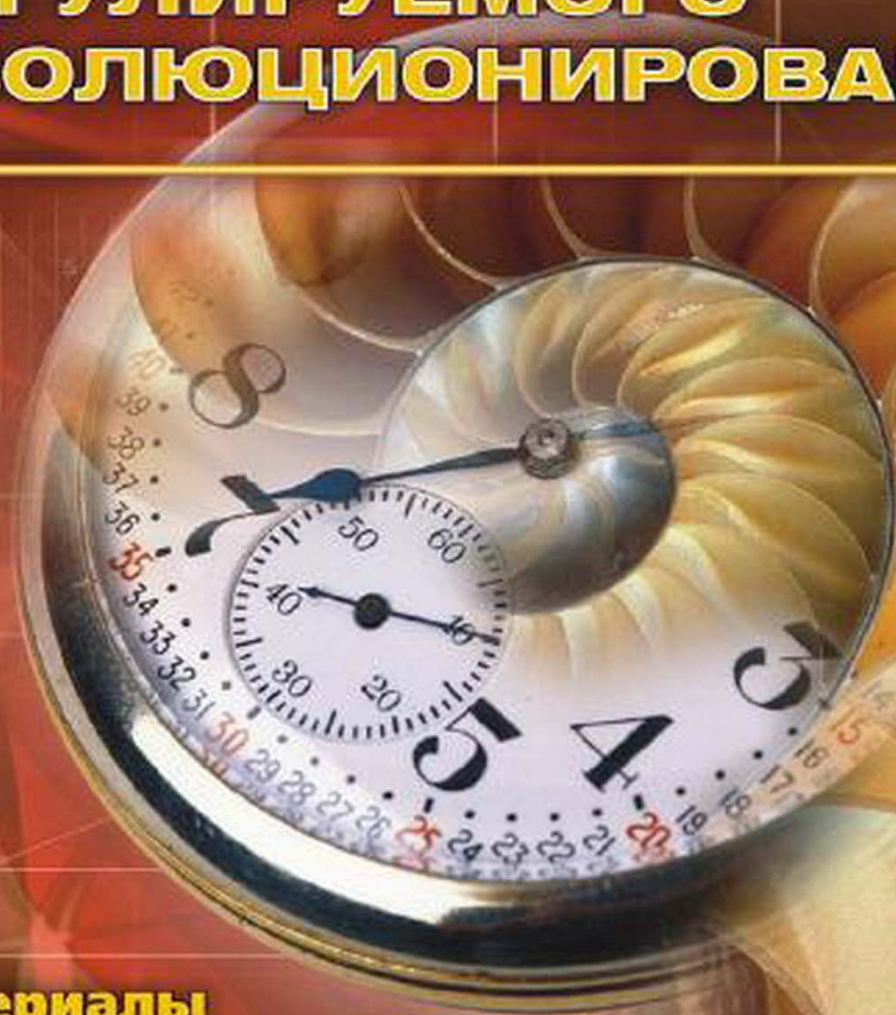


МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ РЕГУЛИРУЕМОГО ЭВОЛЮЦИОНИРОВАНИЯ



**Материалы
VII Всероссийской
научно-практической
конференции**

ЧАСТЬ IV

14 ноября 2008 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 VII Всероссийской
научно-практической конференции

Часть 4

14 ноября 2008 г.

Москва – Челябинск

УДК 371
ББК 74.5
М 86

М 86 Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования [Текст] : материалы VII Всерос. научно-практ. конф. : в 8 ч. Ч. 4 / 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», 2008. – 339 с.
ISBN 978-5-98314-306-7

Ответственный редактор

Д. Ф. Ильясов

Редакционная коллегия:

В. Н. Кеспилов, И. М. Никитина, М. И. Солодкова, А. Г. Обоскалов,
А. В. Щербаков, А. В. Кисляков, И. Б. Едакова, А. П. Камалетдинова,
Л. Г. Махмутова, О. Е. Костюченкова, Г. А. Синтяева,
Л. А. Нижегородова, 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 978-5-98314-306-7

РАЗДЕЛ 1

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

СОЗДАНИЕ ОТКРЫТОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ МАЛОГО ГОРОДА НА ОСНОВЕ РЕГИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА

КУЗНЕЦОВ В. Ф., ИВАНОВ В. Г.

г. Похвистнево Самарской обл., Открытый институт Самарского государственного архитектурно-строительного университета

Создание региональных образовательных комплексов в малых и средних городах России несколькими учредителями (как правило, федеральными министерствами (ведомствами) и органами управления образованием субъектов Российской Федерации) в настоящее время является одним из важных направлений развития системы управления профессиональным образованием по организационно-правовым формам.

Исходной при этом остается проблема организации непрерывного профессионального образования, связей уровней начального, среднего и высшего профессионального образования, поиска оптимального механизма этих связей, которые позволяют:

- создать открытую профессиональную среду, из которой человек мог бы взять для себя то, что соответствует его способностям, потребностям и возможностям;
- обеспечить эффективность профессионального образования, отсутствие тупиковых форм подготовки специалистов, видение абитуриентом или обучающимся перспектив личностного и профессионального развития;

– оптимально распределить функций между образовательными учреждениями, предприятиями и организациями, входящими в образовательный комплекс для расширения фундаментальной основы профессионального образования;

– создать в региональных образовательных комплексах службы сопровождения процесса профессионального образования, таких как: адаптационные, диагностические, научно-исследовательские, психологические, методические.

Региональные образовательные комплексы представляют собой образовательную систему, состоящую из различных образовательных учреждений, предприятий и организаций, совокупности преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности, а также органов управления образованием.

Рассматривая научно-методические основы функционирования региональных образовательных комплексов, следует определить цель их формирования и функционирования. Целью региональных образовательных комплексов является рациональное удовлетворение потребности региона в кадрах, совершенствование подготовки специалистов в системе профессионального образования. Конечной целью создания и функционирования образовательных комплексов является ускорение темпов научно-технического прогресса в регионе, преодоление научно-технического, производственного, социально-экономического, экологического дисбаланса в его развитии. Схема формирования региональных образовательных комплексов позволяет говорить о возможности использования горизонтальных и вертикальных связей в процессе их организации.

Объединение профессиональных образовательных учреждений по вертикали основано на углублении общего и специального образования, повышении профессиональной компетентности будущего выпускника. Такая подготовка направлена на формирование у специалиста самостоятельности в решении организационных и управленческих задач. Ее результатом является постепенное повышение уровня квалификации будущего специалиста в процессе обучения.

Объединение образовательных учреждений по горизонтали основано на расширении профиля специалиста, получении им более серьезной общепрофессиональной и общеобразовательной подготовки, обеспечивающей мобильность в профессиональной деятельности. Как в случае вертикального, так и в случае горизонтального объединения в региональных образовательных комплексах, проводится повышение квалификации специалистов предприятий и организаций, с

которыми они связаны, осуществляется профориентационная и профадаптационная работа.

Особенностью региональных образовательных комплексов, отличающей их от всех других форм объединения профессиональных образовательных учреждений, является наличие единой системы управления, планирования и организации учебно-воспитательного процесса. Единая система управления, в свою очередь, определяет единство функций образовательного комплекса. К этим функциям относятся:

- единство в реализации цели, содержания и методического обеспечения образовательных учреждений, входящих в комплекс;
- обеспечение региона функционирования образовательного комплекса квалифицированными специалистами в соответствии с реальными потребностями предприятий и организаций;
- высокий уровень профессиональной и общеобразовательной подготовки специалистов;
- формирование личностных качеств специалистов на основе реализации принципов гуманитаризации и гуманизации образования;
- организация единого управленческого звена, что в основном отличает образовательный комплекс от системы непрерывного профессионального образования, которая может существовать, не выполняя функции единоначалия;
- несхожесть в организационных процессах не должна отражаться на единстве целей и функций, которыми образовательные комплексы характеризуются;
- региональные образовательные комплексы организована на паритетных отношениях между образовательными учреждениями и (или) образовательными учреждениями и предприятиями, учреждениями, научными организациями и др.

Создание и функционирование региональных образовательных комплексов обычно происходит поэтапно.

1. Возникает необходимость его организации, обусловленная социально-экономическими отношениями и возможностями их реализации в муниципальном территориальном пространстве малого города.

2. Определяются частные цели функционирования региональных образовательных комплексов, исходя из общей цели совершенствования подготовки специалистов и их рационального использования.

3. Разрабатываются схемы построения образовательного комплекса, состава и уровня образовательных учреждений и предприятий, входящих в образовательный комплекс.

4. Устанавливается состав единого управленческого звена и финансового обеспечения образовательного комплекса.

5. Определяется учебно-материальная база и возможность обеспечения региональных образовательных комплексов педагогическими кадрами должной квалификации.

6. Разрабатывается и утверждается различная документация по созданию региональных образовательных комплексов, осуществляются меры по созданию информационно-дидактической базы.

Анализ территориальной сети образовательных комплексов показывает достаточно высокую рациональность их размещения. Подготовка специалистов распределена по субъектам Российской Федерации достаточно равномерно и осуществляется не только в региональных центрах, но и в небольших городах и поселках.

Основными задачами развития сети образовательных комплексов являются:

- развитие профессиональных образовательных учреждений различных организационно-правовых форм, поддержка регионального, муниципального сектора системы профессионального образования в малых городах;

- создание и развитие многопрофильных образовательных учреждений как основы развития регионально-корпоративной образовательной системы;

- реализация широкого перечня образовательных программ; различных уровней подготовки специалистов;

- осуществление производственной деятельности, соответствующей профилю подготовки специалистов и запросам рынка труда в муниципальном территориальном пространстве малого города;

- реструктуризация сети профессиональных образовательных учреждений с учетом тенденции интеграции образовательных учреждений территориального образовательного пространства малого города;

- развитие различных форм и технологий обучения.

Процесс построения взаимодействия профессиональных образовательных учреждений различного уровня и назначения внутри регионального образовательного комплекса происходит по-разному. Как показала практика формирования регионально-образовательных комплексов, наиболее востребованными стали вертикальные схемы взаимодействия профессиональных образовательных учреждений по отраслевому принципу. Основу их взаимодействия составляют содержание профессионального образования, построение единых учебных планов и учебных программ.

Региональный образовательный комплекс профессионального образования может быть представлен следующими вариантами объединения:

1. Объединение однопрофильных высших и средних учебных заведений с единым координационным центром (в виде ассоциаций, центров).

2. Многоуровневые высшие или средние профессиональные учебные заведения, реализующие уровни начального, среднего и высшего профессионального образования.

3. Комплексы непрерывного образования типа «колледж – филиал вуза», «профессиональное училище – филиал колледжа».

В современных социально-экономических условиях, когда рыночной экономике требуется повышенный уровень подготовки специалистов, легко адаптирующихся и социально мобильных, способных к реализации своих возможностей, происходит глубокое реформирование образования. Одним из важных процессов в этом направлении является интеграция всех образовательных уровней, расширение взаимодействия между учебными заведениями различных типов.

В основе создания образовательного комплекса лежит интеграционный процесс, позволяющий обеспечить:

– преемственность программ общего и всех уровней профессионального образования;

– многовариантность содержания общего и профессионального образования при единстве регионального, федерального, культурного и общепрофессионального пространства;

– открытость и гибкость системы непрерывного образования, способность чутко реагировать на изменения социально-экономической деятельности;

– подготовку высококвалифицированных специалистов, владеющих несколькими специальностями.

В каждом регионе в зависимости от сложившихся социально-экономических условий для построения системы образовательного комплекса выделяется определенный системообразующий элемент, вокруг которого впоследствии и формируется система образовательного комплекса. Таким системообразующим элементом может являться наличие единого финансового источника для объединения нескольких образовательных учреждений в образовательный комплекс, наличие единой учебно-материальной базы, наличие единого заказчика на подготовку кадров и др.

В малых городах России таким заказчиком, как правило, является градообразующее предприятие, которое, в конечном счете, определяет образовательную политику в регионе. В качестве базового при создании образовательного комплекса может быть выбрано любое об-

разовательное, научное учреждение или производственное предприятие, входящее в его состав.

Анализируя современные тенденции формирования и развития региональных образовательных комплексов, следует отметить, что для создания образовательных комплексов в настоящее время становится все более заметной тенденция интеграции науки и образования на региональном уровне.

Актуальность такого типа интеграции, на наш взгляд, определяется тем, что развитие социально-экономических отношений приводит к индустриализации науки и образования как сфер производственной деятельности, порождает новые формы их организации и интеграцию с производством, например появление технопарков и технополисов, различного рода научно-производственных комплексов.

Для успешной интеграции науки и образования необходимо учитывать экономические отношения на региональном уровне, а именно:

- противоречия интеграции науки и образования в условиях регионализации народного хозяйства;
- природу и характер экономических отношений в сфере науки и образования в условиях их региональной интеграции;
- истоки и внутренний механизм кризиса профессиональной школы;
- сущность регионализации в сфере науки и образования и обосновать возможные формы интеграции науки и образования в регионах;
- экономические механизмы создания новых форм интеграции науки и образования для определения путей их оптимизации;
- предложить методику финансового обеспечения функционирования сферы науки и образования в регионе.

Чтобы интеграция науки и образования состоялась, необходимо систематизировать процесс образования в регионе на всех уровнях и «привести к общему знаменателю», в частности за счет формирования образовательных комплексов.

Использование различных вариантов формирования образовательных комплексов в системе профессионального образования малого города позволяет обеспечить:

- единство образовательного пространства;
- реализацию многофункциональности и многоуровневое профессионального образования с учетом реальной потребности в специалистах на региональном уровне;
- оперативное удовлетворение потребности личности и общества в образовательных услугах;

- интенсивное и своевременное обновление содержания образования, организационных форм и технологий обучения с учетом развития экономики и социальных потребностей города;
- опережающее развитие системы повышения квалификации и переподготовки кадров для производственной сферы и сферы услуг;
- использование преимущества единой системы управления и научно-технологической базы города;
- высокий уровень организации учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях, входящих в систему образовательного комплекса малого города;
- возможность реализации различных образовательных траекторий при подготовке специалистов, затребованных на рынке труда;
- реализацию многоканального финансирования, что в свою очередь позволяет обновлять материально-техническую базу образовательного комплекса и формировать фонд материального поощрения и социальной поддержки педагогических работников и студентов.

ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ К НЕПРЕРЫВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ КАК ОДНОЙ ИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

СИМУХИНА О. И.

г. Ангарск Иркутской обл., Ангарский педагогический колледж

На рубеже веков мир охарактеризовался кризисным состоянием во многих областях человеческой деятельности, особенно в сфере образования. Переход к рыночной системе экономики проходил в России, в том числе на селе, мягко говоря, болезненно. «Выход из кризиса – это не только и не просто выживание, но и переход в новое, более высокоразвитое социальное состояние, которое отвечает императивам современной цивилизации» [2].

Происходящая переоценка общественных позиций и отношений, качественные изменения жизни сельского сообщества и переосмысление роли учителя сельской школы в рамках решения им образовательных и социокультурных проблем на селе обнаружила существенные недостатки в подготовке такого педагога. Это, в первую очередь, подготовка специалиста без учета специфики работы сельской школы, незнание им проблем и перспектив сельских территорий, ориентированность только на выполнение функционала, без учета социо-

культурной ситуации на селе, в том числе, ее сложности, особенностей взаимодействия с сельским сообществом.

В условиях ограниченных возможностей для получения пост-профессионального образования, систематического повышения квалификации учителю сельской школы необходимы развитые умения саморазвития и самообучения в контексте перспектив функционирования и развития школы и сельского социума как базы для продуктивного самообразования, непрерывного образования. На наш взгляд, участие в непрерывном образовании и есть тот путь, который дает учителю возможность осуществлять собственное развитие и самообучение в контексте перспективных направлений преобразования сельской школы и села, способствует успешной самореализации в профессии и сельском социуме.

Понятие «готовность к непрерывному образованию» является на сегодняшний день уже не новым для российской психолого-педагогической науки, оно нашло широкий отклик в работах отечественных ученых и является одной из задач, поставленных перед российской системой образования. В последние годы защищено несколько диссертаций (Г. А. Алферова, Н. Г. Григорьева, Е. Н. Ибрагимов, Г. Н. Ильина, Н. В. Косенко, Г. Д. Филатова и др.), раскрывающих различные аспекты формирования готовности к самообразованию, непрерывному образованию и профессиональной деятельности. Вместе с тем вопрос о реализации в образовательном процессе педагогического колледжа системы непрерывного образования для выпускников сельских школ многогранен и сложен, а сейчас мы только в начале его теоретического обоснования и практического осуществления.

В связи с этим мы рассматриваем непрерывное образование учителя сельской школы как продуктивную динамику его осуществления в культуре сельского социума. Оно рассматривается нами как образование в течение всей жизни, являющееся средством успешного выстраивания и реализации собственной жизнедеятельности, продуктивного участия в решении актуальных задач сельского сообщества как педагогического, так и социокультурного характера на основе самостимулирования своего постоянного развития и самообучения в условиях ограниченных возможностей для личностно-профессионального саморазвития в специфических условиях сельского социума.

В продолжение этой мысли важно подчеркнуть, что у учителя сельской школы сформированность готовности к непрерывному образованию – это одна из определяющих профессиональных характеристик. Применительно к учителю сельской школы она характеризуется, в первую очередь, способностью к смене «векторов» в своей педагогич-

ческой деятельности: от обучения как образовательного процесса нормативного характера к учению как индивидуальной деятельности, ее самокоррекции и поддержке в условиях, порой неблагоприятных, сельского социума. Это, на наш взгляд, особенно актуально в контексте непрерывного образования как самостоятельной образовательной деятельности учителя сельской школы, а готовность к непрерывному образованию является ведущей его профессиональной характеристикой.

Образование учителя как непрерывное может реализоваться в следующих направлениях:

- будучи специалистом в определенной предметной области, оставаясь на одном и том же формальном образовательном уровне, он может совершенствовать свою квалификацию и профессиональное мастерство в рамках курсов повышения квалификации;

- последовательно подниматься по ступеням и уровням образования или какие-то из них пропустить (например, не обучаться в колледже, а сразу поступить в вуз);

- не только продолжать, но и менять профиль образования или профессиональной деятельности на разных этапах в связи с изменениями как потребностей, внешних обстоятельств, так и условий жизнедеятельности;

- образовываться в течение жизни на основе саморазвития и самообучения.

Как мы уже отмечали, в деятельности учителя сельской школы есть свои особенности: он является органичной частью локального в своем социально-образовательном взаимодействии сельского социума во всем его разнообразии и нестандартности, но где ценность и значимость непрерывного образования являются неактуальными или актуальными далеко не для всех. Это объясняется, во-первых, традиционными специфическими требованиями (часто сниженными) к образованию и, во-вторых, ограниченностью информации о современных тенденциях развития образования в силу естественной отдаленности от научно-методических центров.

Готовность к непрерывному образованию должна быть соотнесена с готовностью самим будущим сельским интеллигентом принять ответственность за собственный выбор и самоопределение при условии продуктивного участия в деятельности по социокультурному преобразованию окружения. Но, как показывает анализ образовательной практики, обучаясь в системе «колледж-университет» в условиях педагогического колледжа, студент, особенно выпускник сельской школы:

- либо утилитарно настроен к обучению и видит в нем только средство решения ближайших практических задач – достижение обра-

зовательных, социальных и материальных перспектив (например, «поступить в вуз», «получить диплом о высшем образовании», «получить хорошо оплачиваемую работу», «сделать карьеру в профессии или вообще» и др.);

– либо понимает самоценность образования, и стимулом его учебной деятельности является удовлетворение растущих познавательных потребностей («хочу получить больше новых знаний», «интересно и важно добывать знания самому», «живу по пословице – «учиться – всегда пригодится», «необходимо учиться, заниматься самообразованием всегда, так как это поможет совершенствоваться в профессии и пригодится в жизни» и др.).

Готовность к непрерывному образованию, безусловно, связана с проблемой поиска им личностных и профессиональных целей и смыслов, личностным и профессиональным саморазвитием и становлением.

Изучение феномена готовности показало, что понятие «готовность к непрерывному образованию» раскрывается исследователями как сложноструктурированное личностное образование, включающее в себя систему качеств личности, обуславливающих продуктивность деятельности будущего учителя, которая опирается на разностороннее развитие его личности в соответствии с ее потенциалом, потребностями, условиями деятельности и т.д. Она характеризуется также позитивной позицией в отношении непрерывного образования на основе разрешения внутренних противоречий между достигнутым и актуальным уровнем профессионального развития будущего учителя [1]. Вопрос же о готовности к непрерывному образованию будущего учителя сельской школы, тем более в контексте его деятельного участия в решении актуальных задач как педагогического, так и социокультурного характера в сельской территории, не рассматривался практически совсем.

Готовность к непрерывному образованию мы рассматриваем как компонент профессиональной характеристики специалиста, как составляющую деятельности, предполагающей освоение ее содержания и способов, обеспечивающих успешность в непрерывном образовании, как условие продуктивной самореализации в профессии и социуме.

Как нами было отмечено, особенностью профессиональной деятельности самого учителя сельской школы является то, что он находится порой в ограниченных условиях для повышения квалификации и самообразования. В связи с этим в сущности понятия «готовность к непрерывному образованию будущего учителя сельской школы» целесообразно отразить направленность студента колледжа на получение образования более высокого уровня как на этапе обучения в колледже, так и в условиях работы в сельской школе. Наличие способно-

сти к постоянному саморазвитию и самообучению в контексте перспективных направлений преобразования сельской школы и социума как одна из составляющих готовности к непрерывному образованию будущего учителя сельской школы представляется нам не только необходимой, но и социально значимой.

С. Л. Рубинштейн указывает на существенность саморазвития личности в аспекте именно его самостимулирования с позиции значения сознания не только как знания, но и как отношения [3]. По нашей оценке, оно выступает результатом саморазвития и обозначает не столько осознание важности, сколько сознательной поступательной активности в достижении целей непрерывного образования будущим учителем сельской школы.

Таким образом, если получение образования носит мотивированный характер, то саморазвиваться в непрерывном образовании для будущего учителя сельской школы – значит, двигаться в направлении самостимулирования собственного развития, самообучения в специфических условиях сельского социума в контексте его социокультурных преобразований. Путь к формированию у студента способности к постоянному саморазвитию и самообучению в контексте перспективных направлений преобразования сельской школы и социума как составляющей его готовности к непрерывному образованию лежит, на наш взгляд, в развитии у него самостоятельности, общеучебных умений.

Важнейшим для развития способности к постоянному саморазвитию и самообучению в контексте перспективных направлений преобразования сельской школы и социума является сформированность общеучебных умений во все возрастающем информационном потоке.

Особые трудности при освоении содержательного компонента образовательной программы они испытывают из-за невладения на деятельностном уровне способами освоения необходимой информации, в том числе через информационно-коммуникативные сети. Чаще всего, общеучебные умения осваиваются студентами для решения ближайших учебных задач, вне проекции на выстраивание траекторий непрерывного образования.

Мы видим целесообразность подготовки будущего учителя сельской школы со сформированной готовностью к непрерывному образованию с позиции принципа формирования определенного типа личности. Этот принцип поднимает на уровень исторической конкретности внутренние закономерности становления общественного индивида, является как бы мостом к конкретной, практической деятельности учителя в решении задач как педагогического, так и социокультурного характера на селе.

Этому могут способствовать выявленные нами подходы к формированию готовности к непрерывному образованию будущего учителя сельской школы в условиях педагогического колледжа при особой организации образовательного процесса в системе «педагогический колледж – вуз» с учетом изучения обучающимися феномена сельской школы и особенностей сельского социума для подготовки будущего учителя. Рассмотрим их.

1. Создание условий для реализации возможности получения университетского образования. В ходе поэтапного протраивания технологии по разработке и реализации сопряженной программы работы, в первую очередь, необходимо разработать пакет документов, регламентирующих подготовку специалистов (договор о сотрудничестве с вузом и отдельными кафедрами, сопряженные учебные планы и программы, модель специалиста, профессиограмма).

Развитие мотивации к получению образования и стремления к профессиональному росту обеспечит, мы считаем, понимание обучающимся собственной успешности в избранной области и перспектив непрерывного образования, являющегося условием поступательного и системного формирования готовности к непрерывному образованию.

Важным условием реализации будущим учителем сельской школы возможности получения университетского образования, по нашему мнению, является получение направления на работу в сельскую школу по персональному заказу работодателя, трудоустройство в сельском социуме по личному желанию на основе серьезных лично-стно и социально значимых намерений.

2. Обогащение содержания образования знаниями о селе и его проблемах (образовательных, социокультурных).

Как показывает опыт, выпускник педагогического колледжа, действуя в рамках задач программного содержания, далеко не всегда может произвести отбор индивидуально, профессионально и социально значимой для него самого и сельских школьников информации, позволяющей им быть более успешными. В связи с этим возникает профессиональный коллапс: проблема – выделение предметного знания в аспекте приближенности его содержания к условиям проживания и социально-педагогического взаимодействия, но без учета ориентира на перспективы непрерывного образования – выступает как искусственное ограничение целей образовательной деятельности в условиях сельского социума.

Содержание образования будущих учителей сельской школы должно быть направлено на формирование целевых установок, на освоение и сохранение этнокультурных традиций, жизненных укладов се-

ла, повышение уровня базовой культуры, в том числе в контексте общественно-политического, морально-этического, научно-культурного его содержания, что способствует увеличению осведомленности об особенностях и перспективах работы в условиях сельского социума, развитию чувства «малой Родины», мотивации к деятельности в качестве учителя сельской школы.

3. Включение в разработку проектов, интегрирующих информацию социокультурного и педагогического характера.

Как показывает опыт работы в колледже, одна часть обучающихся, сталкиваясь с трудностями в процессе обучения (освоение образовательной программы, адаптация к новым условиям обучения, низкий уровень владения общеучебными навыками, достаточно большой объем новой информации и т.д.), отказывается от действия в выбранном направлении. Другая – наращивает собственные усилия, чтобы разрешить возникающие проблемы, то есть осуществляет особые действия (самостоятельно или обращаясь за помощью к однокурсникам, преподавателям, родителям или к кому-либо еще), выходящие за границы его первоначальных побуждений, изменяя само побуждение к действию.

В последнем случае включенность студентов в проектную деятельность трансформирует направленность их мотивации, когда, при использовании информации социокультурного и педагогического характера, происходит намеренное привлечение дополнительных действенных мотивов и определение новых целей собственной образовательной деятельности для успешного ее осуществления.

4. Создание условий для личностно-ориентированного взаимодействия с разными категориями людей.

В перспективе деятельность будущего учителя сельской школы будет осуществляться в рамках постоянной социальной оценки со стороны сельского сообщества, в условиях необходимости решения в сельском социуме порой непростых задач педагогического и социокультурного характера. Непрерывное образование будет для него особенно актуальным тогда, когда он столкнется с необходимостью объяснения своих действий в контексте той открытости отношений, которая свойственна сельскому социуму.

В качестве условий развития навыка такого взаимодействия могут выступать организация системы отношений преподавателей и студентов в рамках разработки коллективных («командных») проектов учебно-профессионального и социокультурного содержания; подготовительные мероприятия к конкурсам, олимпиадам, конференциям и участие в них, также работа студентов в самоуправлении в колледже,

в мероприятиях социокультурного характера в рамках социума (в микрорайоне, в детском доме и другое). Особое значение в плане лично-ориентированного взаимодействия с разными категориями людей имеют встречи будущих учителей и практических работников сельской школы, педагогическая практика в сельской школе.

В заключение необходимо подчеркнуть, что готовность к непрерывному образованию – это интегративная характеристика будущего учителя сельской школы, включающая в себя направленность на решение актуальных задач как педагогического, так и социокультурного характера; направленность на получение образования более высокого уровня (университетского, постдипломного); способность к постоянному саморазвитию и самообучению в контексте перспективных направлений преобразования сельской школы и социума; способность к разработке педагогических и социокультурных проектов с учетом изменяющихся ресурсов сельской среды (культурные и семейные традиции, коммуникативные связи, соотнесенность своих социально-педагогические устремлений как с индивидом, так и с интересами общественных организаций, объединений и др.).

Формирование готовности к непрерывному образованию может быть достигнуто будущим учителем сельской школы не путем овладения только лишь некоторым, возрастающим в количественном аспекте объемом знаний, умений и навыков, а целостным индивидуализированным подходом к освоению умений и навыков педагогической деятельности в соответствии с потребностями и возможностями каждой личности, ее интересами и желаниями, специфическими условиями профессиональной деятельности.

Литература

1. Алферова, Г. А. Формирование у будущего учителя готовности к непрерывному образованию [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / Г. А. Алферова. – Волгоград, 1998.
2. Кравченко, А. И. Обществознание [Текст] / А. И. Кравченко. – М., 2000.
3. Рубинштейн, С. Я. Основы общей психологии [Текст] / С. Я. Рубинштейн. – СПб. : ПитерКом, 1999.

**СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ
ЧЕЧЕНСКОЙ РЕСПУБЛИКИ В ПОСТКОНФЛИКТНЫЙ
ПЕРИОД /2000-2008 гг./
(К НЕКОТОРЫМ АСПЕКТАМ ФОРМИРОВАНИЯ
И РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ ПОЛИТИКИ)**

ЯРЫЧЕВ Н. У.

г. Грозный, Чеченский институт
повышения квалификации работников образования

В сложных условиях развития информационного пространства современного общества и внедрения инновационных технологий в основные сферы человеческой жизнедеятельности (здравоохранение, социальная защита, культура, образование и т.д.) актуальность приобретают вопросы, связанные с различного рода проблемами образовательного пространства. Эти вопросы не менее актуальны и для современного постконфликтного развития Чеченской Республики, переживающей сложные последствия полного разрушения социально-экономической инфраструктуры, а также проходящей неоднозначные адаптационно-трансформационные процессы.

Как нам известно, в период военных действий на территории Чеченской Республики практически полностью из строя была выведена система общего среднего, начального профессионального и высшего образования, по сути являвшейся культуuroобразующей и интеллектуально стимулирующей сферой региона. Так, из уцелевших общеобразовательных учреждений республики только лишь 24 % были в приемлемом, а в целом не отвечали установленным государственным санитарно-эпидемиологическим нормам и стандартам.

Остро стоял и вопрос с высшей школой. Так, полностью была разрушена базовая социально-экономическая инфраструктура высших учебных заведений, являвшихся базой подготовки национальной научной и культурной интеллигенции.

По состоянию на 15 января 2008 г. в системе общего среднего образования насчитывалось 460 общеобразовательных учреждений, из них 434 – функционирующих. В том числе: 17 начальных, 59 основных, 358 средних школ. Также в республике функционируют: 13 гимназий; 2 лицея; 23 вечерние школы; 15 ПУ; 9 СПО.

Из 434 школ – 343 расположены в сельской местности, 91 – в городах. В приспособленных помещениях занимается – 41 школа, в арендованных – 22. Спортивные залы имеют 243 общеобразовательных уч-

реждения, медицинские кабинеты – 152. Три школы имеют оборудованные мастерские. 384 школы оснащены столовыми и буфетами.

Средняя наполняемость классов в городских школах составляет 25,6 учащихся в городской школе, в сельских – 20,3, а в целом по республике – 21,6 человек.

Почти все школы республики занимаются в две смены, однако отдельные школы таких районов, как Грозненский, Урус-Мартановский, Гудермесский, Курчалоевский, из-за дефицита посадочных мест вынуждены вводить скользящие графики работы. Только 3 % школ республики занимаются в одну смену.

В республике также функционируют три высших учебных заведения, имеющие государственные аккредитации и лицензии на право ведения образовательной деятельности по программе высшего профессионального образования:

- Чеченский государственный университет;
- Грозненский государственный нефтяной институт имени академика М. Д. Миллионщикова;
- Чеченский государственный педагогический институт.

На протяжении последних восьми лет система образования Чеченской Республики подверглась полномасштабному восстановлению. Однако в годы восстановления системы образования не дали в должной мере главного результата – качества образования. Школа с хорошей материальной базой и неподготовленным работать в соответствии с новыми требованиями учителем не может удовлетворить растущие запросы общества на компетентного, успешного и здорового выпускника, способного отвечать на новые вызовы времени.

Для наиболее эффективной реализации региональной инновационной политики специально были созданы новые структурные подразделения в составе Министерства образования и науки Чеченской Республики: Департамент инновационных технологий, внедрения ЕГЭ и реализации Приоритетного национального проекта «Образование» (ПНПО); Региональный центр обработки информации и мониторинга качества образования; Региональная рабочая группа по реализации Комплексного проекта модернизации образования (КПМО).

Целью нового подхода к образованию стала школа, отвечающая современным требованиям, которая, безусловно, требует учителя новой формации. Как нам сегодня представляется, качество образования не может быть выше профессионального качества учителей или, другими словами, оно, качество, напрямую зависит от самого учителя. И, прежде чем обсуждать действия и механизмы повышения уровня образования в первую очередь необходимо решить вопросы, связанные с

социально-экономическим и материальным стимулированием современного учителя.

Не менее остро стоит и вопрос старения педагогических кадров, в настоящее время представляющаяся как основная проблема системы образования Чеченской Республики. Из 14 774 учителей – высшее образование имеют 9 333 учителя, что составляет 73 %.

Конечно, основная причина снижения престижа профессии учителя – зарплата, низкий уровень которой вынуждает искать дополнительный заработок, что, несомненно, сказывается на основной работе. Нагрузки учителя со стажем настолько высоки, что ни о какой качественной учебно-воспитательной работе не может быть и речи.

При таком развитии событий не трудно спрогнозировать, что через 5 лет в школе большинство преподавателей будет профессионально непригодными. Учителя необходимо вернуть в средний социальный класс, обеспечив ему ресурс для личного и профессионального развития.

Не может не беспокоить и тот факт, что большая часть учителей видит основную трудность в недостаточном уровне общекультурного и интеллектуального развития школьников, снимая с себя ответственность за качество образовательного результата.

501 учитель общеобразовательных школ Чеченской Республики стали лауреатами премии президента Российской Федерации в области образования, 24 учителя номинированы на премию президента Чеченской Республики в области образования, в рядах нашего учительства 6 победителей и участников финала Всероссийского конкурса «Учитель года».

В этом году впервые Министерство образования и науки Чеченской Республики изыскало возможность оплатить труд общественных экспертов, Чеченский институт повышения квалификации работников образования провел для них учебу. Впервые эту работу организовывал специально созданный сектор по реализации ПНПО. Несомненно, национальный проект позволил накопить большой опыт организационной работы, выявил слабые и сильные стороны учебных заведений, привил навыки инновационной деятельности учителям, выявил лидеров образования.

Необходимо признать, в реализации Проекта сегодня недостаточно гласности. Особенно, это касается процедур отбора, несомненно, привлечение СМИ к процедуре отбора и помогло бы свести на нет жалобы и недовольство в учительской среде. Все это предстоит учесть в будущем году.

Как нам думается, действенную помощь в реализации проекта, обеспечении прозрачности его процедур могли сыграть такие профессиональные сообщества как Совет директоров школ и Ассоциация Лидеров образования, куда вошли бы учителя-победители ПНПО.

Реализация Национального проекта «Образование» за последние 3 года позволила значительно улучшить материально-техническое оснащение школ республики. Общеобразовательные учреждения получили 574 предметных кабинета, 195 единиц транспорта, 117 интерактивных досок. Предпринимаемые в последние годы шаги по оснащению ОУ средствами ИКТ позволили повысить обеспеченность школ персональными компьютерами. Их количество на сегодняшний день составляет 2 826.

В 425 школах действует глобальная сеть Интернет, техническое обслуживание которой не соответствует требованиям времени из-за малой скорости. Решение этой проблемы станет возможным с 2009 г., когда школы смогут самостоятельно выбрать провайдера, а Министерство финансов ЧР предусмотрит необходимые средства для его оплаты.

Библиотечный фонд составляет 1 млн. 141 тыс. 244 экземпляра. Из них – 1 млн. 45 тыс. – учебники, 402 – методическая литература, 55 тыс. экземпляров – художественная литература. Мы понимаем, что сегодня для Чеченской Республики этого недостаточно. Особенно проблемная ситуация складывается с художественной литературой на чеченском языке и учебниками регионального компонента. Проявляя понимание к сложившейся ситуации, Президент Чеченской Республики Р. А. Кадыров выделил необходимые средства на издание этой литературы. Делая выводы из опыта прошлых лет, Министерство образования и науки намерено придать конкурсный характер и обеспечить широкое общественное и профессиональное обсуждение заказа, издания и рецензирования учебников регионального компонента. Так, в настоящее время Министерством образования и науки Чеченской Республики объявлен конкурс на учебники этики, математики, истории религий и чеченской литературы.

Что касается обеспечения учащихся учебниками федерального компонента, Министерство образования Чеченской Республики решает эту проблему для детей из малообеспеченных семей и детей-сирот. Бесплатных учебников для других категорий учащихся не предусмотрено. Родители должны самостоятельно обеспечить своих детей учебниками, как это делается во многих регионах Российской Федерации.

Во всех образовательных учреждениях республики обучаются и воспитываются более 300 тыс. детей. Из них:

- в ДОУ – 11017 чел.;
- в школах – 213314 чел.;
- в училищах – 9533 чел.;
- в техникумах – 8470 чел.;
- в вузах – 29043 чел.
- занимаются дополнительным образованием – 86789 чел.

Еще одним серьезным шагом, призванным в корне изменить социальный статус учителя, стал Комплексный проект модернизации образования Чеченской Республики.

В отличие от других субъектов Российской Федерации Чеченская Республика вступила в Комплексный проект модернизации образования на правах собственной инициативы. С учетом сложной адаптационной атмосферы и социально-экономической трансформации республики данный проект призван способствовать налаживанию отдельных механизмов, в частности системы образования.

Федеральным оператором по реализации Комплексного проекта модернизации образования в Российской Федерации определена автономная некоммерческая организация «Институт проблем образовательной политики «Эврика»», возглавляемая исполнительным директором А. А. Антоновой и ректором А. И. Адамским.

Началу реализации Комплексного проекта модернизации образования Чеченской Республики предшествовал комплекс семинаров в Москве, а также проходившие в несколько этапов республиканские общественные слушания, получившие положительное заключение экспертного совета Института проблем образовательной политики «Эврика». Во многом эти слушания показали большое желание педагогической общественности нашей республики сформировать на региональном уровне принципиально новые подходы к системе образования, которая должна соответствовать современным инновационным веяниям.

Главную роль в реализации Комплексного проекта модернизации образования сыграл Президент Чеченской Республики Р. А. Кадыров, положительно оценивший и поддержавший инициативу Министерства образования и науки Чеченской Республики во главе с А. А. Музаевым.

Принципиальное решение Президента республики позволило Правительству Чеченской Республики подготовить программу действий по реализации Комплексного проекта модернизации образования. Так, Министерство финансов Чеченской Республики в кратчайшие сроки произвело необходимые первичные расчеты, ставшие основанием для финансирования данного проекта.

В целом, проект представляет собой систематизированную программу действий, включающую основные и наиболее важные направления:

- новая система оплаты труда;
- нормативное подушевое финансирование;
- региональная система оценки качества образования;
- развитие сети образовательных учреждений;
- общественно-гражданское управление (расширение общественного участия в управлении образованием).

Одним из важных направлений данного проекта, как нам представляется, является нормативное подушевое финансирование, призванное в корне изменить систему оплаты труда работников общеобразовательных учреждений Чеченской Республики.

Таким образом, введение новой модели подушевого нормативного бюджетного финансирования в среднем в расчете на одного учащегося общеобразовательного учреждения обеспечивает:

- обязательное доведение финансового норматива до образовательного учреждения в полном объеме, без изъятия;
- наличие бюджетных источников компенсации потерь образовательных учреждений (на конкурсной основе);
- возможность оптимизации штатного расписания образовательного учреждения;
- минимизацию коэффициентов коррекции на переходном этапе и их использование для выравнивания (улучшения) условий бюджетополучателей;
- прозрачность при определении и распределении объемов бюджетного финансирования между ОУ;
- гарантии бюджетного обеспечения образовательного процесса и возможность бюджетного планирования развития ОУ;
- переход от финансирования производителей услуг и содержания сети учреждений к финансированию поставленной перед учреждениями задачи через финансирование потребителей образовательных услуг;
- укрепление и развитие школьной автономии и экономической самостоятельности;
- создание стимулов и предпосылок для обоснования программ реструктурирования сети образовательных учреждений;
- создание условий для эффективного позиционирования учреждения образования на рынке образовательных услуг как самостоятельного хозяйствующего субъекта.

В связи с реализацией Комплексного проекта модернизации образования, а также в целях совершенствования эффективности региональной образовательной политики Министерством образования и науки Чеченской Республики разработана «Стратегическая программа развития системы образования Чеченской Республики», выступающая в качестве концептуальной основы реализации КПМО. Настоящая Программа представляет собою инновационный проект становления региональной системы образования в качестве ключевого ресурса развития человеческого потенциала Чеченской Республики как субъекта Российской Федерации в условиях социокультурной трансформации современного общества.

Цель настоящей Программы – поддержать тенденцию к переходу образования от учебно-знаниевой к компетентностной парадигме. Такой подход означает, в частности, что школьник уже не будет восприниматься, как это сегодня чаще всего бывает, в единственном «измерении», – только с точки зрения своей академической успеваемости. Безусловно, она останется важным, но далеко не единственным показателем его личностной успешности, поскольку собственно учебная компетентность составляет малую часть от всего объема компетентностей, которыми должен обладать человек в возрасте выпускника школы.

Сегодня единственной образовательной сферой, в которой ребенок действует по свободному выбору, развивая свои способности, является система дополнительного образования. В то же время нередки случаи, когда очевидному успеху, достигнутому учеником благодаря занятиям в доме творчества, жестко противопоставляются низкие отметки по «обязательным» предметам, знания по которым не имеют сколько-нибудь существенного значения для его социального и профессионального становления. Поэтому презумпция личностной целостности, лежащая в основе компетентного подхода, ставит перед системой образования сложную задачу по конвертированию успехов и достижений, показанных в неучебной сфере, в систему формализованных показателей и индикаторов, которые могут быть предъявлены как свидетельство сформированных способностей к коммуникативной, исследовательской, творческой и иным видам деятельности».

Также данная Программа преследует цель создания наиболее приемлемых условий для становления и развития системы образования Чеченской Республики как ресурса социальной, кадровой поддержки социально-экономического и социокультурного развития региона.

СИСТЕМА СОЦИАЛЬНОЙ ДЕТЕРМИНАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ПРОФПАТОЛОГИИ

ФЕДОРОВА Л. М.

г. Саратов, Саратовский государственный
медицинский университет

Суть всех явлений и событий в науке, технике и повседневной практики, как правило, заключается в понимании того, почему и как это явление или событие происходят в действительности. Понять какое-то явление означает раскрыть его причины и существенные признаки. Стремление к знанию причинности и обусловленности явлений – естественная установка человеческого сознания, которая заявила о себе на самых ранних этапах развития познания мира человеком. Выразителем такой установки является детерминизм, может рассматриваться как логико-методологическое основание научного познания в целом. С одной стороны, детерминизм является логической системой, организующей весь процесс познания в целом, определяющей рациональные практики мышления. С другой – это мировоззренческая установка, формирующая определенное отношение к окружающему миру.

Несмотря на то, что развитие детерминизма главным образом было связано с развитием физики и философии, он находит свое применение практически во всех науках. Не исключением из этого является и медицина. Еще Гиппократ в Древней Греции наряду со стремлением изучить течение болезней и разработать способы их лечения, пытался сформулировать закономерности их возникновения. Его гуморальная концепция находилась в соответствии с уровнем развития детерминизма. В этой связи Гиппократ считается одним из основателей патологии как науки, изучающей закономерности возникновения, течения и исхода заболеваний и отдельных патологических процессов в организме человека и животных.

Господство метафизических теорий вплоть до XIX в. определяло логические и научные образцы патологических концепций, при этом практически не менялась суть трактовки причинно-следственных связей, используемых в патологических исследованиях. В эпоху механистического детерминизма в патологии наибольшее развитие получил экзогенно-механистический принцип истолкования сущности возникновения болезней. Причина болезни понималась как нечто чисто внешнее, откуда вытекала мысль об организме как механической системы. При этом ответная реакция организма на болезнь понималась как механический «отпечаток» внешней причины.

Все патологические концепции вплоть до XX в. так или иначе находились под влиянием гуморальной теории, сформулированной еще Гиппократом, и различались между собой исключительно содержанием и основополагающими принципами, при этом их логико-методологическая основа оставалась прежней. С точки зрения логики детерминизма, все вышеперечисленные концепции страдают одним недостатком: под влиянием метафизического мышления эти теории по сути своей являются монокаузальными, они стремятся однозначно выявить универсальную причину или класс однородных причин, которые лежат в основе заболеваний. То, что было прогрессом в античной Греции, становится методологическим препятствием на рубеже XIX-XX вв., когда инструментарий практических исследований и накопленные факты с большими допущениями стали укладываться в привычные и отработанные веками методологические и логические схемы.

Отказ от монокаузализма позволил показать, что причинами патологических процессов являются множество самых разнообразных факторов. Помимо этого, современная патология широко использует статистические законы для обоснования причинно-следственных связей, доказавших свою эффективность в других научных областях. Направление в медицине, которое широко использует применение статистических законов получила название клиническая эпидемиология. «Клиническая эпидемиология (clinical epidemiology) – это наука, позволяющая осуществлять прогнозирование для каждого конкретного пациента на основании изучения клинического течения болезни в аналогичных случаях с использованием строгих научных методов изучения групп больных для обеспечения точности прогнозов. Цель клинической эпидемиологии – разработка и применение таких методов клинического наблюдения, которые дают возможность делать справедливые заключения, избегая влияния систематических и случайных ошибок. В этом заключается важнейший подход к получению информации, необходимой врачам для принятия решений. Клинические прогнозы, основанные на знании биологических механизмов болезни, следует рассматривать только как гипотезы, которые должны выдержать проверку в клинических испытаниях. Дело в том, что механизмы развития заболеваний раскрыты лишь отчасти, а на исход болезни влияют многие другие факторы (генетические, физические и социальные)» [3], а потому вопрос о том, какие физико-химические процессы протекают в организме пациента для врача-клинициста отходят на второй план.

Вся система факторов, влияющих на возникновение болезни подразделяется на три большие группы: факторы, вызывающие бо-

лезнь; факторы, способствующие болезни; факторы, предрасполагающие к возникновению болезни. Различные комбинации факторов образуют различные следствия, анализ этих следствий и прогнозы основываются на многочисленных статистических данных.

В этом смысле клиническая эпидемиология является не только технологией, не только определенным подходом к лечению пациента, но и мировоззрением, когда врач осознает принципиальную неоднозначность исхода и на основании этого, а также имеющихся статистических данных по аналогичным группам аналогичных больных делает прогноз и выбирает метод лечения. Тогда меняется и подход к лечению от принципа «лечить больного» к принципу «лечить болезнь», где болезнь понимается как набор определенных симптомов с определенными условиями протекания, которые могут быть отнесены к уже известным случаям из практики, исходя из которых можно назначить определенный метод лечения и спрогнозировать исход.

Медицинская наука, находясь в русле научного развития в целом, всегда была детерминирована как общими тенденциями развития научного знания, так и системой социальных детерминант. При этом влияние социальных факторов здесь едва ли оказывается большим, нежели в других науках. Действительно, развитие медицинского знания в целом было не сколько продиктовано познавательными потребностями в области устройства человеческого организма, сколько социальной потребностью в обеспечении управления здоровьем индивидов. Изначально данная потребность формировалась, как правило, со стороны отдельных индивидов, но с возрастанием сложности системы общественных отношений медицина тесно вплетается в структуру социальных институтов, государство и общество целенаправленно формирует социальный заказ, формулирует цели, стоящие перед медициной.

Переломным моментом здесь можно по праву назвать XVIII век. Это можно показать, анализируя множество фактов социальной жизни того времени. Во-первых, изменяется сама модель организации медицинского знания и медицинской практики. Успехи естественнонаучного знания продемонстрировали возможность человека влиять на самого себя и окружающий мир, это привело к процессу бурного роста научного знания, в том числе и в медицине. В связи с этим приходит осознание роли социального управления, осуществляемого властными структурами. По мнению М. Фуко [4], власть ставит перед собой задачу социального контроля за нормой и патологией. В интересующей нас сфере нормой и патологией выступают здоровье и болезнь соответственно.

Исходя из этого, в эпоху Просвещения осуществляется становление клинической медицины как принципиально новой модели взаимоотношения врача и пациента. Если в эпоху Средневековья и Возрождения преимущественной моделью взаимоотношения врача и пациента была модель домашнего или семейного доктора, который являлся универсальным специалистом в различных отраслях медицины, то становление клинической модели предполагало несколько иную систему медицинской помощи.

В основе клинической модели лежат четко прописанные медико-социальные процедуры, такие как изоляция и диспансеризация больного, организация специальных мест наблюдения и лечения за ним с ограниченным доступом посторонних лиц. По мнению М. Фуко, такая модель должна изолировать болезнь-патологию из здоровой среды и помещать ее в специализированное место для наблюдения, искоренения и недопущения распространения дальше.

Таким образом, клиническая медицина складывается, прежде всего, как система медико-социальных практик, регламентируемых государством. Во-вторых, немаловажным моментом, является то, что в этой системе начинает складываться совершенно другая модель профессионализации. Известно, что специализация и ее вид профессионализация способствуют более эффективному использованию наличных ресурсов для реализации поставленных целей, а также более эффективно содействуют приросту нового знания. В связи с этим властные институты начинают осуществлять селекцию профессионалов посредством некоторых нормативных процедур: выдача лицензии или разрешения на право врачебной деятельности, управление образовательными программами подготовки профессионалов-врачей, изменение их социального статуса в глазах окружающих, регулирование системы прав и обязанностей и т.п.

Таким образом, если раньше, профессионализация происходила за счет личных усилий субъекта-профессионала, то теперь профессионализация становится системой социальных норм и процедур.

XIX век внес в развитие патологии как медицинской науки множество изменений. Главной социальной детерминантой здесь становится становление новой экономической системы и как следствие новой социальной модели, известной как индустриальное общество. Индустриализм существенно изменил понимание социальной сущности человека. С одной стороны, происходит рост самосознания, уровня жизни и усложнением социальной иерархии, с другой – человек начинает трактоваться с точки зрения экономических категорий. Примат экономики закрепляется с помощью тезиса, что основная

часть национального богатства создается в сфере производства. Поэтому для обеспечения должного уровня и прироста последнего требовалось обеспечить наличие основных факторов производства: земли, капитала и рабочей силы.

Таким образом, человек есть экономический ресурс, воспроизводство и качество которого значительно влияют на национальную безопасность и величину национального богатства. В связи с тем, что во второй половине XIX в. численность промышленных рабочих в развитых странах превысила численность аграрного населения, обеспечение здоровья людей, занятых в промышленности, становится важнейшей социальной задачей. Стало очевидной потребностью в медицинском изучении болезней и патологий, возникающих в процессе профессиональной трудовой деятельности.

Первые представления о профессиональных заболеваниях связаны с появлением коллективных форм собственности в эпоху Возрождения, что было описано в книге итальянского ученого Бернардино Ромаццини «О болезнях ремесленников», опубликованной в 1700 г. При дальнейшем выявлении и изучении профессиональных заболеваний появляется специализированная медицинская отрасль – профессиональная патология.

Профессиональная патология – это область науки, изучающей болезни и нарушения состояния здоровья, возникающие под влиянием неблагоприятных условий производственной среды и трудового процесса; одна из основ медицины труда, самостоятельная клиническая медицинская дисциплина.

Основная задача профессиональной патологии – общественная профилактика здоровья. Этиологические факторы, которыми она оперирует, относятся к социальным, поэтому профессиональные заболевания она рассматривает как социальные, определяющие здоровье нации.

Кроме этого, социальная значимость профессиональной патологии обусловлена также массовостью контингентов, вовлекаемых в круг возможных неблагоприятных воздействий производственных факторов и трудностями решения вопросов возмещения ущерба здоровью населения от загрязнения производственной и окружающей среды.

Таким образом, профессиональная патология возникает и развивается как следствие объективных потребностей общественной жизни. Проведенный анализ позволяет выделить системные факторы социальной детерминации профессиональной патологии. Это, прежде всего, развитие общественного производства и становление социальных взаимоотношений, присущих обществу индустриального и затем постиндустриального типа основой которого является обеспечение про-

цесса обмена разнообразных ресурсов, в том числе человеческих. Далее, это система властного контроля общественного здоровья и общественной продуктивности.

Как следствие, начинает играть свою роль фактор профессионализации. Рассматривая профессию как вид специализированной деятельности; совокупность навыков, знаний и умений; особый вид социальной общности, Е. А. Андриянова определяет профессионализацию как такой процесс, в ходе которого индивид, овладевший определенными навыками, знаниями и умениями, реализует их в ходе своей деятельности в рамках определенной социальной общности [1]. Активным началом профессионализации выступает субъект.

С одной стороны, профессионализация выступает как внутренняя детерминанта развития медицинского знания как такового, как средство обеспечения научного интереса к профессиональным патологиям, выработке методов профилактики и терапии патологий данного класса. С другой стороны, профессионализация может рассматриваться и как внешний детерминирующий фактор в становлении профессиональной патологии. Индустриализация способствует формированию многочисленных групп населения по социальным, профессиональным и другим критериям. Объединение населения в эти группы позволяет сформулировать общность социальных интересов и потребностей, например, посредством профессиональных союзов. Не секрет, что одной из основных целей профессиональных союзов является отстаивание социальных прав своих членов. Одним из таких требований является внедрение комплекса мер по охране здоровья промышленных рабочих, что невозможно при отсутствии специализирующихся на этом медицинских структур. В этом смысле становление профессиональной патологии происходит исходя из факторов «снизу» и «сверху».

Складывание системы медицинских учреждений в сфере профессиональной патологии происходит уже в XX в. В России этот процесс начинается в 1923 г. когда в Москве был организован первый Институт гигиены труда и профессиональных заболеваний, начинается новый этап интенсивного изучения особенностей развития профессиональных заболеваний от воздействия различных профессиональных факторов, отрабатываются в экспериментальных условиях их патогенетические особенности.

В 1925 г. предпринимается попытка создания самостоятельной службы профессиональной патологии: в 1-й клинической больнице г. Минска были выделены 16 коек и амбулаторное отделение на базе центральной рабочей поликлиники с кабинетом функциональной диагностики, экспериментальной и клинической лабораториями. В

1944 г. была создана первая медико-санитарная часть на Минском тракторном заводе, а в 1950-70-е гг. – на всех крупных предприятиях республики, организуется стройная система диспансерного наблюдения лиц, работающих во вредных условиях, в 1959 г. создаются территориальные кабинеты профпатологии.

В 1961 г. в БССР при институте усовершенствования врачей была создана кафедра профпатологии и с этого момента можно вести отсчет профпатологии как самостоятельного направления в медицине. В 1978 г. в создание профпатологических диспансеров, отделений, кабинетов, в задачи которых входила и диспансеризация больных или лиц с признаками профзаболеваний.

Современная система клинической профпатологической службы начала складываться в 1994 г., когда был принят Минздравмедпрома России № 130 «Об организации медицинской помощи работающим на предприятиях промышленности, транспорта, связи в условиях обязательного медицинского страхования», в соответствии с которым были введены должность и специальность врача-профпатолога в практическом здравоохранении, создана система центров профпатологии на уровне субъектов РФ.

Как было отмечено выше система социальной детерминации предполагает и наличие обратной связи между социумом и его институциональными системами. Помимо чисто медицинских практик, связанных с охраной общественного здоровья, профпатология выступает как одна из экспертных практик, оказывающих влияние на социально-экономическую сферу жизнедеятельности общества. Сущность экспертизы – вынесение объективных обоснованных суждений, не полагаясь на мнение непрофессионалов, в каждой специализированной экспертной сфере имеются методологические, то есть процессуальные правила – своего рода фильтры, отсеивающие людей, попавших «не по тому ведомству» [2].

Реализация экспертной модели в профессионализации профпатологии предполагает создание особой среды автономии, концентрирующей, с одной стороны, медицинский этос как таковой и, с другой, совокупность предельнорационализированных, верифицируемых процедур экспертной оценки. Если значимость рациональных практик в деятельности профпатологии самоочевидна, то этическая компонента требует разъяснения.

Реализации постулатов биоэтики, составляющей основу профессиональной деятельности врача раскрывается в стратегиях взаимореализации автономий врача и больного, где врач как эксперт, предоставляющий информацию о возможностях выбора, позволяет паци-

енту справиться со своей ролевой несостоятельностью и не «затеряться» в пространстве болезни. На уровне морального действия базовыми этическими концептами такого взаимодействия выступают идеи гуманизма, служения людям и заботы. На первый взгляд, предельно формализованная деятельность профпатолога, объектами которой являются профессиональные заболевания и профилактические технологии в условиях вредных производств, далека от этих идей. Однако клиничко-диагностический и научно-исследовательский вклад профпатологии в заботу о здоровье и жизни граждан России, одновременно выступает идеологическим ядром самой профессии, обуславливает ее социальную значимость.

Литература

1. Андриянова, Е. А. Современная медицина: Социально-профессиональные основания науки и практики [Текст] / Е. А. Андриянова. – Саратов : изд-во Сарат. ун-та, 2005.
2. Ионин, Л. Г. Понимание и экспертиза [Текст] / Л. Г. Ионин // Вопросы философии. – 1991. – № 1.
3. Флетчер, Р. Клиническая эпидемиология: основы доказательной медицины [Текст] / Р. Флетчер, С. Флетчер, Э. Вагнер. – М. : Медиа Сфера, 1998.
4. Фуко, М. Рождение клиники [Текст] / М. Фуко. – М. : Смысл, 1998.

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕЛОВЕКА В КОНТЕКСТЕ ГОУДАРСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ

АРЗАМАСОВА Н. И.

г. Братск Иркутской обл., Государственный медицинский колледж

Ведущей тенденцией нынешнего столетия стало осознание того, что устойчивое развитие общества, преодоление проблем, с которыми оно сталкивается, и возможность дать ответ на вызовы нового тысячелетия зависят от состояния образования и образованности населения планеты. При этом только профессионалы способны делать свое дело и отвечать за него, способствуя выживанию общества и созданию условий для выхода из глубокого кризиса, обеспечивая возврат к национально-культурным традициям и полноценным контактам с другими странами и народами.

Плановая экономика требовала постоянства структуры и содержания образования. Тогда и сложился тип «конечного» образования, при котором однажды полученные человеком знания сохраняли свою ценность на протяжении всей его профессиональной деятельности. Однако в рыночных условиях темпы обновления техники и технологии, формы организации труда стали превосходить темпы смены поколений людей. Это потребовало изменения содержания, характера и направленности профессиональной деятельности, что привело к кризису существующей системы образования.

Успехи современной цивилизации, повсеместное внедрение информационной технологии, наращивание ее культурного слоя, социальной роли личностей, быстрая смена техники и технологии предполагают необходимую замену формулы «образование на всю жизнь» формулой «образование через всю жизнь» [1].

Ключевым направлением глобальной политики в области занятости и социального развития становится непрерывное профессиональное развитие. Непрерывное профессиональное развитие в контексте международных документов представляется как всесторонне направленная обучающая деятельность, осуществляемая на постоянной основе с целью повышения уровня знаний, навыков и профессиональной компетенции, способствующая развитию личности, открывающая доступ к культурным ценностям и активной гражданской позиции [2].

С точки зрения прагматической, непрерывное профессиональное развитие рассматривается как средство адаптации трудовых ресурсов к требованиям изменяющегося производственного процесса и условиям функционирования глобального рынка. Иметь в распоряжении персонал с актуальным набором знаний является экономической необходимостью для работодателя, а иметь багаж знаний, умений, навыков, отвечающих требованиям рынка труда, быть востребованным в течение всей жизни этим рынком труда – экономическая задача работника. Непрерывное профессиональное образование – это комплекс процессов, организованных с целью повторения или дополнения, продолжения или видоизменения начального образования, благодаря чему взрослые развивают свои способности, обогащают знания, повышают или подтверждают свою техническую или профессиональную квалификацию, вырабатывают новые ориентиры и получают возможность развивать свои способности и поведенческие навыки в двух направлениях: гармоничное развитие личности и участие в социально-экономическом и культурном развитии общества [3].

Общая стратегия непрерывного профессионального развития включает этапы обязательного профессионального образования, обеспечивающего получение соответствующих компетенций; обновление знаний, умений, навыков, компетенций; обучение не только профессиональным навыкам, но и другим жизненно важным, нужным и просто интересным для человека компетенциям.

Непрерывное профессиональное образование организуется соответственно уровням подготовки и специальностям с учетом пожеланий работодателей, навыков по основной специальности, требований, предъявляемых к новой должности, и возможностей для профессионального роста или трудоустройства. Существуют следующие формы непрерывного профессионального образования: систематическое самостоятельное обучение; организация обучения по месту работы; повышение квалификации в учреждениях (их подразделениях); стажировка; переподготовка.

Главный смысл непрерывного образования – постоянное творческое обновление, развитие и совершенствование каждого человека на протяжении всей жизни. Это повлечет за собой и процветание всего общества.

Предлагаемая государством модель непрерывного образования направлена на постоянное развитие личности будущего специалиста, когда обучающийся может совершенствовать профессиональное мастерство на каждом из уровней.

Очевидно, что без радикальных изменений системы профессионального образования, без придания ей должного качества и эффективности, гибкости и динамичности, без ее соответствия рынку труда, без всеобщего и непрерывного повышения профессионального уровня нации невозможно обеспечить инновационное развитие и конкурентоспособность страны.

На сегодняшний момент наличие диплома о профессиональном образовании – это не критерий степени подготовки специалиста. Недовольство граждан современной системой профессионального образования вызвано тем, что оно почти не связано с профессиональной карьерой и социальной успешностью. Система профессионального образования Цель создания системы непрерывного профессионального образования – обеспечение эффективности подготовки специалистов в условиях насыщенного рынка труда и конкуренции.

На предприятиях ощущается недостаток квалифицированных кадров. Задача непрерывного образования – подготовить таких работников, которые смогут прийти на предприятие и сразу начать свою работу, не проходя дополнительного обучения, и при этом создать

здоровую конкуренцию своим коллегам, работающим на данном предприятии уже не один год. Сегодня на предприятиях широко используются новые технологии, в работе применяются компьютерная техника, станки и оборудование высокой точности, произошли изменения и в организации труда. Все это требует дополнительных знаний и умений, повышения квалификации. А для того чтобы стать квалифицированным работником, необходимо тесное взаимодействие с предприятием, теории всегда должна сопутствовать практика. В результате реформирования система непрерывного образования должна приобрести новые интегративные свойства, обеспечивающие её целостность: преемственность, прогностичность, гибкость, динамичность.

Таким образом, при переходе к непрерывному образованию актуализируется задача формирования навыков самостоятельной познавательной и практической деятельности обучаемых. Основой и целью учебного процесса становится не только усвоение знаний, но и овладение способами этого усвоения, развитие познавательных сил и творческого потенциала личности.

Создание системы всеобщего непрерывного образования, соответствующего потребностям страны и тенденциям мирового рынка труда, рассматривается сегодня как одна из основных стратегических задач российской системы образования [4].

В условиях формирования информационного общества, динамичного наращивания потребностей в период глубочайших социально-экономических сдвигов и вхождения в постиндустриальную эпоху только непрерывное образование способно решить проблему отставания профессионального образования от запросов общества.

Литература

1. Ильченко, О. Стандартизация новых образовательных технологий [Текст] / О. Ильченко // Высшее образование в России. – 2006. – № 4.
2. Рубин, Ю. Стандартизация как фактор конкурентоспособности высшего образования [Текст] / Ю. Рубин, А. Емельянов // Высшее образование в России. – 2005. – № 11.
3. Тихомиров, В. Открытое образование в России, ожидание и первые результаты [Текст] / В. Тихомиров // *Alma mater*. – 2002. – № 1.
4. Колин, К. Человеческий потенциал и социальные технологии в XXI веке [Текст] / К. Колин // *Alma mater*. – 2003. – № 6.

ПРОБЛЕМЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ВЫСШЕЙ И СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

ГЛУХОВА О. Ю.

г. Кемерово, Кемеровский государственный университет

Ускорение социально-экономического развития страны требует коренного улучшения качества подготовки специалистов. Системный подход к совершенствованию образования означает неукоснительное соблюдение принципа преемственности обучения при переходе от одной ступени к другой, более высокой (при этом речь не идёт о дублировании, о механическом перенесении форм и методов обучения из средних учебных заведений в высшие). Единство школьного и вузовского образования требует сохранения и учёта их качественной специфики. Немаловажное значение для подготовки специалистов имеет математическое образование, ибо математизация науки стала характерной чертой нашего времени. Неслучайно поэтому в современных школьных и вузовских программах изучению математических дисциплин отводится значительное место. Начатое в школе развитие аналитического мышления должно быть продолжено в ходе изучения курса высшей математики на первых курсах вуза, где школьное образование должно расширяться и углубляться не только по содержанию, но и по формам и методам работы. Однако на практике эта преемственность, как правило, почти не реализуется.

Анализ методической литературы по проблеме преемственности убеждает нас в том, что существует определённый разрыв между знаниями, полученными учениками в школе, и требованиями, предъявляемыми к знаниям студентов при изучении ими первых разделов курса «Высшая математика». Можно выделить следующие основные недостатки математической подготовки выпускников средней школы.

Во-первых, школа не готовит учащихся к восприятию лекций. Это проявляется в неспособности студентов первых курсов одновременно усваивать и конспектировать лекционный материал, в неумении составлять конспект. Стремление во что бы то ни стало записать за лектором всё сказанное приводит к невозможности сосредоточиться на главных мыслях, уловить логику изложения, основную аргументацию, смысл иллюстрирующих положений.

Во-вторых, в школе не развиваются интерес и способности учащихся к чтению литературы по теоретическим вопросам математики. Поэтому многие студенты ограничивают круг теоретических источни-

ков в ходе подготовки к экзаменам и практическим занятиям лишь конспектами лекций и одним учебником.

В-третьих, большое беспокойство вызывает неумение студентов связывать теоретический материал с решением задач, ясно выраженное стремление к отысканию готовых алгоритмов решения.

В-четвёртых, неподготовленность к самостоятельному изучению литературы и связанная с этим неспособность к изложению материала ставят серьёзные препятствия на пути совершенствования вузовского образования, одним из направлений которого является выполнения требования «Уменьшить загрузку студентов обязательными аудиторными занятиями, совершенствовать организацию самостоятельной работы».

1. Вступительные экзамены в вуз являются промежуточным звеном между средней и высшей школой. Здесь должны выявляться уровень знаний, готовность к самостоятельному овладению новыми знаниями, умение применять теорию к решению практических задач, наконец, способность обучаться без ежедневного контроля со стороны. Но, введение ЕГЭ не позволяет отследить принцип преемственности на данном этапе. Соблюдая принцип преемственности, рядовые вузы при комплектовании новых потоков студентов вынуждены пользоваться теми же методами и формами контроля, что и в школе.

2. Отсутствие преемственности в формах и методах работы при переходе из школы и вуз создаёт препятствие для взаимопонимания студентов и преподавателей, вследствие чего процесс обучения не носит характера диалога, который необходим для эффективного усвоения знаний. В психологическом плане это ведёт к тому, что часть способных студентов теряет веру в свои силы. Отсутствие преемственности является также одной из существенных причин невысокого уровня знаний студентов и плохой успеваемости по математике в первом семестре.

3. Необходимо искать пути осуществления преемственности школьного и вузовского обучения математике. Подготовка к вузовским формам обучения должна вестись, прежде всего, на факультативных занятиях в школе. Программой факультативных занятий 10-11 классов, по которым работали нынешние студенты 1-2 курсов, предусматривается ознакомление учащихся с теоретическими сведениями по темам «Метод математической индукции и его применение», «Геометрические преобразования», «Функция. Преобразование графика функции» и другим. Объединение усилий учителей старших классов и преподавателей, работающих на первых курсах вузов, поможет преодолеть существующие трудности при переходе с одной ступени образования на другую.

4. При осуществлении реформы среднего образования в программу по математике включены и в настоящее время прочно вошли начала математического анализа. В связи с этим ещё более возросла роль курса математического анализа в подготовке учителя математики в вузе. Естественно, что изучение курса математического анализа в вузе невозможно без опоры на знания, приобретённые учащимися по началам анализа в средней школе. Для успешного перехода от школьного этапа изучения начал анализа к этапу изучения математического анализа в вузе необходимо обеспечить преемственность всех сторон учебно-воспитательного процесса в этом направлении.

5. При таком понимании преемственности, как правильно отмечает Ю. А. Кустов, сущность её состоит в установлении необходимых связей между новым и старым в процессе расширения и углубления знаний, умений и навыков, обучаемых на более высокой научно-теоретической основе. Одним из основных направлений осуществления преемственности высшей и средней школы исследователи единодушно считают преемственность в содержании обучения [1].

6. Вопросы преемственности преподавания в школе и вузе весьма разнообразны. От их правильного решения во многом зависят быстрота и безболезненность адаптации первокурсников к условиям обучения в вузе, качественная дальнейшая подготовка их как специалистов.

7. Говоря о преемственности содержания, организации и методов обучения, отметим следующее. Авторы программ по математике для вузов в основном соблюдают принцип преемственности содержания преподавания. Это подтверждается хотя бы тем фактом, что хорошо успевающие выпускники школ справляются с усвоением теоретического материала и овладевают практическими навыками решения задач по новому материалу. Студенты первых курсов, имеющие пробелы по каким-либо разделам из школьной программы по математике, испытывают заметные трудности в усвоении вузовской программы по математике, поскольку она предполагает свободное владение школьным материалом.

8. Изменить школьную программу по математике с целью её приспособления к программе института и университета, естественно, нельзя, так как в школе учатся и те, кто не продолжают обучение в вузе.

9. Организация и методы обучения в школе и вузе является предметом постоянного внимания многих методистов, непрерывно совершенствуются и обновляются с учётом целей и задач, стоящих перед учащимися и студентами, их возрастных и других особенностей, достижений современной техники и педагогической науки. Успешное обучение первокурсников в вузе затрудняют неготовность

вести конспекты лекций, неумение применить теоретические знания на практике, заметное отсутствие навыков самостоятельного овладения материалом, неумение организовать самоконтроль. Поэтому в работе школьного учителя математики необходимо предусмотреть и регулярно проводить на практике самостоятельное изучение материала учащимися с обязательной последующей его доработкой в классе. Неблагополучное положение дел с усвоением программного материала по алгебре и началам анализа учащимися средних школ вызывало большие трудности и в реализации преемственности обучения математическому анализу в вузе и в школе, заставляло преподавателей вуза дублировать преподаваемый в школе материал.

Сделаем следующие выводы:

1. Вузовский курс математического анализа строится, как строгая математическая теория и включает в себя весь школьный материал по алгебре и началам анализа, изученный учащимися на интуитивном уровне. Поэтому, обучая студентов вуза математическому анализу, необходимо осуществлять предметные связи со школьным курсом начал анализа, преемственность построения вузовского курса со школьным.

2. Основной трудностью осуществления принципа преемственности в обучении школьников и студентов математическому анализу является отсутствие единой методики введения в школе и вузе таких понятий, как функция, предел, производная, интеграл. По этой же причине возникают трудности в реализации принципов систематичности и последовательности изложения, данных тем в школе и вузе.

3. Лекции по математическому анализу для студентов вуза должны быть ориентированы на установление связей со школьной математикой – использование знаний, умений и навыков, полученных учащимися в школе по элементам математического анализа.

4. В связи с требованием реформы общеобразовательной и профессиональной школы необходимо усилить политехническую направленность курса, на практических занятиях больше внимания уделить приложениям математического анализа.

Литература

1. Кустов, Ю. А. Преемственность профессионально-технической и высшей школы [Текст] / Ю. А. Кустов. – М., 1990.

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

КВАСКОВ Л. М., МЕШКОВА Н. Н., БАЛАБИНА Р. Ш.

г. Чебоксары, Чебоксарский машиностроительный техникум

Стратегия развития образования в Чувашской Республике до 2040 г. одной из главных задач среднего профессионального образования считает развитие многоуровневых образовательных учреждений. Система непрерывного профессионального образования соответствует интересам государства, работодателей, но, прежде всего, интересам непосредственных потребителей образовательных услуг. Такая система ориентирована в первую очередь на личность и предоставляет ей возможность выбора будущей профессии различного уровня и различной квалификации, позволяя выстраивать профессиональную карьеру.

Чебоксарский машиностроительный техникум – двухуровневое профессиональное образовательное учреждение нового типа, со своими корпусами и значительной учебной и материально-технической базой, имеющее свой филиал в городе Шумерля и реализующее систему непрерывного профессионального образования.

Непрерывное обучение в нашем учебном заведении осуществляется по интегрированным учебным планам, разработанных с учетом потребностей регионального рынка труда, по следующим направлениям:

1. Электрика: НПО (профессия 1.12. – Электромонтер по ремонту и обслуживанию электрооборудования), СПО (специальность 140613 – Техническая эксплуатация, обслуживание электрического и электромеханического оборудования).

2. Металлообработка: НПО (профессия 2.12. – Станочник), СПО (специальность 151001 – Технология машиностроения); (профессия 2.12. – Станочник), СПО (специальность 150411 – Монтаж и техническое обслуживание промышленного оборудования).

3. Авторемонт: НПО (профессия 30.20. – Автомеханик), СПО (специальность 190604 – Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта).

4. Вычислительные машины: НПО (профессия 11.9. – Оператор электронно-вычислительных машин), СПО (специальность 230106 – Техническое обслуживание средств вычислительной техники и компьютерной сети).

Непрерывное образование в Чебоксарском машиностроительном техникуме реализуется по следующему образовательному мар-

шруту: начальное профессиональное образование (НПО) – среднее профессиональное образование (СПО).

При разработке учебно-планирующей документации с учетом преемственности мы придерживаемся следующих принципов, характерных для такой системы образования:

- преемственность уровней, включающей в себя комплексность содержания, технологии обучения и воспитания;
- сопряженность образовательных программ;
- единство образовательного и воспитательного пространства.

Реализация принципа преемственности в нашем учебном заведении представлена на схеме:

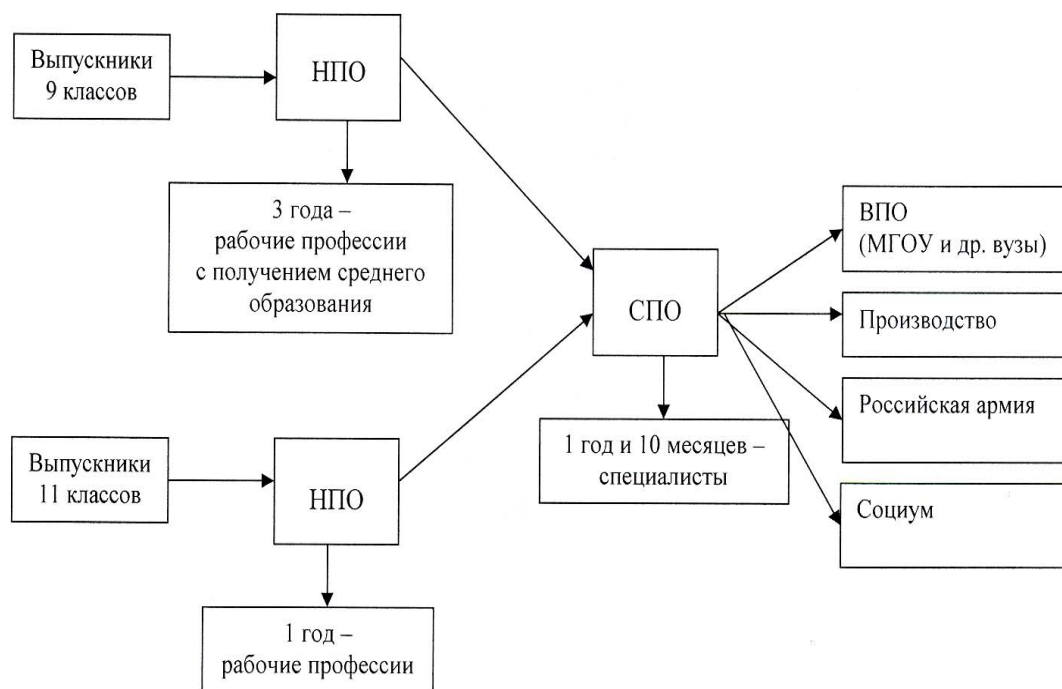


Рис. 1. Реализация принципа преемственности в Чебоксарском машиностроительном техникуме

В техникуме созданы все условия для активной жизнедеятельности студентов и учащихся, их гражданского самоопределения и самореализации, для максимального удовлетворения их потребностей в интеллектуальном, культурном, нравственном и физическом развитии, создана целая система организации и проведения конкурсов, олимпиад, семинаров, конференций, фестивалей, культурно-массовых и спортивных мероприятий. В техникуме функционируют два спортивных зала, тренажерный зал, два актовых зала, две библиотеки.

Чебоксарский машиностроительный техникум, как и другие образовательные учреждения, при подготовке кадров машиностроительного производства республики ориентируется сегодня на те требования, которые предъявляют работодатели к квалификационным и личностным качествам работника.

Проведенное в декабре 2007 г. исследование республиканского рынка труда показало, что существующая рыночная экономика предъявляет высокие требования к квалификации современного рабочего и специалиста. Было выявлено, что при реализации профессиональной подготовки у будущих работников машиностроительной отрасли необходимо формировать, помимо качественных профессиональных знаний, умений и навыков, еще и способности к адаптации и существованию в условиях современного производства, что невозможно без сформированных ключевых компетенций у выпускников профессионального образовательного учреждения.

Поэтому для техникума важной задачей профессиональной подготовки специалистов машиностроительной отрасли высокой квалификации сегодня является формирование не только профессиональных умений и навыков, но и формирование личностных качеств человека, то есть его ключевых компетенций, являющихся универсальными для большинства профессий. Это позволяет выпускнику быть профессионально мобильным и конкурентоспособным на рынке труда.

Формирование ключевых компетенций у обучающихся нашего учреждения происходит по следующим направлениям:

- опытно-экспериментальная деятельность техникума по теме: «Формирование технологической культуры станочника на основе дидактической модели профессиональной подготовки, учитывающей современные требования работодателей машиностроительной отрасли Чувашской Республики». Творческая группа педагогического эксперимента работает сегодня над реализацией механизма адаптации требований работодателей машиностроительной отрасли Чувашской Республики к учебному процессу (на уровне начального профессионального образования) и обновления (в рамках национально-регионального компонента) содержания профессионального образования;

- работа педагогического коллектива над единой методической темой: «Формирование надпрофессиональных (ключевых) компетенций обучающихся техникума через развитие их исследовательской деятельности в системе непрерывного профессионального образования»;

- повышение уровня информатизации, накопления цифровых образовательных ресурсов, обучения студентов информационным технологиям непрерывно с 1 по 4 курсы (особенное значение имеет

возросший уровень использования систем автоматизированного проектирования при подготовке будущих специалистов машиностроительной отрасли, позволяющий выпускать специалистов, умеющих практически сразу использовать информационные технологии при решении профессиональных задач);

– развитие исследовательских способностей будущего специалиста, чему в машиностроительном техникуме уделяется особое внимание. Темы для исследования подбираются с учетом существующих проблем в машиностроении, связанных с совершенствованием различных технологических процессов, с качеством литья, малоотходными технологиями. В ходе исследования поддерживается связь с ведущими специалистами предприятий ОАО «Промтрактор», ОАО «ЧАЗ». Специалистами оказывается консультативная помощь, обсуждаются результаты исследований. По заключению специалистов определяется уровень исследовательской работы, её профессиональная значимость. Исследовательские работы представляются на Всероссийские и Региональные конкурсы научного творчества молодежи, где получают высокие оценки. Многие работы, рассмотренные на предприятии, рекомендованы к внедрению. Широко используется реальное курсовое и дипломное проектирование, когда темы работ определяют заводские специалисты с последующим внедрением данной работы на производстве.

О необходимости формирования у обучающихся ключевых компетенций говорится и в Стратегии модернизации российского образования, которая предполагает, что в основу обновленного содержания общего и профессионального образования будут положены «ключевые компетенции». В документах по модернизации образования записано: «Основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор заявленных государством ключевых компетенций в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникативной, информационной и прочих сферах». И этот результат – способность человека действовать в различных проблемных ситуациях, быть востребованным и конкурентоспособным специалистом.

Такой подход в образовании предполагает и Стратегия развития образования в Чувашской Республике до 2040 г., считающая основной стратегической целью развития образования в Чувашской Республике «формирование конкурентоспособной, социально и профессионально мобильной личности...».

Непрерывное профессиональное образование (рис. 2), реализуемое в Чебоксарском машиностроительном техникуме, позволяет:



Рис. 2. Структура деятельности системы непрерывного профессионального образования Чебоксарского машиностроительного техникума

- обучающемуся иметь возможность постепенного перехода от одной ступени образования к другой, получая по завершении каждой ступени документ об образовании;
- обеспечить условия мотивированной реализации потребностей обучающихся в профессиональном росте;

- подготовить специалиста нового типа, практикоориентированного, владеющего рабочими профессиями и квалификацией техника – специалиста среднего звена;
- повысить мобильность и конкурентоспособность выпускников;
- сократить сроки обучения за счет исключения дублирования учебных курсов;
- увеличить эффективность использования учебно-материальной базы, кадрового и финансового ресурсов;
- создать интегрированный коллектив педагогических работников, объединенных единством целей и задач;
- эффективнее использовать информационные возможности.

Непрерывное образование, решая задачи, поставленные Концепцией и Стратегией, имеет сегодня все предпосылки для качественного формирования конкурентоспособного и востребованного выпускника как современной экономикой, так и современным обществом.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КООПЕРАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗВИТИИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБЩЕСТВА

ОСТРОЖНАЯ Е. Е.

г. Краснодар, Краснодарский кооперативный институт
(филиал) Российского университета кооперации

Для определения социально-педагогической эффективности высшего профессионального кооперативного образования был проведен анализ взаимодействия рынка труда и системы профессионального кооперативного образования с позиций развития рыночных отношений, частной собственности, обострения конкуренции.

Анализ показал, что с маркетинговой точки зрения высшее кооперативное образование имеет три вида потребителей: личность, кооперативные организации, государство. Регулирование взаимоотношений между ними на разных уровнях зависит от социально-экономической парадигмы, принятой государством, и системы управления.

Анализ экономических тенденций развития общества показал, что для России стала актуальной инновационная модель развития экономики. Социальные реформы, проведенные в направлении, обеспечивающем повышение инновационного потенциала, неизбежно изме-

няют социально-педагогическую функцию профессионального кооперативного образования.

Действие рынка высшего кооперативного образования направлено на более эффективное распределение ресурсов в условиях конкуренции между значительным числом, желающих получить образование, и учебными учреждениями, дающими такую возможность.

Характерными особенностями рынка труда и высшего кооперативного образования последних десятилетий являются:

- изменение форм собственности в России;
- превалирующее положение частного предпринимателя, как работодателя, над государством;
- диверсификация хозяйствующих субъектов на рынке труда и образовательных услуг;
- определение профессионального образования, в том числе и кооперативного, как услуги рынка;
- свободный выбор рабочего места выпускниками вузов, в том числе и кооперативных.

Социально-экономические изменения порождают различные модели реализации социально-педагогической функции кооперативного профессионального образования.

В качестве первой модели можно рассмотреть советскую модель. Ее характерными чертами являлись: государственное планирование объемов и качества профессиональной подготовки кадров для народного хозяйства на государственном уровне по отраслевому принципу, наличие института базовых предприятий для учреждений профессионального образования.

Доступность высшего образования ограничивалась местом проживания абитуриента, социальным статусом родителей, размером семейного бюджета. Как правило, жители глубинки редко обучались в вузах.

Анализ дальнейших социально-экономических изменений позволил выявить вторую модель реализации социально-педагогической функции профессионального кооперативного образования – модель переходного периода. Ее особенность состоит в ориентации системы подготовки кадров на платежеспособный спрос населения в условиях недостаточного финансирования через развитие платных образовательных услуг. Данная модель опиралась на достигнутые в годы рыночных реформ независимость и автономию российских кооперативных вузов от федерального правительства и региональных властей в вопросах управления. Это явилось не результатом развития гражданского общества, а следствием вывода кооперативных вузов в рыноч-

ную экономику. Автономизация означала, что кооперативные вузы должны были сами искать внебюджетные источники финансирования, формируя свои миссии и выстраивая собственные стратегии и маркетинговую деятельность на региональном уровне.

Демографическая ситуация была вызвана массовым переселением населения в города, деревни начали «вымирать». Население «глубинок» плохо обеспечивалось продуктами и товарами бытового спроса. Кооперативы распадались, кооперативное образование оказалось никому не нужным, так как специалисты не стали ехать в «глубинки». Именно с этими процессами связаны многочисленные инновации в управлении высшим профессиональным кооперативным образованием, позволившие отдельным кооперативным вузам добиться значительных результатов в плане расширения масштабов своей деятельности, повышения качества подготовки специалистов.

В связи с запросами рынка труда изменилась структура подготовки кооперативных кадров в пользу специалистов с высшим экономическим и юридическим образованием по отношению к специалистам технического профиля. Деревням и станицам необходимы специалисты технического профиля, выпуск которых значительно снизился из-за отсутствия желания у абитуриентов поступать в эти вузы и ехать работать в «глубинки».

Анализ тенденций развития системы подготовки кадров, позволил выделить третью модель реализации социально-педагогической функции профессионального образования – корпоративную. Ее отличительными чертами являются:

1. Корпоративное профессиональное образование – это подсистема непрерывного образования, тесно связанная с сектором экономики, реальным производством и рынком труда.

2. В отличие от теоретических моделей практико-ориентированные модели корпоративной подготовки кадров исходят из общих целей и задач, стоящих перед корпорацией.

3. В настоящее время в корпорациях широко используются различные модели подготовки персонала. Модель организации корпоративного обучения на базе внутрифирменного образовательного учреждения обеспечивает быстрое реагирование образовательной системы на изменения в корпорации.

Особенностью внутрикорпоративных образовательных программ является концентрация на конкретных производственных проблемах, ориентация на практическую деятельность. При этом обучение персонала носит ярко выраженный прикладной характер.

В корпоративном профессиональном обучении не сохраняется баланс фундаментальных и прикладных знаний, а это означает, что качество подготовки не соответствует требованиям квалификации.

С учетом различных точек зрения разработана модель взаимодействия государства, рынка труда (работодателя) и рынка образовательных услуг (вуза), которая выстроена в соответствии с действующим законодательством.

Рынки труда стали носить региональный характер. Поскольку регионы существенно дифференцированы по уровням и характеру социально-экономической динамики, появились территориальные программы социально-экономического развития. В связи с этим может быть выделена четвертая – рыночно-ориентированная – модель взаимодействия на основе прогнозирования рынка труда, отражающая современные тенденции развития социально-педагогической функции профессионального кооперативного образования. Предлагаемая модель взаимодействия определяет функции:

- государства как администратора: организация работы учебно-методических объединений; контроль качества учебного процесса через разработку стандартов образования в соответствии с запросами общества; лицензирование, аккредитация вузов и нострификация их дипломов;

- государства как субъекта экономической системы: определение государственного заказа на подготовку специалистов для бюджетной сферы; участие в работе попечительского совета при планировании сметы расходов; установление источника финансирования, выбор учебного заведения на условиях тендера и направление средств на счета учебной организации;

- работодателя: определение количества новых рабочих мест и сроков подготовки специалистов с учетом стандартов образования; определение источников оплаты обучения и своевременное перечисление средств на счета вуза; участие в работе попечительского совета; предоставление мест для внутрифирменной подготовки (проведение практики); разработка предложений по содержанию обучения;

- кооперативного вуза: организация образовательной деятельности в соответствии со стандартами образования и запросами общества; обеспечение конкурентоспособности кооперативного вуза; соблюдение баланса рынка образовательных услуг и рынка труда в подготовке специалистов необходимой квалификации для организаций различных форм кооперации.

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРМСКОМ КРАЕ

СТАРИКОВА Л. Н.

г. Пермь, Пермский государственный
профессионально-педагогический колледж

Мировая тенденция в развитии образования – его демократизация, предусматривающая наряду с другими аспектами удовлетворение образовательных потребностей различных социальных групп, слоев, культурных сообществ. В регионе создаются условия для общественной и частной образовательной инициативы, для педагогической самостоятельности и учительского творчества. Это помогает выявлению, формированию и удовлетворению различных дифференцированных социальных заказов общества общему и профессиональному образованию региона.

Подготовка специалистов со средним профессиональным образованием распределена достаточно равномерно в Прикамье и ведется в 17 городах края, в настоящее время появляются филиалы ссузов в малых городах и районах Прикамья.

В 2000-2002 учебном году в Пермской области насчитывалось 100 средних профессиональных учебных заведений всех организационно-правовых форм (из них 23 филиала УЗ СПО), в которых обучалось около 60 тысяч студентов по 115 специальностям. Образовательные учреждения среднего профессионального образования региона, расположенные на территории Пермской области и Коми-Пермяцкого автономного округа – двух субъектов Российской Федерации, находятся в ведении 14 отраслевых министерств (ведомств), 45 из них – федерального подчинения, 14 – областного, 16 – муниципального подчинения. Негосударственный сектор СПО включает 6 средних СПУЗов и 7 филиалов.

Произошла реорганизация профессиональных лицеев. Создание филиалов образовательных учреждений СПО осуществляется совместно с местными органами самоуправления, территориальными органами занятости населения с учетом потребностей предприятий и организаций.

Подготовка специалистов ведется (с учетом филиальной сети) в 27 городах и районах Пермской области. Перечень специальностей за последние годы значительно расширился.: только в 2001-2003 гг. открыто 16 новых специальностей (из 20 вновь введенных в «Классификатор специальностей» СПО).

Проблемой для выпускников продолжает оставаться трудоустройство. Из 6,6 тысячи специалистов (очной формы обучения) получили направление на работу 1,2 тысячи человек (18,2 %) (в 1999-2000 учебном году 55,1 %). Резко упала востребованность в специалистах в сфере здравоохранения (с 76,0 % в 1999 г. до 7,9 % в 2002 г) и образования (54,7 % – 35,2 %). По данным департамента федеральной государственной службы занятости (ДФГСЗН), по Пермской области на 71 % возросла потребность в специалистах среднего звена по техническим специальностям [1].

По ряду специальностей при наличии постоянного спроса существует и безработица, обусловленная квалификационным дисбалансом между спросом и предложением на рынке труда.

Среди выпускников профессиональных учебных заведений, обратившихся в СЗН в 2007 г., 93 % составляли выпускники учебных заведений профессионального образования Пермского края и 7 % – выпускники учебных заведений профессионального образования других субъектов РФ. Из 458 выпускников с ВПО, обратившихся в 2007 г. в СЗН, 401 чел. – выпускники высших профессиональных учебных заведений Пермского края, 57 чел. – вузов других субъектов РФ.

Нашли работу с помощью СЗН в 2007 г. 324 выпускника с ВПО, из них 35 % трудоустроились по специальности. Присвоен статус безработного в 2007 г. 284 выпускникам с ВПО. На 1 января 2008 г. на учете в СЗН состояли 62 безработных выпускника с высшим образованием. Из 2317 выпускников с СПО, обратившихся в 2007 г. в СЗН, 2119 являлись выпускниками высших и средних профессиональных учебных заведений Пермского края, 198 – выпускниками профессиональных учебных заведений других субъектов РФ.

Нашли работу с помощью СЗН в 2007 г. 1581 выпускник с СПО, из этого числа 33 % трудоустроились по специальности. Присвоен статус безработного в 2007 г. 1530 выпускникам с СПО. На 1 января 2008 г. на учете в СЗН состояли 349 безработных выпускников с СПО.

По нашему мнению, решение этой проблемы соответствия подготавливаемой рабочей силы структурным и количественным потребностям регионального рынка труда возможно лишь с построением прогноза будущей структуры занятости и соответствующего целеполагания системы образования, в частности уровня СПО.

Вместе с тем в настоящее время все более возрастает ориентация среднего профессионального образования на специфику кадровых потребностей регионального рынка труда, формируется тенденция расширения подготовки специалистов технического профиля, которая бу-

дет существенно усиливаться с учетом необходимости массовой замены кадров высококвалифицированных рабочих на предприятиях края.

В целях обеспечения воспроизводства кадров для предприятий края при возрастании их востребованности на рынке труда необходимо обеспечить сохранение основной структуры и профессиональной специализации учреждений среднего профессионального образования технического профиля.

В связи с отраслевой подчиненностью техникумов и колледжей управление системой среднего профессионального образования на уровне субъекта Российской Федерации выстраивается на взаимодействии департамента образования и науки, структурных подразделений администрации области с областным советом директоров средних профессиональных учебных заведений. При этом департамент образования и науки имеет полномочия учредителя по отношению к педагогическим средним профессиональным учебным заведениям, сельскохозяйственные учебные заведения СПО курирует департамент агропромышленного комплекса и продовольствия, учебные заведения здравоохранения – управление здравоохранения, учебные заведения культуры и искусства – департамент культуры и искусства.

С учетом этих обстоятельств при департаменте образования и науки создан координационный совет по среднему профессиональному образованию. Приоритетными направлениями работы координационного совета по СПО являются вопросы внедрения государственных образовательных стандартов СПО; проблемы взаимодействия учебных заведений по реализации системы непрерывного профессионального образования; сотрудничества СПУЗ с предприятиями и организациями области и др.

Негативно влияют на функционирование учебных заведений среднего профессионального образования их неудовлетворительное финансирование, рост задолженности по коммунальным платежам, ухудшение состояния материальной базы, старение преподавательского корпуса. В Пермском крае наблюдается устойчивая динамика развития системы среднего профессионального образования за счет увеличения количества учебных заведений, приема, численности студентов и выпуска специалистов.

Проблемой функционирования образовательных учреждений СПО продолжает оставаться их востребованность в ведомственном аспекте, что наблюдается в дисбалансе спроса и предложения на региональных ранках труда и образовательных услуг.

Существующая система не учитывает потребностей молодежи в соответствии со способностями реализовать свой карьерный и про-

фессиональный рост для более гибкого выхода на рынок труда. С этой целью целесообразно сформировать многоступенчатую, вариативную систему обучения в течение всего срока обучения. Каждый этап обучения должен иметь свой «карьерный профессиональный коридор». Студент мог бы получить рабочую профессию, профессиональные знания и пойти на производство или, сдав ЕГЭ, поступить в высшее учебное заведение.

Одним из основных условий модернизации СПО является последовательное совершенствование содержания, технологий и сроков обучения, широкого использования форм открытого образования – дистанционного и экстерната, курсовой подготовки по отдельным специальностям, принципиально иной системы оценки качества обучения, в основе которой лежат практически осязаемые результаты обучения. В целом изменение учебных планов и программ СПО, технологий обучения следует направить не на формирование у каждого специалиста со средним профессиональным образованием узких знаний и умений, а на необходимость иметь обобщенные представления о полном «жизненном цикле» каждого процесса, изделия в избранном виде производства [2].

Новые условия производства, появление современной техники, технологии, интеграция с зарубежными партнерами требуют формирования таких качеств специалиста, как дисциплинированность, исполнительность и одновременно инициатива, коммуникативность, толерантность, технологическая культура, социальная ответственность за результаты труда. Пока все эти качества слабо формируются в системе СПО, в том числе и в результате неэффективной и стереотипной системы воспитания.

Большей доступности к образованию должны способствовать целевая контрактная подготовка, система возвратных и безвозвратных субсидий для молодежи из малоимущих слоев населения, грантов для одаренной молодежи.

Одним из важных условий эффективной деятельности для образовательных учреждений СПО является развитие их партнерства с предприятиями, профессиональными ассоциациями, службами занятости населения. Средние профессиональные учебные заведения могут стать центрами непрерывного образования за счет возможности реализации программ начального и дополнительного профессионального образования, высокого уровня преподавательского состава и развитости учебно-материальной базы.

Как отмечалось выше, уже в настоящее время формируются модели многоуровневых и многофункциональных учебных заведений.

Предстоит интегрировать часть колледжей и техникумов с профессиональными училищами (эта модель особенно актуальна для сельских территорий и малых городов), а другие ввести в структуру высшего образования. Необходимо пересмотреть перечень профессий и специальностей. Формирование единого регионального профессионально-образовательного комплекса позволит сконцентрировать усилия по подготовке специалистов и высококвалифицированных рабочих кадров с учетом интересов региона.

Таким образом, необходима четко продуманная государственная политика, направленная на улучшение организационно-экономических и социальных механизмов деятельности учебных заведений уровня среднего профессионального образования.

Литература

1. Молодежь Прикамья на рынке труда и проблемы профориентации в условиях модернизации образования [Текст] : материалы III межрег. научн.-практ. конф. – Пермь : Перм. гос. тех. ун-т, 2004.
2. Молодежь на рынке труда: проблемы профориентации в условиях модернизации системы образования [Текст] / под ред. А. Л. Зимина, Н. Н. Захарова, А. Г. Антирьева. – Пермь, 2003.

НЕПРЕРЫВНОСТЬ И ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ШКОЛА – ПЕДВУЗ

ШАЛАШОВА М. М.

г. Арзамас Нижегородской обл., Арзамасский государственный педагогический институт им. А. П. Гайдара

Мировые интеграционные процессы и радикальные изменения в социально-экономической и общественной жизни привели к необходимости реформирования системы образования. В настоящее время основной задачей обучения в вузе является подготовка выпускников, обладающих социальной и профессиональной мобильностью, конкурентоспособных на рынке труда, готовых к продуктивной самореализации и саморазвитию. Решить поставленную задачу можно на основе компетентностного подхода в обучении.

Компетентностная модель подготовки специалиста нашла отражение в проекте нового государственного образовательного стандарта, который широко обсуждается педагогической общественностью.

Если следовать парадигме, согласно которой цель профессионального образования – подготовка компетентного работника соответствующего уровня, то модель выпускника высшей школы должна включать перечень компетенций в: узкой (специальной) области знаний; широкой (инвариантной к различным специальностям) области профессиональной деятельности; общенаучной сфере; системе социальных отношений и взаимодействий; личностной сфере, выражающей готовность и способность к постоянному и профессиональному росту.

Сегодня ведется большая работа по разработке различных вариантов этой модели. В обобщенном виде все они представляют собой совокупность профессиональной, социально-психологической и духовно-творческой составляющих личности специалиста, определяющих его способность плодотворно работать в современных условиях, добиваться максимально высоких результатов, систематически заниматься самообразованием и самовоспитанием, создавать вокруг себя психологически комфортную атмосферу, гибко и оперативно анализировать и принимать обдуманые решения по возникающим проблемам.

При разработке модели подготовки учителя химии мы основывались на принципах непрерывности и преемственности формирования и развития его компетенций в системе школа – педвуз. В результате пришли к выводу, что на школьном этапе у обучающихся формируются ключевые и предметные компетенции, которые являются основой для развития профессиональных компетенций будущего специалиста в процессе освоения им основной образовательной программы в вузе.

В школьном образовании химия является тем предметом, в котором имеются необходимые дидактические возможности и средства формирования как предметных, так и ключевых компетенций учащихся. Ключевые компетенции пронизывают содержание всех учебных дисциплин и являются одним из факторов реализации преемственности в обучении. Сформированность ключевых компетенций выражается в готовности ученика действовать в ситуации неопределенности при решении актуальных для него проблем.

Компетенции учащихся развиваются не только в процессе обучения, но и в ходе межличностного общения и практической деятельности. Однако компетентным специалистом выпускник школы может стать только после приобретения соответствующих знаний и профессионального опыта. Следовательно, формирование компетентной личности происходит в системе среднего и высшего профессионального образования.

К видам компетенций, которыми должен овладеть выпускник вуза, относятся универсальные, включающие в себя социально-личностные, общекультурные, общенаучные и инструментальные ком-

петенции. На наш взгляд, к данной группе целесообразно отнести здоровьесберегающие и коммуникативные, способствующие социальной адаптации выпускников. Второй вид компетенций – профессиональные, учитывающие специфику данной образовательной программы. Наиболее важными в этой группе мы считаем общепедагогические и специальные компетенции. Среди специальных наиболее значимы для подготовки учителя химии химические и методические.

Важными составляющими каждого вида компетенций являются знаниевый и деятельностный компонент, которые зависят от мотивационно-ценностных установок обучающегося. Знаниевый компонент предусматривает теоретическую подготовленность студентов, являющуюся основой для формирования умений и навыков. Деятельностный аспект предполагает сформированность умений и овладение определенными навыками, приобретение опыта выполнения конкретных профессиональных задач.

Нами определено содержание каждого вида компетенций, которые формируются в процессе освоения ООП, выделены учебные дисциплины, которые способствуют их формированию и развитию в процессе освоения ООП.

Специфика вузовского этапа становления и развития профессиональной компетентности состоит в том, что деятельность студента реализуется в разных направлениях:

- в период освоения образовательной программы он взаимодействует с другими субъектами учебного процесса (преподавателями, сокурсниками, студентами других потоков, с собой как субъектом саморазвития и др.);

- в период применения компетенций студент как будущий специалист взаимодействует с потребителями профессиональных услуг (с учителями, и учащимися в ходе педагогической практики, со студентами и преподавателями при решении контекстных задач и др.).

При организации учебного процесса особое внимание уделяется научно-исследовательской работе студентов, создаются условия для развития у них креативности. Такой подход приведет к измерению системы оценивания результатов обучения. Для измерения интегрированных качеств личности (компетенций) не подходят ни традиционные экзамены, ни стандартизированные педагогические тесты. Поэтому необходимо решить проблемы квалиметрии качества результатов обучения. Оценочные средства должны быть адекватны современным требованиям к уровню подготовки специалистов и обеспечивать возможность многомерных измерений в рамках компетентностного подхода, ориен-

тирывать на решение профессиональных задач, которые необходимо будет решать в будущей педагогической деятельности.

К инструментарию измерения компетенций студентов можно отнести: портфолио, контекстные задачи и ситуационные задания, кейс-измерители, квалификационные тесты, междисциплинарные экзамены. На основании суммирования баллов мы получаем общий рейтинговый бал, который будет соответствовать определенному уровню компетентности выпускника. Для того чтобы сделать вывод о профессиональной пригодности студента, необходимо, чтобы он достиг минимального рейтингового порога, установленного в качестве критерия базового уровня сформированности компетенций. Развитие компетентности выпускника вуза будет происходить в дальнейшей профессиональной деятельности.

Оценивать уровень профессиональной компетентности учителя, работающего в школе, целесообразно с помощью средств аутентичного оценивания. Среди них наиболее эффективными являются портфолио педагога и его учащихся. В результате изучения портфолио, анализа педагогической деятельности можно сделать вывод об уровне профессиональной компетентности данного учителя.

Повысить свой уровень компетентности педагог может в системе повышения квалификации. Однако проведенные исследования показали, что часто система повышения квалификации не обеспечивает учителю то содержание, которое необходимо для адаптации к профессиональной деятельности и развития профессиональной компетентности. Поэтому стоит задача модернизации данной системы с учетом современных тенденций развития.

Необходим переход от функционального действия, предписанного по «разрядке», к повышению квалификации как субъектному действию, связанному с оказанием эффективной помощи в решении профессиональных проблем и возникающих трудностей. При этом следует учитывать, что характеристики, определяющие профессиональную компетентность опытного педагога и выпускника педвуза, различны. Если от последнего можно требовать продуктивного применения сформированных в вузе компетенций в педагогической деятельности, то для опытного педагога, обучающегося в системе повышения квалификации, этого явно недостаточно. Повышение квалификации опытного педагога необходимо рассматривать не в узкопрагматическом смысле, а как создание таких условий, чтобы учитель в процессе обучения планировал сам свое развитие. Именно такой подход будет способствовать повышению его педагогического мастерства и развитию его профессиональной компетентности.

Р А З Д Е Л 2

Роль системы непрерывного профессионального образования в развитии квалификационных характеристик современного специалиста

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ КАК ОСНОВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

МОЛОДИНАШВИЛИ Л. И.

г. Владикавказ, Северо-Осетинский
государственный педагогический институт

Система образования современности характеризуется поиском и утверждением новых подходов к обучению различным дисциплинам, которые призваны отражать не только потребности общества на современном этапе, но и потребность каждого индивида, включенного в процесс обучения. Базисными ориентациями, согласно новой концепции образования, становятся ценности гуманизма. Под гуманизмом исторически всегда понималась система таких ценностных установок, которая направлена на удовлетворение потребностей человека. Стабильность и благополучие мира во многом будет зависеть от способности молодого поколения уважать культурные и социальные особенности представителей иных стран и народов, проявления терпимости, от воли и желания понять друг друга, сотрудничества друг с другом, поиска путей мирного урегулирования социокультурных конфликтов.

Современное образование все более приобретает культуросообразный характер. Культура является для него в качестве модели – образа, в соответствии с которым оно самоорганизуется. Верно и обратное: образование выступает в качестве модели культуры, как та автономная область, в которой концентрируются и воспроизводятся в ма-

лом масштабе основные процессы, происходящие, происходившие и ожидаемые в культуре.

Безусловно, культура неоспорима от языка. Язык – исключительно сложная и гибкая коммуникативная система, возникшая у истоков цивилизации и формировавшаяся в течение длительного времени. Он является важнейшим элементом национальной жизни, а его знание – одним из показателей общей культуры. Ф. Энгельс отмечал, что человек столько раз человек, сколько языков он знает.

Соотношение языка и культуры могут быть представлены с помощью привычных метафор следующим образом.

Язык – зеркало культуры, в нем отражается не только реальный мир, окружающий человека, не только реальные условия его жизни, но и общественное самосознание народа. Его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира.

Если же рассматривать язык с точки зрения его структуры, функционирования и способов овладения им (как родным, так и иностранным), то социокультурный слой, или компонент культуры, оказывается частью языка или фоном его реального бытия.

В то же время компонент культуры это не просто культурная информация, сообщаемая языком. Это неотъемлемое свойство языка, присущее всем его уровням и всем отраслям.

Язык – мощное общественное орудие, формирующее людской поток в этнос, образующий нацию через хранение и передачу культуры, традиции, общественного самосознания данного речевого коллектива.

Положение о необходимости изучения иностранного языка в непрерывной связи с культурой народа – уже давно воспринимается в методике иностранного языка как аксиома.

Современный дипломированный специалист осуществляет свою профессиональную деятельность в новых исторических условиях, важнейшим из которых является «глобализация». Глобализация действительно определяет нашу эпоху и приводит к усилению миграционных процессов и формированию поликультурной среды как на уровне отдельного государства, так и в рамках мирового сообщества.

В этих условиях всемерно повышается значение иностранного языка, как обязательного компонента подготовки специалистов к профессиональной деятельности в поликультурной среде. Особую значимость приобретает владение специалистами иностранным языком – основным средством общения и сотрудничества между представителями различных народов.

Неслучайно в материалах, разработанных в рамках Проекта Совета Европы «Изучение языков для единого европейского гражданства», подчеркивается, что при определении методической стратегии и тактики в преподавании иностранных языков следует исходить из совокупности целей и задач, «подчиненных глобальной жизненной цели, которую преследует учащийся».

В концепции обучения Проекта Совета Европы подчеркивается, что жизненной целью (осознанно или неосознанно) не является, как правило, сам язык. Эта цель связана со стремлением обучаемого получить более интересную и престижную работу, достичь большей независимости в жизни, более интересно проводить свое свободное время, иметь более широкий круг друзей и так далее. Иностранный язык в этом смысле открывает для изучающих новые возможности.

В настоящее время в мировой практике все более утверждается понимание того, что содержание образовательного процесса не может замыкаться рамками государственных границ, оно должно быть направлено на развитие личности будущего специалиста, владеющего умениями общения с представителями иных культур. Знание одного или нескольких иностранных языков становится первой необходимостью и выступает как средство международного общения, как средство приобщения к мировой культуре, как средство совершенствования профессиональной подготовки.

Перед преподавателями иностранных языков в русле межкультурной коммуникации стоит актуальная задача обучения иностранным языкам как средству коммуникации между представителями разных народов и культур, а это значит, что языки должны изучаться в непрерывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках. Они должны использовать современные концептуальные подходы и учитывать основные положения лингвистики, психо-, социо- и этнолингвистики.

Преподавание иностранных языков в России переживает сейчас, как и все остальные сферы социальной жизни, тяжелейший и самый сложный период коренной перестройки, переоценки ценностей, пересмотра целей, задач, материалов и т.д. Ограниченный объем учебного времени требует весьма тщательного подбора методов обучения, научно обоснованного отбора дидактического материала, оптимального выбора сочетания различных форм обучения. Поэтому во многих современных вузах реализуются меры, направленные на обновление учебных планов, программ и учебников в целях более полного отражения в них духовного, художественного, научного потенциала культуры страны изучаемого языка. В целом, содержание вузовских учеб-

ных курсов должно отражать такие понятия и категории поликультурного образования, как самобытность, уникальность, культурная традиция, духовная культура, этническая культура, российская культура. Особое значение в современном глобальном мире приобретает усвоение студентами следующих понятий: мировая культура, общие корни культур, многообразие культур, различия между культурами, взаимовлияние культур, культурная конвергенция, межкультурная коммуникация. Дипломированные специалисты должны также иметь представление о таких понятиях, как культура межнационального общения, культура мира, взаимопонимание, согласие, солидарность, сотрудничество, конфликт, ненасилие, толерантность и др. Приобретенные знания становятся основой для формирования ценностных ориентации и гуманистического мировоззрения студентов в современном многокультурном обществе.

Целью преподавания иностранных языков является развитие коммуникативной способности будущего специалиста, которая состоит из следующих компонентов:

- лингвистическая компетенция, то есть знание словарных единиц и владение формальными правилами, посредством которых словарные единицы преобразуются в осмысленные высказывания;
- социолингвистическая компетенция, то есть способность использовать и преобразовывать языковые формы в соответствии с контекстом ситуации;
- дискурсивная компетенция, то есть способность понять и достичь когерентности отдельных высказываний в значимых коммуникативных моделях;
- стратегическая компетенция, то есть способность использовать вербальные и невербальные стратегии для заполнения пробелов в знании кода пользователем;
- социокультурная компетенция, то есть степень знакомства с социокультурным контекстом, в котором используется язык;
- социальная компетенция, то есть желание взаимодействовать с другими и уверенность в себе, а также умение поставить себя на место другого и способность справиться с ситуациями, сложившимися в обществе.

Вместе с тем из-за низкого начального уровня подготовки студентов и ограниченного объема учебных часов, отведенных на изучение иностранных языков, преподавателю часто не удается добиться достаточного уровня знания языка у обучаемых. Одним из рациональных путей разрешения этого противоречия является повышение эффективности образовательного процесса. На сегодняшний день боль-

шие надежды многие педагоги связывают с широким применением современной компьютерной, техники, мультимедийные возможности, которые позволяют эффективно реализовать многие дидактические приемы и сократить наметившийся разрыв между естественно-математическим и гуманитарным образованием.

Обучающие системы, основанные на мультимедийных возможностях компьютера, широко и успешно применяются в настоящее время при изучении иностранных языков. Специфической особенностью таких систем является интеграция в одном программном продукте многообразных видов информации, как привычных – таких как текст, таблицы, иллюстрации, так и новых возможностей, связанных с анимацией, интерактивными эффектами общения с компьютером. Благодаря этому, обучаемые получают новые мотивационные импульсы к обучению, получают возможность самостоятельно работать в режиме реального времени.

Мультимедийные обучающие системы, созданные для обучения иностранному языку, обладают несомненными дидактическими достоинствами. Прежде всего, это перенос основного акцента не на тренировку, а на коммуникативную и познавательную – поисковую деятельность, ориентированность на общение в аутентичной языковой среде. Такие системы позволяют организовать автоматический сбор и хранение статистической информации о коммуникативных сбоях и интегральных результатах учебной деятельности.

Однако, несмотря на огромные возможности информационных технологий, эффективность и качество обучения определяются эффективностью организации учебного процесса, методическим качеством используемых учебных материалов, а также мастерством педагогов, участвующих в этом процессе. Характер общения педагога со студентами обусловлен прежде всего его профессионально-предметной подготовленностью, научным потенциалом и профессиональными устремлениями и идеалами. В этом ракурсе воспринимаются и качества его личности. Однако, кроме знаний, в процессе общения педагог проявляет свое отношение к миру, людям.

Педагогическая сфера деятельности является зоной повышенной речевой ответственности, а специфика речевой подготовки студентов заключается в подготовке будущих специалистов к успешному общению на двух языках, то есть к употреблению в ситуациях урока двух различных языковых систем. Это проявление билингвизма. Следовательно, преподаватель должен хорошо владеть речью на двух языках – родном, русском, и преподаваемом, иностранном. Однако обучение языку не может быть полным без единства языка и культуры. Препо-

даватель-билингв должен уметь осуществлять межкультурное общение с соблюдением норм речевого поведения.

Каждый урок иностранного языка – это перекрёсток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру; за каждым словом стоит обусловленное национальным Сознанием представление о мире.

Обучение иностранному языку в русле межкультурного общения должно быть направлено на формирование общечеловеческих культурных и духовных ценностей.

ОРАТОРСКОЕ ИСКУССТВО КАК ОДИН ИЗ АСПЕКТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

РЫБКИНА А. А., ОСИПОВА Е. Г.

г. Самара, Самарский филиал

Саратовского юридического института МВД России

Состояние современного русского языка (расшатывание традиционных литературных норм, стилистическое снижение устной и письменной речи, вульгаризация бытовой сферы общения) давно вызывает беспокойство как специалистов-филологов, так и представителей других наук, всех тех, чья профессиональная деятельность связана с речевым общением. Снижение уровня речевой культуры разных слоев русского общества, в том числе и интеллигенции, настолько очевидно и масштабно, что назрела необходимость возрождения непрерывной языковой подготовки на всех ступенях образования (от начального до высшего).

Кроме того, в настоящее время сложились условия, когда востребованность специалиста на рынке труда, его конкурентоспособность в значительной степени зависят от наличия грамотной речи (устной и письменной), умения эффективно общаться, от знания приемов речевого воздействия, убеждения. Именно сегодня интерес к родному языку становится осознанной необходимостью для миллионов молодых людей, стремящихся достичь успеха в жизни с помощью профессиональных знаний и навыков.

Вот почему курс «Русский язык и культура речи» вводится в программы подготовки специалистов нефилологического профиля. В

Самарском филиале Саратовского юридического института МВД данная дисциплина является обязательной с 2002 г.

Предлагаемый курс ставит своей задачей обучение построению устной и письменной речи в профессиональной юридической деятельности, углубление и систематизацию знаний норм функциональных стилей современного русского языка, формирование навыков правильного оформления речи.

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

Выражение ораторское искусство имеет несколько значений. Под ораторским искусством, прежде всего, понимается высокая степень мастерства публичного выступления, качественная характеристика ораторской речи, искусное владение живым словом. Ораторское искусство – это искусство построения и публичного произнесения речи с целью оказания желаемого воздействия на аудиторию.

Многие современные исследователи рассматривают ораторское искусство как один из специфических видов человеческой деятельности.

Следует иметь в виду, что ораторское искусство всегда обслуживало и обслуживает интересы определённых социальных классов, групп, отдельных личностей. Оно одинаково может служить как правде, так и лжи, быть использовано как в нравственных, так и в безнравственных целях. Нравственная позиция оратора – это, пожалуй, самое главное в ораторском искусстве. Она важна не только для политического деятеля, но и для любого оратора, чье слово может оказать влияние на судьбу людей, помочь принять правильное решение.

Отметим еще одну особенность ораторского искусства. Оно имеет сложный синтетический характер. Философия, логика, психология, педагогика, языкознание, этика, эстетика – вот науки, на которые опирается ораторское искусство. Специалистов разного профиля интересуют различные проблемы красноречия. Например, лингвисты разрабатывают теорию культуры устной речи, дают рекомендации ораторам, как пользоваться богатствами родного языка. Психологи изучают вопросы восприятия и воздействия речевого сообщения, занимаются проблемами устойчивости внимания во время публичного выступления, исследуют психологию личности оратора, психологию

аудитории как социально-психологической общности людей. Логика учит оратора последовательно и стройно излагать свои мысли, правильно строить выступление, доказывать истинность выдвигаемых положений и опровергать ложные утверждения противников.

Выступлению оратора предшествует большая предварительная работа. Кроме непосредственной подготовки к выступлению, нужна общая подготовленность, широта кругозора, эрудиция. Это, в сочетании со специальными знаниями, представляет собой как бы платформу, которая позволяет оратору быть на высоте.

Ораторское искусство никогда не было однородным. Исторически в зависимости от сферы применения оно подразделялось на различные роды и виды. В отечественных риториках выделяются следующие основные роды красноречия: социально-политическое, академическое, судебное, социально-бытовое, духовное (богословско-церковное). Каждый род объединяет определенные виды речи с учетом функции, которую выполняет речь с социальной точки зрения, а также ситуации выступления, его темы и цела.

Оратору необходимы специальные способности:

- наблюдательность позволяет правильно полно воспринимать окружающую действительность, события, факты, выделять в них главное; помогает правильно оценить состояние аудитории и, следовательно, адекватно реагировать на него;

- развитое мышление позволяет оратору логически мыслить, что дает возможность анализировать информацию, проникать в сущность явлений, глубоко, целенаправленно и последовательно излагать тему;

- самостоятельность ума – необходимое качество оратора, которое дает возможность критически относиться к различным источникам информации, выносить свои суждения и оценки на суд аудитории, что всегда вызывает уважение;

- творческое воображение помогает оратору вжиться в ситуацию, о которой он повествует, наглядно и образно рассказать о ней;

- способность к сильным эмоциональным переживаниям проявляется в увлеченности темой, экспрессивности изложения, что положительно воздействует на слушателей;

- речевые способности определяют культуру речи оратора, его умение доносить свои мысли ясно, живо, впечатляюще.

Эти способности не всегда даны от природы, они могут быть сформированы в результате воспитания, самовоспитания и практики. На занятиях по русскому языку при изучении темы «Риторика» курсанты рассказывают о своих последних впечатлениях. Условие такое: это должно быть интересно всем. Интересен рассказ о необычных со-

бытиях, о сильных эмоциональных переживаниях, интеллектуальных открытиях, сделанных рассказчиком. Поначалу участникам курсов кажется, что им не о чем рассказывать. Но постепенно развивается привычка осмыслять события, этому может помочь ведение дневника оратора. Когда группа доброжелательно и заинтересованно выслушивает каждого, возникает атмосфера доверительности и открытости, и курсанты начинают говорить свободно, не боясь оценки и критики. Могут быть использованы и специальные упражнения для фантазии и самостоятельности суждений.

Самое высшее проявление мастерства публичного выступления, важнейшее условие эффективности ораторской речи – это контакт со слушателями. Как говорят опытные ораторы, это заветная мечта каждого выступающего. Действительно, ведь речь произносится, чтобы ее слушали, правильно воспринимали, запоминали. Если оратора не слушают, если аудитория во время речи занимается «своими» делами, то усилия и труды выступающего пропадают даром, действенность такого выступления сводится к нулю.

По определению психологов, контакт – это общность психического состояния оратора и аудитории, это взаимопонимание между выступающим и слушателями. В результате чего возникает эта общность? Прежде всего, на основе совместной мыслительной деятельности, то есть оратор и слушатели должны решать одни и те же проблемы, обсуждать одинаковые вопросы – оратор, излагая тему своего выступления, а слушатели, следя за развитием его мысли. Если оратор говорит об одном, а слушатели думают о другом, контакта нет. Совместную мыслительную деятельность оратора и аудитории ученые называют интеллектуальным сопереживанием. Не случайно в народе говорят: «Слово принадлежит наполовину тому, кто говорит, и наполовину тому, кто слушает».

Для возникновения контакта важно также и эмоциональное сопереживание, то есть оратор и слушатели во время выступления должны испытывать сходные чувства. Отношение говорящего к предмету речи, его заинтересованность, убежденность передаются и слушателям, вызывают у них ответную реакцию.

Таким образом, контакт между оратором и аудиторией возникает в том случае, когда обе стороны заняты одной и той же мыслительной деятельностью и испытывают сходные переживания. Психологи подчеркивают, что необходимым условием возникновения контакта между оратором и аудиторией является искреннее, настоящее уважение к слушателям, признание в них партнеров, товарищей по общению.

Возникает вопрос: как определить, удалось ли установить контакт или нет? Внешне контакт проявляется в поведении аудитории, а также в поведении самого оратора.

Нередко во время выступления оратора в зале царит тишина. Но как различна бывает эта тишина! Одних ораторов слушают, затаив дыхание, боясь пропустить хоть одно слово. Эта тишина регулируется самим оратором. Шутки выступающего, его юмористические замечания вызывают движение в зале, улыбки, смех слушателей, но этот смех прекращается сразу же, как только оратор вновь начнет излагать свои мысли. Во время выступления других ораторов тоже сидят молча, но не потому, что ловят каждое его слово, а потому, что не хотят мешать выступающему. Это так называемая «вежливая» тишина. Сидеть-то сидят, не нарушая порядка, не разговаривая, но не слушают, не работают вместе с оратором, а думают о своем, мысленно занимаются другими делами. Поэтому сама по себе тишина еще не говорит о контакте оратора с аудиторией.

Главные показатели взаимопонимания между говорящими и слушающими – положительная реакция на слова выступающего, внешнее выражение внимания у слушателей (их поза, сосредоточенный взгляд, возгласы одобрения, согласные кивки головой, улыбки, смех, аплодисменты), «рабочая» тишина в зале.

О наличии или отсутствии контакта свидетельствует и поведение оратора. Если оратор говорит уверенно, ведет себя естественно, часто обращается к слушателям, держит весь зал в поле зрения, значит, он нашел нужный подход к аудитории. Оратор, не умеющий установить контакт с аудиторией, как правило, говорит сбивчиво, невыразительно, он не видит своих слушателей, никак не реагирует на их поведение.

Разновидностью публичной речи является судебная монологическая речь. Прежде всего, судебная речь ограничена сферой употребления: это официальная узкопрофессиональная речь, произносимая только в суде; ее отправителями могут быть только прокурор и адвокат, позиция которых определяется их процессуальным положением.

Каждая публичная речь включает в себя «предмет» и «материал». Предмет – это определенная сторона, часть действительности, которую характеризует оратор, материал – это факты, дающие основание конкретно говорить об избранном предмете. «Предметом» судебной речи является то деяние, за которое подсудимый привлекается к уголовной ответственности. «Материал» – обстоятельства, связанные с конкретным преступлением, факты, доказательства.

Тематика судебной речи строго ограничена материалами рассматриваемого в судебном процессе дела, речь отличается большей конкретностью, чем любая другая публичная речь.

Публичная речь несет слушателям определенную информацию. Судебная же речь менее информативна, так как она не содержит новых, неизвестных суду фактов, в ней уже известная из судебного следствия информация рассматривается с точки зрения обвинения и защиты. Это полемическая, убеждающая речь, целенаправленный волевой акт, в котором прокурор доказывает наличие состава преступления, адвокат защищает законные права подсудимого. С целью установления истины по делу используются логические доводы, убедительные факты, обращения к процессам сознания.

Важная черта судебной речи – правдивость (или объективность), то есть полное соответствие объясняемых явлений объективной истине. В ней недопустимы преувеличения и вымышленные эпизоды.

При подготовке к выступлению на суде оратору необходимо знание основ логики, чтобы выступление было глубоким по содержанию, логически выстроенным и обоснованным. И при подготовке, и при проведении выступления оратор нуждается в психологических знаниях, которые помогают устанавливать контакт со слушателями, организовывать их внимание и управлять им.

Кроме того, оратор должен обладать навыками анализа явлений действительности, изучения литературы, составления выписок, распределения внимания во время выступления, навыком самообладания перед аудиторией и управления ее вниманием, навыком ориентации во времени. Один из самых необходимых навыков для оратора, выступающего с судебной речью, – быстрая формулировка мыслей, использование всего запаса слов, правильное произнесение слов и построение предложений. Навыки оратора – это усвоенные в результате многочисленных повторений интеллектуальные, двигательные и сенсорные действия, исполнение которых не требует значительного напряжения памяти и внимания, то есть выполняется почти автоматически.

Оратору необходимы и коммуникативные навыки. К ним относятся профессиональная наблюдательность, владение голосом, мимикой и жестами, умение управлять своим поведением, способность выражать свои эмоции и управлять ими, способность к взаимодействию.

Умения оратора складываются из приобретенных знаний и навыков и позволяют ему решать сложные творческие задачи в процессе подготовки судебной речи и выступления с нею на суде. Это, например, умение составить план выступления, установить и поддерживать

контакт с аудиторией различными методическими средствами, умение вовремя закончить выступление, отвечать на вопросы.

Нельзя стать оратором без постоянной практики выступлений. И способности, и навыки, и умения оратора формируются на основе знаний в процессе его деятельности, а у курсантов в процессе обучения в высших учебных заведениях, на практических занятиях по дисциплине «Культура речи» и в виде публичных выступлений на научно-практических конференциях. Будущему оратору необходимо развивать наблюдательность, много читать, вдумываться в прочитанное, рассуждать и спорить, делиться своими мыслями и впечатлениями, использовать любую возможность, чтобы выступить перед аудиторией, извлекать уроки из каждого выступления.

Особенности судебной речи как разновидности устных публичных выступлений определяются общими целями и конкретными задачами правосудия. Суду необходимо установить объективную истину, а приговор обосновать собранными по делу доказательствами. Высокий профессиональный уровень речи на суде может быть достигнут только в случае, если оратор соблюдает не только правовые, но и стилистические языковые нормы. Судебная речь строится на основе взаимодействия рационального и эмоционального планов, логические элементы разрабатываются с учетом изобразительно-выразительных возможностей языка.

Таким образом, судебная речь – это публичная речь, обращенная к суду и всем участвующим и присутствующим при рассмотрении уголовного или гражданского дела, произнесенная в судебном заседании и представляющая собой изложение выводов оратора по данному делу и его возражения другим ораторам. Судебные речи влияют на формирование внутреннего судейского убеждения, помогают суду глубже разобраться во всех обстоятельствах дела, всесторонне, полно и объективно исследовать эти обстоятельства, установить истину по делу и принять правильное решение.

Искусство судебной речи изучали еще во времена античности, однако до сих пор нет общепринятых правил, которые давали бы ключ к ораторскому мастерству. Много определяется индивидуальными особенностями оратора, характером дела, по которому судебная речь произносится. Самые общие рекомендации сводятся к правильному использованию звуковых средств языка, умелому употреблению образных выражений и строгой логике речи.

ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

МАТЮШОВА Р. Г. , САВИЧЕВА Т. Е. , ЧИСТЯКОВА Н. Н.

г. Череповец Вологодской обл.,
Череповецкий государственный университет

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. отмечается, что обществу нужны современные образованные люди, компетентные специалисты, способные самостоятельно принимать решения в ситуации выбора. Одной из ключевых идей модернизации образования в последние годы является идея развития компетенции, необходимость которой определена социально-экономическими изменениями в нашей стране. Эта идея выводит цель современного образования за пределы традиционных представлений о ней, как системе передачи суммы знаний и формирования соответствующих им умений и навыков.

Анализ литературы (Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Л. М. Митина, Г. К. Селевко, А. В. Хуторской, С. Е. Шишов и др.) показал, что единого подхода к определению понятий «компетенция» и «компетентность» в настоящее время не существует.

При этом Г. К. Селевко, А. В. Хуторской рассматривают данные понятия как синонимичные. Г. К. Селевко отмечает, что понятие «компетенция» чаще применяется для обозначения: образовательного результата, выражающегося в подготовленности, «оспособленности» выпускника, в реальном владении методами, средствами деятельности, в возможности справиться с поставленными задачами; такой формы сочетания знаний, умений и навыков, которая позволяет ставить и достигать цели по преобразованию окружающей среды.

Под компетентностью чаще понимается интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности ее к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности.

Наличие смысловых оттенков у данных понятий отмечает А. В. Хуторской. Компетентность, по его мнению, всегда личностно окрашена качествами конкретного ученика. «Компетентность предполагает минимальный опыт применения компетенции» [7].

Э. Ф. Зеер под компетентностью понимает «совокупность знаний, умений, опыта, отраженную в теоретико-прикладной подготов-

ленности к их реализации в деятельности на уровне функциональной грамотности» [2]. Способность мобилизовать эти знания, умения и опыт в конкретной социально-профессиональной ситуации характеризует компетенцию профессионально успешной личности.

Таким образом, понятия «компетенции» и «компетентностей» значительно шире понятий ЗУНов, так как включают направленность личности «мотивацию, ценностные ориентации и т.п.», ее способности преодолевать стереотипы, чувствовать проблемы, проявлять проницательность, гибкость мышления; характер – самостоятельность, целеустремленность, волевые качества.

Вслед за С. Е. Шишовым, под компетенцией мы понимаем «общую способность и готовность личности к деятельности, основанные на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированные на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, а также направленные на ее успешное включение в трудовую деятельность» [9].

Такая трактовка понятий позволяет говорить о компетентностном подходе в подготовке специалиста. По мнению Г. К. Селевко, компетентностный подход означает «постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляцией знаний, формированием навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, означающих потенциал, способности выпускника к выживанию и устойчивой жизнедеятельности в условиях современного многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационно и коммуникационно насыщенного пространства» [6].

А. К. Маркова, рассматривая профессиональную компетентность учителя, отмечает, что профессионально компетентен «такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляются педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности школьников» [5].

В Педагогическом словаре Г. М. Коджаспировой и А. Ю. Коджаспирова профессиональная компетентность учителя определяется как «владение учителем необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания» [4].

Поскольку компетентности – это деятельностные характеристики человека, то указанные в стандарте виды деятельности, которыми должен овладеть учитель начальных классов, можно рассматривать как

учебно-воспитательную, социально-педагогическую, культурно-просветительскую и организационно-управленческую компетентности.

Формирование личности учителя, обладающего названными выше компетентностями, должно строиться на основе овладения профессиональными компетенциями.

В соответствии с обновленной квалификационной характеристикой специалиста и выделенными типовыми задачами в области профессиональной учебно-воспитательной деятельности для учителя начальных классов определены содержание показателя и критерии оценки профессиональных специализированных компетенций (табл. 1).

Таблица 1

Профессиональные специализированные компетенции
учителя начальных классов

Содержание показателя	Критерии оценки показателя
Способность и готовность к самостоятельному выбору и применению освоенных методов, способов при выполнении учебно-профессиональных заданий.	<p>Ставить цели образовательного, развивающего и воспитательного характера в процессе обучения предметам.</p> <p>Осуществлять анализ современных вариативных программ и учебников.</p> <p>Использовать современные научно обоснованные приемы, методы и средства обучения предметам.</p> <p>Планировать и проводить учебные занятия по предметам с учетом специфики и разделов программы и в соответствии с учебным планом.</p> <p>Применять современные средства оценивания результатов обучения.</p> <p>Вносить изменения в содержание изучаемого материала, подбирать и разрабатывать дидактические материалы.</p> <p>Осуществлять контроль и давать оценку (самооценку) хода и результатов обучения.</p>

Сложившаяся практика подготовки выпускников (будущих учителей начальных классов) не в полной мере соответствует современным требованиям, так как не решена проблемы перехода от «знаниевой» парадигмы к развитию личности специалиста, недостаточно полно разработано научно-методическое обеспечение учебного процесса, направленного на овладение профессиональными компетентностями и компетенциями.

На этапе констатирующего эксперимента в рамках исследования поставлены следующие задачи:

– на основе анализа научной литературы определить сущность понятий: «компетентностный подход», «профессиональная компетенция», «профессиональная компетентность» и др.;

– разработать диагностический аппарат профессиональной готовности студентов к обучению русскому языку, к преподаванию курса «Окружающий мир»;

– выявить состояние профессиональной готовности студентов к обучению русскому языку, к преподаванию курса «Окружающий мир».

Для выявления состояния профессиональной готовности студентов к обучению русскому языку, к преподаванию курса «Окружающий мир» использовались следующие методы исследования: анкетирование; наблюдение; анализ продуктов деятельности.

В констатирующем эксперименте принимали участие студенты 4-5 курса специальности 050708 – педагогика и методика начального образования.

Анкетирование проводилось с целью выявления уровня самооценки и оценки профессиональной готовности студентов к обучению русскому языку, к преподаванию курса «Окружающий мир». В анкетировании участвовало 62 человека. Студентам предлагалось по пятибалльной системе оценить уровень своей профессиональной готовности в соответствии с критериями, представленными в таблице 1. Результаты анкетирования отражены в таблице 2.

Таблица 2

Уровни самооценки профессиональной готовности студентов к обучению русскому языку, к преподаванию курса «Окружающий мир»

Критерии оценки	Высокий уровень 4-5 баллов		Средний уровень 3 балла		Низкий уровень 1-2 балла	
	Русский язык	Окру- жающий мир	Рус- ский язык	Окру- жаю- щий мир	Рус- ский язык	Окру- жаю- щий мир
Ставить цели образова- тельного, развивающе- го и воспитательного характера в процессе обучения предметам	5 %	4 %	60 %	55 %	35 %	41 %
Осуществлять анализ современных вари- ативных программ и учебников	15 %	16 %	65 %	63 %	20 %	21 %
Использовать совре- менные научно обос- нованные приемы, ме- тоды и средства обуче- ния предметам	40 %	37 %	55 %	56 %	5 %	7 %
Планировать и прово-	29 %	27 %	65 %	68 %	6 %	5 %

дить учебные занятия по предметам с учетом специфики и разделов программы и в соответствии с учебным планом						
Применять современные средства оценивания результатов обучения	25 %	20 %	72 %	76 %	3 %	4 %
Вносить изменения в содержание изучаемого материала, подбирать и разрабатывать дидактические материалы	19 %	18 %	75 %	75 %	6 %	7 %
Осуществлять контроль и давать оценку (самооценку) хода и результатов обучения	18 %	19 %	75 %	74 %	7 %	7 %
Итого	22 %	20 %	66 %	67 %	12 %	13 %

Сравнение данных свидетельствует о том, что преобладающим оказывается средний уровень самооценки профессиональной готовности студентов к обучению русскому языку, к преподаванию курса «Окружающий мир». Высокий уровень составляет 20-22 %, низкий – 12-13 %. Таким образом, по мнению студентов, наиболее сформированы способности: использовать современные научно обоснованные приемы, методы и средства обучения предметам; планировать и проводить учебные занятия по предметам с учетом специфики и разделов программы и в соответствии с учебным планом. Как наименее сформированные выделяют способности: ставить цели образовательного, развивающего и воспитательного характера в процессе обучения предметам; осуществлять анализ современных вариативных программ и учебников.

Анализ конспектов уроков по русскому языку и окружающему миру, подготовленных студентами, а также наблюдения уроков в ходе педагогической практики позволили выявить уровни профессиональной готовности студентов к обучению русскому языку, к преподаванию курса «Окружающий мир».

1 уровень – профессиональная готовность к обучению русскому языку и преподаванию курса «Окружающий мир» сформирована на высоком уровне по 5-6 критериям оценки, на среднем – по 1-2 критериям (табл. 1).

2 уровень – профессиональная готовность к обучению русскому языку и преподаванию курса «Окружающий мир» сформирована на высоком уровне по 1-3 критериям оценки, на среднем – по 4-6 критериям.

3 уровень – профессиональная готовность к обучению русскому языку и преподаванию курса «Окружающий мир» сформирована на среднем уровне по 3-4 критериям оценки, на низком – по 3-4 критериям.

На 1 уровне профессиональной готовности к обучению русскому языку, к преподаванию курса «Окружающий мир» находится 13 %, на 2 уровне – 46 %, на 3 уровне – 41 % студентов 4-5 курсов.

Качественный анализ результатов исследования позволил сделать следующие выводы.

Студенты формулируют цели урока, опираясь на общие требования, но часто без учета взаимосвязи задач обучения, воспитания и развития учащихся. Ими не учитывается тот факт, что развитие и воспитание школьников на уроке осуществляется не благодаря специально включенным «моментам», а, прежде всего, достигается характером самого обучения, его содержанием и способами организации. При постановке целей урока недостаточно учитывается специфика вариативных программ по русскому языку и окружающему миру для начальной школы.

В связи с тем, что в начальной школе формирование языковых понятий соответствует научным представлениям, студенты, отбирая приемы и методы, должны проявить лингвистическую грамотность и по трактовке понятий, и по организации работы, и по постановке вопросов, и по отбору дидактического материала. Однако, часть студентов допускают ошибки в анализе фонетического материала, в морфемном анализе словоформ, в определении рода, числа и падежа имен, лица и, если имеется, рода спрягаемых глагольных форм и др. При подготовке урока окружающего мира студенты затрудняются в выборе адекватных методов, приемов и средств для формирования знаний разного уровня обобщенности.

В ходе урока студенты испытывают трудности по организации познавательной активности учащихся, не осознают того, что новое знание должно быть подготовлено логикой предшествовавшей работы и обучение должно представлять собой систему постановки и решения учебных задач. Студентов затрудняет выделение главной цели и определение этапов движения к этой цели.

Наименее сформированной можно считать способность осуществлять контроль и давать оценку хода результатов обучения. Это проявляется в том, что студенты не замечают ошибок языкового характера, допущенных как учителем, так и учащимися. Чаще всего сту-

дентов волнуют вопросы организации дисциплины на уроке, желание выполнить все, что включено в содержание конспекта.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости проведения дальнейшей работы по формированию профессиональных специализированных компетенций учителя начальных классов.

Литература

1. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10.
2. Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход [Текст] / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2005.
3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 1999.
4. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь [Текст] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2001.
5. Маркова, А. К. Психология труда учителя [Текст] / А. К. Маркова. – М., 1993.
6. Селевко, Г. Компетентности и их классификация [Текст] / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4.
7. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2004. – № 2.
8. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции. Технология конструирования [Текст] / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5.
9. Шишов, С. Е. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? [Текст] / С. Е. Шишов, И. Г. Агапов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 2.

ПОДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРОВ ДЛЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО БИЗНЕСА НА ОСНОВЕ МЕТОДОЛОГИИ ПРОЕКТНОГО ПОДХОДА

ЧЕРЕДНИКОВА Л. Е., ЧЕРЕПАНОВ А. В.

г. Новосибирск, Сибирская академия финансов и банковского дела

Важнейшей чертой современной экономики стал ее переход в новую, инновационную фазу развития – общество, основанное на знани-

ях. Если экономику, основанную на физическом труде, сменила индустриальная экономика, использующая природные ресурсы, то ее, в свою очередь, сменяет экономика, базирующаяся на знаниях и информационных технологиях, особенностью которой является повышенное внимание к знаниям отдельных индивидуумов. Ключевыми факторами деятельности организации становятся интеллектуальные ресурсы.

Повышение интеллектуального уровня, развитие человеческого капитала становится приоритетным критерием при оценке развития общества. Современная экономика характеризуется значительным ростом объема затрат на развитие ее первичного, базового сектора, в котором создаются и распространяются знания:

- научные исследования, в том числе фундаментальные и прикладные исследования, проектно-конструкторские разработки;
- высшее образование;
- разработка программного обеспечения;
- подготовка учащихся в начальной и средней школе, среднее профессиональное образование и т.д.

Инвестиции в знания растут быстрее, чем инвестиции в основные фонды: 3,4 % в год против 2,2 % в среднем в 1990-е гг. для стран Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР). В настоящее время в этих государствах инвестиции в сектор знаний (общественный и частный) включая расходы на высшее образование, научные исследования и опытно-конструкторские разработки (НИ-ОКР), а также инвестиции в разработку программного обеспечения составляют в среднем 4,7 % ВВП, а с учетом всех уровней образования – свыше 10 %.

Рост технологического уровня современной промышленности приводит к тому, что от 30 до 60 % ВВП США производится в настоящее время в тех отраслях, где бизнес-процессы непосредственно связаны с использованием знаний (так называемые «knowledge industries»).

В условиях турбулентности внешней среды, вызванной нестабильностью политической ситуации, быстрыми изменениями в технологиях и продуктах, смещением социальных приоритетов, экономическими катаклизмами, управление организацией должно осуществляться на качественно новом уровне: руководитель должен иметь представление обо всех аспектах работы организации. Поэтому знание процессов планирования и бюджетирования, управления человеческим капиталом, финансов, маркетинга, бухгалтерского учета и многих других сфер деятельности, их взаимосвязи обеспечивает эффективность функционирования организации в краткосрочном периоде и долгосрочной перспективе. В настоящее время требуется проактив-

ный менеджмент, управление стратегическими переменами обеспечивает устойчивость организационной системе в условиях неожиданных изменений. Чем «многоаспектнее» подготовлены менеджеры, тем устойчивее организация в период изменений.

Приоритетной функцией менеджеров не только высшего и среднего, но и нижнего уровня управления становится управление человеческим капиталом. Необходимо осознавать, что некоторые из сотрудников, занимающие в организации особое положение, имеют уникальные знания, и оказывают определяющее влияние на формирование и развитие стержневых компетенций и, соответственно, ключевых факторов успеха фирмы на рынке.

В этих условиях подготовка менеджеров в системе высшего профессионального образования, дополнительного образования, повышения квалификации, переподготовки претерпевает серьезные изменения. Присоединение России к Болонскому процессу (переход на двухуровневую модель образования «бакалавриат – магистратура») и обострение конкуренции вследствие предложения на рынке образовательных услуг программ MBA (Management of Business Administration) и других продуктов, целевые приоритеты государства в развитии малого бизнеса, требования бизнес-среды обуславливают необходимость непрерывного совершенствования образовательного процесса в области менеджмента в каждом вузе.

Профессиональная подготовка современного менеджера должна включать три основных направления:

- общую экономическую подготовку, обеспечивающую знание и понимание менеджерами сложных процессов и моделей развития социально-экономических систем;
- фундаментальную теоретическую подготовку по современным концепциям менеджмента, где стратегическому, инновационному, кадровому, антикризисному менеджменту принадлежит особая роль, как областям знаний, практические разработки которых направлены на обеспечение проактивного управления организацией, функционирующей в условиях сложной нестабильной среды;
- углубленную специализацию в соответствующей области менеджмента (административный менеджмент, финансовый менеджмент, стратегический менеджмент, маркетинг, производственный менеджмент и т.д.), обеспечивающую эффективное принятие решений по отдельным сферам и функциям менеджмента в системе управления бизнес-процессами.

Использование в процессе обучения современных методов решения экономических и управленческих задач, компьютерной техни-

ки, программного обеспечения, методов активного обучения одновременно готовит будущего менеджера во всех этих направлениях.

Целью такого подхода является трансформация знания в стратегическое преимущество как на уровне субъекта рынка трудовых ресурсов, так и на уровне организационной системы, в процессе принятия менеджером управленческих решений. Будущим менеджерам необходимо дать знания, ориентированные на практическое применение в бизнесе, привить навыки системного мышления, видения ситуации в целом, распознавания и решения проблем организации, развить такие личные качества как организаторские способности, стратегическое и аналитическое мышление. Умение правильно выявлять и развивать потенциал бизнеса обеспечит конкурентоспособность выпускников.

Научно-методическое и организационно-техническое обеспечение образовательного процесса подготовки менеджеров должно включать такие модули, как:

1. Основные образовательные программы, основанные на исследованиях потребности практики, научной проработки содержания, форм и методов обучения, осуществляемые под руководством авторитетных в научных и управленческих кругах и бизнес-среде ученых.

2. Профессорско-преподавательский состав с креативным мышлением, научно-исследовательские изыскания которого развивают созданные в вузе научные школы, имеют практические приложения, и который принимает полноценное участие в жизни научного и бизнес-сообщества, а также в решении задач государственного и муниципального управления.

3. Комплекс научно-методического и учебно-методического обеспечения дисциплин, ориентированного на практическое применение в бизнесе и включающих эксклюзивные материалы, основанные на собственных разработках профессорско-преподавательского состава вуза.

4. Комплекс дисциплин, интегрирующих проблемы бизнеса с трех основных точек зрения: управленческой, юридической, экономической.

5. Комплекс специальных дисциплин по организации и диагностике бизнеса, по управлению финансами, проектированию и развитию бизнеса.

6. Совокупность образовательных технологий, позволяющих эффективно использовать как традиционные формы обучения, так и методы активного обучения, новые формы учебного процесса.

7. Информационно-аналитическую систему образовательного процесса с использованием современных компьютерных технологий.

8. Материально-техническую базу, способствующую быстрой реализации современных методов и технологий.

9. Инновационную культуру вуза, культивирующую фундаментальные теоретические знания в сочетании с высоким уровнем профессиональной подготовки.

В наиболее полном виде такой подход реализуется при подготовке магистров по направлению «Менеджмент», что наглядно представлено в таблице 1, которая составлена на основе проектов федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования по направлению подготовки «Менеджмент» уровням подготовки «Бакалавр» и «Магистр», представленных УМО по образованию в области менеджмента и ГОУ ВПО «Государственный университет управления» в 2008 г.

Таблица 1

Структура основных образовательных программ подготовки в области менеджмента

Учебные циклы	Перечень дисциплин	
	бакалавриата	магистратуры
Гуманитарный и социальный цикл	<p>Отечественная история История экономических учений Иностранные языки Политическая экономия Философия Правоведение Логика Социология Организационное поведение Психология Самоорганизация Основы анализа и планирования</p>	<p>Управление знаниями Иностранные языки Правовое обеспечение менеджмента Социальная организация Управление человеческими ресурсами Конфликтология</p>
Экономический цикл	<p>Макроэкономика Микроэкономика Статистика Бухгалтерский учет Основы маркетинга Основы коммерции и предпринимательства Теория организации Теория управления Управление персоналом Управление финансами Анализ хозяйственной деятельности Управление ресурсами</p>	<p>Аудит и контроллинг Оценка стоимости организации (Управление продажами) (Маркетинг) Управление стоимостью организации Управление рисками и страхование бизнеса Управление финансами организации</p>
Математический и естественный	<p>Математика Информатика</p>	<p>Инновационные методы подготовки решений</p>

веннонаучный цикл	Современные концепции естествознания (Современные производственные технологии бизнес-организаций) Программирование (Информационные технологии)	Инновационные технологии (Технологический менеджмент)
Профессиональный цикл	Основы общего менеджмента Основы стратегического менеджмента Основы корпоративного менеджмента (Логистика) Основы операционного менеджмента Основы менеджмента качества Основы инновационного менеджмента Деловое администрирование Документоведение Делопроизводство (Административные и офисные технологии)	Прикладное программирование Управление проектом Кадровый менеджмент Антикризисный менеджмент (Управление цепями поставок) Управление качеством Инновационный менеджмент Административный менеджмент Организационное проектирование Организация и проведение мероприятий Изменения и реорганизация
Практика и научно-исследовательская работа	Производственно-исследовательская практика Экономическая практика Дипломная практика (Стажировка в бизнес-парке)	Исследовательская практика Дипломная практика (Стажировка в бизнес-парке)

Содержание программ подготовки магистров и бакалавров в целом удовлетворяет потребностям экономики, основанной на знаниях, но реализовать этот подход возможно только в исследовательской среде, где студенты бакалавриата, магистранты, профессорско-преподавательский состав и сотрудники вуза составляют единый творческий коллектив.

Профессиональная деятельность менеджеров связана с работой на управленческих должностях и, соответственно, с обучением персонала. Поэтому проведение лекционных, семинарских, практических, лабораторных занятий на высоком научно-методическом уровне с использованием методов активного обучения не только обеспечивает подготовку менеджеров в соответствии с современными требованиями, но и формирует у студентов знания, умения и навыки подготовки учебных материалов, планирования программ обучения, проведения семинаров, тренингов при реализации внутрифирменных программ

повышения квалификации персонала. В связи с этим актуализируются такие методы обучения, как репродуктивный, информационно-развивающий, метод проблемного изложения, частично поисковый или эвристический метод, исследовательский и другие методы.

Многие известные школы бизнеса свой процесс обучения строят на анализе учебных кейсов. Использование в образовательном процессе кейсов по таким дисциплинам, как «Основы менеджмента», «Инновационный менеджмент», «Стратегический менеджмент» и т.д. позволяет получить синергический эффект, так как в процессе диагностики ситуации и выработки альтернатив студенты используют знания не только управленческих наук, но и других экономических, финансовых, математических дисциплин; вырабатываются аналитическое мышление, навыки системного подхода.

Повышение уровня качества подготовки менеджеров во многом обеспечивается благодаря проведению различного рода тренингов. При подготовке бакалавров-менеджеров хорошо зарекомендовали себя тренинги, как психологические, так и по комплексу дисциплин. В частности, на тренинге «Основы бизнеса и экономика предприятий (организаций)» мини-группы «открывают свое дело», выполняя все правовые, экономические и управленческие процедуры на основе распределения ролей в командах, приобретают навыки применения в практической деятельности информационно-справочных систем, могут оценить финансово-хозяйственные результаты работы своей фирмы в условиях нестабильной внешней среды.

При подготовке магистрантов целесообразна реализация Интегральной тренинг-программы, которая объединяет студентов различных направлений (менеджмента и экономики) и магистерских программ в команду, способную генерировать идеи и нестандартные решения и эффективно реализовать их в форме проектов и программ. Каждая группа решает задачи обеспечения управляемости организации, функционирующей в нестабильной внешней среде, она способна вывести фирму на определенный уровень доходности, повысить рентабельность и эффективность деятельности за обоснованных стратегических и тактических изменений всех областей и направлений деятельности организации. Реализация Интегральной тренинг-программы позволяет повысить уровень магистерского исследования за счет системности решения задач и комплексного подхода к разработке рекомендаций, их практической реализации.

В настоящее время в России актуализируется проектный менеджмент как наиболее эффективный подход к осуществлению инноваций, которые стали главным условием конкурентоспособности оте-

чественных организаций. Проектный менеджмент, как вид профессиональной деятельности, включает планирование, организацию, мониторинг и контроль всех аспектов проекта в процессе достижения целей. Этот подход востребован не только в бизнесе, но и в образовании. Реализация учебного процесса на основе формирования студенческих проектных групп стал применяться, когда теоретических знаний и практических навыков молодого выпускника уже не достаточно для трудоустройства, должны быть навыки командной работы, распределения ролей и т.д.

В основе метода проектов лежит развитие познавательных, творческих навыков студентов, их умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления. Метод проектов – не новое явление, он применяется и в отечественной дидактике (особенно в 1920-1930 гг.), и в зарубежной, он всегда ориентирован на самостоятельную деятельность студентов – индивидуальную, парную, групповую. Этот подход органично сочетается с методом обучения в сотрудничестве.

Метод проектов предполагает решение какой-либо сложной проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, приемов, инструментария, с другой – интегрирование знаний, умений из различных областей науки, техники, технологии, творческих навыков. В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления.

Метод проектов используется в том случае, когда в учебном процессе возникает какая-либо исследовательская, творческая задача, для решения, которой требуются интегрированные знания из различных областей, а также применение исследовательских методик, что важно при подготовке современного менеджера.

Работа над проектом тщательно планируется преподавателем и обсуждается со студентами. При этом проводится подробное структурирование содержательной части проекта с указанием поэтапных результатов и сроков представления результатов общественности. Современный менеджер – это менеджер креативный, метод проектов позволяет раскрывать и развивать это качество.

В системе подготовки менеджеров НОУ ВПО «Сибирская академия финансов и банковского дела» студенты работают над различными проектами, начиная с группового решения кейсов высокого уровня, проектирования и производства информационного стенда на

младших курсах, где каждый студент выполняет определенную управленческую роль в этом творческом задании, участвует в написании научной статьи; заканчивая проектированием виртуальных предприятий и принятии управленческих решений в сферах стратегического, финансового и административного менеджмента, участия в реальных проектах, которые выполняются по заказу компаний студенты старших курсов выполняют практическую оплачиваемую работу по анализу рынка, выработке рекомендаций по совершенствованию структур управления и т.д.

В настоящее время в академии реализуется проект по созданию силами студентов и преподавателей комплекса учебных фильмов под общим названием «Одноминутный менеджер», которые предполагается использовать не только при изучении дисциплины «Менеджмент», но и профориентационной работе со школами-стратегическими партнерами САФБД. Важным является то, что в процессе работы над фильмами студенты выполняют различные производственные функции: организаторские, информационные, творческие, технические. Преподаватели кафедры «Менеджмента и антикризисного управления» осуществляют общее руководство и контроль над производственным процессом.

Такие проекты дают возможность студентам почувствовать свои силы, сформировать умения и навыки разработки и сопровождения проекта, а также приобрести навыки комплексного анализа организаций, т.е. те ключевые компетенции, которые высоко востребованы потенциальными работодателями и непосредственно влияют на конкурентоспособность выпускника на рынке труда.

Таким образом, процесс подготовки менеджеров для отечественных организаций – сложный, многогранный и многоаспектный. Менеджеры, востребованные на рынке труда, должны обладать системным аналитическим мышлением, охватывая все области и сферы деятельности организации, быть адаптивными и стрессоустойчивыми, уметь принимать решения в условиях неопределенности, предотвращать кризисные ситуации. В условиях обострения конкуренции на рынке образовательных услуг вузы должны быть ориентированы на непрерывное совершенствование образовательного процесса посредством развития взаимодействия теории и практики, использования компьютерных технологий, ориентируясь на мировые тенденции развития высшей школы.

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

РУДЕНКО Т. О.

г. Калининград, Калининградский государственный
колледж градостроения

В современном мире востребован специалист, обладающий развитым культурным самосознанием и способный к успешному взаимодействию с представителями других культур. В условиях глобализации очень важным аспектом образования молодого поколения является его подготовка к межкультурному общению – как в профессиональной, так и в бытовой сферах. Социальная культура специалистов обладает сейчас не меньшей важностью, чем культура профессиональная, а социальная образованность в современных условиях неразрывно связана с межкультурным взаимодействием.

В связи с этим весьма актуальной является проблема формирования опыта межкультурной компетентности будущих педагогов, ведь от наличия у них такого опыта напрямую зависит развитие у молодого поколения национального самосознания, толерантности по отношению к представителям других народов, интереса к другим культурам и навыков межкультурного взаимодействия. С межкультурным воспитанием молодежи можно связать перспективы духовного развития народа, повышения культурного уровня российских граждан, возрастание качества межкультурного взаимодействия как внутри страны, так и в сфере международных отношений. Согласно парадигме межкультурной компетентности, ведущая роль в образовательном процессе должна отводиться культурным и социокультурным ценностям.

В настоящее время происходит переосмысление задач образования будущих педагогов. В частности, новые требования к культуре профессиональной деятельности педагогов подразумевают наличие у последних навыков межкультурного общения, широкого эстетического кругозора, связи единого педагогического пространства с реалиями современной социокультурной ситуации, направленностью опыта межкультурной компетентности на формирование гуманистического потенциала личности обучаемого [3].

Вместе с тем на сегодняшний день в отечественной педагогической науке не сформировалась единая точка зрения на процесс формирования межкультурной компетентности будущих педагогов, не

наработана методологическая база, призванная обеспечить этот процесс, недостаточно разработаны критерии оценивания опыта межкультурной компетентности будущих преподавателей. В связи с этим представляется необходимым более детальное изучение средств формирования межкультурной компетентности у педагогов, что в дальнейшем послужит цели разработки механизмов ее формирования.

Повышенные возможности дисциплины «иностранный язык» в области формирования межкультурной компетентности объясняются тем, что в языковом педагогическом образовании особенно ярко проявляются современные социокультурные тенденции, и именно оно наиболее полно отражает взаимодействие и взаимопроникновение различных культур в процессе изучения иностранного языка [3].

К сожалению, в настоящее время очень часто отмечается отсутствие у студентов – будущих педагогов стремления к формированию межкультурной компетентности, что объясняется, по-видимому, невысокой степенью интереса к другим культурам и отсутствием понимания важности обладания межкультурной компетентностью в современном мире.

Согласно Р. Р. Бикитеевой, в целях формирования межкультурной компетентности у студентов необходимо развивать у них познавательные мотивы, это следует делать с учетом и в контексте имеющегося у студентов опыта познавательной деятельности, их кругозора, внутренних побуждений и устремлений [2]. На наш взгляд, мотивация будущих педагогов к изучению и пониманию других культур является одним из путей совершенствования процесса формирования межкультурной компетентности будущих педагогов.

Сейчас многими педагогами признается необходимость в культурообразующей концепции обучения иностранным языкам, которая в качестве цели обучения предполагает овладение иностранным языком для вступления в культурный диалог [1], осознания собственной культурной идентичности и приобщения к другой культуре.

Коммуникативная компетенция при обучении иностранным языкам даже при условии языкового совершенства рассчитана на коммуникацию живых людей из различных культур, и достижение взаимопонимания возможно только при условии включения социокультурных элементов в структуру занятий. В этих обстоятельствах большое значение имеет функциональный аспект языковой системы, например, стратегии понимания (что, сколько и с какой целью нужно понять?), речевые намерения (оценка речевой ситуации и выбор языковых средств); неязыковые средства (жесты, мимика, ударение и интонация как дополнительные носители значения в условиях межкультурного контакта) и т.д. [4].

Ряд исследователей (Э. Холл, С. Г. Тер-Минасова и др.) переносят акцент с изучения языка в традиционном контексте исторической и бытовой культуры, что подразумевает формирование социально-культурной компетентности, на выявление межкультурных связей и расхождений (формирование межкультурной компетентности) [6].

По мнению Е. Б. Быстрой, определяющим для парадигмы межкультурной компетентности является доминирование культурных и социокультурных ценностей в образовательных процессах, что позволяет организовать их как культурно значимое взаимодействие субъектов. Межкультурно-ориентированная направленность процесса обучения, должна, в числе прочих, характеризоваться следующими факторами: ориентацией на межкультурно-ориентированное образование; организацией учебно-воспитательного процесса в духе диалога культур; гуманизацией целей и содержания обучения с позиций толерантного восприятия иноязычной культуры; развитием у обучаемых способности к межкультурному общению в контексте диалога культур, а также осознанием себя субъектами диалога; умением использовать иностранный язык как средство межкультурной коммуникации [3].

По всей видимости, создание в процессе обучения иностранному языку межкультурно-ориентированного педагогического пространства является одним из главных условий совершенствования процесса формирования межкультурной компетентности будущих педагогов.

Согласно С. Г. Тер-Минасовой, каждый урок иностранного языка – это перекресток культур, практика межкультурной коммуникации. Каждое слово отражает иностранный мир и иностранную культуру, поскольку за каждым словом стоит свое, особое представление о мире, обусловленное национальным сознанием. Существенные особенности языка, культуры раскрываются при сопоставлении языков и культур в процессе их сравнительного изучения [5].

Как отмечает Р. Р. Бикитеева, включение в содержание образования произведений отечественной культуры и культуры страны изучаемого языка должно стать целенаправленным, поскольку является одним из необходимых условий формирования межкультурной компетентности у студентов. Это позволит воспринимать культуру (и, в частности, литературу) страны изучаемого языка в непосредственной связи с произведениями отечественной культуры. Результатом должна стать культурная самоидентификация студента, осознание им места родной литературы и ее ценностей в мировом культурном процессе, уважение как к чужой, так и к своей культуре [2].

Согласно Е. Б. Быстрой, осознание себя носителем националь-

ных ценностей является одним из факторов, характеризующих межкультурно-ориентированную направленность процесса обучения [3], а это также говорит в пользу необходимости изучения родной культуры в ее сопоставлении с другими.

Таким образом, включение в содержание образования произведений родной культуры и культуры страны изучаемого языка должно стать одним из путей совершенствования процесса формирования межкультурной компетентности будущих педагогов.

Одной из современных тенденций в области образования является изменение роли учителя: в меньшей степени он «передает знания», а скорее «помогает развиваться». Изменение функциональной позиции преподавателя находит свое отражение в требованиях культуры педагогической деятельности: он должен обладать высоким уровнем общей, педагогической и методологической культуры, широким эстетическим кругозором, владеть методами общения в иноязычной культуре; для него является необходимым умение создавать и постоянно обогащать культурно-информационную и предметно-развивающую образовательную среду [4].

Создание диалога в учебном процессе содействует возникновению личностно-смысловых новообразований «Я-мир», «Я-творец», «Я-другой», «Я-я», в которых интериоризируются ценностные ориентации, характерные для двух культур.

В диалоговое общение должны включаться спроектированные преподавателем ситуации, которые помогут заинтересовать участников диалога в решении той или иной проблемы. Это будет стимулировать возникновение вопросов у студентов, самостоятельный поиск информации, а также инициировать способы обсуждения ее с другим студентом. Роль диалога должна заключаться в отрицании стереотипного, одностороннего рассуждения. Диалог направлен на прояснение его участниками сомнений, уточнение деталей, высказывание каждым личного суждения. Диалоговая ситуация, где каждое мнение представляет собой ценность, способствует нахождению альтернативных вариантов решения проблемы и созданию логической схемы, в которой бы целостно отражалось рассматриваемое явление [2].

Использование диалога в качестве метода обучения является, на наш взгляд, одним из условий совершенствования процесса формирования межкультурной компетентности будущих педагогов.

Таким образом, путями совершенствования процесса формирования межкультурной компетентности будущих педагогов являются, на наш взгляд, следующие:

- развитие познавательных мотивов будущего педагога;

- создание в процессе обучения иностранному языку межкультурно-ориентированного педагогического пространства;
- включение в содержание образования произведений отечественной культуры и культуры страны изучаемого языка;
- использование диалога в качестве метода обучения.

Выявленные пути совершенствования процесса формирования межкультурной компетентности будущих педагогов могут быть учтены при составлении учебных программ, планировании и организации учебных занятий по иностранному языку в целях повышения эффективности формирования межкультурной компетентности у студентов – будущих педагогов.

Литература

1. Бердичевский, А. Л. Современные тенденции в обучении иностранному языку в Европе [Текст] / А. Л. Бердичевский // Русский язык за рубежом. – 2002. – № 2.
2. Бикитеева, Р. Р. Формирование межкультурной компетентности студента: личностно-смысловой аспект [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. / Р. Р. Бикитеева. – Оренбург, 2007.
3. Быстрая, Е. Б. Формирования опыта межкультурной компетентности будущего учителя в педагогическом взаимодействии [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. / Е. Б. Быстрая. – Оренбург, 2006.
4. «Образование» [Электронный ресурс] // [http : // www. relga. rsu.ru](http://www.relga.rsu.ru).
5. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация [Текст] / С. Г. Тер-Минасова. – М., 2000.
6. Холл, Э. Как понять иностранца без слов [Текст] / Э. Холл. – М., 1995.

ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНЫХ ПОНЯТИЙ С ПОЗИЦИИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

ЗВОНКОВА И. Ю.

г. Волгоград, Волгоградская государственная
сельскохозяйственная академия

Переход на многоуровневую систему подготовки будущего специалиста вносит значительные коррективы в отлаженный процесс подготовки студента технического вуза. Современный уровень развития рыночных отношений также откладывает свой отпечаток на формирование профессиональной компетентности выпускника.

В мировоззрении современного молодого человека сочетаются установки различных идеологических систем, которые оказывают влияние на формирование его личности. Выпускник должен обладать необходимыми для успешной работы личностными качествами, быть ответственным, доводить начатое дело до конца, стремиться к самосовершенствованию и т.д. Корпоративная культура выпускника должна проявляться в умении работать в команде, способности грамотно общаться с коллегами, начальством и подчиненными. Экономическая культура понадобится выпускникам при оценке финансовой эффективности, составлении договоров, смет и т.д. Инженерная культура, в свою очередь, это уровень развития инженера, заключающий в себе совокупность сформированных, социально значимых качеств личности, обусловленных высоким уровнем знаний, практических умений и навыков, которые обеспечивают возможность решать профессиональные задачи на уровне достижений научно-технического и социального прогресса.

Для того чтобы подвести студента к необходимости грамотно осуществлять профессиональную деятельность, следует сформировать у него знания, умения и навыки в решении профессиональных задач, на основе научных понятий в процессе изучения технических дисциплин.

Согласно энциклопедическому словарю, понятие «технические науки» рассматривается как комплекс наук, исследующих явления, важные для развития техники, либо её саму (изучает техносферу). Огромный вклад в развитие технических наук сделали великие инженеры древности: Архимед, Герон, Витрувий, Леонардо да Винчи. Одними из первых технических наук стали механика, которая долгое время существовала в тени физики, и архитектура. С начала индустриальной революции появилась необходимость академического изучения техники и технологий.

В условиях ускорения социально-экономического развития нашего общества необходимо при разработке учебных курсов и методов подготовки инженерных кадров обеспечить формирование инженерного мышления будущих специалистов на основе органичного сочетания социального и личностного аспектов в процессе обучения. Более полно это может быть достигнуто, если при определении целей и разработке содержания отдельных учебных дисциплин технического профиля исходить из того обстоятельства, что они, в конечном счете, обусловлены целями и содержанием инженерной деятельности, а обучение в техническом вузе направлено на развитие умения будущего специалиста формировать инженерные решения. Такой подход позволяет предложить рассматривать степень сложности формируемых специалистом инженерных решений (общих, локальных или частных

[1]) в качестве обобщенного показателя уровня его квалификации. Соответственно при определении целей отдельных учебных дисциплин необходимо разработать перечень производственных задач, которые предстоит решать в будущем инженеру данной специальности. Затем выделить ту группу частных инженерных решений, которые могут быть сформированы на основе научного и технического знания конкретной учебной дисциплины общеинженерного профиля. Возможен и другой подход: от цели к средству, а именно от необходимости решать технические задачи нового класса, возникшие в результате качественного изменения технического уровня производства или функционального назначения специалиста, к разработке содержания новой учебной дисциплины, на основе которой и возможно их решение.

Мы рассматриваем процесс формирования научных понятий и знаний у студентов на базе дисциплины «Материаловедение», которая является междисциплинарным разделом науки, изучающим изменения свойств твёрдых веществ в зависимости от некоторых факторов. К изучаемым свойствам относятся структура веществ, электронные, термические, химические, магнитные, оптические свойства этих веществ. Материаловедение можно отнести к тем разделам физики и химии, которые занимаются изучением свойств материалов. Кроме того, эта наука использует целый ряд методов, позволяющих исследовать структуру материалов.

На основе курса «Материаловедение» могут быть сформированы решения таких технических задач будущей деятельности инженеров-механиков и инженеров-технологов, как проектирование технологических процессов, позволяющих получить требуемые структуру и свойства материалов, как обеспечение работоспособности изделий путем рационального выбора материалов и способов их упрочнения, и др.

Освоение содержания таких общеинженерных дисциплин, как «Материаловедение», «Технология конструкционных материалов», «Теория механизмов и машин», «Соппротивление материалов», «Основы взаимозаменяемости, стандартизации и технических измерений», изучаемых на младших курсах, позволяет будущему специалисту формировать частные инженерные решения технических задач обеспечения либо функционирования, либо надежности, либо технологичности механизмов и машин. Соответственно этому при разработке содержания общеинженерных дисциплин необходимо выделить свойственные только данной учебной дисциплине специфические законы и принципы проектирования техники и технологии. (Этому требованию должны удовлетворять все учебные дисциплины технического профиля, а не только общеинженерные.) Отсутствие четко сформулирован-

ных принципов проектирования, осуществляемого на базе знаний, получаемых в процессе обучения, зачастую приводит к тому, что студент может решать только те технические задачи, ход решения и результат которых predetermined соответствующими частными указаниями преподавателя или учебного пособия.

Следует также иметь в виду, что свойства технических объектов, изучаемых во всех учебных дисциплинах общеинженерного цикла, за исключением курса «Сопротивление материалов», принципиально несводимы к сумме свойств образующих их частей. Системный характер исследования и проектирования объектов проявляется при разработке и выборе технологических процессов, выборе материалов [2], кинематической структуры механизмов и т.д. Это означает, что преподаватель должен так сформировать содержание соответствующей учебной дисциплины, чтобы представление об исследуемом и проектируемом объекте, как правило, предшествовало исследованию и проектированию отдельных его частей.

Осознание студентами целей и освоение ими средств их достижения еще недостаточны для успешного овладения основами инженерной деятельности. В процесс обучения должен быть включен еще один компонент: структура деятельности специалиста при формировании инженерных решений в виде системы действий и операций, выполнение которых в определенной последовательности существенно повышает вероятность достижения желаемого результата при наименьших затратах труда и времени. Опираясь на классификацию, предложенную в работе Н. Ф. Талызиной, в качестве одного из компонентов обобщенной ориентировочной основы деятельности [3] педагога при разработке содержания учебных дисциплин технического профиля, с одной стороны, и студента при освоении им умений формировать инженерные решения, с другой, можно рассматривать последовательность этапов создания новой техники и технологии. Как известно, такой процесс состоит из следующих этапов:

- научно-технического прогнозирования, предполагающего анализ ситуации, прогнозирование развития объекта, усмотрение проблемы, укрупненную постановку задачи;

- научно-технического исследования (поискового и прикладного), включающего сбор недостающей информации и выявление ограничений временных, ресурсных, технических, технологических, организационных, экологических, уточнение на этой основе формулировки задачи, определение критериев достижения цели, критериев оптимальности, а также разработку технического задания на проектирование;

– разработки проекта, которая характеризуется несколькими стадиями и содержит обоснование возможных вариантов инженерных решений с учетом сопровождающих их ограничений (сначала на уровне технического предложения, затем эскизного и технического проектов), создание рабочей документации, сравнение и выбор вариантов с помощью критериев оптимальности и, наконец, принятия решений на каждой стадии;

– изготовления, испытания и доводки опытных образцов.

Однако между формированием инженерного решения в учебном процессе и в условиях инженерной практики имеется принципиальное различие. Оно, в частности, обусловлено несоответствием степени сложности реальных технических задач уровню освоения студентами основ инженерной деятельности. Это обстоятельство необходимо учитывать при определении последовательности изучения общеинженерных дисциплин, планируемой степени сложности учебных задач и степени самостоятельности студентов при их решении. Как забегание, так и отставание требований от уровня развития профессиональных качеств будущих инженеров на каждом этапе их обучения одинаково опасны. В одном случае это делает невозможным освоение нового знания и способов деятельности на его основе, в другом – приводит к задержке формирования соответствующих способностей. Так как уровень подготовки студентов к началу их обучения в вузе достаточен для выполнения процедур сравнения и выбора с помощью критериев оптимальности среди различных вариантов, предложенных преподавателем, то есть все основания начинать решать технические задачи со студентами с первых дней обучения их в вузе. Включение в учебный процесс способов деятельности инженера при решении технических задач создаст более благоприятные условия не только для формирования инженерного подхода, но и для освоения студентами нового знания.

При исследовании и проектировании сложных объектов необходимо обеспечить реализацию принципа целостности системы, в нашем случае – системы формирования профессиональных качеств будущего специалиста. Принцип целостности означает не только несводимость свойств объекта к сумме свойств его частей-элементов, но и согласованное, взаимосвязанное развитие всех этих элементов как необходимое условие целенаправленного развития объекта. Следовательно, система подготовки будущего инженера должна обеспечивать взаимосвязанное развитие научного и технического знаний специалиста, освоение им способов инженерной деятельности, осознание преобразовательной, созидательной роли инженерного труда в развитии

производительных сил общества и становления активной жизненной позиции. При этом систематизированный запас знаний является важным, но далеко не единственным условием успешной инженерной деятельности.

Практическая задача становится для инженера технической только в том случае, когда сформулированы требования к качеству продукции и определены условия ее производства или потребления. Наиболее простой задачей является разработка технологического процесса обработки какой-либо типовой детали машин, например вала, оси. В этом случае показатели качества изделия определены конструктором. После анализа чертежа будущей детали и показателей ее качества можно приступить к разработке, описанию финишных операций, исходя из получаемого качества и на основе укрупненных показателей экономичности. Усложнение задачи может идти по пути усложнения формы детали, повышения требований к ее качеству. Однако постановка технической задачи в учебном процессе – не самоцель, а средство освоения научного знания и способов проектирования. Поэтому усложнение задачи должно обеспечивать, прежде всего, осознание специфических законов данной области знаний. Таким является закон технологической наследственности в курсе «Технология конструкционных материалов», в соответствии с которым качество детали зависит от совокупности и последовательности всех технологических операций, а не только финишной.

Итак, усложнение задачи должно идти в направлении поиска технологических операций, совокупность которых и позволит обеспечить требуемое качество детали при минимуме затрат.

Соответственно следующим этапом будет разработка технологии получения заготовки, поступающей на финишную операцию. При этом число возможных вариантов получения заготовок одной и той же детали существенно возрастает. Становится очевидным, что оптимальность по отдельным операциям не оптимальности всего технологического процесса. Далее, можно обеспечить изучение не только механических, но и других способов обработки материалов. Причем каждая технологическая операция может быть рассмотрена в такой последовательности: сущность процесса – технологическая схема – достижимый и экономически целесообразный уровень качества – технические средства реализации. Степень детализации должна быть достаточной для понимания сущности процесса и возможностей его использования при изготовлении деталей машин в зависимости от требований к их качеству.

Использование концепции проектирования состава и структуры содержания учебных дисциплин технического профиля на основе формирования инженерного решения технической задачи, постепенно усложняющейся в соответствии с достигнутым уровнем освоения нового знания и способов деятельности, требует выполнения некоторых дополнительных условий [4]:

- основным принципом отбора и постановки технических задач в программе учебной дисциплины должна быть ориентация, на перспективы развития техники и технологии;

- необходимо четко определить специфические законы и принципы проектирования той отрасли науки, которая является основой общеинженерной и специальной учебной дисциплины; включение в учебный предмет научной и технической информации должно определяться, прежде всего, возможностью продуктивной деятельности на ее основе;

- объективно новое знание, как правило, должно выступать в учебном процессе в качестве средства выявления и разрешения противоречий развития производства, техники, технологии или исследования;

- постановка и процесс решения технических задач должны создавать условия для формирования инженерного подхода и стиля мышления, для самостоятельного творческого поиска;

- должны повыситься требования к организации учебного процесса, в частности к планомерности и качеству усвоения учебного материала, к организации контроля результатов учебной деятельности студентов в течение всего семестра.

Сегодня новые открытия, вообще новая, так называемая инновационная наука часто находится на стыке наук. Человек, желающий достигнуть вершин в научной деятельности, должен хорошо знать несколько предметов, иначе он не сможет находиться на этом стыке. Более того, кругом и рядом понятия, выработанные в рамках одного предмета, успешно переносятся на другой, помогая существенному продвижению вперед. Поэтому требование иметь цельное образование становится необходимостью. Многие закономерности в химии постигаются через физику, а в материаловедении – через химию и физику. Экономика оказывается тесно связанной с психологией, биология с химией, история, изучающая различные менталитеты стран и эпох, с литературой и лингвистикой. Этим взаимосвязям надо учить.

Слишком независимое и малосвязанное существование различных дисциплин приводит к тому, что курсы оказываются несогласованными и сдерживают изучение друг друга. Оказывается, что материаловедение не успевает за химией, где рано выдвигаются требования знать кристаллическое строение и свойства металлов. Это наиболее на-

глядные случаи. Но в то же время неумение дискутировать и ясно излагать свои мысли, то есть область типично гуманитарных предметов, начинает тормозить и развитие точных. Отсутствие поставленной логики не дает вникнуть в философские споры или различные концепции экономики, истории, психологии и т.д. Согласованная подача предметов невозможна без понимания этих взаимосвязей.

Современный этап развития образования во многом связан с глобальными проблемами, с которыми сталкиваются общество, социум, индивид и которые неизбежно сказываются на состоянии сферы образования. Известно, что образование не ограничивается только передачей социокультурных норм, а предполагает раскрытие личности в различных направлениях: социальном, профессиональном, интеллектуальном и т.д., что позволяет человеку свободно самореализоваться, быть подготовленным к смене способов и форм жизнедеятельности.

Литература

1. Гамрат-Курек, Л. И. Экономика инженерных решений в машиностроении / Л. И. Гамрат-Курек. – М., 1986.
2. Жуков, В. А. Применение системного подхода при формировании курса общетехнической дисциплины: Факторы, влияющие на успеваемость студентов / В. А. Жуков. – Псков, 1980.
3. Талызина, Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические основы) / Н. Ф. Талызина. – М., 1984.
4. Жуков, В. А. Опыт разработки общеинженерной дисциплины / В. А. Жуков. – Ленинград, 1988.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА И РЫНКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

ГУРОВА Е. А.

г. Обоянь Курской обл., Обоянский педагогический колледж

В качестве одной из главных задач модернизации общего среднего образования РФ выделяется «Обеспечение знания на уровне функциональной грамотности как минимум одного иностранного языка всеми выпускниками полной средней школы». Совершенно очевидно, что решение этой задачи возможно при наличии в стране достаточного количества хорошо подготовленных учителей иностранного языка (ИЯ). Подготовка учителей ИЯ в Российской Федерации до сентября 2008 г. осуществлялась по двум моделям: первая – традиционная, пя-

пятилетняя модель, по которой работали и сейчас продолжают работать вузы, и вторая – трех-/четырёхлетняя модель, по которой работали средние педагогические учебные заведения. Вторая модель подготовки учителя ИЯ возникла в ряде регионов России в начале 90-х гг. как местная инициатива, направленная на решение острых кадровых вопросов. Региональные руководители сферы образования осознали, что постоянно возрастающее количество вакантных мест учителей ИЯ не только в районных и сельских школах, но и в областных центрах, выпускаемыми педагогических университетов не закрыть.

Дефицит квалифицированных кадров, готовых к претворению в жизнь задач модернизации образования, недопустимо высок. Кроме того, частым явлением в средней школе стали учителя ИЯ, не имеющие специального педагогического образования. Почти во всех крупных городах России наблюдается отток хорошо подготовленных специалистов в области преподавания ИЯ из средней школы. Особенно часто это происходит с подготовленными по пятилетней университетской программе учителями, которые без труда находят рабочие места в более престижных социальных сферах. Старение кадрового состава школ приводит к доминированию устаревших грамматико-переводных методик и хождению учебников, не выдерживающих никакой критики. Необычайно высок дефицит учительских кадров на селе и в малых городах.

Своевременный выход Государственного образовательного стандарта для специальности 0303 Иностранный язык в июне 1998 года был большим благом в деле развития и внедрения новой модели подготовки учителя ИЯ. Благодаря внедрению специальности 0303 Иностранный язык в средние профессиональные учебные заведения с 1998 года Обоянский педагогический колледж готовил учителей ИЯ для начальной и основной школы. Хочется, пользуясь случаем, поблагодарить Министерство образования и науки РФ за внедрение данной специальности в СПО, так как это дало, своего рода, «новое дыхание» нашему учебному заведению.

В колледже были созданы все необходимые условия для организации подготовки учителей ИЯ, разработаны рабочие программы по дисциплинам общекультурной и предметной подготовки, приобретена современная учебная отечественная и зарубежная литература, разработаны учебно-методические комплексы по преподаваемым дисциплинам.

Образовательное пространство колледжа явилось для студентов отделения Иностранный язык пространством их самореализации и профессионального становления, успешность которых обусловлена была степенью перехода студента из объекта образования в субъект

образования, ростом его субъектного опыта, переходом от позиции социального контроля к самоконтролю. Базовая часть модели подготовки учителя ИЯ была нацелена на развитие лингвистических, культурологических, а также психолого-педагогических и методических компетенций, которые позволили выпускникам использовать свои профессиональные умения и знания для работы в школе.

При построении учебной программы ведущей дисциплины преподаватели отделения Иностраный язык комбинировали различные принципы в процессе разработки отдельных частей «Практического курса иностранного языка», что наилучшим образом отвечает задачам предметной подготовки будущего учителя ИЯ. В разработанной программе реализуется функционально-содержательный принцип. В основе программы – темы, которые подлежали усвоению в период обучения, и в рамках которых выделялся лексико-грамматический материал.

Функционально-содержательный принцип сочетается с аспектным принципом, в основе которого лежат четыре коммуникативных умения: говорение, письмо, восприятие устной иноязычной речи на слух и чтение. Программа ориентирована на формирование всех аспектов иноязычной коммуникативной компетенции – знаний, навыков и умений – в названных выше видах речевой деятельности в рамках требований, предусмотренных Государственным стандартом, а также общеевропейскими документами в области языкового образования (Common European Framework of Reference, 1996 г.) Кроме четырех основных коммуникативных умений, программа способствует развитию специальных умений, которые носят вспомогательный характер, например, развивает такие учебные умения, как самоанализ. Так как весь учебный процесс представлен в расчлененном на аспекты виде, формируется умение анализировать когнитивные процессы, происходящие в ходе усвоения ИЯ, что готовит студента для работы в школе, способствует развитию профессиональных методических умений. Данная программа получила положительную оценку у преподавателей кафедры филологии Курского Государственного Университета, была успешно апробирована, дала продуктивные результаты: было выпущено 150 выпускников в период с 1999 г. по 2008 г. В соответствии с приказом Минобразования России от 01.02.2000 № 301 « О состоянии подготовки педагогических кадров в высших и средних профессиональных учебных заведениях России и на основании решения коллегии Минобразования России от 14.12.99 г. № 23/1, педагогическим высшим учебным заведениям рекомендовано предоставить учителям школ со средним профессиональным образованием возможность получения высшего образования на госбюджетной основе. Сотрудниче-

ство с Орловским государственным университетом позволило многим выпускникам нашего колледжа получить высшее образование в сокращенные сроки и на госбюджетной основе. Это помогло сэкономить бюджетные средства и закрепить значительно больший процент выпускников в городских и сельских школах, сократив дефицит квалифицированных кадров. К примеру, в г. Обоянь действует 3 общеобразовательные школы, в каждой из них работают выпускники нашего колледжа, параллельно получая высшее образование. Анализ трудоустройства выпускников 2008 г. показал, что 80 % молодых специалистов отделения Иностранный язык работают по специальности. Но даже такое количество не обеспечивает кадрами весь Обоянский район. Проблема в том, что сегодня 20 % учителей имеют довольно низкие разряды (9-11), это сказывается на низкой заработной плате учителей иностранного языка и увеличивает отток специалистов из школ. На наш взгляд, поддержка учителей должна осуществляться на государственном уровне. В то время, когда только была налажена работа по сотрудничеству педагогических коллективов колледжей и вузов во многих направлениях, когда преемственность в обучении стала давать существенные результаты: в школах появляются специалисты, работающие в соответствии с требованиями современного общества, эта работа опять приостановлена, так как Министерство Образования и Науки РФ выводит специальность 050303 Иностранный язык из средних профессиональных учреждений. Казалось, что появились тенденции к формированию единого образовательного пространства языкового поля: изучение иностранного языка в детском саду – начальной – средней – старшей – профессиональной школе – в вузе, но опять грянут реформы в системе профессионального образования. Что же нас ждет впереди? Как можно учителю приспособиться к стремительно меняющимся условиям развития Российского образования?

Развитие товарно-денежных отношений в стране привело к возникновению не только товаров, но и услуг. Длительное время эти два рынка не были дифференцированы в такой мере, как это произошло после бурного роста промышленности.

В настоящее время учебные заведения среднего профессионального образования помимо основных образовательных услуг оказывают и дополнительные. Обоянский педагогический колледж не исключение. В колледже осуществляется подготовка специалистов по трем специальностям: «Дошкольное образование», «Изобразительное искусство и черчение» и «Иностранный язык». Помимо основных специальностей студентам предлагаются следующие образовательные услуги:

по специальности 050603 Изобразительное искусство и черчение студенты изучают факультативно:

- компьютерную графику;
- основы компьютерной грамотности;
- оздоровительную работу;
- художественное конструирование изделий из древесины;
- хореографию.

Студенты, обучающиеся по специальности 050704 Дошкольное образование, имеют возможность выбрать следующие программы дополнительной подготовки:

- руководитель физического воспитания;
- театрализованная деятельность;
- информационные технологии в дошкольном образовательном учреждении.

Дополнительные образовательные услуги предлагались и для студентов отделения 050303 Иностранный язык:

- история страны изучаемого языка;
- практическая грамматика;
- основы компьютерной грамотности;
- оздоровительная работа;
- хореография.

По инициативе колледжа проводятся заседания круглых столов, научно-практические конференции, организационно-деятельностная игра «Специалист», заседания клуба любителей иностранного языка, семинары-практикумы с участием коллег из университетов, администрации г. Обоянь, учебных заведений начального, среднего и высшего образования, что способствует повышению качества образовательных услуг колледжа. Не секрет, что требования Государственных образовательных стандартов зачастую не совпадают с требованиями работодателей и рынка.

Результатом проделанной нами работы является расширение, совершенствование дополнительных услуг с учетом требований рынка, корректировка квалифицированных характеристик специалиста, учебных планов по формированию регионального компонента, введение новых спецкурсов, что позволит устранить проблемы в практическом обучении студентов и станет источником дополнительных образовательных услуг.

Расширение образовательных услуг позволяет колледжу:

- углублять знания преподавателей и студентов;
- развивать творческий потенциал педагогов и студентов, самореализоваться;

- быстро адаптироваться к изменяющимся условиям, потребностям рынка;
- привлекать к сотрудничеству больше работодателей и социальных партнеров;
- повышать уровень знаний студентов, качество их подготовки;
- апробировать новые технологии, формы и методы обучения.

Хочется надеяться, что реформа системы профессионального образования сохранит традиционные подходы к ее построению, целостность национальной системы профессионального образования России и обеспечит стабильность ее развития.

Обоянский педагогический колледж также создает оптимальные условия для собственной научно-исследовательской деятельности студентов. Не случайным явилось включение исследовательской деятельности в Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования, так как она является одним из видов профессиональной педагогической деятельности, которая способствует:

- активизации познавательной деятельности, актуализации и интеграции теоретических знаний в определенную целостность, формированию научного мировоззрения;
- развитию проективных и прогностических умений (целеполагание, выдвижение гипотезы, определение объекта и предмета исследования, декомпозиция цели);
- освоению методов и форм проведения исследовательской деятельности;
- развитию умения выстраивать собственную образовательную траекторию, выступать субъектом исследовательской деятельности;
- формированию умения отбирать содержание, технологии, формы, методы и приемы профессионального педагогического действия и отрабатывать их на практике.

Созданный материальный продукт исследовательской деятельности позволяет студентам участвовать в учебных и научных конференциях по теме исследований, а затем внедряется в психолого-педагогическую практику. Реализация исследовательской деятельности происходит на организационном и содержательном уровнях.

Участие студентов в исследовательской деятельности осуществляется в течение всего времени обучения в колледже в различных формах:

- работа с научной и учебной литературой;
- участие в семинарах и конференциях (как внутри колледжа, так и за его пределами);

- подготовка исследовательских материалов для их реализации во время профессиональной практики;
- создание курсовых и выпускных работ.

Тематика исследовательских работ очерчивает круг актуальных проблем образовательных учреждений, связанных с обучением, воспитанием и развитием детей в условиях неустойчивой социально-экономической ситуации и затрагивает психолого-педагогические проблемы адаптации детей к социуму, проблемы воспитания и языкового образования в современной школе.

В ходе защиты курсовых и выпускных работ студенты демонстрируют увлеченность, профессиональную заинтересованность в изучаемых проблемах. Многие студенты грамотно, аргументировано, творчески представляют свои работы, выражая желание и уверенность в необходимости продолжения исследования в процессе дальнейшего обучения в вузе или по месту работы.

Закономерным итогом исследовательской работы студентов является их высокая оценка на различных уровнях: в колледже, на выездных конференциях в других образовательных учреждениях. Часто практические результаты исследовательской деятельности студентов имеют научную новизну и практическую значимость, но и в них присутствует новизна личностная: обобщение теоретических знаний, развитие профессиональных умений и навыков, т.е. обогащение субъектного опыта и развитие личности студента в соответствии с требованиями времени.

Таким образом, образовательное пространство колледжа предлагает широкий спектр образовательных услуг, которые способны удовлетворить потребности специалиста. Современный рынок диктует новые условия, поэтому, чем полнее, стабильнее, разнообразнее и качественнее предлагаемые услуги, тем больше шансов повысить конкурентоспособность учебного заведения на рынке образовательных услуг.

ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

БАЗУЛИНА А. А.

г. Великий Новгород, Учебный центр УВД по Новгородской области

В сложившихся общественно-экономических условиях сотрудник органов внутренних дел в рамках своей профессиональной деятельности обязан постоянно получать новые знания, умения и навыки

с целью успешного выполнения служебных задач. Профессиональная деятельность сотрудника органов внутренних дел носит комплексный характер: готовность к действиям в различных ситуациях правоохранительной деятельности в рамках правового поля, общение с населением, преступниками и т.п. На сегодняшний день остро встала проблема повышения квалификации личного состава правоохранительных органов, их адаптации к новым экономическим и политическим условиям жизни общества, формировании высокопрофессионального кадрового ядра, обладающего надежными теоретическими знаниями и практическими навыками исполнения служебных обязанностей в повседневных и чрезвычайных обстоятельствах. В процессе повышения квалификации необходимо предоставить такую возможность в максимально короткие сроки и качественно.

В системе МВД России реализуются все установленные законодательством виды дополнительного профессионального образования: повышение квалификации, профессиональная переподготовка и стажировка.

Согласно наиболее распространенной методологии для определения содержания повышения квалификации исходят из должностных обязанностей сотрудника и тех знаний и умений, которые необходимы для выполнения этих обязанностей и зафиксированы в должностной квалификационной характеристике. Далее, на основе анализа качественного состава сотрудников определенной должностной категории, фактического уровня знаний и умений, определяют тот разрыв между необходимым и фактическим уровнем подготовки, который необходимо ликвидировать в процессе обучения. При этом слушателям должны быть даны новейшие знания, основанные на последних достижениях науки, техники и передового опыта. Эти знания и умения должны носить опережающий характер, то есть преподноситься с учётом тенденций научного прогнозирования совершенствования деятельности органов внутренних дел.

Практическая деятельность образовательных учреждений системы дополнительного профессионального образования в МВД РФ сегодня характеризуется разнообразными попытками создания условий для самореализации слушателей на основе инновационного подхода.

Отличительной чертой новых образовательных технологий является особое внимание к индивидуальности человека, ориентация на развитие самостоятельного, активного мышления. Смена приоритетов с усвоения готовых знаний в ходе аудиторных занятий на самостоятельную активную познавательную деятельность каждого слушателя с учётом его особенностей и исходных профессиональных знаний, уме-

ний и навыков представляет собой эволюционный процесс в МВД России. Во главу угла ставится процесс познания, а не «преподавание», как при традиционном обучении.

Целью инновационного обучения является формирование нового типа сотрудника органов внутренних дел, обладающего современными профессиональными и правовыми знаниями, умениями и навыками самостоятельного решения служебных задач. Содержание такого обучения должно носить интегративный характер.

Сегодня налицо противоречие между сложившимися за долгие годы стереотипами мышления сотрудников органов внутренних дел и современными условиями развития общества. Низка мотивация самих сотрудников органов внутренних дел к обучению, так как в МВД России ещё не создана четкая система, увязывающая прохождение подготовки с перспективой роста. Наблюдается изоляция системы дополнительного профессионального образования от других министерств и ведомств.

Как показал проведённый нами опрос, наиболее распространёнными основаниями в определении содержания и организации повышения квалификации являются пожелания слушателей:

- проводить больше практических занятий по обмену передовым опытом;
- получать больше методических материалов, информационных и аналитических бюллетеней, сборников нормативных актов;
- использовать больше наглядности и современные технические средства;
- обучение планировать с учётом конкретных трудностей, испытываемых в практической деятельности.

В настоящее время управление образовательными учреждениями, реализующими программы повышения квалификации сотрудников МВД России, должно быть направлено и на укрепление собственной материально-технической базы с учётом поэтапного перехода на современные образовательные технологии блочно-модульного и дистанционного обучения, на внедрение в учебный процесс информационных технологий, обеспечивающих практическую направленность обучения.

Необходимы:

- выработка единых критериев в определении форм повышения квалификации различных категорий сотрудников органов внутренних дел, разработка единых подходов к формированию планов и программ, сроков обучения;
- использование новых эффективных методов и технологий обучения;
- ориентация на тесную взаимосвязь с деятельностью практи-

ческих органов внутренних дел;

- переход от традиционной системы формирования новых знаний к системе управления познавательной деятельностью сотрудника органов внутренних дел на основе применения перспективных педагогических, информационных WEB-технологий, компьютерных сетей, мультимедийных систем;

- использовании методов, приёмов обучения взрослой категории людей, обеспечивающих их активное участие в учебном процессе, переход от одного вида деятельности к другому – от служебной к учебной;

- изменении роли преподавателя – возложение на него функции организатора процесса самообразования сотрудника и консультанта;

- обучение, переподготовка и повышение квалификации преподавателей по работе с новыми образовательными технологиями и применению программного обеспечения.

Перспективным направлением совершенствования системы повышения квалификации является дистанционное обучение. Под дистанционным обучением понимается заочное обучение, реализуемое при помощи современных информационных технологий и технических средств связи (включая электронную почту и доступ в Интернет). Дистанционное обучение не является самостоятельным видом образовательной деятельности, а в соответствии с законом «Об образовании РФ» относится к инструментальной и информационно-методической поддержке очной, очно-заочной и заочной форм образования и самообразования. Особыми подразделениями на местах могут стать дистанционные консультационные центры. Именно в процессе повышения квалификации возможно отработать дистанционные технологии поскольку в обучении людей, имеющих базовое образование, нет необходимости в отработке уже сформированных знаний и умений. Внедрение системы дистанционных образовательных технологий в учебный процесс образовательных учреждений МВД России происходит, в соответствии с приказом МВД РФ от 23 июня 2006 г. № 497 «О внедрении Системы дистанционных образовательных технологий в образовательных учреждениях МВД России», с 1 сентября 2006 г. Сложности внедрения дистанционного обучения в учебный процесс связаны с недостаточностью материального и научно-методического обеспечения.

В соответствии с современными социальными и психологическими требованиями процесс повышения квалификации предполагает использование методов активного педагогического взаимодействия, таких как: анализ конкретных управленческих ситуаций, проблемное обучение, деловая игра, круглый стол. Проблемное обучение как

творческий процесс направлен на создание психолого-педагогических условий решения профессионально-значимых задач нестандартными методами, при этом главным остаётся сам процесс поиска и выбора вероятностных оптимальных решений. Это развивает обобщенные качества личности, её способности наиболее универсально использовать и применять полученные знания и навыки. Проведённый нами опрос сотрудников органов внутренних дел, имеющих стаж службы свыше 10 лет, показал, что наиболее значимыми в практической деятельности и требующими развития являются навыки психологической саморегуляции, управленческие и коммуникативные навыки, повышение компьютерной грамотности.

Реализация названных мер, а также учёт практического опыта организации повышения квалификации сотрудников органов внутренних дел, может способствовать успешному решению задач непрерывного пополнения и обновления профессиональных знаний сотрудников, приобретению новых умений и навыков по занимаемой должности.

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ КАК ОСНОВА СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

ЕЛХИМОВА О. А.

г. Вольск Саратовской обл., Вольский педагогический колледж
им. Ф. И. Панферова

Российское образование на современном этапе своего развития вошло в период качественной трансформации, причем одной из самых приоритетных задач в этой области является задача подготовки педагогических кадров, способных эффективно творчески работать в новых условиях современной российской педагогической деятельности. Кардинальные изменения социально-экономического уклада жизни привели к смене методических приоритетов в образовании, возникновению и распространению новых образовательных ценностей, волне инноваций. Все это требует качественного обновления в подготовке педагогических кадров, способных на высоком профессиональном уровне самостоятельно, творчески и ответственно решать проблемы образования.

Педагогическая профессия является одновременно преобразующей и управляющей. А для того, чтобы управлять развитием личности, нужно быть компетентным. Понятие профессиональной компетентности

педагога выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм. В содержание этого понятия вкладывают личные возможности учителя, педагога, позволяющие ему самостоятельно и достаточно эффективно решать педагогические задачи.

Содержание подготовки педагога той или иной специальности представлено в квалификационной нормативной модели компетентности педагога, отображающей научно обоснованный состав профессиональных знаний, умений и навыков. Содержание психолого-педагогических знаний определяется государственным образовательным стандартом и конкретизируется в соответствующих учебных программах и планах. Психолого-педагогические и специальные знания – важное, но недостаточное условие профессиональной компетентности учителя, так как многие теоретико-практические и методические знания являются только предпосылкой интеллектуальных и практических умений и навыков.

Структура профессиональной компетентности педагога понимается через педагогические умения, которые он приобретает, а умения раскрываются через совокупность последовательно разворачивающихся действий, основанных на теоретических знаниях и направленных на решение педагогических задач. Педагогическая задача есть часть педагогической деятельности. Такое понимание сущности педагогических умений подчеркивает ведущую роль теоретических знаний и формирование практической готовности будущих учителей, единство теоретической и практической подготовки, многоуровневый характер педагогических умений (от репродуктивного до творческого) и возможность их совершенствования.

Модель профессиональной готовности целесообразно строить от наиболее общих к частным умениям. Доведение умения до теоретического уровня анализа – одна из важнейших задач обучения будущих учителей педагогическому мастерству. В идеале полное соответствие учителя требованиям квалификационной характеристики означает сформированность всей совокупности интегрированных педагогических умений мыслить и действовать.

Модель профессиональной компетентности учителя выступает как единство его теоретической и практической готовности. Педагогические умения объединяются в 4 группы:

1. Умения «переводить» содержание процесса воспитания в конкретные педагогические задачи: изучение личности и коллектива для определения уровня их подготовленности к активному овладению новыми знаниями и проектирование на этой основе развития коллек-

тива и отдельных студентов; выделение комплекса образовательных воспитательных и развивающих задач, их конкретизация и определение доминирующей задачи.

2. Умения построить и привести в движение логически завершенную педагогическую систему: комплексное планирование образовательно-воспитательных задач; обоснованный отбор содержания образовательного процесса; оптимальный выбор форм, методов и средств его организации.

3. Умение выделять и устанавливать взаимосвязи между компонентами и факторами обучения, приводить их в действие: создание оптимальных условий (материальных, морально-психологических, организационных и другие), активизация и развитие деятельности ученика, организация и развитие совместной деятельности.

4. Умение учета и оценки результатов педагогической деятельности: самоанализ и анализ образовательного процесса и результатов деятельности преподавателя; определение нового комплекса доминирующих и подчиненных педагогических задач.

Содержание теоретической готовности учителя нередко понимается лишь как совокупность психолого-педагогических и специальных знаний. Но формирование знаний – не самоцель. Знания, не сведенные в систему, остаются не нужным грузом. Вот почему необходимо обращение к формам проявления теоретической готовности. Такой является теоретическая деятельность, проявляющаяся в умении педагогически мыслить, что предполагает наличие аналитических умений. Сформированность их – один из критериев педагогического мастерства, ибо с их помощью извлекаются знания из практики. Именно через аналитические умения проявляется обобщенное умение педагогически мыслить: расчленять педагогические явления на составляющие элементы (причины, средства, условия и прочее), осмысливать каждую часть в связи с целым, правильно диагностировать педагогическое явление, находить основную педагогическую задачу и способы ее оптимального решения.

Прогностические умения связаны с четким представлением в сознании педагога цели своей деятельности в виде предвидимого результата. Педагогическое прогнозирование опирается на знание сущности и логики педагогического процесса, закономерностей возрастного и индивидуального развития студентов. Оно выводит на правильное управление учебно-воспитательным процессом. Это формулировка целей и образовательных задач, отбор методов их достижения, проработка структуры и отдельных частей образовательного процесса.

В зависимости от объекта прогнозирования прогностические умения делятся на 3 группы:

- прогнозирование развития коллектива;
- прогнозирование развития личности (чувств, воли, поведения, возможных отклонений в развитии);
- прогнозирование педагогического процесса (образовательных, развивающих и воспитательных возможностей содержания образования, прогнозирование результатов использования методов или приемов образования).

Педагогическое прогнозирование требует от учителя овладения такими педагогическими методами, как моделирование, выдвижение гипотез, мысленный эксперимент и др. Проективные умения могут реализовываться при разработке образовательного процесса. Они включают умения: определить цели и содержания обучения, обоснование способов их поэтапной реализации, определение содержания и видов деятельности.

Планы воспитательно-образовательной работы могут быть перспективными и оперативными. Определяется комплекс доминирующих и подчиненных задач для каждого этапа педагогического процесса; отбор видов деятельности, планирование системы совместных творческих дел, планирование индивидуальной работы с учащимися с целью преодоления имеющихся недостатков в развитии их способностей, отбор содержания, форм, методов и средств педагогического процесса и их оптимальное сочетание, планирование системы приемов стимулирования активности учащихся. Рефлексивные умения имеют место при осуществлении педагогом контрольно – оценочной деятельности. Используются различные виды контроля: контроль на основе соотнесения полученных результатов с заданными образцами; контроль на основе предполагаемых результатов, выполненных лишь в умственном плане; контроль на основе анализа готовых результатов фактически выполненных действий.

Содержание практической готовности учителя выражается во внешних умениях. К ним относятся организаторские и коммуникативные умения. Организаторская деятельность педагога обеспечивает включение учащихся в различные виды деятельности. К организаторским умениям относятся мобилизационные, информационные, развивающие и ориентационные.

Мобилизационные умения связаны с развитием устойчивого интереса к труду, формированием потребности в знаниях и вооружением учащихся навыками учебной работы, творческого отношению к делу.

Информационные умения – это умения и навыки работы с печатными источниками, умения добывать информацию из других источников и дидактически ее преобразовывать. Информационные умения проявляются в способности ясно излагать учебный материал, учитывая специфику предмета, уровень подготовленности учащихся, их жизненный опыт и возраст, сочетать использование индуктивного и дедуктивного путей изложения материала, применять технические средства, средства наглядности.

Развивающие умения предполагают создание проблемных ситуаций для развития познавательных процессов, стимулирование познавательной самостоятельности и творческого мышления, создание условий для развития индивидуальных особенностей, осуществление в этих целях индивидуального подхода к обучаемым. Ориентационные умения направлены на привитие устойчивого интереса к учебной деятельности, профессиональной, соответствующей личным склонностям, организацию совместной творческой деятельности.

Организаторские умения учителя связаны с коммуникативными. С помощью слова педагог формирует положительную мотивацию учения, познавательную направленность и создает благоприятную психологическую обстановку совместного познавательного поиска. Организация непосредственного общения требует владения умением осуществлять коммуникативную атаку, т.е. привлекать к себе внимание. В. Кан-Калик описывает 4 способа привлечения внимания: речевой вариант (вербальное обращение), пауза с активным внутренним общением (требованием внимания), двигательно-знаковый вариант (развешивание таблиц, запись на доске и т.п.); смешанный вариант с элементами 3-х предыдущих. Управление общением в педагогическом процессе изначально предполагает умение действовать в публичной обстановке, организовывать совместную творческую деятельность, целенаправленно поддерживать общение введением элементов беседы. Успешное управление педагогическим общением требует умений распределять внимание и поддерживать его устойчивость, выбирать наиболее подходящий способ поведения и обращения, который обеспечил бы готовность учащихся к восприятию информации, помог снятию психологических барьеров возраста и опыта, приближая ученика к учителю; создал атмосферу благополучия.

Таким образом, формирование комплекса представленных умений обеспечивает высокий уровень компетентности специалистов, их конкурентоспособность на рынке труда, высокие профессиональные результаты деятельности.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ

ЗАКИЕВА Л. Г.

г. Новороссийск Краснодарского кр., Морская государственная академия им. адмирала Ф. Ф. Ушакова

Письмо – продуктивно аналитико-синтетическая деятельность, связанная с порождением и фиксацией письменного текста. Письменная фиксация информации как комплекс сложных речевых умений совпадает с порождением устных высказываний.

Пишущий проходит путь от мысли, осознаваемой в форме внутренней речи, к языковым средствам. Механизм внутренней речи, т.е. составление внутреннего плана или конспекта будущего текста, играет в процессе письма значительную роль.

При письменном высказывании мыслей, как и при говорении, функционируют одни и те же переходы между внешне выраженными и внутренне произносимыми языковыми формами. При письме осуществляется переход от слова, произносимого вслух или про себя, к слову видимому. Из всех форм устного и письменного общения письмо и говорение наиболее взаимосвязаны.

Текст как продукт письма должен обладать следующими особенностями: 1) композиционно-структурной завершенностью и логико-смысловой структурой; 2) единством начала, центрального блока и заключительной части; 3) соотносительностью заголовка с содержанием; 4) предметным содержанием; 5) коммуникативными качествами.

В отличие от говорения или слушания письмо – процесс более медленный, так как при написании текста пишущий может изменить первоначальный замысел, скорректировать содержание, дополнить или видоизменить его.

Обучение письму курсантов носит профильный характер и основан на формировании следующих умений: сообщать адресату основную информацию, выражая свое мнение/оценку событий; логично изучать суть вопроса в письменном виде. Основные письменные задания курсантам – это составление запросов, предложений, заказов, претензий и т.д. Система подготовительных и речевых упражнений помогает им правильно выразить свои мысли в письме.

Подготовительные упражнения обучают умениям и навыкам, лежащим в основе письменного высказывания; трансформации, сжатию или расширению предложений, группировке по различным, лексическим или грамматическим заменам.

При выполнении, например, подстановок курсанты овладевают механизмом построения предложения. Подстановки иногда имеют зрительную опору в виде образцов выполнения заданий. Желательно сопровождать эти задания трансформациями или несложным репродуцированием. Например, один студент спрашивает, другого отвечает и реплики каждый раз должны заменяться новыми. Выполняя упражнения такого типа, студенты обучаются умению выбирать нужные по назначению и форме слова и располагать их в зависимости от синтаксической функции этих слов, расширение и сокращение предложений, так же относится к несложным заданиям. При сокращении студенты обучаются исключать несущественные элементы (дополнения, обстоятельства, придаточные предложения), различать базисную и трансформированную структуры. При расширении студент должен развивать мысль, содержащуюся в предложении.

Заполнение пропусков недостающими словами имеет два варианта выполнения; полумеханический, когда вставить нужно слова, данные в скобках и более творческий, когда подсказка отсутствует. В первом случае требуется знание грамматических форм слова, во втором – умение самому выбрать слова, подходящие конкретному контексту, правильно сочетать их, дифференцировать объём значений слова.

Конструирование предложений является очень ценным упражнением, так как формируются навыки и умения: строить предложения по образцу, выбирать и комбинировать языковые единицы. К конструированию относятся следующие виды упражнений: составление сложносочиненного или сложноподчиненного предложения из двух простых; описание несложной операции с помощью заданных словосочетаний.

Переводные подготовительные упражнения предполагают поиск эквивалентных замен в родном и иностранном языке на уровне словосочетаний и предложений.

Отличительной чертой речевых упражнений является направленность внимания на содержание письменного высказывания включающего в себе комплекс различных трудностей, характерных для данной формы общения. Механизм письменного составления текста осуществляется следующим образом: наличие у автора письменного текста, представления о том, что будет написано, кому и с какой целью; отбор языковых средств для реализации коммуникативной задачи; осуществление связи между предложениями с помощью адекватно выбора строевых слов.

В результате выполнения речевых упражнений формируются следующие умения письма: передача в письменном виде главной мысли; выбор способа передачи главной мысли; правильное оформ-

ление текста; выделение в письменном высказывании абзацев, начала, середины и концовки; соблюдение логики изложения.

Речевые письменные упражнения можно разделить на ряд групп с учетом сложности содержания характера опор и роли творчества при их выполнении: 1) репродукция с использованием формальных опор (ключевые слова, речевых формул, заголовков); 2) продукция с опорой на прежний речевой опыт (заполнение анкет; составление резюме; написание проектной работы или реферата).

Основными функциями реферата являются поисковая, коммуникативная и частично оценочная. Обязательным для реферата является требование ясного и точного воспроизведения содержания первичного текста. Сжатие текста происходит за счет сокращения тематической части, однако сохраняются термины и общепринятые сокращения.

В структуре реферата принято выделять три основные части: заголовочную, собственно реферативную и справочную.

Для успешного выполнения письменного реферата необходимо уметь преобразовывать текст; знать терминологию соответствующей науки; корректно оформить ссылки на литературу; обобщать факты; пользоваться сокращениями.

Реферированию предшествуют следующие упражнения:

- нахождение в тексте фактографической или оценочной информации;
- составление списка проблем, затронутых в тексте;
- комментирование цифровых данных реалий или имен собственных, встречающихся в тексте;
- группировка материала, например, выделение ключевой информации второстепенной;
- сокращение текста;
- формирование оценки текста (выводов, summary).

Написание писем официального характера проводится с целью передачи адресату определенной информации. Для письма нужно владеть:

- этикетными формулами делового письма (приветствие, запрос сведений, благодарность, предоставление сведений, прощание и т.д.);
- правилами организации иноязычного письменного текста включая умение оформлять адрес на конверте;
- соблюдение правил орфографии и пунктуации.

Вступительное обращение и заключительная форма вежливости представляют собой общепринятые стандартные формулы.

В последнее время наблюдается тенденция к упрощению стиля деловых писем и приближение его к стилю обычной литературной речи.

В связи с этим некоторые стереотипные выражения стали употребляться реже, а ряд оборотов постоянно выходит из употребления. Однако и в настоящее время в деловой переписке употребляется много стандартных выражений, придающих письмам официальный характер.

Показателями сформированности умений письма являются: успешность осуществления письменного общения; качество содержания письменного текста; качество языковой стороны письменного текста. Данные критерии положены в основу разработки форм и способов контроля сформированности умений письменной речи.

ПРОФЕССИОНАЛИЗМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТА

КЕГЕЯН С. Э.

г. Сочи, Сочинский государственный университет
туризма и курортного дела

Профессионализм составляет необходимое, но недостаточное условие профессиональной культуры. Профессиональный уровень специалистов – их знания, квалификация, мастерство – служат гарантом надежности, стабильности и перспективности развития общества. Различие названных качеств напоминает отношения мастера и подмастерья, когда один, располагая большей свободой выбора целей и способов деятельности, поручает другому более стандартную и регламентированную работу.

Культура специалиста развивается через практический опыт, но интеллектуальные основы профессионализма формируются образованием, главная цель которого – достижение профессиональной компетентности. Чем более высокое место в профессиональной пирамиде занимает специалист, тем существеннее влияние принимаемых им решений социальную организацию, образ и качество жизни, образование и ценностные приоритеты. Это означает, что собственно профессиональной компетентности может оказаться недостаточно, необходима компетентность социальная. Именно она становится исходной предпосылкой профессиональной культуры специалиста. Итак, овладение профессиональной культурой означает сознательное подчинение профессиональной деятельности ценностным социокультурным приоритетам.

Понятие «компетентность» применительно к характеристике уровня профессиональной подготовки используется относительно

недавно. В. И. Даль под компетентностью понимает полноправность и использует её в основном в юридической сфере: «Компетентный судья, кто может и вправе судить о ком, о чём или кого-либо... судья полноправный». Компетентность и компетенция составляют у В. И. Даля единое понятие. Из этого следует, что компетентность и компетенция являются взаимодополняемыми и взаимообуславливаемыми понятиями. Компетентный человек, не обладающий полномочиями (компетенцией), не сможет в полной мере и в социально значимых аспектах её реализовать.

Вопросы профессионализма и профессиональной компетентности в последнее десятилетие стали предметом пристального внимания психологической науки (Е. А. Климов, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Ю. П. Поваренков, Н. С. Пряжников и др.). Но в большинстве случаев исследователи ограничиваются изучением набора ПВК – профессионально-важных качеств, их формирования и оценки. Остается не вполне ясным, что психологически означает человек как профессионал, как субъект профессиональной деятельности, чем психически отличается мастер своего дела от других людей. Зачастую понятия профессиональной компетентности и профессионализма отождествляются.

Под профессионализмом нами понимается особое свойство людей систематически, эффективно и надежно выполнять сложную деятельность в самых разнообразных условиях. В понятии «профессионализм» отражается такая степень овладения человеком психологической структурой профессиональной деятельности, которая соответствует существующим в обществе стандартам и объективным требованиям. Для приобретения профессионализма необходимы соответствующие способности, желание и характер, готовность постоянно учиться и совершенствовать свое мастерство. Понятие профессионализма не ограничивается характеристиками высококвалифицированного труда; это и особое мировоззрение человека.

Уже на уровне бытового сознания люди понимают, что получение выпускником вуза диплома – это еще не признак его профессионализма. Многие помнят, что выпускника вуза еще не так давно называли «молодым специалистом» определяя, так образом, его статус. Считалось, что ему еще требуется определенное время, чтобы приобрести профессиональный опыт, а также соответствующая профессиональная среда, предоставляющая ему возможность сформироваться как профессионалу.

Таким образом, наличие у человека диплома, сертификата, подтверждающего уровень его квалификации (а чаще – некоторой совокупности знаний, осведомленности в данной профессиональной сфе-

ре) – это необходимое (но не достаточное) условие для последующего становления профессионализма. Человек может приобрести это свойство в результате специальной подготовки и долгого опыта работы, но может и не приобрести его, а лишь «числиться» профессионалом.

Необходимой составляющей профессионализма человека является профессиональная компетентность. Вопросы профессиональной компетентности рассматриваются в работах как отечественных, так и зарубежных ученых. Современные подходы и трактовки профессиональной компетентности весьма различны. Существующие на сегодняшний день в зарубежной литературе определения профессиональной компетентности как «углубленного знания», «состояния адекватного выполнения задачи», «способности к актуальному выполнению деятельности» (G. K. Britell, R. M. Jueger, W. E. Blank) и другие не в полной мере конкретизируют содержание этого понятия [2]. Проблема профкомпетентности активно изучается и отечественными учеными. Чаще всего это понятие употребляется интуитивно для выражения высокого уровня квалификации и профессионализма. Профессиональная компетентность рассматривается как характеристика качества подготовки специалиста, потенциала эффективности трудовой деятельности (Пугачев). В педагогике данную категорию рассматривают либо как производный компонент от «общекультурной компетентности» (Н. Розов, Е. В. Бондаревская), либо как «уровень образованности специалиста» (Б. С. Гершунский, А. Д. Щекатунова). Если попытаться определить место компетентности в системе уровней профессионального мастерства, то она находится между исполнительностью и совершенством.

Соотнося профессионализм с различными аспектами зрелости специалиста, А. К. Маркова выделяет четыре вида профессиональной компетентности [4]: специальную, социальную, личностную индивидуальную:

1. Специальная, или деятельностьная, профкомпетентность характеризует владение деятельностью на высоком профессиональном уровне и включает не только наличие специальных знаний, но и умение применить их на практике.

2. Социальная профкомпетентность характеризует владение способами совместной профессиональной деятельности и сотрудничества, принятыми в профессиональном сообществе приемами профессионального общения.

3. Личностная профкомпетентность характеризует владение способами самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональной деформации. Сюда же относят способность

специалиста планировать свою профессиональную деятельность, самостоятельно принимать решения, видеть проблему.

4. Индивидуальная профкомпетентность характеризует владение приемами саморегуляции, готовность к профессиональному росту, неподверженность профессиональному старению, наличие устойчивой профессиональной мотивации.

В качестве одной из важнейших составляющих профкомпетентности А. К. Маркова называет способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, а также использовать их в практической деятельности. Понятие «профессионализм» является более широким, чем понятие «профессиональная компетентность». Быть профессионалом – это не только знать, как делать, но и уметь эти знания реализовывать, добиваясь необходимого результата. (Спасателем на водах не может быть тот, кто, по выражению А. Н. Леонтьева, «знает, как плавать», но не умеет этого делать.) Важна и результативность деятельности, и соотношение ее с затратами (психологическими, физиологическими и др.), т.е. при оценке профессионализма речь должна идти об эффективности профессиональной деятельности [3].

Литература

1. Демин, В. А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды [Текст] / В. А. Демин // Стандарты и мониторинг в образовании.
2. Ландшеер, В. Концепция минимальной компетентности [Текст] / В. Ландшеер // Перспективы: вопросы образования. – 1988. – № 1.
3. Дружилов, С.А. Профессионализм как реализация ресурса индивидуального развития человека [Текст] / С. А. Дружилов // Ползуновский вестник. – Барнаул : изд-во Алтайского гос. технич. ун-та им. И. И. Ползунова. – 2004 – № 3.
4. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

НИЗАМОВА Р. Р.

г. Уфа, Уфимский педагогический колледж № 2

В последние годы выраженную остроту приобрел социальный заказ на подготовку высококомпетентных, инициативных, творческих

специалистов для преподавания уроков музыки в общеобразовательной школе.

В настоящее время профессиональная деятельность учителей музыки протекает в сложных и противоречивых условиях. Одна из причин этого состоит в том, что существует расхождение, с одной стороны, между уровнем компетентности, отвечающим профессиональному статусу учителя музыки, требуемым культурным уровнем и стилем жизни, а с другой – теми реальными возможностями, которые предоставляет учителю музыки общество для их достижения. Отсюда вытекает актуальная задача: как создать кадровый музыкально-педагогический потенциал, адекватный по своему уровню подготовки требуемой профессиональной музыкальной культуре и интегрированной в современные социально-экономические условия жизни.

В связи с этим перед учебным заведением стоит задача дать установку будущему специалисту на самореализацию, самосовершенствование, достижение вершин профессионализма, т.е. сформировать акмеологическую направленность профессиональной деятельности.

Достижение высокого уровня акмеологической направленности профессиональной деятельности будущего учителя музыки обеспечивается рядом условий, от которых непосредственно или опосредованно зависит продуктивность развития этого новообразования.

Первым психолого-педагогическим условием подготовки будущего учителя музыки является гуманизация процесса воспитания и образования, так как идеи гуманистической психологии и педагогики положены в основу акмеологии, где центральное место занимает личность, ее развитие и самоактуализация. Гуманизация педагогического процесса реализуется в применении личностно-ориентированного подхода, назначение которого состоит в создании условий для самореализации личности будущего учителя музыки, в выявлении и развитии его творческих возможностей, собственных педагогических взглядов, неповторимых технологии деятельности.

Вторым условием для формирования акмеологической направленности деятельности будущего учителя музыки является развитие субъектной позиции и личностного смысла. Для личности достижения субъектности это не только достижение заранее отмеченной планки, но и непрерывное движение к самосовершенствованию. По мнению К. А. Абульхановой [1], основным критерием субъектности является способность личности к разрешению разного рода противоречий. Это противоречия между способностями, индивидуальностью и требованиями общества. Это противоречие между притязаниями и усилиями личности и их результатами. Помимо способности личности к разре-

шению разного рода противоречий, следующим фактором определения субъектности личности является наличие «Я-концепции», то есть устойчивой, осознанной и переживаемой как неповторимая система представлений субъекта о самом себе. Адекватные представления позволяют выстроить реалистичные программы развития и саморазвития, гармоничную систему взаимоотношений.

Третье условие, для формирования акмеологической направленности деятельности будущего учителя музыки, является актуализация «самости», т.е. развитие учителя осуществляется через самораскрытие, развития его внутренней сущности.

По мнению А. К. Марковой [2], соотношение склонностей, мотивов, и целей создает определенную профессиональную направленность будущего педагога, это проявляется в стремление овладеть профессией, получить специальную подготовку, добиться в ней успеха, определенного социального статуса. Именно направленность на профессию обеспечивает будущего специалиста к достижению профессиональной компетентности, что выражается в профессиональной подготовленности и способности будущего профессионала к выполнению задач и обязанностей своей деятельности. Она выступает мерой и основным критерием определения его соответствия требованиям профессии.

Сущность и содержание профессиональной компетентности состоит в том, что она формируется на основе теоретических и практических знаний, но проявляется не в форме заученного материала, а форме умения личности познавать, мыслить, общаться и действовать, выдвигать и разрешать определенный круг задач, анализировать ход и результаты их решения, постоянно вносить целесообразные коррективы.

Таким образом, профессиональная самоактуализация выступает как механизм акмеологической направленности будущего учителя музыки, направленный на осознание своих собственных профессионально-значимых особенностей и активное проявление их в процессе профессиональной подготовки, а затем и профессиональной деятельности.

В качестве четвертого условия продуктивного развития акмеологической направленности профессиональной деятельности будущего учителя музыки мы выделяем организацию акмеологической поддержки акме-ориентированных самоизменений студентов.

Проблема поддержки процесса саморазвития личности достаточно активно исследуется педагогами и психологами. Так, Е. А. Павленко, педагог, исследовавший условия организации педагогической поддержки в процессе саморазвития учащихся начальной школы, определяет педагогическую поддержку как процесс оказания помощи в

решении проблемных ситуаций в воспитании, образовании и развитии, стимулирующий саморазвитие человека, направленный на укрепление физических и психических сил, опирающийся на приемы консультирования, одобрения, содействия, помощи, заботы и защиты [4]. Т. Н. Мартынова, изучавшая особенности психолого-педагогической поддержки становления и развития личности студента в деятельности психологической службы образовательного учреждения, определяет психолого-педагогическую поддержку как систему психолого-педагогических условий, способствующих становлению и развитию, саморазвитию и самореализации личности [3].

Исследования Е. А. Павленко и Т. А. Мартыновой показали, что система психолого-педагогической поддержки в образовательном процессе является полиструктурным образованием и включает следующие структурные компоненты: цель, функции, задачи, методы, средства, виды, принципы, этапы деятельности, формы ее реализации и прогнозируемый результат деятельности как критерий эффективности.

Осуществление психолого-педагогической поддержки становления и развития акмеологической направленности профессиональной деятельности студента обеспечивает: формирование у студентов активной позиции в решении задач личностного и профессионального становления и развития; взаимообусловленность развития личностного и профессионального потенциала студентов на этапах ссуз (вуз), профессиональная адаптация.

Пятым условием, формирования акмеологической направленности профессиональной деятельности будущего учителя музыки, мы считаем организацию целенаправленного, комплексного дидактического процесса поэтапного развития акмеологической направленности профессиональной деятельности. Данное условие предполагает использование принципов в организации образовательного процесса: принцип системности и целостности заключается в подчиненности всего учебного процесса – развитию акмеологической направленности профессиональной деятельности будущего учителя музыки. Целостность предполагает, что все составляющие педагогического процесса организуются по единой скоординированной программе; принцип проблемности обеспечивает высокую познавательную активность и целесообразность деятельности студента путем творческого овладения педагогической деятельностью оптимизирующими процесс формирования акмеологической направленности профессиональной педагогической деятельности; принцип рефлексивного управления обеспечивает студентов возможностью самим осознавать свои ошибки и находить необходимые способы решения акмеологических задач, на

основе диалога, а не прямыми подсказками или исправлениями; принцип творческой направленности позволяет выделить главные моменты в решении акмеологических задач, обозначая на первом плане удовлетворение потребностей студентов в самосовершенствовании и самореализации; принцип положительной мотивации познания направлен на систематическое и целенаправленное формирование мотивационной основы деятельности в процессе профессиональной подготовки.

Литература

1. Абульханова-Славская, К. А. Основы общей и прикладной акмеологии [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. – М. : РАГС, 1995.
2. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. – М., 1996.
3. Мартынова, Т. Н. Психолого-педагогическая поддержка становления и развития личности студента в деятельности психологической службы вуза [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. Н. Мартынова. – Кемерово, 1999.
4. Павленко Е. А., Условия организации педагогической поддержки в процессе саморазвития учащихся начальной школы [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. А. Павленко. – Омск, 2002.

КОМПЛЕКСНЫЙ МОНИТОРИНГ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВЫПУСКНИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

ХАРИСОВА А. Т.

г. Казань, Казанский государственный энергетический университет

Развитие социально-экономических отношений в стране требует кардинального повышения качества и эффективности деятельности образовательных учреждений. Инновационное развитие отечественного образования в стране, модернизация образования обуславливают особую актуальность проблемы повышения реального качества педагогического процесса в профессиональных образовательных учреждениях. Становится очевидным, что эффективность социализации личности определяется далеко не только качеством знаний выпускника образовательного учреждения. Одним из ключевых критериев успешности адаптации личности в современное общество в условиях рыночной экономики становятся ее конкурентоспособность, то есть способность выпускника профессионального учебного заведения выдер-

жать конкуренцию (соперничество) в процессе профессиональной деятельности.

Эффективная организация учебного процесса, повышение качества учебного труда не могут протекать без соответствующего систематического контроля и анализа процесса и результатов этой деятельности, оценки и самооценки труда студентов и педагогических работников. Проверенный способ оценки качества педагогического процесса, качества подготовки студентов – педагогический мониторинг. Однако на практике педагогический мониторинг часто сводится лишь к отслеживанию конечных результатов учебного процесса (качества знаний, уровня обученности обучаемых), либо – к отслеживанию отдельных аспектов педагогического процесса. Не отслеживаются во взаимосвязи с конечными результатами эффективность учебного (педагогического) процесса, качество ресурсного обеспечения образовательного процесса (качество кадровых, материально-финансовых, информационных и других ресурсов).

В практике мониторинга педагогического процесса в профессиональном образовательном учреждении осуществляется лишь диагностика учебной деятельности студентов, в то время как процесс обучения – это бинарный (двусторонний) процесс, то есть процесс, состоящий из деятельности преподавателя (преподавания) и деятельности студентов (учения). Иначе говоря, в целях определения истинных механизмов повышения эффективности учебного процесса, необходим мониторинг как учебно-познавательной деятельности студентов, так и профессионально-педагогической деятельности преподавателя.

Необходимо активное участие в процессе диагностики педагогического процесса и его результатов как педагогических работников, так и студентов. Очень важна также в процессе мониторинга организация участниками педагогического процесса самоанализа, рефлексии своей деятельности.

Таким образом, в целях реального повышения качества образования, подготовки конкурентоспособного выпускника профессионального образовательного учреждения со всей остротой встала проблема формирования и реализации системы комплексного мониторинга учебного процесса и результатов этой деятельности.

Сущность бинарно-рефлексивного мониторинга конкурентоспособности выпускника профессионального образовательного учреждения можно выразить в следующих положениях:

1. Главной целью новой системы педагогического мониторинга является отслеживание учебного процесса, обеспечивающего непрерывное развитие и саморазвитие студентов, высокое качество их под-

готовки, подготовку выпускников образовательного учреждения к успешному продолжению образования и труду в условиях рыночной конкуренции.

2. Технология бинарно-рефлексивного мониторинга опирается на сущность процесса обучения, представляющую собой бинарный (двусторонний) процесс, т.е. состоящий из деятельности преподавателя (преподавания) и деятельности студентов (учения) и в соответствии с этим основана на:

- оценке как учебно-познавательной деятельности студентов, так и профессионально-педагогической деятельности преподавателя;
- активном участии в процессе диагностики педагогического процесса и его результатов как педагогических работников, так и студентов;
- организации участниками оценочной деятельности (преподавателем, студентами) самоанализа, рефлексии своей деятельности.

В основе бинарно-рефлексивного мониторинга лежит понятие «рефлексия». Рефлексия играет большую роль в различных сферах профессиональной деятельности, в том числе, и в педагогической деятельности. Слово «рефлексия» произошло от латинского «reflexio», что означает «обращение назад» – процесс самопознания субъектом внутренних психологических и педагогических актов и состояний.

Конкурентоспособный выпускник профессионального образовательного учреждения оценивается по следующим критериям:

1. Направленность на профессию (наличие интереса к профессии, наличие устойчивой цели овладеть профессией; стремление к профессиональному росту).
2. Профессиональная или общеобразовательная компетентность. (Профессиональные знания, умения);
3. Социально- и профессионально-значимые качества (коммуникативные качества, организаторские способности, предприимчивость (включая и способность к разумному риску) и т.п.).
4. Личностные качества (креативность – способность к творческому решению задач, способность к рефлексии, способность к самореализации, работоспособность (включая здоровье) и т.п.).

В процессе проектирования и реализации новой системы педагогического мониторинга мы опирались на:

- единство критериально-аналитической базы подсистем, входящих в общую систему оценки;
- оценку и самооценку ключевых компетенций по общеобразовательным и профильным дисциплинам, направленности личности

на профессию, оценку и самооценку, социально- и профессионально-значимых качеств личности;

- модульное построение контрольно-оценочной деятельности;
- реализацию методик комплексной диагностики педагогического процесса.

Эффективная реализация бинарно-рефлексивного мониторинга качества учебного процесса и его результатов возможна при условии:

- актуализации Я-концепции и процесса самосовершенствования личности;
- реализации эффективных информационно-педагогических и педагогических технологий;
- осуществления мотивации и технологической подготовки студентов к новой системе контрольно-оценочной деятельности.

Конкурентоспособность, а следовательно, и новое качественное состояние выпускника, можно отнести к числу стратегических ценностей, которые наряду с ориентацией на собственные силы, предприимчивостью способствует преодолению индивидуального психологического барьера, подавленности, пессимизма, неопределенности в жизненной перспективе, помогает упорядочить всю систему жизнедеятельности в условиях перехода к новым рыночным отношениям и, в конечном счете, выйти социуму из тупиковой ситуации.

Достижение нового качественного уровня – конкурентоспособности выпускника в профессиональном образовательном учреждении невозможно на основе традиционных подходов и методики оценки качества профессиональной подготовки.

Правильно выстроенная система диагностических методик оценивания, комплексный (бинарно-рефлексивный) мониторинг обучения позволяют повысить качество и эффективность подготовки конкурентоспособного выпускника профессионального образовательного учреждения, пользующегося повышенным спросом у общества, свободомыслящего, самостоятельно управляющего собственным выбором действия и сферы применения, с высокой степенью адаптивности и выживания в процессе изменения профессиональной пригодности и жизненных планов.

РАЗДЕЛ 3

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

К ПРОБЛЕМЕ РАЗРАБОТКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ФОРМИРОВАНИЯ МЫШЛЕНИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

ОКОЛЕЛОВ О. П., БЛЮМИН С. Л., КУРОЧКИНА Н. Д.
г. Липецк, Липецкий государственный технический университет

Педагогический опыт свидетельствует, что выпускники школ обладают достаточно развитой способностью к аналитико-синтетической деятельности. Такой уровень развития выпускников позволяет вузам использовать уже на младших курсах образовательные технологии, требующие от студентов проектирования для разрешения проблемных учебных ситуаций системно структурированных умственных действий. С целью выяснения операционного состава и структуры сложных умственных действий нами со студентами Липецкого государственного технического университета был проведен, обсуждаемый ниже, специальный эксперимент. Мы предлагали студентам второго курса усвоить по дисциплине «Высшая математика» материал очень высокой категории сложности по разделу «Теория функций комплексного переменного» объёмом примерно 2-3 страницы. Порядок работы на первом этапе эксперимента был следующий: изучить материал по книге, не прибегая к бумаге и ручке и не ограничивая себя во времени; изложить письменно изученный материал, не обращаясь к помощи книги.

В ходе эксперимента не составляло труда подметить, что многие студенты пытались на клочке бумаги и даже письменном столе делать пометки. В течение всего времени изучения материала по книге в аудитории был явственно слышен шепот, а отдельных студентов просто

приходилось просить проговаривать текст про себя. По окончании работы с книгой, перед тем как приступить к письменному изложению материала, значительная часть студентов делала предварительные схематичные наброски.

Отличие второго этапа эксперимента от первого заключалось в том, что студентам разрешалось в процессе изучения нового материала по книге делать на листе бумаги пометки (на зато время ограничивалось: оно не должно было превышать среднего времени работы с книгой на первом этапе эксперимента). Анализ предварительных записей, сделанных студентами во время работы с книгой, показал, что они первоначально состояли в основном из отдельных формул, слов, чертежей, символов. Перед тем как письменно излагать проработанный материал часть студентов эти предварительные пометки упорядочивала, главным образом с позиции выделения существенных логических связей. Нетривиальными выглядят количественные показатели результатов эксперимента: по сравнению с первым вариантом организации изучения материала по книге второй потребовал от студентов временных затрат на усвоение новых знаний на 15-20 % меньше.

Анализ материалов эксперимента позволяет утверждать, что процесс усвоения закономерно включает этап выделения характерных структурных элементов содержания учебного материала. На данном этапе индивид использует достаточно широкий спектр базовых методов умственной деятельности и, прежде всего, таких как сравнение, аналогия, абстрагирование, дедукция, анализ, синтез. Предложенные нами студентам тесты, ставящие целью организацию самоанализа умственной деятельности, показывают, что базовые умственные методы, применяемые индивидом, нельзя выстроить, как правило, в виде линейной последовательности. Индивид базовые методы интегрирует в виде целостной их совокупности, которая вполне может быть определена как сложное умственное действие.

Схематичное отображение индивидом, усваиваемых знаний, является одной из эффективных процедур их свертывания. В настоящей работе под действием свертывания знаний понимается умственный процесс, реализуемый той или иной комбинацией умственных методов, в результате которого происходит обобщение объектов (процессов, отношений, схем рассуждений и т.п.) в некоторую целостную мыслительную конструкцию на весьма ограниченном в количественном отношении множестве (вплоть до единичных элементов) сходных объектов (процессов, отношений, схем рассуждений и т.п.). В связи со сказанным встает достаточно сложная задача разработки дидактиче-

ского инструментария, позволяющего на практике формировать у студентов свернутые знания.

Проведенные нами экспериментальные исследования показывают, что такой инструментарий обязательно должен включать процедуру свертывания знаний в сетевой гипертекст, который и предоставляет возможность студентам усваивать на педагогически предельно допустимом уровне обобщенные способы ориентаций и действий в некотором классе задач, принадлежащих определенной области знаний. В общем случае алгоритм структурирования учебного материала в соответствии с условиями формирования свернутых знаний включает процедуры: выделение средствами теории графов элементов ведущих знаний дисциплины вместе с сетью их логических взаимосвязей; моделирование ведущих знаний в символической, графической или другой какой-либо форме; преобразование модели ведущих знаний с целью выделения наиболее общих системных понятий и отношений и их взаимосвязей (проектирование сетевого гипертекста); формирование структур наиболее общих способов познавательной деятельности, характерных для данной области научных знаний; построение системы частных задач, решаемых общими способами; проектирование системы тестирования с целью оценки усвоения студентами общего способа решения данного класса познавательных задач.

Как уже отмечалось выше, материалы самоанализа студентами выполнения сложных проблемных заданий позволяют сделать предположение о том, что в процессе познавательной деятельности индивид использует сложные системы умственных действий. В дальнейшем под сложной системой действий понимается не просто множество известных человеку базовых умственных действий (абстрагирование, обобщение, упорядочивание и т.п.), а некоторое новое системное умственное действие, включающее в качестве элементов, в частности, и базовые. С углублением индивидом своих знаний эти сложные системы умственных действий непрерывно претерпевают изменения в сторону дальнейшего обобщения и свертывания. Каждый раз, когда индивиду приходится осваивать новую информацию, он создает для её переработки специальный инструментарий, основу которого составляют наработанные ранее сложные системы умственных действий.

Возникает вопрос, каким образом индивид, сталкиваясь с необходимостью овладения новой информацией, управляет процессом формирования сложных умственных действий. По-видимому, здесь наиболее общим для индивидов является подход, когда данная проблемная ситуация разбивается на более простые, решение которых основывается на использовании типовых ситуаций применения умст-

венных действий и их системных образований. Под типовой ситуацией применения умственного действия нами понимается некоторое множество признаков из области возможного использования этого действия. Эти признаки накапливаются индивидом по мере овладения им новыми знаниями и умственными действиями и формируются в мышлении в терминах накопленного знания (можно достаточно обоснованно предполагать, что признаки типовых ситуаций нередко имеют весьма и весьма условный характер).

Нетрудно видеть, что признаки типовых ситуаций принадлежат к числу актов познавательной деятельности, создающих вновь или повторно данное отражение. Таким образом, рассматриваемые акты составляют реальную основу ориентировочной части соответствующего сложного действия. Поясним также, что под свернутым действием нами понимается обобщенное действие, которое имеет оптимальную меру развернутости и освоенности.

Из сказанного выше следует, что сложные системы действий определены на множестве базовых умственных действий. Представляет значительный научный и практический интерес проблема взаимосвязи сложных систем умственных действий с фундаментальными структурами научных дисциплин. В [1] так объясняется, что надо понимать в общем случае под фундаментальными математическими структурами: общей чертой различных понятий, объединенных родовым названием «(математическая) структура», является то, что они применимы к множествам, природа элементов которых не определена. Чтобы определить математическую структуру, задают отношения, в которых находятся элементы множества (типовая характеристика математической структуры); затем постулируют, что данные отношения удовлетворяют некоторым условиям – аксиомам математической структуры (разумеется, здесь смысл слова «аксиома» не имеет ничего общего с общепринятым смыслом выражения «очевидная истина»); построить аксиоматическую теорию данной математической структуры – это значит вывести логические следствия из ее аксиом, отказавшись от каких-либо других предположений относительно элементов множества, в частности, от всяких гипотез относительно их «природы».

Основными типами математических структур предложено считать три: алгебраические, порядковые, топологические (в [3] подчеркнуто, что число «три» не является исчерпывающим, и развитие математики может его увеличить; но при настоящем состоянии знаний эти три структуры являются неприводимыми по отношению друг к другу и играют таким образом роль фундаментальных). Отмечено, что наиболее бросающейся в глаза чертой аксиоматического метода, базирующегося

на концепции математических структур, является реализация значительной экономии мысли, и что математические структуры являются орудиями математика. Показано, что фундаментальные математические структуры соответствуют так называемым операторным структурам мышления, формальным продолжением которых они являются. А именно, обращается внимание на тот факт, что если проследить до самых истоков психологическое развитие арифметических и геометрических операций в сознании ребенка и особенно операций логических, то обнаруживаются вначале фундаментальные тенденции к организации целого или системы, вне которой элементы не имеют ни значения, ни вообще существования, а затем распределение этих системных совокупностей по трем типам, которые в точности соответствуют структурам алгебраическим, порядковым и топологическим.

Таким образом, если здание математики покоится на математических структурах, которые соответствуют существующим структурам мышления, то вполне оправдана дифференциация сложных систем умственных действий на основе операторных структур. Отсюда вытекает очень важное дидактическое следствие о необходимости структурирования вузовского учебного курса на основе фундаментальных структур. Именно такой подход представляет реальные возможности сформировать в рамках содержательной компоненты структур соответствующие сложные умственные действия и на их основе операторные структуры мышления.

В связи коренная перестройка вузовской математики, на наш взгляд, должна быть проведена на основе структурирования содержания курса «Высшая математика» на базе фундаментальных структур. В этой связи выглядит вполне обоснованным утверждение о том, что базой математического образования в вузе должны служить булевы алгебры логики, множеств, случайных событий. Методически оправданным и целесообразным представляется здесь уже то обстоятельство, что последовательное изучение, по существу одного и того же, математического аппарата в трех содержательных интерпретациях способствует его глубокому усвоению и закреплению в течение всего курса математики и информатики. Но гораздо более существенно то, что указанные разделы закладывают прочный фундамент под практически все без исключения математические методы, актуальные для специалистов с высшим образованием.

Действительно, алгебра логики, будучи основой современного формализованного построения самой математики, аксиоматического метода, математических рассуждений и доказательств, является в то же время базой для формальной и общей логики, широко применяю-

щейся в теоретических и прикладных вопросах психологии, социологии, филологии, юриспруденции, при формировании социально значимых документов, формулировании законов и положений, построении логических цепочек обоснований. В то же время математическая логика является одним из краеугольных камней информатики, основой теории кодирования, тесно связанной с криптографией, имеющей и правовые приложения.

Алгебра множеств и отношений, будучи первой теорией собственно математики при ее аксиоматическом построении, имеет значительное прикладное значение, особенно в таких социально важных задачах, как задачи принятия решений. В последнее время значительное развитие получили существенные в теории и практике искусственного интеллекта методы принятия решений в условиях неопределенности, базирующиеся на теории нечетких множеств. Построение теории нечетких множеств и нечетких отношений в развитие теории обычных (четких) множеств и отношений и дальнейшее изучение нечетких отношений предпочтения в объеме, достаточном для освоения простейших методов принятия решений в условиях неопределенности, представляется вполне приемлемым для курса математики всех направлений подготовки и специальностей. Другое направление развития теории множеств – теория комплектов, допускающих наличие (в отличие от обычных множеств) повторяющихся элементов (совпадающих элементов, нескольких экземпляров одного и того же элемента) – также имеет большое прикладное значение, которое с позиций информатики связывается с задачами построения различного рода баз данных и формальных языков, но имеет и самостоятельную социальную интерпретацию. Методически важным является и тот факт, что множества, нечеткие множества и комплекты имеют ярко выраженную математико-статистическую интерпретацию – но это уже связано с третьей булевой алгеброй.

Алгебра случайных событий является основой теории вероятностей и математической статистики, прикладное значение которых, особенно последней, во всех без исключения областях человеческой деятельности столь велико, что необходимость изучения этой третьей интерпретации булевой алгебры в курсах математики всех направлений подготовки и специальностей – не только гуманитарных, но и естественнонаучных, технических, экономических и других – уже давно не вызывает никаких сомнений. Курс теории вероятностей, максимально ориентированный на статистические приложения, может вполне быть «облегчен» ограничением изучения конечных алгебр событий, классического определения вероятности, дискретных (даже конечных) случайных величин и знакомством, на уровне использования, с таблицами

или пакетами прикладных программ. Основное понятие математической статистики – случайная выборка – систематизируется с привлечением как понятия обычного множества, так и понятий комплекта и нечеткого множества, если учесть, что абсолютный и относительный дискретные вариационные ряды имеют много общего соответственно с функциями экзemplярности комплектов и функциями принадлежности нечетких множеств. Тем самым исходные понятия различных направлений развития теории множеств оказываются тесно взаимосвязанными, подкрепляющими и закрепляющими друг друга.

Следующим и не менее важным обстоятельством является то, что наряду с тремя булевыми алгебрами, на которых держится математика для гуманитариев, имеется еще одна алгебра, связывающая и обслуживающая их всех в большей или меньшей степени: это матричная алгебра, обеспечивающая решение систем уравнений – в первую очередь линейных (но не только – например, и нелинейных, через линеаризацию) алгебраических (но не только – например, и дифференциальных, в первую очередь, линейных, с постоянными коэффициентами). В математической логике к решению систем над конечными полями Гауа сводится разложение булевых функций в многочлены Жегалкина – их важное представление, используемое и в информатике. В теории множеств и отношений, в том числе нечетких, и затем в теории принятия решений существенно используется матричное представление отношений с надлежащим образом переопределенными операциями матричной алгебры (например, максиминное произведение матриц, использующее вместо обычных арифметических операций сложения и умножения чисел взятие их максимумов и минимумов). Важнейшая задача математической статистики – построение регрессионной зависимости между величинами, представленными реальными данными – сводится к решению системы нормальных уравнений метода наименьших квадратов, для эффективного решения которой разработан нетрадиционный, но вполне доступный для изучения благодаря алгоритмичности и реализуемости на компьютере, алгебраический аппарат обобщенного обращения (в частности, псевдообращения) матриц.

Таким образом, представляется достаточно обоснованной уже в рамках данного эскизного изложения фундаментальная роль трех булевых и матричной алгебры в базовом высшем образовании будущих специалистов.

Литература

1. Бурбаки, Н. Очерки по истории математики [Текст] / Н. Бурбаки. – М. : ИЛ, 1963.

2. Пиаже, Ж. Структуры математические и операторные структуры мышления [Текст] / В кн.: Преподавание математики. – М. : Учпедгиз, 1960.
3. Бурбаки, Н. Теория множеств [Текст] / Н. Бурбаки. – М. : Мир, 1965.
4. Околелов, О. П. Системы интенсивного обучения в вузе [Текст] / О. П. Околелов. – Липецк : изд-во ЛГТУ, 1992.
5. Околелов, О. П. Оптимизационные методы дидактики [Текст] / О. П. Околелов // Педагогика. – 2000. – № 3.

УЧЕТ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

ИВАНОВА З. И.

г. Саратов, Саратовский государственный социально-экономический
университет

АНТОШИНА Е. С.

г. Саратов, Саратовский государственный аграрный университет
им. Н. И. Вавилова

Присоединение нашей страны к Болонской декларации по высшему образованию в качестве полноправного партнера обязывает ее выполнить ключевые условия: ввести двухступенчатую систему образования (бакалавриат и магистратуру), обеспечить организацию и аккредитацию учебных заведений, принять Европейскую систему зачетных единиц и учета часов изучаемых дисциплин. По условиям Болонского соглашения, страны-участницы должны реформировать системы высшего образования согласно единым стандартам. В связи с этими изменениями повышаются требования к качеству профессиональной подготовки будущих специалистов. Наиболее конкурентоспособными и мобильными в условиях рыночной экономики становятся высококвалифицированные работники, у которых сформирована устойчивая мотивация на развитие личностного потенциала и высокопроизводительный труд. Одним из условий достижения этой цели является учет индивидуальных особенностей обучающихся.

Индивидуальные особенности присущи каждому студенту. Они могут зависеть от многих факторов. Индивидуальная особенность может состоять в том, что кто-то быстро усваивает материал, а кому-

то нужна дополнительная помощь, т.е. идет дифференциация уровней обученности и обучаемости. Учитывая данную особенность, к каждому студенту педагогу необходимо найти личностный подход, для того, чтобы повысить уровень учебных достижений студентов. Следует отметить, что индивидуальные особенности необходимо учитывать во всём, в том числе и при обучении языковому материалу, а именно, обучению произношению и работе над лексикой.

Учить произношению следует на определенном языковом материале, и тренировать на нем основные произносительные навыки. Отбор рабочего минимума по фонетике для неязыкового вуза для магистров и бакалавров будет различным, так как необходимо учитывать уровень обучения магистров и бакалавров. При обучении произношению необходимо учитывать фонемы иностранного языка. Этот материал должны освоить как студенты бакалавры, так и студенты магистры. В первую очередь студенты усваивают «трудные» звуки, то есть те, которые отсутствуют в его родном языке. Задача педагога в данном случае создать у студентов навык непривычной для них артикуляции. Студентам необходимо знать обозначения звуков или звукосочетания на письме, учет особого произношения сочетания некоторых звуков (например, *st, sp, chs, ng, tz* и дифтонги *eu, ei, au, äu* в немецком языке).

По мнению методиста Т. Л. Абрамкиной, над произношением необходимо работать по комплексно – сопоставительному методу, где вся система звуков представлена в виде таблиц и сопоставляются звуки иностранного и русского языков и внутри языка, то есть идет двойное сопоставление. По ее мнению вопрос при работе над произношением должен решаться только в том плане, до какой чистоты нужно отрабатывать звуки и как долго работать над ними. Работа над произношением ведется постоянно и на том материале, который используется в аудитории, и проводится до тех пор, пока у каждого студента не будет хорошего произношения.

Обучение произношению, как и любой учебный процесс, состоит из трех компонентов (объяснение, закрепление и контроль). Закрепление проводится на языковом материале аудиторных занятий. Звуки отрабатываются на уровне аппроксимации (от латинского слова *approximate* – приблизительно). Очень важно обучать студентов правильному ритму и интонации, так как от этого зависит понимание сказанного и прочитанного. Немаловажным является и отработка ударения. Обязательно использование звуковой наглядности, так как все, что студент усваивает в аудитории, он может закрепить, работая со звуковыми текстами.

Мы находим целесообразным начинать обучение произношению, как бакалавров, так и магистров с введения вводно-коррективного курса. Этот курс ставит две цели: 1) работа над правильным произношением; 2) повторение грамматического и лексического материала как основы для развития разговорных навыков.

Во вводном курсе методист Р. Л. Миловидова предлагает особое внимание уделять работе над интонацией, ударением, ритмом и паузами. Работа над произношением не заканчивается вводно-коррективным курсом, на I, II курсах она принимает иные формы. На I курсе сразу после вводно-коррективного курса содержание первых четырех занятий включает:

- упражнения на трудно усваиваемые звуки;
- повторение отдельных интонационных типов предложений;
- чтение предварительно переписанного текста, упражнения до текста строятся на его лексико-грамматическом материале;
- фонетический анализ текста.

В дальнейшем на фонетические упражнения на I курсе на каждом занятии отводится 10-15 минут. Цель этих упражнений – закрепить артикуляцию немецких звуков и выработать правильную интонацию уже на конкретном текстовом материале учебника. Темп речи на I курсе замедленный. Преподаватель исправляет все допущенные ошибки, как при чтении текстов, так и в разговорной практике.

На II курсе используются дотекстовые фонетические упражнения и языковой материал текстов. Текст отрабатывается фонетически не весь, а 2-3 абзаца. Эти образцы, разобранные фонетически в аудитории, дорабатываются дома. «Фонетическая разминка» занимает на каждом занятии не более 5-10 минут, особенно при работе над диалогом, предназначенным для развития навыка устной речи.

Индивидуальная особенность может возникнуть и при обучении лексике. Как показывает практика, у студентов при общении с иностранцами грамматические ошибки не ведут к непониманию, чаще всего не хватает слов, которые соответствовали бы определенной ситуативной обстановке.

Вопросы обучения лексике на любом уровне весьма сложны. Это отбор лексического материала для различных ступеней обучения, отбор активного и пассивного словаря, разработка наиболее эффективных способов введения лексики, пути ее закрепления и контроля, система упражнений и др. Данные вопросы, бесспорно, актуальны и для неязыкового вуза. Окончательный отбор лексики для неязыкового вуза еще не произведен, ни для курса в целом, ни для его отдельных этапов.

Лексический минимум в вузах чаще всего определяется теми текстами, которые студенты прорабатывают в аудитории и вне ее. Однако попытки определить хотя бы его объем делаются неоднократно, особенно в отношении пассивной лексики. Например, авторы «Основ общей методики обучения иностранным языкам» (1976) определяют его для неязыкового вуза в 2500-3000 слов, а И. М. Берман гораздо больше – 8000-10000 слов. Из 1400 единиц, предлагаемых школьной программой, он включает в ядро только 700-800 слов и словосочетаний:

1. Строевые (вспомогательные, модальные, основные, нестандартные глаголы, предлоги, артикли, основные местоимения и наречия).

2. Основные знаменательные слова. При их отборе И. М. Берман руководствуется тематическим признаком. Отбор лексики для рецептивного усвоения проводится за счет дополнения к этому ядру.

Учебные тексты, как правило, содержат лексику трех видов: 1) слова ядра-минимума; 2) слова, понятные на основе этого минимума; 3) «нулевая» лексика.

Под «нулевой» лексикой И. М. Берман понимает малоупотребительные слова, используемые только раз в одном конкретном тексте. Загружать память студентов ими не рекомендуется.

Тематически вузовская лексика разделяется на несколько пластов: бытовая, общественно-политическая, общенаучная, специальная. В большинстве вузов на I курсе в 1 семестре изучается бытовая и общественно-политическая лексика, на II курсе – общенаучная и специальная. Активная лексика входит во все пласты, но особой активизации подлежит лексика бытовая и общенаучная. Пассивная лексика включает все пласты, прежде всего специальную лексику. Характер активного и пассивного лексического материала зависит от формы его организации и целевого назначения. В учебниках для неязыкового вуза можно выделить следующие формы лексической организации учебного материала:

- лексические упражнения до текста;
- текст (диалог, монолог для устного высказывания, монологические тексты в виде отрывков из газет, общенаучной или специальной литературы для чтения или аудирования);
- лексические упражнения после текста.

Существует несколько методов обучения лексике. В различных методических школах лексика усваивалась по-разному.

Грамматико-переводный метод. Слова заучивались до текста, а потом обучающиеся приступали к чтению текста. Данный метод можно использовать при работе с бакалаврами, так как согласно стандарту

высшего профессионального образования они должны владеть иностранным языком в объеме, необходимом для получения информации из зарубежных источников. Для этого необходимо иметь соответствующий словарный запас.

Текстуально-переводный метод. Слова заучивались в тексте. Последний был оригинальным. Усваивалось только контекстуальное значение слова. Данный метод используется у магистров. Согласно стандарту высшего профессионального образования подготовка магистров при изучении иностранного языка включает в себя только основную общеобразовательную программу.

Прямые методы. Слова усваиваются по тематическому признаку, без перевода, с помощью наглядных пособий, языковой догадки, синонимов и антонимов. Данный вид метода возможно использовать как при организации подготовки бакалавров так и при подготовке магистров.

Сознательно-сопоставительный метод. Слова усваиваются как в контексте, так и без него. Перевод используется как средство раскрытия значения слова, но приемлемы и другие пути – языковая догадка, словообразование и т.д.

При использовании данных методов применяются следующие виды контроля: перевод на родной язык (список слов до перевода); контекст; беспереводное раскрытие значения слова.

В неязыковом вузе внимание студентов при обучении лексике обращается к словарю. Лексика усваивается в процессе чтения учебных текстов. Вопрос о том, как целесообразнее организовать усвоение лексики, остается нерешенным. Работа над лексикой в неязыковом вузе еще не стала целенаправленной продуманной системой. Конечно, невозможно придумать методику работы над каждым словом. Но анализ словаря показывает, что многие слова имеют сходные особенности и трудности для усвоения, для них необходима единая система.

Многие методисты работают над созданием методической типологии слова и уже сделали немало. Научно обоснованная методическая типология слова помогает педагогу выявить наиболее эффективные способы введения, закрепления и повторения определенного типа слов.

Рассмотрим пути выработки лексического навыка, который представляет собой быстрое учебное действие по выбору лексической единицы, ее правильное сочетание с другими единицами речи и ее ситуативность.

Для формирования лексического навыка необходимы упражнения. Лексических упражнений много, но нужно выбрать те, которые помогают лучше установить связь между лексикой и ситуацией. Ин-

интересны в этом отношении вырабатывающие навыки употребления слов в речевой ситуации коммуникативные упражнения, разработанные и введенные Е. И. Пассовым. Он выделяет в их организации несколько определенных этапов: 1) восприятие слова в речи; 2) осознание значения слова; 3) имитация; 4) обозначение – способность называть предмет в речевых ситуациях; 5) комбинирование; 6) употребление на основе самостоятельного выбора.

При усвоении лексического материала работа ведется одновременно над формой, значением и употреблением слова. В неязыковом вузе лексический материал усваивается в двух планах, то есть рецептивно и репродуктивно. Для этой цели предусмотрены лексические упражнения после текста.

Какова цель этих упражнений?

Лексические упражнения до текста. В основном закрепляют форму слова (фонетическую и грамматическую), вводят значение слова, словосочетания. Значение слова дается с учетом последующего контекста, отрабатываются типы предложений, которые будут употреблены в тексте (типы придаточных, инфинитивные обороты, обороты долженствования и т.д.). Отрабатывается произношение новых слов, особенно трудных. На упражнениях выделяется тематическая лексика.

Лексические упражнения после текста. Направлены на тренировку употребления слов и на расширение лексического запаса. Ведется разнообразная работа с лексическим материалом текста уже в связи с его содержанием, используются вопросы и ответы, употребление слова в новом контексте, синонимы, антонимы, устойчивые словосочетания и т.д.

Лексические упражнения до текста и лексические упражнения после текста используются в неязыковом вузе как при работе с бакалаврами, так и при работе с магистрами. Лексические упражнения до текста и после текста помогают студентам освоить лексику по определенной тематике и пополнить свой словарный запас.

Основная же работа над лексикой ведется на основе учебного текста. Расширение словарного запаса происходит непрерывно при чтении большого текстового материала и выполнении упражнений, которые обеспечивают повторение новой лексики. При усвоении новой лексики важно видеть и слышать слово, то есть при чтении слово читается вслух и проговаривается про себя при аудировании.

В расширении и закреплении словарного запаса большое значение имеет перефразировка, т.е. умение студента выразить свою мысль не одной, а рядом форм. Например, составить из монологического высказывания диалог и, наоборот, пересказать текст, сложный по форме,

своими словами. Также при работе над новой лексикой студент, чтобы лучше запомнить слова, составляет с ними предложения.

Работая над словом, студентам необходимо учитывать следующие умения:

I. Для рецептивного владения языком важно:

– видеть, найти новое слово, определить его исходную форму, найти значение, выбрать из словарной колонки нужное значение;

– определить значение слова по словообразовательным признакам, не заглядывая в словарь;

– заучивать лексически некоторые грамматические формы, особенно исключения из правил, узнавать их в тексте;

– заучивать наиболее употребительные глаголы и уметь опознавать их;

– знать все служебные слова, особенно предлоги, местоимения и союзы;

– ориентироваться в порядке слов в предложении.

II. Для репродуктивного владения важно:

– уметь употреблять конкретное значение слова в речевой ситуации, которая выступает здесь в роли контекста;

– знать определенный набор слов и словосочетаний по темам;

– знать и уметь пользоваться грамматическими структурами, наиболее употребительными в речи, лексика к ним заучивается на предложениях-образцах;

– уметь поставить вопрос и ответить на него, пользуясь определенным тематическим подбором лексики, вопросы могут быть к фильму, тексту и т.д.

– уметь дать монологическое высказывание по прочитанному тексту или по проработанной теме, употребляя уже усвоенную лексику;

– уметь быстро делать обратный перевод всех учебных текстов.

Данными навыками и умениями необходимо владеть как бакалаврам, так и магистрам. Эти виды работ способствуют расширению и обогащению словарного запаса студентов.

Обобщая вышеизложенное, можно сказать, что иностранный язык занимает важное место в профессиональной культуре бакалавра и магистра, стимулируя профессиональный рост, развитие профессионального мышления путем соотнесения представлений отечественных и зарубежных школ в различных областях знаний. Учет индивидуальных особенностей обучающихся педагогом при организации педагогического сопровождения в курсе иностранного языка формирует потребность будущих специалистов в повышении уровня владе-

ния иностранным языком, особенно умения читать, и при создании благоприятных педагогических условий повышает мотивацию к его изучению в вузе.

Учитывая индивидуальные особенности студентов при изучении языкового материала в неязыковом вузе необходимо учить студента произношению в пределах нормы для рецептивных видов владения языком (чтение и аудирование), а для репродуктивных (говорение) – на уровне фонематичности; знакомить студентов не только с объемом фонетического материала, основными правилами произношения, но и методами работы с ним; развивать у студентов сознательный навык интонационного чтения.

При работе с лексикой необходимо научить студента работать с лексической единицей в контексте и вне его; познакомить студента со всеми видами семантизации лексики, уделяя особое внимание переводу и словообразованию; обеспечить повторяемость лексики одновременной работой над рядом учебных текстов сразу на одном занятии. Очень важно, чтобы языковой материал объяснялся в аудитории комплексно при постоянном двойном сопоставлении, то есть иностранного языка с родным и внутри иностранного. Усвоение языкового материала выявляется при контроле приобретенных навыков чтения, аудирования и говорения. Однако практика показывает, что проверка языкового материала как самоцель не оправдывает себя и вызывает отрицательную реакцию со стороны студентов при обучении.

КОЛЕБАНИЯ УДАРЕНИЯ В РЕЧИ СОВРЕМЕННОЙ МОСКОВСКОЙ МОЛОДЕЖИ НА ПРИМЕРЕ УПОТРЕБЛЕНИЯ ГЛАГОЛОВ

КУРАКИНА Е. Б.

г. Москва, Московская государственная академия хореографии

Развитие современной акцентологической системы русского языка отражает в полной мере процессы модернизации и реформирования, происходящие в нашем обществе в последние два десятилетия, и характеризуется серьезными изменениями в системе акцентуации, а также резким падением речевой культуры общества. С одной стороны, наблюдаемая «революционная» динамика намного превышает нормативные темпы развития языка, что свидетельствует об опасности нарушения преемственности языковых традиций. С другой стороны, экстралингвистические особенности языкового бытования созда-

ли благоприятные условия для расширения границ литературного языка, изменения его состава и норм. Так нельзя объяснить многочисленные случаи ненормативного употребления ударения в московском регионе исключительно небрежностью и малограмотностью говорящих, необходимо рассматривать их в русле общих тенденций развития современной акцентологической системы. Предлагаем проследить это на примере глагольного ударения.

Прежде всего, хотелось бы отметить, что объективная сложность нормативной системы русского ударения связана с подвижностью ударения в слове, то есть свойством ударения перемещаться с одного слога на другой при изменении формы (склонении или спряжении) одного и того же слова, и разноместностью, т.е. способностью ударения падать на любой слог русского языка. Глагольное же ударение в целом отличается неподвижностью, но в силу развития определенных тенденций обнаруживает подвижность в некоторых формах. Автор ставил своей целью определить основные тенденции развития подвижности глагольного ударения в речи молодых москвичей и обосновать их закономерность или случайность. Этой целью были продиктованы следующие задачи исследования, которые легли в основу данной статьи: рассмотрение основных причин акцентных колебаний в глаголах, сбор данных об акцентологических колебаниях в употреблении глаголов при помощи письменного и устного анкетирования молодых москвичей, сопоставление и анализ полученных результатов с последующим выявлением на их основе закономерностей современного развития глагольного ударения.

Итак, рассмотрим основные причины колебаний глагольного ударения. Как уже отмечалось ранее, глагольное ударение в целом тяготеет к неподвижности. В настоящем (простом будущем) времени и в прошедшем времени выделяется по три основных акцентных типа: неподвижное ударение на основе – тип А, неподвижное ударение на флексии – тип В и подвижное ударение – тип С. В типе С ударение падает в настоящем времени на окончание в форме 1-го лица ед. числа и на основу в остальных формах, в прошедшем времени на окончание формы женского рода и на основу в формах среднего рода и множественного числа [2]. В настоящее время основными двигателями глагольной акцентуации являются следующие причины.

Закон аналогии проявляется во внутреннем преодолении языковых «аномалий», которое осуществляется в результате уподобления одной формы языкового выражения другой. Поскольку подвижное ударение наблюдается как менее продуктивное, то процесс выравнивания идет по аналогии со словами, имеющими неподвижное ударение. В

производных глаголах от брать, звать, рвать и т. п. перемещение ударения с приставки на корень в формах мужского рода, среднего рода и множественного числа обусловлено общей тенденцией к «выравниванию» ударения приставочных глаголов по основному. Этот процесс начался уже в первой половине XIX в. и проходит постепенно. В глаголах же, производных от быть, вить, дать, жить, клясть, лить, пить, плыть, а также образованных от основ на -ня, -ча, перемещение ударения в инфинитиве на префикс отмечается как новшество в ряду подобных изменений, возникшее в массовом употреблении только в начале 1980-х гг.: на□чать, за□нять, при□нять, при□быть.

В частности, форма прошедшего времени женского рода, имеющая в ряде глаголов ударение на окончании (начала□, приняла□, полила□, заняла□, назвала□), переносит его на основу: на□чал, на□чала; при□нял, при□няла; поли□л, поли□ла; за□нял, за□няла, назва□л, назва□ла. Подобные глагольные формы женского рода, хотя потенциально и возможны, не принимаются литературным языком, таким образом, естественный процесс задерживается рекомендательными установлениями.

1. Тенденции в развитии ударения – регрессивное / прогрессивное ударение: из глаголов с колебанием ударения в формах настоящего и будущего времени наиболее частотна группа глаголов с формой инфинитива на -ить. Ударение в этой группе по преимуществу неподвижное и распределяется между двумя типами неподвижного ударения : на основе (стро□ить, стро□ю, стро□ит) и на окончании (тормози□ть, торможу□, тормози□шь). Глаголы с подвижным ударением в этой группе немногочисленны, но в процессе развития литературного языка наблюдается пополнение этой группы (ходи□ть, хожу□, хо□дит). В некоторых глаголах подвижное ударение становится нормой, в других случаях остается за пределами литературного языка.

Частое ошибочное ударение в глаголах положить, включить, звонить, углубить, облегчить обусловлено двумя противоположными тенденциями: с одной стороны, регрессивным ударением в таких глаголах, как дру□жит (вместо дружи□т), изме□нит (вместо измени□т), с другой стороны, прогрессивным ударением в таких глаголах, как при-струни□т (вместо пристру□нит), прислони□т (вместо присло□нит).

2. Тенденция к ритмическому равновесию, которая заключается в смещении ударения к центру слова. Так в префиксальных глаголах в форме женского рода прошедшего времени (в том числе и в форме женского рода кратких причастий) большинство словарей указывают в качестве нормативной акцентуации ударение на флексии: разорвала, оторвала, отозвалась, распродана, переиздана; в то время как в реаль-

ной речевой практике ударение в этих формах глаголов часто переносится на корень: разорва́ла, оторва́ла, отозва́лась, распро́дана, переи́здана; помимо действия в этих случаях закона аналогии, причиной такого переноса ударения служит и тенденция к ритмическому равновесию, поскольку широко известно, что в словах, имеющих 4 или более слогов, ударение плохо держится на флангах и постепенно сдвигается к центру слова.

Для выявления основных тенденций подвижности глагольного ударения и обоснования закономерностей их развития автором исследования было проведено анонимное письменное анкетирование и устный опрос молодых москвичей в возрасте от 16 до 25 лет. В исследовании приняли участие 102 респондента, являющихся представителями разных социальных слоев современного столичного общества. Обязательным требованием для всех участников письменного анкетирования и устного опроса было указание своего возраста и места рождения для подтверждения факта принадлежности к целевой исследуемой группе, факультативно предлагалось указать свои имя и фамилию.

В качестве исследуемого материала респондентам были предложены 50 предложений, каждое из которых содержало ничем специально не выделенное проверяемое слово (51 глагол). Задача 48 участников письменного опроса заключалась в том, чтобы в розданных им анкетах проставить ударения в каждом слове из пятидесяти включённых в анкету предложения. В свою очередь, другие 54 участника устного опроса зачитывали те же предложения без предварительного обдумывания возможных вариантов постановки ударения, что фиксировалось с помощью аудиозаписи и впоследствии было расшифровано автором исследования.

Анкета для устного и письменного исследования была составлена таким образом, чтобы рассмотреть акцентные колебания у глаголов русского языка отдельно в настоящем / будущем и прошедшем времени между типами ударения А, В и С, принимая за данность комбинированную типологию, предложенную Л. Л. Касаткиным (сочетание настоящего/простого будущего и прошедшего времени – АА, ВВ, ВА, ВС, СА, СВ, СС) [2] и Академической грамматикой – 80 (типы а, b, c, d, представляющие собой также комбинацию изменений в настоящем / простом будущем и прошедшем времени) [3].

Акцентные колебания в настоящем/простом будущем времени были рассмотрены между типами В/С и А/В. Колебания между типами А/С предполагают ситуацию, когда глаголы одновременно относятся к двум акцентным типам, но имеют при этом разные формы: плескать – плещу, плещешь, плещет и т.д. (С) и плескаю, плескаешь,

плескает (А), полоскать – полощу, полощешь, полощет и т.д. (С) и полоскаю, полоскаешь, полоскает и т.д. (А). В связи с необходимостью выбора формы слова, а не места постановки ударения, что предполагает выделение исследуемого слова из общего массива информации, акцентный тип А/С в настоящем / простом будущем времени автором не рассматривался. В формах настоящего / простого будущего времени форма 1-ого лица ед. числа противопоставляется остальным пяти формам, что объясняется историческими причинами.

Акцентные колебания у глаголов по типу В/С свидетельствуют о существовании в современном русском языке тенденции к замене у многих глаголов с формой инфинитива на -ить неподвижного ударения на окончании подвижным ударением: вкушу□, вкуси□т и вку□сит; скоблю, скобли□т и ско□блит и др. Варианты ударения могут быть и неравноправными, что указывает на начальную или конечную стадию процесса перехода от типа В к типу С у данного глагола: завинчу□, завинти□т и допустимо младшее зави□нтит; солю, со□лит и допустимо старшее соли□т [2]. Для изучения тенденции колебания ударения у глаголов по типу В/С автором исследования были отобраны глаголы глуши□ть, звони□ть, включи□ть, пои□ть, кроши□ть, мани□ть, дои□ть и склони□ть, проявляющие неустойчивость в акцентном употреблении. Согласно материалам «Русской грамматики» [3] данные глаголы, за исключением глагола склони□ть, относятся к акцентному типу В, как и значительная часть глаголов с инфинитивом на -и□ть, характеризующихся безударной основой настоящего времени и ударением на последнем слоге основы в формах прошедшего времени среднего рода. В работе «Фонетика современного русского литературного языка» [2] отмечается, что тенденция к замене у многих глаголов на -ить неподвижного ударения на окончании подвижным ударением проявляется в просторечии шире, чем в литературном языке, охватывая также глаголы, в которых акцентный тип С запрещен нормой, в частности вклю□чит. В отношении глагола звони□ть Л. Л. Касаткин подчеркивает, что мнения лингвистов расходятся: одни считают ударение в нём типа С (звоню□, зво□нит) просторечным, находящимся за пределами литературной нормы, другие – разговорным, допустимым в одной из сфер литературного языка [2]. В словаре-справочнике Л. Н. Сёмушкиной [6] исследуемая группа глаголов приводится исключительно с ударением типа В на флексии во всех формах, не допуская колебаний и отклонений от нормы. «Словарь образцового русского ударения» М. А. Штудинера дает глаголы глуши□ть, звони□ть, включи□ть с ударением типа В без дополнительных вариантов их

произношения: глушу́, глуши́шь, глуши́т; звоню́, звони́шь; включу́, включи́шь, делая специальную пометку в скобках – не вклю́чишь [5]. Глаголы пои́ть, кроши́ть и склони́ть представлены у М. А. Штудинера в двух равноправных вариантах – В и С, представляющих собой акцентные разновидности одного и того же слова, в одинаковой степени соответствующие литературной норме, причём первый вариант (ударение типа В) является рекомендованным для эфира: пои́шь и по́ишь, кроши́шь и кро́шишь, кроши́т и кро́шит, склони́шь и скло́нишь. Глаголы мани́ть и дои́ть, в свою очередь, также даны в двух равноправных акцентных вариантах, при этом на первом месте указан вариант типа С: ма́нишь и ма́нишь, до́ишь и дои́шь, до́ит и дои́т [5]. В «Орфоэпическом словаре русского языка. Произношение. Ударение.» И. Л. Резниченко [4] аналогично «Словарю образцового русского ударения» М. А. Штудинера глаголы глуши́ть и включи́ть приведены с нормативным типом ударения В с пометкой неправ. вклю́чишь. А вот у глагола звони́ть И. Л. Резниченко признаёт кроме нормативного ударения типа В звони́шь возможность употребления ударения типа С в разговорной речи – вклю́чишь. В остальных глаголах исследуемой группы пои́ть, кроши́ть, мани́ть, дои́ть и склони́ть «Орфоэпический словарь русского языка» признает равноправность употребления обоих вариантов ударения В и С, однако на первое место из двух возможных вариантов ставит глаголы с ударением типа С: по́ишь и пои́шь, кро́шишь и кроши́шь, ма́нишь и мани́шь, до́ишь и дои́шь, скло́нишь и склони́шь. Таким образом, мы видим, что в той или иной степени акцентные колебания признаются большинством словарей, а степень их развития на сегодняшний день среди московской молодежи мы проследили с помощью тестовых заданий, результаты которых представлены ниже.

Результаты письменного анкетирования, в котором приняли участие 48 человек, показали следующее:

- 100 % опрошенных, употребили ударение типа С в глаголе глушить – глу́шит;
- 71 % респондентов использовали в глаголе звонить ударение типа В – звони́т, 29 % – ударение типа С зво́нит;
- 100 % опрошенных поставили в глаголе включить ударение типа С – вклю́чишь;
- в глаголе поить 75 % респондентов предпочли тип С – по́ит, а 25 % респондентов тип В – пои́т;

– глагол крошить большинство участников анкетирования, то есть 71 % опрошенных употребили с ударением типа С – кро́шит, остальные 29 % – с ударением типа В, т.е. кроши́т;

– подавляющее большинство – 96 % респондентов – сочли правильным вариант ударения С в глаголе манить – ма́нят, и всего лишь 4 % выбрали вариант ударения В в данном глаголе – ма́нят;

– аналогично глаголу включить показал себя в письменном анкетировании и глагол доить, когда 100 % опрошенных употребили глагол до́ят с ударением типа С, посчитав его единственно правильным;

– в глаголе склонить 67 % респондентов поставили ударение типа С – скло́ним, 33 % – ударение типа В склони́м.

По результатам устного опроса, в котором приняли участие 54 представителя московской молодежи, выявлены следующие, не существенно отличающиеся от итогов письменного анкетирования, тенденции постановки ударения:

– в глаголе глушить 100 % респондентов поставили ударение типа С глу́шит;

– по глаголу звонить распределение голосов произошло следующим образом: 78 % выбрали тип В – звони́т, 22 % – тип С зво́нит, т.е. при спонтанном употреблении данного глагола выбор говорящими ударения типа В выше, чем при выполнении письменного задания;

– глагол включить в форме 2-ого лица ед. числа с ударением типа С вклю́чишь произнесли 94 % опрошенных, с ударением типа В включи́шь 6 %; аналогичное распределение предпочтений участников устного анкетирования удалось констатировать и в отношении глагола доить: 94 % опрошенных использовали ударение типа С – до́ят, 6 % респондентов – ударение типа В доя́т;

– в глаголе поить 83 % респондентов предпочли ударение типа С – по́ит, а 17 % респондентов произнесли глагол с ударением типа В – пои́т, что по сравнению с письменным опросом констатирует усиление тенденции употребления ударения типа С;

– в то же время при употреблении глагола крошить тенденция употребления ударения типа С несколько ослабевает при сравнении с результатами письменного теста, т.е. 67 % опрошенных произнесли глагол с ударением типа С – кро́шит, 33 % предпочли вариант В – кроши́т; аналогично глаголу крошить распределились голоса участников устного опроса в отношении глагола склонить: 67 % опрошенных произнесли глагол с ударением типа С – скло́ним, 33 % с ударением типа В – склони́м;

– 83 % респондента употребили тип ударения С в 3-ем лице мн. числа глагола манить – ма^ня^т, 17 % предпочли тип ударения В – ма^ня^нт.

Таким образом, суммируя и анализируя результаты обоих видов опроса по типу В/С, можно констатировать следующее:

– у многих глаголов с формой инфинитива на -ить явно выражена тенденция к замене неподвижного ударения на окончании типа В (употреблено опрашиваемыми в исследуемой группе глаголов в 22 % случаев) подвижным ударением типа С (употреблено респондентами в 78 % случаев);

– на основании результатов проведенного исследования отрицание многими словарями правильного русского произношения и ударения возможности употреблять глаголы глуши^ть, звони^ть, включи^ть с ударением типа С в силу несоответствия литературной норме или признание таких форм глаголов просторечными, разговорными может быть подвергнуто критике как не соответствующее действительности, особенно учитывая тот факт, что и в письменном и в устном опросах употребление глаголов глуши^ть и включи^ть с ударением типа С глу^шит и вклю^чишь близко к 100 %;

– распространение вариантных норм ударения в исследуемых глаголах объясняется усилением тенденций в развитии ударения в группе глаголов с формой инфинитива на -ить, а именно распространением регрессивного ударения в таких глаголах как глуши^ть (тип С – 100 %), включи^ть (тип С – 97 %), пои^ть (тип С – 79 %), кроши^ть (тип С – 69 %), мани^ть (тип С – 89 %), дои^ть (тип С – 97 %) и склони^ть (тип С – 67 %).

Акцентные колебания у глаголов между типами А / В предполагают вариативность ударения на основе или на окончании во всех формах: вкли^ниться, вкли^нюсь, вкли^нится (тип А) и вкли^ниться, вкли^ню^{сь}, вкли^нится (тип В); приуме^ньшить, приуме^ньшу, приуме^ньшит (тип А) и допустимо старшее приуменьши^ть, приуменьшу^т, приуменьши^т (тип В) и др. Для нашего исследования были отобраны три глагола – бултыхнуть, заискриться и окислить, которые в работе «Фонетика современного русского литературного языка» Л. Л. Касаткина [2] признаются вариативными: булты^хнуть, булты^хну, булты^ххнет (тип А) и бултыхну^ть, бултыхну^т, бултыхне^т (тип В); заи^скриться, заи^скрю^{сь}, заи^скрится (тип А) и заискри^ться, заискрю^{сь}, заискри^тся (тип В); оки^слить, оки^слю, оки^слит (тип А) и окисли^ть, окислю^т, окисли^т (тип В). В словаре М. А. Штудинера [5] в упомянутых глаголах также допус-

кается вариативность, но рекомендованными для эфира являются варианты бултыхну́ть и заискри́ться (тип В), а в случае с глаголом окисли́ть (тип А). И. Л. Резниченко рассматривает варианты акцентные формы данных глаголов как равноправно возможные, при этом на первое место ставит ударение типа А в глаголе булты́хнуть, а ударение типа В в глаголах заискри́ться и окисли́ть [4].

По результатам письменного анкетирования получены данные, констатирующие значительный перевес употребления ударения типа В в проверяемых глаголах, а именно:

- в глаголе бултыхнуть 92 % участников анкетирования поставили ударение типа В – бултыхну́, остальные 8 % предпочли вариант типа А – булты́хну;

- глагол заискриться 100 % употребили с ударением типа В – заискри́ться;

- в глаголе окислить варианту В – окисли́ть – отдали предпочтение 67 % опрошенных, а варианту ударения А – окисли́ть – соответственно 33 % респондентов.

Результаты устного опроса очень близки к приведенным выше, поскольку большинство опрошенных употребляли проверяемые глаголы с ударением типа В. В процентном соотношении это выглядит так:

- в глаголе бултыхнуть 89 % опрошенных употребили форму глагола бултыхну́ (тип В), 11 % – форму глагола булты́хну (тип А);

- так же, как и в письменном опросе, 100 % респондентов, не задумываясь, произнесли глагол заискриться с ударением типа В – заискри́ться;

- ударение типа В в глаголе окислить выбрали 72 % опрошенных – окисли́ть, ударение типа А – 28 % респондентов.

Общие тенденции частотности употребления ударения по типу А или В выглядят следующим образом:

- в исследуемых глаголах бултыхнуть, заискриться и окислить чётко прослеживается тенденция к преимущественному употреблению глаголов данной группы с ударением типа В – в 87 % случаев, менее распространённым выглядит на этом фоне ударение типа А – в среднем 13 % исследуемых случаев;

- выявленные в результате опросов тенденции не противоречат, а скорее подтверждают уже зафиксированную словарями русского произношения вариативность ударения на основе или на окончании во всех формах исследуемых глаголов, показывая особенность их употребления молодыми москвичами – отчётливое тяготение к типу

В, за исключением глагола окислить, где в 30 % случаев употребления распространён тип А;

– в случае с глаголами бултыхнуть, заискриться и окислить и другими, для которых характерны колебания по типу А / В, распространение вариантных норм ударения в исследуемых глаголах объясняется распространением прогрессивного ударения по типу В: бултыхну□ (90 % случаев употребления), заискри□тся (100 %), окисли□ть (70 %).

Итак, по результатам проведенного исследования в группе глаголов с формой инфинитива на -ить мы видим, что сформировалась ярко выраженная тенденция к замене неподвижного ударения на окончании типа В подвижным ударением типа С, что обусловлено распространением регрессивного ударения в таких глаголах. В свою очередь в глаголах, характеризующихся акцентными колебаниями по типам А / В, москвичи-участники опросов преимущественно использовали тип ударения В, что может быть объяснено развитием тенденции прогрессивного ударения по типу В. Таким образом, колебания ударения в исследуемой группе глаголов в настоящем / простом будущем времени свидетельствуют об усилении тенденций развития регрессивного и прогрессивного ударения.

В заключение хотелось бы отметить, что в области русского ударения существуют объективные трудности определения современной нормы. Но отслеживание всех новых акцентных тенденций в языке, постоянно претерпевающем изменения, является интересной и увлекательной работой для учёного.

Литература

1. Куракина, Е. Б. Некоторые акцентологические изменения в речи молодых москвичей на примере имен существительных [Текст] / Е. Б. Куракина // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования : материалы VI Всерос. науч.-практ. конф. – Челябинск, 2007.
2. Касаткин, Л. Л. Фонетика современного русского литературного языка [Текст] / Л. Л. Касаткин. – М., 2003.
3. Русская грамматика [Текст] / под ред. Н. Ю. Шведовой. – М., 1980.
4. Резниченко, И. Л. Орфоэпический словарь русского языка. Произношение. Ударение: около 25 000 единиц [Текст]. – М., 2005.
5. Штудинер, М. А. Словарь образцового русского ударения [Текст]. – М., 2005.
6. Сёмушкина, Л. Н. Культура русской устной речи: Словарь-справочник [Текст]. – М., 2006.

ПУТИ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ И ФОРМ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

МАРФУТЕНКО Т. А.

г. Железноводск Ставропольского кр., Филиал
Ставропольского государственного педагогического института

Современное образование большое внимание уделяет формированию и развитию различных качеств личности: жизненная активность, нравственность, предприимчивость, мобильность, ответственность, коммуникативность, креативность, способность к постоянному саморазвитию, умение сотрудничать, самостоятельно добывать и интерпретировать знания, адаптивность, гибкость, толерантность, способность к самопрезентации.

Научные исследования последнего времени (В. И. Андреев, Г. А. Андрианова, Н. Д. Никандров, А. В. Хуторской) направлены на изучение формирования, раскрытия, развития творческого потенциала личности, ее творческой самореализации, в них подчеркивается особая значимость креативности как качества личности.

Сформировать творческую личность может только педагог-творец. Развитие творческих качеств будущего учителя должно начинаться с первых дней обучения в вузе и происходить в системе, охватывая все изучаемые дисциплины и образовательный процесс в целом.

Возникает проблема выбора технологии обучения, которая позволит сформировать выпускника педагогического вуза, способного работать в современной школе, владеющего дидактическими системами и технологиями, направленными на развитие личности учащихся, их творческую самореализацию.

На сегодняшний день существует многообразие систем обучения, что служит предпосылкой свободного выбора и самоопределения каждого студента в становлении его собственной педагогической позиции. Но современным гуманистическим тенденциям развития отечественной школы соответствуют такие критерии отбора систем обучения, как природосообразность, личностная ориентация и творческое развитие детей. В соответствие с данными критериями обучение рассматривается как креативный процесс создания каждым учеником образовательной продукции в изучаемых предметах. Ученик осваивает способы учебной деятельности, сопряженные с изучаемыми предметами, их разделами и темами. Креативность и продуктивность образования означают необходимость создания содержания, формируемого

учеником в виде его творческой образовательной продукции. Данный тип обучения называется эвристическим. Включение в учебный процесс методов познания и преобразования мира, информационных технологий, целеполагания, планирования, рефлексии ведет к овладению учеником способами продуктивной деятельности. Для организации такого типа продуктивного обучения студенту самому необходимо владеть эвристическими способами деятельности.

Таким образом, эвристическая направленность обучения студентов позволяет им в собственной деятельности осваивать те процессы, организаторами которых они будут являться в школьной практике.

Эвристическое обучение – это обучение через открытия, через собственное проникновение ученика в глубины природы или культуры. Эвристическое обучение универсально, личностно-ориентированно, поскольку позволяет выстраивать индивидуальную образовательную траекторию, создает условия для интеграции знаний [2].

Однако при применении эвристического обучения возникает ряд трудностей: нельзя опираться на практический опыт коллег, так как эвристическое обучение подразумевает творчество не только учащихся, но и самого учителя. Повторить опыт применения эвристического обучения невозможно, так как, преломляясь через личность преподавателя, оно приобретает новые формы. Рассмотрим применение эвристического обучения в преподавании информатики.

Ярким выражением эвристического обучения являются эвристические лекции и семинары, а также творческие уроки [1].

Эвристическая лекция – форма обучения, при которой учитель, излагая материал, помогает учащимся создавать новые знания или понимания, формулировать проблемы, делать собственные открытия. На практике мы используем следующие виды лекций: инструктивная лекция, лекция-диалог, лекция с научной структурой, лекция по введению культурно-исторических аналогов, историческая лекция, общепредметная лекция, обобщающая лекция [5].

Инструктивные лекции проводятся в начале изучения программы, например, Word, Excel, PowerPoint. Здесь рассматриваются технологии предстоящей работы, алгоритмы решения задач, планы изучения понятий. Например, так выглядит план инструктивной лекции по Word:

1. Алгоритм работы с программой (открытие, закрытие, включение панелей инструментов, работа с текстом). Используется на данном этапе метод фактов и метод наблюдения.

2. План изучения программы:

- объект «текст»;
- объект «рисунки»;

- объект «символьное выражение»;
- объект «таблица»;
- комплексное использование объектов.

На данном этапе используется метод гипотез, заключающийся в прогнозировании работы объектов.

3. Конструирование правил создания и работы с объектами. Применяется метод конструирования правил.

Инструктивная лекция дает возможность не спонтанно начать изучение новой темы, а осознанно провести планирование деятельности учителя и учащихся, а затем сравнить гипотезы с культурно-историческими аналогами.

Лекция-диалог проводится на основе сократовского метода с помощью прямого диалога учителя с учениками. Лекция-диалог, в которой присутствует слово ученика, позволяет избежать пассивного восприятия информации, побуждать учащихся к эвристическому действию, а это активизирует познавательную деятельность и творчество учащихся. Данный вид лекции наиболее универсален, так как применим для любого типа нового материала.

Рассмотрим, например, перечень вопросов для лекции-диалога по теме «Кодирование цветного изображения»:

- В чем заключается принцип формирования цветного растрового изображения?
- Какие существуют разрешающие способности экрана?
- Что такое глубина цвета?
- От чего зависит качество двоичного кодирования информации?
- Определите количество цветов в палитре при глубине цвета 4, 8, 16, 24, 32 бита.
- Заполните таблицу цветов в шестнадцатеричном представлении.
- Используются графические режимы с глубинами цвета 8, 16, 24, 32 бита. Вычислить объемы видеопамати, необходимые для реализации данных глубин цвета при различных разрешающих способностях экрана.
- Сколько бит отводится для хранения информации в MS-DOS в конкретном случае?

Данные вопросы являются обобщающими для каждой порции учебного материала; ответы на них требуют не только осознанного восприятия материала, но и определенных собственных умозаключений учащихся.

Общепредметная лекция строится на раскрытии связей фундаментальных образовательных объектов с различными дисциплинами. Например, сущность одного из заключительных занятий по теме «Ех-

cel» состоит в осуществлении работы в группах по доказательству применимости данной программы на уроках математики, обществознания, географии, физики, химии, истории и даже литературы.

Эвристический семинар – это форма занятий, который обеспечивает создание учащимся личных образовательных продуктов. Эвристические семинары отличаются от других видов эвристических занятий технологическими условиями повышения активности и самостоятельности учащихся, проявление их организаторских качеств [5].

В нашей практике мы используем следующие виды семинаров: вводный семинар, обзорный семинар, самоорганизующий семинар, поисковый семинар, семинар с индивидуальной работой, семинар с групповой работой, семинар в группах по выбору, семинар-«круглый стол», семинар-выставка.

Особенно интересен семинар-выставка. Данный семинар проводится в конце изучения какой-либо программы во внеурочное время, когда учащиеся уже создали свои образовательные продукты. Задействуются при этом учащиеся 1-2 курса. В учебном кабинете выставляется демонстрационное и лабораторное оборудование по изучаемой теме в области информатики, научно-популярная литература, ученические рефераты, самодельные газеты, наглядные пособия, сделанные в прошлые годы, мультимедийный проектор с презентациями. Каждую часть выставки обслуживают ученики-экскурсоводы. Учащиеся группы переходят от одной экспозиции к другой, смотрят, слушают экскурсовода, задают вопросы, выполняют опыты.

Например, по теме «Презентация в PowerPoint» могут быть представлены следующие экспозиции:

- Книжно-журнальная (выставка книг и журналов по теме, экскурсовод проводит анализ литературы по теме).
- Лаборатория знаний (с помощью обучающей программы учащиеся знакомятся с программой PowerPoint).
- Практикум (выполняются опыты по работе с данной программой).
- Демонстрационная (экскурсовод демонстрирует способы показа презентации).
- Проектная (учащиеся знакомятся с проектами, созданными их товарищами в программе PowerPoint).

В конце занятия учащиеся пишут отзыв о выставке или рецензию по заданному плану.

Семинар-выставка помогает прививать интерес к предмету, позволяет генерировать новые идеи на базе имеющихся наработок, а

также показывать практическое применение изучаемой темы в будущей профессиональной деятельности.

Творческий урок – форма организации эвристического обучения, через которую учитель реализует условия для творчества учеников, а также свою образовательную программу. Создание творческого урока – процесс очень ответственный и интересный для самого учителя, поскольку педагог разрабатывает систему условий для предстоящего творчества учащихся. Успех творческого урока определяется «стартовым» заданием, которое вовлекает учеников в мотивированную деятельность по созданию образовательного продукта. Такое задание в эвристическом обучении называется открытым.

Открытые задания могут быть когнитивного, креативного и оргдеятельностного типа [4]. Приведем примеры некоторых заданий (табл. 1).

Таблица 1

Примеры заданий

Когнитивного типа	Креативного типа	Оргдеятельностного типа
Научная проблема. Предложите свою версию появления науки информатика.	Сделай по-своему. Выполнить работу над редактированием и форматированием документа в своем порядке.	Цели. Разработать цели сегодняшнего занятия.
Исследование объекта. Проведите исследование по установлению зависимости размеров компьютера от его быстродействия.	«Проживание» истории. Проживите, вникните в процесс создания двоичной системы счисления.	Планы. Разработать план создания творческого проекта по теме.
Структура. Выведение закономерности структуры различных типов ЭВМ.	Образ. Придумать и изобразить образ процессора.	Рефлексия. Осознать свою деятельность на протяжении создания проекта, вывести правила и закономерности этой деятельности, сравнить с предыдущей.
Опыт. Проведите опыт по вставке рисунка в текст и его редактированию.	Изобретение. Создайте новую кнопку в Word и сформулируйте ее назначение и внешний вид.	Оценка. Прорецензировать проект товарища, подготовить самооценку своей работы при создании проекта.
«Восстановление» истории. Объясните причины при-	Сочинение. Сочините загадку про презентацию.	

менения десятичной системы счисления человеком, а двоичной – компьютером.		
Доказательство. Докажите или опровергните схожесть информационных процессов в природе и технике	Составление. Составить словарь информационно-технологических терминов.	
Общее в разном. Вычлените общие и отличное при работе с математическими выражениями в Word и Excel	Изготовление. Создайте фильм о любом времени года средствами PowerPoint	
Перевод В графическом редакторе нарисовать музыку	Учебное пособие. Разработать учебную презентацию по теме урока и провести урок в роли учителя	
Разнонаучное познание Выясните, что есть общего в человеке и компьютере		

Лучшее задание то, решение которого неизвестно преподавателю заранее, но интересно и посилено для выполнения учащимся.

Творческие уроки обычно комбинированные, т.е. включают 3-4 сменяемых друг друга вида открытых заданий. Можно использовать одну деятельность доминанту урока при различных формах ее воплощения [5].

Таким образом, субъектная деятельность, творчество, положительная мотивация, эмоциональный комфорт достигаются благодаря применению эвристического обучения. Это, в свою очередь, влечет за собой повышение качества знаний, а самое главное, усвоенные эвристические способы познания применяют студентами в процессе собственной педагогической практики.

Литература

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

2. Андрианова, Г. А. Организация творческой деятельности учащихся в дистанционном обучении [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г. А. Андрианова. – М., 2000.

3. Кулюткин, Ю. К. Эвристические методы в структуре решений [Текст] / Ю. К. Кулюткин. – М. : Педагогика, 1970.

4. Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения [Текст] / А. В. Хуторской. – М. : МГУ, 2003.

5. Хуторской, А. В. Современная дидактика [Текст] : учебник для вузов / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПРОЕКТИРОВАНИЮ СИСТЕМЫ ПРОХОЖДЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ПРОИЗВОДСТВЕННЫХ ПРАКТИК В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

БАГДАСАРЯН А. А.

г. Сочи, Сочинский государственный университет
туризма и курортного дела

Одной из задач предстоящей реформы в сфере высшего образования выступает задача обеспечения взаимодействия высшей школы и рынка труда и привлечение работодателей к определению требований к уровню подготовки специалистов. В рамках разрешения данной задачи в области подготовки будущих специалистов мы рассматриваем систему развивающего взаимодействия «мастер-наставник – студент» в период производственных практик, содержанием которой выступает профессиональный опыт мастера производства. Механизмы передачи профессионального опыта выступают как средства формирования профессионально необходимых компетенций будущего специалиста и обеспечения преемственности нравственно-ценностного профессионального потенциала.

Система развивающего взаимодействия отвечает требованиям формирования траектории профессионального становления будущего специалиста, одновременно способствует профессиональному росту мастера производства, взаимодействующего со студентами в период производственных практик. Этапность передачи профессионального опыта в системе развивающего взаимодействия мастера-наставника и студента реализуется в ценностно-смысловом единстве этапов, содержание которых определяет вариативность используемого инструментария и динамику позиционных характеристик участников.

Структура передачи профессионального опыта в системе развивающего взаимодействия наставника и студента-практиканта развивается поэтапно: ознакомительно-ориентирующий, локально-моделирующий, системно-моделирующий.

Ознакомительно-ориентирующий этап. Стратегия этапа: процесс передачи профессионального опыта направлен на «коммуникативное» включение студентов в профессиональную деятельность и подготовку к профессиональной деятельности с преобладающей опорой на формирование коммуникативной компетенции (коммуникативно-организаторских умений). Ознакомительно-ориентирующий этап имеет два основных направления: 1. Формирование у студента готовности к общению с мастером-наставником, анализу его профессионального опыта. 2. Первичное ознакомление с опытом мастера в ходе учебной практики. Для студентов педагогических вузов первое направление осуществляется за счет содержания учебных дисциплин «Педагогика», «Психология», «Методология и методы психолого-педагогического общения», «Основы самостоятельной работы студентов», а также спецкурса «Педагогическая мастерская», изучаемых в 1-4 семестрах. Для студентов технических и экономических вузов осуществляется за счет содержания учебных дисциплин «Введение в специальность», специальных курсов «Управление личной карьерой», «Технология карьеры». Второе направление осуществляется за счет содержания учебно-ознакомительной практики. На данном этапе студенты адаптируются к профессиональной среде (идет плавное «вхождение» в профессию), имеют возможность соизмерить свои индивидуальные способности с требованиями профессиональной деятельности, спроектировать индивидуальный стиль профессионального общения и деятельности, сконцентрировать внимание на разрешении профессиональных проблем наставником, при этом вычленять профессионально необходимые умения (коммуникативного и организаторского характера) для разрешения той или иной профессиональной задачи и развивать их. На данном этапе наставник преобразует профессиональный опыт применительно к возможностям студентов. Студент, выполняя функцию ассистента наставника, получает необходимые навыки профессионального общения, практические умения организации профессиональной деятельности. Интегрируя личностный опыт с передовым опытом наставника, студент получает необходимые представления о способах и приемах использования теоретических знаний в практической профессиональной деятельности. Идет процесс формирования концептуальной, интегративной, контекстуальной компетенций. Локально-моделирующий этап. Стратегия этапа: передача профессионального опыта в совместной деятельности наставника и студента и локальное моделирование студентом собственной профессиональной деятельности (карьеры) с преобладающей опорой на формирование проективно-конструктивных умений.

Локально-моделирующий этап, как и предыдущий, имеет два направления: практическое и теоретическое. Практическое направление (непосредственный процесс передачи профессионального опыта) на данном этапе осуществляется за счет содержания производственной практики. Студенты выполняют функцию помощника наставника. Развивающее взаимодействие наставника и студента направлено на формирование отдельно взятых профессиональных умений, которые играют заметную роль в профессиональном становлении студента. На данном этапе студент за счет выполнения различных ролей приобретает большой практический опыт профессиональной деятельности. Теоретическое направление на данном этапе предполагает анализ, обобщение и оценку профессионального опыта наставника и осуществляется за счет содержания курсов: для студентов педагогических вузов «Методика преподавания иностранного языка» (истории, русского языка, литературы и др., в зависимости от будущей специальности студента). Особенности второго этапа: профессиональные умения формируются в деятельности, направленной на локальное моделирование профессиональной деятельности студента и расширение профессионального поля взаимодействия наставника и студента; концентрация внимания на производственных ситуациях, связанных с актуализацией и активным применением профессиональных умений проективного и конструктивного характера; идет процесс интеграции передового профессионального опыта мастера с личностным опытом студента и непосредственное применение приобретенного опыта в ходе прохождения производственной практики. Идет процесс формирования инструментальной, адаптивной, ценностно-этической компетенций.

Системно-моделирующий этап. Стратегия этапа: передача профессионального опыта в условиях системного моделирования профессиональной деятельности. Системно-моделирующий этап также включает два направления: 1. Творческое осмысление и систематизация студентом профессионального опыта наставника в собственной профессиональной деятельности. 2. Выход на научно-исследовательскую работу по обобщению профессионального опыта мастера-наставника. Первое направление реализуется на основе содержания стажерской практики, второе направление – в ходе написания студентом выпускной квалификационной работы. На системно-моделирующем этапе ранее сформированные профессиональные компетенции актуализируются за счет функции стажера и приобретают четкую практико-ориентированную направленность. Особенности третьего этапа: в процессе развивающего взаимодействия мастера-наставника и студента упор делается на комплексное овладение про-

фессиональными (компетенциями) умениями; формирование практических умений осуществляется в условиях системного моделирования профессиональной деятельности; преобладают производственные ситуации, требующие актуализации и активного применения формируемых компетенций в их различных сочетаниях; апробированные производственные технологии модернизируются в проектной деятельности будущего специалиста (т.е. студента). Каждый предшествующий этап служит подготовительным уровнем по отношению к последующему, более высокому. Такая этапность структуры передачи профессионального опыта в условиях развивающего взаимодействия мастера (работодателя) и студента-практиканта ориентирована на непрерывное совершенствование процесса передачи профессионального опыта с последовательным выходом на научно-исследовательскую практику, направленную на исследование передового профессионального опыта мастера производства студентом.

Взаимодействие мастера-наставника и студента-практиканта логически взаимосвязано с этапами совместной деятельности субъектов: замысел – реализация – рефлексия. Эти этапы обуславливают уровни взаимодействия: созерцательный – деятельностный – творческий, что отвечает требованиям к основным образовательным программам подготовки специалистов. Содержание профессионального опыта обогащается и трансформируется в процессе взаимодействия наставника и студента-практиканта поэтапно и адекватно уровням взаимодействия. Первый этап – замысел – предполагает взаимодействие субъектов на когнитивном уровне, что соответствует первому этапу взаимодействия – созерцательному. Второй этап – реализация – предполагает взаимодействие на практическом уровне, т.е. на деятельностной основе. Третий этап – рефлексия – соответствует третьему – творческому этапу, так как рефлексия – это творческий процесс интегрирования профессионального опыта мастера и субъективного опыта студента. Процесс передачи профессионального опыта конструктивно воздействует на стратегию и технологию профессиональной подготовки будущего специалиста, последовательно реализуясь в системе развивающего взаимодействия мастера-наставника и студентов в период прохождения практик, выступает эффективным методом формирования профессиональных компетенций будущего специалиста, средством модернизации практик и обеспечивает взаимодействие высшей школы и рынка труда, привлекает работодателей к подготовке молодых специалистов и дополняет содержание подготовки.

ПРОБЛЕМЫ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

БАУЭР Н. М.

г. Челябинск, Челябинское высшее военное автомобильное
командно-инженерное училище

Повышение научного уровня содержания обучения, увеличение объема информации, повышение требований к профессиональной подготовке специалистов актуализирует необходимость совершенствования учебного процесса. Поиск путей, методов и способов повышения качества образования требует выявить противоречия и проблемы, возникающие в организации и практике образовательной деятельности.

В основе естественнонаучной подготовки лежит концепция естественнонаучного образования, принятая в начале 1990-х гг., которая определяет смысл естественнонаучного образования как получение «студентами не узкоспециализированных, а фундаментальных, комплексных представлений о научной картине мира, основных методологических приемах естествознания и, конечно, в общей подготовке по выбранному направлению» [1]. Федеральный компонент для технических специальностей включает пять базовых дисциплин: математику, информатику, физику, химию, экологию. Рассмотрим существующие основные причины низкого уровня естественнонаучной подготовки в практике деятельности военных вузов на примере изучения физики в Челябинском высшем военном автомобильном командно-инженерном училище.

В настоящее время в школах происходит падение интереса к изучению физики вообще. Это обусловлено тем, что физика исключена из числа обязательных предметов для получения среднего образования, и требования к исходным знаниям и умениям, которые обеспечивали бы непрерывность в системе образования школа – вуз, не выполняются. У большинства курсантов не развиты, либо слабо развиты общие учебные умения (понимать, запоминать, мыслить, поддерживать внимание, систематизировать, выделять главное в тексте, отделять существенное от несущественного и т.д.); превалирует конкретно-чувственное восприятие учебной информации, а абстрактно-логическое восприятие не сформировано. Исследования [2] показали, что до 60 % учащихся старших классов одной из причин падения интереса к изучению физики называют неумение решать задачи. Именно этот вид деятельности школьники называют одной из главных причин, мешающих добиться лучших успехов в изучении физики. Иссле-

дования, проведенные нами среди курсантов 1 курса, приступающих к изучению физики, показали, что не умеют решать физические задачи 85-90 % курсантов. А от 20 % до 48 % курсантов взвода не владеют даже первым уровнем сформированности – умением анализировать содержание задачи, кодировать его, а также умением выполнять отдельные операции, общие для большого класса задач.

Познавательный интерес изучения физики у курсантов крайне низкий. Многие курсанты не осознают, что решение технических задач базируется на знаниях по физике. Но главная проблема состоит в умении преодолевать трудности, возникающие в учебном процессе. Анкетирование, проведенное среди курсантов, показало, что все-таки большая часть курсантов (82 %) осознают необходимость изучения физики, но как бы «теоретически». Однако только 5 % курсантов отметили, что дисциплины естественнонаучного цикла не вызывают у них затруднений.

Только успешная деятельность создает положительную мотивацию к учению: когда что-то получается, то хочется двигаться дальше, видеть результаты своего труда, возникает стимул к преодолению трудностей. Пока ребенок учится читать – это большой труд, а когда он овладеет этим умением, то чтение превращается в радость. Аналогично, если курсант владеет общими учебными умениями (прежде всего – это умение читать и понимать учебные тексты, выделять главное в тексте, делать краткие записи существенного в тексте, умение конспектировать и др.), то учебная деятельность не является непосильной. Только 3 % курсантов видят причину крайне низкого уровня знаний по физике в том, что они сами мало учат (но именно эти курсанты владеют общими учебными умениями, в частности, входят в число курсантов, умеющих решать физические задачи), а остальные пытаются найти объективные причины своих слабых знаний (30 % отмечают слабую школьную подготовку; 18 % – недостаточные знания математики и не умение применять их на занятиях по физике; 41 % – недостаток времени для того, чтобы во всем хорошо разобраться). Свыше 40 % курсантов считают, что для преодоления отставания в образовании не они сами должны работать, а преподаватель индивидуально с каждым курсантом должен проводить дополнительные занятия или факультативы.

Анализ же учебных планов и программ выявил тенденцию сокращения учебных часов (табл. 1) на проведение занятий с преподавателем по циклу естественнонаучных дисциплин, что заведомо приводит к снижению качества обучения.

Таблица 1

Количество часов некоторых учебных дисциплин естественнонаучного цикла, отводимых на изучение с преподавателем

Учебная дисциплина	2001	2006	2008
Математика	370	312	296
Физика	234	194	186
Химия	80	70	68

Из таблицы следует, что по математике и физике число часов сократилось на 20 %, а по химии на 15 %. Это привело не только к сокращению содержания учебного материала дисциплины, но и снижению уровня сформированности умений и навыков.

Так, например, по физике сокращение содержания изучаемых вопросов произошло в темах: «Динамика вращательного движения твердых тел», «Молекулярная физика», «Термодинамика», «Электростатика», «Механические и электрические колебания и волны», «Волновая и квантовая оптика», «Квантовая механика», «Физика атома и элементарных частиц» и др. Причем следует отметить, что, прежде всего, страдают именно концептуальные вопросы. Из лекций исчезают логическая последовательность рассуждений, математические выводы физических закономерностей и теорий, а формулируется только окончательный результат. Практически исчезают из курса физики такие понятия как «энтропия», «циркуляция вектора напряженности», «градиент потенциала». Математические преобразования и вычисления при изучении физики вызывают у курсантов непреодолимые трудности. В курсе физики полностью отсутствуют вопросы гидростатики и гидродинамики. Их изучение осуществляется на узкоспециализированных кафедрах профессиональных дисциплин, что разрушает целостность не только курса физики, но и всего цикла естественнонаучных дисциплин.

Это противоречит современной парадигме образования, сущность которой определяют фундаментальность, целостность и направленность на удовлетворение личностных интересов. Применительно к естественнонаучному образованию, «целостность – это результат синтеза естественнонаучного знания с позиций соотношения между исследуемой системой и наблюдателем; фундаментальность – это соответствие естественнонаучных курсов современным представлениям о «естественнонаучной реальности» и современным принципам структурирования научного знания; личностная направленность – это предоставление возможности интеллектуального роста на основе достижения более высокого уровня образованности в области естествозна-

ния, освоение стратегия и универсальных методов рационального познания» [3].

В современных условиях следует пересмотреть ориентиры и приоритеты: с прагматических узкоспециализированных целей на приобретение обобщенных знаний о глубинных сущностных основаниях и связях между процессами окружающего мира, на современные представления о структуре и целостности содержания науки. Именно фундаментальная подготовка обеспечит успех выпускнику как в чисто профессиональной области, давая ему основу, фундамент его профессиональной деятельности, так и в социальной сфере, повышая его социальную защищенность: он сравнительно легко может менять направленность своей работы. В отличие от технического, прикладного знания, фундаментальное, теоретическое знание стареет значительно медленнее, методологическая эффективность теоретического знания выше. Физику следует рассматривать как фундаментальную науку, поскольку ее основные понятия и законы первичны и не являются следствием других наук, непосредственно отражают, систематизируют и синтезируют в законы и закономерности факты, явления природы и общества.

Именно поэтому реформирование системы профессионального высшего образования в качестве приоритетных направлений предусматривает фундаментализацию базовой подготовки как основу профессионализации образования; ориентацию на способности, склонности, мотивы и интересы обучаемых; методологическую и психологическую подготовку выпускников к непрерывному повышению профессиональной компетентности и сохранению востребованности в условиях социально-технического прогресса.

Литература

1. Сенашенко, В. Естественнонаучное образование в высшей школе [Текст] / В. Сенашенко, Н. Сенаторова // Высшее образование в России. – 2005. – № 2.
2. Усова, А. В. Практикум по решению физических задач [Текст] / А. В. Усова, Н. Н. Тулькибаева. – М. : Просвещение, 2001.
3. Голубева, О. Как реформировать общее естественнонаучное образование [Текст] / О. Голубева, В. Кагерманьян, А. Савельев, А. Суханов // Высшее образование в России. – 1997. – № 2.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНТЕРЕСА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

БУРЦЕВА И. В.

г. Елец Липецкой обл., Елецкий государственный
университет им. И. А. Бунина

В современной дидактике наблюдается бум конструирования и использования инновационных методов и технологий обучения, к которым относят модульное и проблемное обучение, технологию группового обучения с учетом стилей каждого обучения, технологию дифференцированного и индивидуализированного обучения, мультимедиа-технологии обучения и др.

Для профессионального становления студентов осуществляется имитационное моделирование реальных профессионально-педагогических задач, решение которых связано с анализом конкретных ситуаций, дискуссиями, ролевыми и деятельностными играми, психолого-педагогическим тренингом, использованием компьютеров с разнообразным набором программ.

Внимание кафедр направлено не только на постоянное обновление содержания, но и на технологию обучения. Мы исходим из того, что учебный процесс в высшей школе должен быть подчинен не столько задаче информационного насыщения, сколько формированию продуктивного мышления, развитию интеллектуального потенциала личности, становлению способов логического мышления и всесторонней обработки информации, творческому конструированию.

Переход на многоуровневую систему профессиональной подготовки требует использования новых технологий на каждой ступени образования и определения уровня обучения для следующей ступени модели.

Нами были выявлены психолого-педагогические условия, обеспечивающие эффективность процесса формирования профессионально-педагогического интереса у будущих специалистов. Одним из условий является организация профессионального отбора учащихся, обеспечивающая прием на обучение молодых людей с выраженным интересом и склонностью к педагогической деятельности, желанием овладеть данной профессией, достаточно развитым творческим потенциалом.

Вторым условием эффективности процесса формирования профессионально-педагогического интереса у будущих специалистов является обеспечение преемственности между разными ступенями педагогического образования. Преемственность позволяет более эффек-

тивно использовать время жизни для становления профессионально-педагогического интереса и личностного становления, экономить силы и ресурсы, обеспечивает непрерывность развития, лучшую адаптацию личности к жизни и новым образовательным условиям, позволяет заложить на первой ступени профессиональной подготовки образную основу профессиональной деятельности для следующего теоретического осмысления, осознания и обобщения, а также обеспечить достаточный уровень развития общей и профессиональной культуры.

Третье условие – раннее включение учащихся через специально организованные занятия в учебно-профессиональную деятельность и обеспечение такого функционирования образовательного процесса, при котором эта деятельность исполняет роль ведущего и интегрирующего фактора.

Повышение качества формирования профессионально-педагогического интереса у будущих специалистов связано, прежде всего, с изменением образовательной парадигмы. Формирование профессионально-педагогического интереса у будущих специалистов будет наиболее эффективным в том случае, когда образовательный процесс ориентируется не только на изучение наук, связанных с образовательной деятельностью, а на усвоение опыта профессиональной деятельности, овладение им на основе современных научных знаний; не только на профессиональное развитие, но и на развитие личности специалиста, ядром которой выступает опыт профессиональной деятельности. Включение учащихся в учебно-профессиональную деятельность обеспечивает интенсивное развитие мотивационно-смысловой сферы учащихся, которая определяет развитие всех сторон личности.

Само по себе включение учащихся в учебно-профессиональную деятельность является необходимым, но недостаточным условием формирования профессионально-педагогического интереса у будущих специалистов. Необходимо, чтобы создавались условия для постижения личностного смысла профессионально-педагогических знаний и действий. Деятельность современного педагога необычайно сложна. И чтобы овладеть ею на социально приемлемом уровне, необходимо интенсифицировать этот процесс, стараться, как можно более рационально использовать время для овладения профессиональными функциями и ролями.

Эффективное формирование профессионально-педагогического интереса у будущих специалистов невозможно без создания в образовательном учреждении развивающей среды. Составными компонентами такой среды являются: усложнение учебной деятельности на основе постановки и решения усложняющихся задач; предъявление тре-

бований в зоне ближайшего развития личности; обеспечение высокого культурного фона развития; создание в коллективе образовательного учреждения и в группе творческой атмосферы; привлечение к работе лучших специалистов; обеспечение инновационно-опережающего характера образовательного процесса. Создание развивающей среды позволяет организовать максимально противоречивые условия жизни и деятельности личности и тем самым вызвать, актуализировать движущие силы развития, активизировать саморазвитие личности, его желание думать, менять себя и окружающий мир.

Еще одним важнейшим условием эффективности процесса формирования профессионально-педагогического интереса у будущих специалистов является обеспечение ее субъектной позиции в образовательном процессе. Эта позиция обеспечивается использованием в образовательном процессе субъектно-деятельностного подхода. Обеспечение субъектной позиции обучающегося позволяет усвоить ему субъектные функции, стать субъектом целостной профессиональной деятельности.

Формирование профессионально-педагогического интереса у будущих специалистов требует педагогического мониторинга, который позволяет своевременно осуществлять коррекцию этого развития на основе изменений в образовательном процессе; включать обучающихся в процесс самообразования и самовоспитания; развивать профессиональное самосознание и рефлексивные способности.

Взаимодействие индивидуального опыта, конкретно-педагогического опыта методистов и специалистов, а также социально-педагогического опыта, отражаемого в научно-педагогических знаниях – еще одно важное условие эффективности. Это взаимодействие обеспечивает формирование индивидуального опыта профессиональной деятельности и его преобразование; постижение личностного смысла идей, явлений и процессов, действий, связанных с педагогической деятельностью; восхождение от личностного смысла к пониманию их значения; осознание и обобщение индивидуального опыта.

Важную роль в формировании профессионально-педагогического интереса у будущих специалистов играет и такое условие, как усиление индивидуально-творческого характера учебной деятельности. Без использования индивидуальных форм работы учащихся невозможна своевременная коррекция их действий, а значит и усвоение основных операций, связанных с профессиональной деятельностью. Без этого невозможно выявление задумок, планов, намерений, а значит и эффективное развитие внутренней деятельности, педагогического мышления будущего специалиста. Без индивидуальной работы невозможно получать обратную связь о понимании обучаю-

щимися сущности процессов и явлений, связанных с педагогической деятельностью. Без этого также невозможно обучение общению на профессионально-личностном уровне, эффективное личностное влияние преподавателя, развитие исследовательских умений и навыков, формирование культуры умственного труда, обучение диагностической деятельности и профессиональному наблюдению.

Существенную роль в обеспечении успешности формирования профессионально-педагогического интереса у будущих специалистов играет подготовка педагогических кадров к осуществлению педагогической поддержки этого процесса. Эта подготовка касается формирования целевых установок на профессионально-личностное развитие; изменения парадигмы мышления, нацеленности на педагогическую поддержку саморазвития, обеспечение субъектной позиции обучающихся; подготовки к инновационной деятельности; овладения технологиями обучения педагогической деятельности, руководства учебными исследованиями, диагностической деятельности, развития личностных качеств в учебном процессе; изменения характера общения.

Мы понимаем, что мотивационное самоопределение будущих педагогов к профессиональной деятельности и к педагогическому образованию – основная задача процесса формирования профессионально-педагогического интереса у будущих специалистов. На этой ступени мы определили комплекс условий, при которых обучающийся строит представление о педагогической деятельности, и в соответствии со своими мотивационными и ценностными ориентациями, способностями и индивидуальными психофизическими данными осознает себя как субъект системы непрерывного педагогического образования.

ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВО ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЕ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ОСНОВЫ ПРАВА»

ДАВИТЯН Т. Р.

г. Пермь, Пермский государственный
профессионально-педагогический колледж

В массовом сознании право не является безусловной ценностью. Правовой нигилизм – так называют это явление в наше постиндустриальное время. Это неверие в то, что есть неприятие того, чего нельзя ощущать. Проблема прав и свобод личности, неуважение к правам личности – феномен отечественного массового сознания. Это тревож-

ный фактор, ставящий проблему формирования правового сознания и правовой культуры в ранг приоритетов государственной политики.

Право дает уникальные возможности для решения современных педагогических задач.

В своей педагогической деятельности я использую концепцию К. Я. Вазиной «Антропософская модель саморазвития человека». Основная цель в учебно-воспитательном процессе – обеспечить студенту условия для его саморазвития, то есть его физических, сенсорных, интеллектуальных, духовных потребностей, способностей, сознания. Принципом данной концепции технологического учебно-воспитательного процесса является проблемно-деятельностный подход.

По словам А. А. Вагина, кружок является наиболее гибкой формой учебно-воспитательной работы. Работа кружка направлена на достижение тех же целей, что и урок, но на ином материале. При этом несколько изменяется диапазон учебно-познавательной деятельности: планирование своей работы участниками кружка, выполнение заданий без подробного инструктажа, часто без непосредственной помощи преподавателя, в проявлении студентами самостоятельности, творческой активности при решении поставленных задач – от воспроизведения задач по образцу до частично-поисковых исследовательских действий. Решение проблемы побуждает студента к творческой работе, требует напряжения духовных и физических сил, усовершенствования результатов. Усвоение материала и способов его добычи способствует развитию обучающегося, как личности, «самоактуализирует» её [1].

Самым ценным в работе кружка является самостоятельная работа по выявлению, поиску, сбору, изучению материала, оформлению его, использованию в учебно-воспитательном процессе. На мой взгляд, участие в работе кружка по праву особенно продуктивно развивает у индивида «природные компетенции» – базовые качества личности, которыми человек наделён от природы, а также «приобретённые компетенции» – знания и умения, полученные в процессе обучения и повседневной жизни. В условиях ускоряющегося процесса обновления знаний «компетенция самообразования» становится важнейшим компонентом развития профессиональной компетенции. При оценке результатов деятельности определяются и «исполнительские компетенции» студента. Постоянное общение со сверстниками, педагогами, организациями, жителями города при проведении социологических опросов формирует коммуникативную компетентность [1].

Основное внимание уделяется изучению прав человека, начиная с Всеобщей Декларации прав человека, Конституции РФ, Устава, локальных актов колледжа. В начале учебного года ежегодно отмечается

День права (8 сентября), где есть возможность продемонстрировать достижения кружковцев за прошедший учебный год. Вот наиболее удачные мероприятия:

- подготовка и чтение лекции об избирательном праве «Голосую за...» (представлены сравнительный анализ избирательных систем России и США, пиар-технологии);

- конкурс рисунка «Имею право» (рассмотрение конституционных прав и обязанностей, усвоение элементов правовой культуры посредством деятельности, в результате которой право приобретает личностный смысл);

- беседа о Пермском крае: вместе и врозь (о воссоединении Пермской области и Коми-Пермяцкого национального округа);

- рассказы о морали и праве: «Что пользы в законах, где нет нравственности» (написание сочинений и оформление альбома «Наши афоризмы»);

- деловая игра: «Встать, суд идет»;

- «Мне предлагают, я потребляю» (решение ситуационных задач по потребительскому праву);

- цикл занятий «дети свободного общества», «Дети в XXI веке» (по материалам периодических изданий);

- «Знаю ли я права студента» (тестирование);

- цикл занятий по локальным актам;

- «Права студентов» (лекция, основанная на локальных актах, опросе студентов, фактах, результатах тестирования);

- урок о конституции (лекция);

- конференция «Что волнует меня в вопросах прав человека?» (с использованием метода проектов).

Собрания, семинары клуба не ставят своей целью немедленное разрешение проблемы, но являются важным шагом на этом пути. Главное то, что студенты поднимают эти проблемы, понимают, что они разрешимы. Значительный интерес представляет такое направление работы, как написание рефератов с дальнейшим выходом на ежегодную научно-практическую конференцию колледжа, края. Были представлены такие работы: «Право на жизнь», «Преступление против семьи», «Нравственные начала осуществления правосудия», «Конституционализм в России XX в.» и др. «Мой опыт девиантного поведения» – такое сочинение писали анонимно члены клуба. Затем за «круглым столом» сделали вывод: формирование нравственной личности связано со знанием моральных норм, правил, принципов. Именно об этом говорил Сократ: «Если человек знает, что такое добро, разве ему захочется делать зло?».

В процессе работы накапливается богатый и интересный материал в виде альбомов, докладов, рефератов, разработок конференций, собраний, которые можно использовать в учебно-воспитательном процессе. Работа кружка заканчивается итоговым занятием. Оно может проводиться в форме конференции, заседания, где заслушивается краткий отчет, отмечаются лучшие работы.

Материал, который бывает представлен на этом форуме учебного заведения, становится его достоянием, так как студенты приходят к его пониманию самостоятельно через собственный опыт, мысль, действие, творчество. Учебно-познавательная деятельность здесь видна как совокупность взаимосвязанных элементов: восприятие, осмысление материала, изучение, преобразование информации в знание, закрепление, подготовка к практическим занятиям. Студенты управляют своей деятельностью и знанием.

Проблемно-деятельностный подход к учебно-воспитательной работе предполагает применение всех компонентов учебной деятельности (мотивов, способов, средств труда, результат), а также фундаментальные качества личности, такие как активность, самостоятельность, ответственность, самоорганизация. Формируясь на уроках и во внеурочной работе, эти качества постепенно превращаются в устойчивое свойство личности.

Литература

1. Пидкасистый, П. И. Требования, предъявляемые к обучающимся [Текст] / П. И. Пидкасистый // Педагогика. – 2005. – № 3.
2. Кязимов, К. Г. Формирование компетентной личности педагога [Текст] / К. Г. Кязимов // Профессиональное образование. – 2008. – № 5.

СПЕЦИФИКА УСВОЕНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПО КЛАССИЧЕСКОЙ И ДИСТАНЦИОННОЙ МЕТОДИКАМ

ДМИТРИЧЕНКО А. В.

г. Новороссийск Краснодарского кр., Морская государственная академия им. адмирала Ф. Ф. Ушакова

В классической системе обучения лекции и семинары являются основными формами организации учебного процесса и выполняют три функции: воспитательную, познавательную и контрольную. В

случае дистанционного обучения и студент, и преподаватель общаются не с другой личностью, а с терминалом и абстрактным партнером. В связи с этим необходимо определить оптимальные условия использования опосредованного общения как специфического средства воздействия на личность в процессе ее социального развития, определить роль и место педагога в учебном процессе в условиях дистанционной формы обучения. С этой целью нами был проведен анализ качества усвоения знаний как общественно исторического опыта в процессе обучения по дистанционной и классической методиками на примере исследования обучения иностранным языкам посредством дистанционных и классических методик.

В процессе исследования были использованы следующие методики: 1. Наблюдение в процессе обучения. 2. Контент-анализ средств обучения. 3. Проведение среза остаточных знаний. 4. Устный опрос студентов. В исследовании принимали участие студенты, изучающие иностранный язык, как по дистанционным, так и по классическим методам обучения.

После изучения определенного языкового материала было проведено тестирование, которое показало уровень усвоения знаний по следующим параметрам: а) количество новых лексических единиц по данной теме; б) знание содержания текста; в) усвоение грамматических структур.

Наряду с тестированием был проведен устный опрос с целью выявления уровня овладения лексическими, грамматическими, фонетическими, аналитическими навыками устной речи. Результат опроса показал, что у студентов, обучающихся по классическим методам, большая часть изученных лексических единиц находится в активном запасе, в то время как у студентов, обучающихся по дистанционным методам, большая часть лексических единиц в пассиве. Такой результат объясняется спецификой запоминания иноязычных лексических единиц, которая требует обязательной вербализации для перехода данного слова из пассивного словарного запаса в активный, особенно для студентов с доминирующей кинестетической памятью, что затрудняет формирования навыка говорения.

Результатом было то, что речевые навыки у студентов сформированы лучше, хотя эта разница не является существенной. Это объясняется тем, что у студентов традиционной формы обучения больше возможностей применить свои знания на практике в процессе непосредственного общения с однокурсниками, преподавателем, а у студентов дистанционной формы обучения преобладает одностороннее обучающее воздействие, предполагающее развитие письменной речи и пассивного запаса знаний, так как на практических занятиях недос-

таточно времени для детального контроля и тренинга практических навыков, а тестовая форма отчетности предполагает контроль только на уровне узнавания изученного материала.

Исследование умения логически верно излагать мысли, выражая свое отношение к излагаемым фактам и суждениям в пределах языкового материала, показало, что у обеих групп студентов данный навык сформирован одинаково. Результаты промежуточного контроля знаний показали, что грамматические навыки сформированы приблизительно одинаково, что же касается фонетических навыков, то здесь обнаруживается ряд трудностей как в дистанционной, так и в классической системах, так как формирование фонетических навыков зависит от следующих условий:

- языковых способностей обучаемого;
- от профессионального уровня обучающего;
- от систематического воспроизведения языковых единиц;
- от коррекционного взаимодействия обучающего и обучаемого.

В данном исследовании показатели на 20 % выше у студентов, обучающихся по традиции, хотя студенты, осваивающие язык посредством классической методики, становятся заложниками профессиональных умений преподавателя. В то же время студенты, обучающиеся дистанционно, хотя и прослушивают аудиокурсы, записанные носителями языка, страдают от незначительного количества контактных часов, что приводит к сокращению коррекционного взаимодействия с преподавателем, т.е., с одной стороны, имеют возможность слушать аудио с записью упражнений, которые начитаны носителями языка, с другой – они лишены возможности отследить чистоту звукопроизношения своей речи, так как не имеют обратной связи или эта связь недостаточна по времени.

В условиях незначительного количества контактных часов по дистанционной методике обучения, а также ряда особенностей базовой подготовки большинства студентов, возникают серьезные проблемы, снижающие эффективность обучения. Эти проблемы вызваны тем, что знаний, а также опыта самостоятельного получения новых знаний, которыми владеют студенты не достаточно для того, чтобы самостоятельно осваивать учебный материал (не умеют работать с книгой, не вычленяют важные моменты). Предлагаемые тесты проверяют грамматику, лексику, но не проверяют фонетику, вернее, ее практическую часть. На практических занятиях недостаточно времени отводится на контроль, мотивация возможна только через оценки или контроль самостоятельной работы.

Этап речевой практики представляет для преподавателя сложную задачу, потому что речевой деятельностью учащихся необходимо

управлять, хотя нельзя ставить учащихся в жесткие рамки. При обучении говорению или письменному выражению мысли нельзя навязывать им ни языковых средств, ни логики высказывания. Немного легче управлять рецептивной деятельностью, где смысловые решения более предсказуемые. Именно поэтому развитие умений чтения так хорошо «ложится» в обучающие программы, где студент пошагово решает цепочку смысловых задач и проверяет себя по однозначному ключу (тестирование и выполнение письменных упражнений). По той же причине многие умения аудирования в условиях языкового вуза также можно формировать за пределами аудитории, системе лабораторных работ, где каждый тип лабораторной работы, подобно печатной или компьютерной программе, состоит из нескольких шагов с последовательной нарастающей сложностью. Сказанное, однако, вовсе не означает, что речевую практику в чтении и аудировании можно целиком перенести на внеаудиторную работу. Во-первых, не всегда смысловое решение может быть единственно верным; значит, нельзя дать однозначный ключ. Во-вторых, некоторые рецептивные умения функционируют естественнее, когда они включаются в рецептивно-репродуктивную деятельность. Поэтому часть обучающей программы или лабораторной работы может быть выполнена за пределами занятия, а завершающая часть – на занятии.

Таким образом, наряду с явными преимуществами, получение образования посредством дистанционных методик имеет ряд недостатков, снижающих эффективность обучения. Особенно это касается языковых дисциплин. Данные дисциплины менее всего подходят для дистанционной формы изучения в силу следующих факторов:

1) закрепление фонетических навыков происходит непосредственно при произнесении вслух в процессе обучающего диалога, так как при этом формируется умение слышать речь, воспроизводить речь и получать обратную связь;

2) без непосредственного общения студенту тяжело преодолеть психологические трудности – так называемый языковой барьер;

3) формирование навыков устной речи происходит при непосредственном живом общении.

Отсюда вытекает необходимость ввести в самостоятельную работу методы и приемы, которые могли бы облегчить студенту изучение дисциплины в процессе самостоятельной работы. Исходя из практического опыта, рекомендуется ввести в самостоятельную работу следующие методы и приемы: аудио- и видеозапись, самопроверку и взаимопроверку, а также набор английского текста на компьютере.

ВОПРОСЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

КОЖЕВНИКОВА Ю. А.

г. Уфа, Уфимский государственный
авиационный технический университет

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» говорится: «Основная цель профессионального образования – подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности; удовлетворение потребностей личности в получении соответствующего образования».

Перед системой высшего образования ставится цель формирования специалиста нового типа с широким кругозором, с ориентацией на постоянную познавательную деятельность, со стремлением к самосовершенствованию и реализации своих знаний. Она диктует необходимость комплексной перестройки системы высшего образования, решения ряда задач. Среди них: реорганизация структуры высшего образования, переоснащение учебно-материальной базы, повышение профессионального уровня научно-педагогических кадров, усовершенствование самого процесса обучения. Высшая школа должна ориентироваться на подготовку таких специалистов, которые смогут работать в новых социально-экономических условиях, в новых организационных формах связи науки и производства. Это должен быть специалист, способный не только производить новые знания, но и применять их на практике.

Профессиональное образование, не теряя своей фундаментальности, должно приобрести новое, практико-ориентированное содержание. Ставится задача обновления профессионального образования на компетентностной основе путем усиления практической направленности профессионального образования. Компетентностный подход предполагает формирование на массовом уровне так называемых «сквозных» компетенций, под которыми понимаются возможности людей по включению в общественные процессы, а также в различные формы кооперации и коммуникации [3]. По мнению Ф. Ялалова [4], компетентностный под-

ход ориентирован на достижение определенных результатов, приобретение значимых компетенций, что невозможно без приобретения опыта деятельности. Он предлагает для построения практико-ориентированного образования использовать понятие деятельностно-компетентностного подхода. Здесь опыт деятельности приобретает статус дидактической единицы, и традиционная триада приобретает новый вид: «знания – умения – навыки – опыт деятельности».

Первоначально студент овладевает опытом учебно-познавательной деятельности академического типа, в которой моделируются действия специалистов, обсуждаются теоретические вопросы и проблемы. Далее осваивается опыт квазипрофессиональной деятельности путем моделирования условий, содержания и динамики реального производства, отношений занятых в нем людей при использовании таких активных форм, как деловая игра, мозговая атака и т.д. В ходе учебно-профессиональной деятельности студенты овладевают реальным опытом выполнения прикладных исследований, научно-технических разработок. Трансформация содержания деятельности завершается приобретением опыта профессиональной деятельности в ходе производственной практики [4].

Конечно же, такая схема процесса получения профессионального образования является очень привлекательной, так как на выходе общество получает прекрасных современных специалистов, умеющих ориентироваться и в быстро меняющихся информационных потоках и в нестандартных производственных ситуациях.

Однако все это становится возможным лишь при условии собственного желания человека получить образование и стать действительно образованным человеком в полном смысле этого слова, то есть необходимо систематическое формирование внутренней установки личности на образование и не только в вузе, но и на более ранних образовательных ступенях.

В классическом определении образование – целенаправленный процесс обучения и воспитания человека в интересах личности, общества, государства, результатом которого выступает усвоение систематизированных знаний, умений, навыков, опыта творческой деятельности, эмоционально-ценностного отношения к миру, достижение гражданином (обучающимся) определенных образовательных уровней (образовательных цензов). Основной путь получения образования – обучение в учебных заведениях и самообразование»[2].

Здесь также необходимо отметить, что понятие «самообразование» обычно рассматривается как добровольная и систематическая деятельность, как получение знаний путем самостоятельной работы

вне учебного заведения и без помощи обучающихся лиц [1]. Ключевым словом здесь является «добровольная деятельность», которая предполагает сформированную потребность трудиться, положительное отношение к труду вообще. Но также необходимо добавить, что без воспитания в себе специальных личностных качеств, например, эмоционально-волевых, без сформированности первоначального опыта познавательной деятельности и потребности в ней человек не в состоянии добровольно заниматься поиском и усвоением знаний, не сможет целенаправленно и систематически развиваться. Отсюда правомерен вывод о целесообразности связывать самообразование с поиском и усвоением социального опыта, накопленного человечеством, с психологической, теоретической и практической готовностью индивида к самообучению как основе основ самообразования: сформированность потребности в знаниях, умениях и навыках работы с книгами и другими источниками научно-технической, производственно-технологической и общественно-политической информации; обеспеченность всеобщей компьютерной грамотности человека, создающей предпосылки для последующего перманентного повышения информационной культуры каждого будущего специалиста, независимо от постигаемой специальности. Залог успеха самообразования заключен в соответствии средств поиска и усвоения социального опыта внутренним условиям личности – внутренней установке личности.

Очевидно, что внутренняя установка личности в отношении образования является результатом адекватной профессиональной мотивации, которая, в свою очередь, обуславливается социально-профессиональной ориентацией личности.

Социально-профессиональная направленность (ориентация) как феномен сознания есть определенная иерархия оценок сфер деятельности личности соответственно их значимости для индивида. Эта иерархия имеет своим основанием сложившиеся у студента ценностные представления о соответствующих видах профессиональной деятельности, которыми готовится овладеть личность.

Именно ценности, личностные качества, в конечном счете, определяют характер использования знаний и, следовательно, вектор общественного развития, т.е. актуальной задачей процесса обучения становится не столько повышение уровня интеллектуального развития учащихся, сколько формирование нравственной позиции, духовной ориентации, отношения человека к своей жизни, к государству, к обществу, к труду.

Таким образом, одной из ключевых задач высшего образования становится усиление воспитательной составляющей образовательного

процесса. Очевидно, что основное содержание базовых ценностей должно декларироваться на уровне государства. Однако система образования не первый год ждет от государства и общества формулировки социального воспитательного заказа, то есть определения системы фундаментальных ценностей как основы личности [3]. Задача создания новой ценностной системы общества может быть решена в рамках серьезного многостороннего обсуждения, участниками которого непременно должны быть церковь, государство, наука и образование.

Литература

1. Пидкасистый, П. И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы [Текст] / П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман, М. Г. Гарунов. – М. : Педагогическое общество России, 1999.
2. Полонский, В. М. Словарь понятий и терминов по образованию и педагогике [Текст] / В. М. Полонский. – М., 2000.
3. Филатова, М. Социальные компетенции и современное образование [Текст] / М. Филатова, Л. Волкова // Высшее образование в России. – 2007. – № 11.
4. Ялалов, Ф. Деятельностно-компетентный подход к практико-ориентированному образованию [Текст] / Ф. Ялалов // Высшее образование в России. – 2008. – № 1.

СОВРЕМЕННЫЕ ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

КОТОВА Ю. С.

г. Новороссийск Краснодарского кр., Морская государственная академия им. адмирала Ф. Ф. Ушакова

Личностно-развивающая ориентация образовательных процессов как ведущая тенденция современных инновационных изменений в сфере образования обуславливает переход от авторитарно-коммуникативного к гуманитарно-коммуникативному взаимодействию субъектов образовательной деятельности, в том числе субъектов совместной деятельности управления. Среди наиболее распространенных современных методов обучения иностранному языку являются следующие интерактивные методы обучения: тренинги, программированное, компьютерное обучение, учебные групповые дискуссии,

case-study (анализ конкретных, практических ситуаций), деловые и ролевые игры.

Личностно-развивающая ориентация образовательных процессов как ведущая тенденция современных инновационных изменений в сфере образования обуславливает переход от авторитарно-коммуникативного к гуманитарно-коммуникативному взаимодействию субъектов образовательной деятельности.

Для того чтобы не отставать от требований времени, происходит интенсификация образовательного процесса на основе внедрения в него интерактивных технологий обучения, создания психологически комфортной среды, обеспечивающей свободу слушателей в выборе образовательных форм и методов.

В современной практике обучения иностранным языкам наиболее распространенными являются следующие активные методы обучения: тренинги, программированное, компьютерное обучение, учебные групповые дискуссии, case-study (анализ конкретных, практических ситуаций), деловые и ролевые игры.

Тренинги. Под тренингами понимают такое обучение, в котором основное внимание уделяется практической отработке изучаемого материала, когда в процессе моделирования специально заданных ситуаций обучающиеся имеют возможность развить и закрепить необходимые знания и навыки иностранного языка.

Понятие тренинг имеет общее собирательное значение. В тренингах обычно широко используются различные методы и техники активного обучения: деловые, ролевые и имитационные игры, разбор конкретных ситуаций и групповые дискуссии. Большой популярностью среди обучающихся пользуются следующие виды тренингов: тренинг навыков ведения переговоров, или, например, тренинг навыков проведения презентаций.

Программированное обучение. Суть программированного обучения состоит в высокой степени структурированности предъявляемого материала и пошаговой оценке степени его усвоения. При программированном обучении информация предъявляется небольшими блоками в печатном виде либо на мониторе компьютера. После работы над каждым блоком обучающийся должен выполнить задания, показывающие степень усвоения изучаемого материала.

Преимущество программированного обучения состоит в том, что оно позволяет обучающемуся двигаться в собственном, удобном для него темпе. Переход к следующему блоку материала происходит только после того, как усвоен предыдущий.

Вариантом программированного обучения является компьютерное обучение. Компьютер оценивает ответы обучающихся и определяет, какой материал должен быть предъявлен следующим. Отличительной особенностью компьютерного обучения является то, что обратная связь здесь может быть такой же богатой и красочной, как в современных компьютерных играх со звуковым сопровождением. Данный метод зарекомендовал себя как наиболее эффективный, особенно при обучении курсантов-судоводителей. Компьютерные программы позволяют «отрепетировать» ситуации, возникающие в море, и, таким образом, будущие специалисты смогут в реальной жизни правильно отреагировать на них, избежать затруднений при общении на иностранном языке, что сократит или даже предотвратит возможные чрезвычайные ситуации, как, например, столкновения судов и т.п.

Учебная дискуссия. Этот метод обучения заключается в проведении учебных групповых дискуссий по конкретной проблеме в относительно небольших группах обучающихся (от 6 до 15 человек). Дискуссия как коллективное обсуждение может носить различный характер в зависимости от изучаемого процесса, уровня его проблемности и, как следствие этого, высказанных суждений. Учебная дискуссия отличается от других видов дискуссий тем, что новизна ее проблематики относится лишь к группе лиц, участвующих в дискуссии, то есть то решение проблемы, которое уже найдено в науке, предстоит найти в учебном процессе в данной аудитории.

Для преподавателя, организующего учебную дискуссию, результат, как правило, уже заранее известен. Целью здесь является процесс поиска, который должен привести к объективно известному, но субъективно, с точки зрения обучающихся, новому знанию. Причем этот поиск должен закономерно вести к запланированному педагогом заданию. Это может быть, на наш взгляд, только в том случае, если поиск решения проблемы (групповая дискуссия) полностью управляем со стороны педагога.

Управление здесь носит двоякий характер. Во-первых, для проведения дискуссии педагог создает и поддерживает определенный уровень взаимоотношений обучающихся – отношения доброжелательности и открытости, то есть управление дискуссией со стороны педагога носит коммуникативный характер. Во-вторых, педагог управляет процессом поиска истины. Общепринято, что учебная дискуссия допустима «при условии, если преподаватель сумеет обеспечить правильность выводов».

В заключение следует отметить, что этот метод позволяет максимально полно использовать опыт слушателей, способствуя лучшему

усвоению изучаемого ими материала. Это обусловлено тем, что в групповой дискуссии не преподаватель говорит слушателям о том, что является правильным, а сами обучающиеся вырабатывают доказательства, обоснования принципов и подходов, предложенных преподавателем, максимально используя свой личный опыт.

Case-study. Этот метод предполагает переход от метода накопления знаний к деятельностному, практико-ориентированному относительно реальной деятельности управленца подходу. Цель этого метода – научить слушателей анализировать информацию, выявлять ключевые проблемы, выбирать альтернативные пути решения, оценивать их, найти оптимальный вариант и формулировать программы действий.

При анализе конкретных ситуаций особенно важно то, что здесь сочетается индивидуальная работа обучающихся с проблемной ситуацией и групповое обсуждение предложений, подготовленных каждым членом группы. Это позволяет обучающимся развивать навыки групповой, командной работы, что расширяет возможности для решения типичных проблем в рамках изучаемой учебной тематики. В результате проведения индивидуального анализа, обсуждения в группе, определения проблем, нахождения альтернатив, выбора действий и плана их выполнения обучающиеся получают возможность развивать навыки анализа и планирования. Особенно эффективен этот метод при обучении деловому иностранному языку.

Подводя итог анализу метода case-study, необходимо отметить значимость этого метода для формирования специальной, методической и коммуникативной компетенции у слушателей в: установлении межпредметных связей, аналитическом и системном мышлении, оценке альтернатив, презентации результатов проведенного анализа, оценке последствий, связанных с принятием решений, а также освоении коммуникативных навыков и навыков работы в команде.

Деловые и ролевые игры. Этот метод представляет собой в комплексе ролевую игру с различными, зачастую противоположными интересами ее участников и необходимостью принятия какого-либо решения по окончании или в ходе игры. От преподавателя требуется большая предварительная методическая подготовка при проведении ролевых игр, умение прогнозировать результаты и делать соответствующие выводы. Деловые игры характеризуются направленностью на снятие определенных практических проблем, приобретение навыков выполнения конкретных приемов деятельности. Деловые игры проходят, как правило, в форме согласованного группового мыслительного поиска, что требует вовлечения в коммуникацию всех участников игры. По своей сути, этот метод обучения является особой формой коммуникации.

В любом типе коммуникации один из участников является автором, который выражает свою точку зрения. Второй участник является реципиентом, который, воспринимая авторский текст, строит образ того, что понял, чтобы реконструировать авторскую точку зрения. Третий участник коммуникации в рамках деловой игры может быть критиком, который, опираясь на результаты принятого решения, вырабатывает свою собственную точку зрения, более оформленную и совершенную. Четвертый участник – организатор коммуникации – согласует все виды работ и превращает разрозненные усилия в целенаправленное движение по совершенствованию авторской точки зрения.

Завершается деловая игра подведением итогов, где основное внимание направлено на анализ ее результатов, наиболее значимых для практики. Однако завершающая фаза может быть расширена до рефлексии всего хода игры. Объектами такой рефлексии могут стать: динамика индивидуальных, групповых, межгрупповых траекторий движения мыслительных процессов; динамика образования коллективного мнения на основе изменений в межличностных отношениях; позиционность игроков и межпозиционные отношения и т.д.

ЭКСКУРСИЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ И СТУДЕНТОВ СИСТЕМЫ НАЧАЛЬНОГО И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

АБРАМОВА Н. Н.

г. Чебоксары, Чебоксарский машиностроительный техникум

Современная образовательная политика и потребители образовательных услуг предъявляют большие требования к формированию ключевых компетенций у учащихся системы начального и среднего профессионального образования. Содержание дисциплины «История России» способствует формированию ключевых компетенций. Но педагогу необходимо умело использовать дидактические инструменты и рационально их сочетать на уроках теоретического обучения для улучшения активизации развития ключевых компетенций у обучающихся.

Учебная экскурсия – это форма организации обучения, т.е. одна из дидактических составляющих. Экскурсия в учебном процессе может выступать как форма организации обучения или метод обучения, это зависит от педагогической раскладки и методического обеспечения учебного занятия.

Экскурсия ставит задачи развития способностей учащихся действовать с познавательных позиций в окружающем их мире; непосредственно воспринимать и изучать жизненные явления и процессы. Экскурсии помогают формировать эмоциональные качества учащихся: чувства прекрасного, ощущения радости познания, желания быть полезным обществу. Экскурсии в музеи, выставочные залы, на производство учат понимать произведения искусств, находить красоту в обычных вещах и явлениях, чувствовать красоту человеческого труда.

Необычная обстановка, знакомство с подлинными материалами в ходе экскурсии вызывает большую активность и способствует формированию элементарных правил поведения в музеях, умения общаться, слушать и задавать вопросы. Познавательные экскурсии вырабатывают стремление увидеть новое и интересное, лучше узнать свой край, окружающий мир и свое предназначение в нем.

Являюсь преподавателем Чебоксарского машиностроительного техникума, в котором преподаю «Историю России». Наше профессиональное учебное заведение готовит выпускников по двум ступеням обучения; начального и среднего профессионального образования. Мною разработана рабочая программа проведения экскурсий по историческим местам нашего города и края с целью реализации регионального компонента вышеназванной учебной дисциплины.

Во время экскурсий учащиеся не только соприкасаются с далеким прошлым, с историей города, районов и улиц, но и приобщаются к духовно-нравственным ценностям нашего народа. Экскурсия по старой части города помогает воссоздать картины прошлого. Большой интерес вызывает рассказ о развитии чебоксарского посада, занятиях и ремеслах старожилов, истории развития кузнечества в Чувашском крае. Настоящим открытием для учащихся является история становления чебоксарского колокольного завода, продукция которого славилась по всему Поволжью. Учащиеся по специальности «Станочник широкого профиля» проявили особый интерес к изделиям из железа, меди и, конечно же, к колоколам, самый древний из которых находится на звоннице Свято-Троицкого мужского монастыря г. Чебоксар.

В старой части города проводятся экскурсии о церковном и градостроительном творчестве. За интереснейшими экспонатами церковного зодчества (надвратная церковь Федора Стратилата, Михаила Архангела и т.д.) стоят личности градостроителей, кузнецов, столяров, гончаров, купцов, промышленников, священнослужителей, вложивших свой труд, талант, способности и капиталы в строительство гражданских, торговых, культовых и производственных зданий нашего го-

рода. Познавая историю древних Чебоксар, учащиеся становятся духовно богаче, изучают историю города.

При посещении православных храмов (Введенского собора, Воскресенской церкви) учащиеся знакомятся с архитектурой, внутренним убранством и историей церковного зодчества. Большой интерес вызывает устройство монастырской жизни. Интересны для ребят сюжеты церковных книг, порядок проведения службы. Так учащиеся постигают азы православной христианской культуры, которая включает в себя знакомство с такими важными аспектами, как история, литература, архитектура, живопись. Важнейшие вопросы для современного общества об отношении к церкви, о традициях, которые веками складывались внутри нее, раскрываются в экскурсиях по православным храмам.

В исторической части города Чебоксары расположены величайшие сокровища Государственного национального и художественного музея. Перед посещением каждого из них проводится большая подготовительная работа. Например, учащимися группы по профессии «Электромонтер» перед посещением музея был собран обзорный материал, подготовлены сообщения, спланирован маршрут передвижения по исторической части города.

Экскурсия способствует решению дидактических и воспитательных задач в учебной деятельности. Участие в экскурсиях учащихся в роли экскурсоводов, способствует воспитанию личностных и лидерских качеств. Например, при подготовке экскурсии «Их именами названы улицы города» дается задание – «Чье имя носит улица, на которой ты живешь?» Так много нового можно узнать о названиях улиц! И результатом этой подготовительной работы является выставка собранных материалов. Презентацию названия своей улицы проводит сам экскурсовод. В ходе подготовки экскурсий происходит формирование интереса к окружающей действительности, коммуникативных способностей учащихся, умения говорить увлекать слушателей рассказом, умения работать в команде.

Подготовительная работа с целью опережения процесса обучения проводится и при организации экскурсии на Монумент Воинской Славы. После ознакомительной экскурсии по Мемориальному парку Победы возле стел с именами Героев Советского Союза организуются выступления подготовленных экскурсоводов о судьбах и подвигах героев, уроженцев Чувашии. Большой интерес всегда вызывает материал о современных Героях России – земляках. Настоящим открытием для учащихся становится рассказ о Николае Смирнове – учащемся второго корпуса ЧМТ, погибшем на афгано-таджикской границе в 1993 г. Затаив дыхание, ребята слушают рассказ о судьбе Владимира Васильева, участ-

ника восстания советских военнопленных в Пакистане в 1986 г., где среди 150 погибших был и житель г. Чебоксар. Такие экскурсии способствуют воспитанию чувства любви к Отчизне, к своей малой Родине. На таких примерах воспитываются патриотизм, гражданская позиция.

При посещении выставки в Национальном музее «Отечество славою, которое есть, и трижды, которое будет!» учащиеся группы сварщиков познакомились с экспозицией, где органично сочетаются старина и современность, доступно представлена динамика достижений Чувашской Республики. Чувство гордости и любви к своему краю и отечеству испытывают учащиеся во время этой экскурсии. К ним приходит понимание того, что сегодняшней день, как бы он ни отличался от дня вчерашнего, корнями уходит в прошлое. И очень важно, чтобы ребята осознали, что завтрашний день рождается сегодня и зависит от того, что мы делаем сейчас и преемственность имеет место во всех жизненных проявлениях. У ребят должно утвердиться понимание ответственности за все происходящее вокруг.

В обрядовом зале Национального музея представлен очень богатый наглядный материал о быте и жизни чуваш с древних времен. Девушки, обучающиеся по профессии «Портной» с большим интересом слушают рассказ об истории чувашской вышивки, знакомятся с образцами чувашского национального костюма, где рационально сочетается материал о семейных обрядах и взаимоотношениях поколений в чувашских семьях с культурой народа, представленной древнейшими экспонатами. Обращение к прошлому собственной национальной культуры помогает нам более обдуманно соотносить ее с культурой других народов, осознавать роль своего народа в истории края и страны. В ходе проведения этой экскурсии у ребят происходит процесс формирования толерантности к другим национальностям.

Формированию духовно-нравственных ценностей способствует посещение музея Матери, где собран уникальный материал о судьбах разных поколений женщин Чувашии, прошедших сложный жизненный путь.

При посещении художественной галереи учащиеся знакомятся с художественными произведениями живописи XVI-XX вв. Для формирования эстетического вкуса необходимы заочные экскурсии:

- древнерусская живопись;
- живопись 18 и 19 века;
- живопись различных объединений;
- творчество выдающихся чувашских художников.

После проведения нескольких заочных экскурсий организовывается экскурсия в сам музей.

Таким образом, происходит приобщение подростков к прекрасному, к осознанному восприятию произведений живописи.

Для ребят участников кружка «Знатоков истории города» всегда интересной является экскурсия «На Родине легендарного начдива», посвященная жизни и ратным подвигам нашего земляка – В. И. Чапаева. На примере жизни В. И. Чапаева учащиеся приходят к выводу о месте человека в вихре Гражданской войны, где не было победителей и побежденных. Учащиеся сами проводят исследование имеющегося в учебном кабинете материала, готовят фотографии, выпускают газету. Формируется умение осуществлять поиск и анализировать информацию, умение правильно делать выводы и отстаивать свою точку зрения, учитывая многообразие суждений.

Есть в нашем городе геологический музей, тут сотрудники после знакомства с экспозицией музея предлагают познавательные фильмы, где наглядно показаны работы народных умельцев с практическими советами по изготовлению их. И очень ценной составляющей является демонстрация всей технологии изготовления различных предметов. Наглядность творчества имеет очень большое воспитательное значение.

Каждая экскурсия неповторима и она требует тщательной подготовки. Тема экскурсии определяет выбор объекта, цели, методику ее проведения. Во время экскурсии проводится вступительная беседа, наминается цель экскурсии, задания. После этого учащиеся приступают к осмотру экскурсионных объектов и выполнению задания: делают зарисовки, записи, выделяют особенности объектов, обобщают увиденное.

Преподаватель во время экскурсии иллюстрирует свой рассказ демонстрациями, тщательно отбирая экскурсионные объекты, руководя наблюдением учащихся. В конце экскурсии преподаватель проверяет работу учащихся, проводится заключительная беседа. При необходимости учащимся предлагается выполнить домашнее задание. По материалам экскурсии возможно проведение последующего занятия или урока.

Экскурсия – это эффективная форма обучения, требующая систематического применения. Экскурсии необходимо проводить регулярно, обеспечивая их тщательно разработанными учебными заданиями, по которым ученики отчитываются наряду с другими проверочными работами.

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ И УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

НОВОСЕЛОВ Г. А., КАРПОВА Л. А., ПАСТУХОВ А. Ю.

г. Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский государственный
университет технологии и дизайна

В современных условиях модернизации системы российского профессионального образования четко просматривается необходимость формирования концептуально обновленных путей реализации методической работы в вузе. При этом, используя понятие «методическая работа», следует воспринимать его как фактор, способный обеспечить необходимый уровень качества преподавания, освоения студентами образовательных программ, а также повлиять на аккредитационный статус вуза, в части выполнения требований к показателям и критериям государственной аккредитации для высших учебных заведений.

Обеспечить стабильную организацию методической работы вуза в условиях изменения законодательной и нормативно-правовой базы возможно лишь путем создания системы с четкими функциональными и контрольными параметрами, позволяющими гибко реагировать на новые условия реализации образовательного процесса в вузе. Задача на пути достижения этой цели сводится к введению единых оптимальных требований к формированию комплекта нормативных документов, к которым относятся основная образовательная программа (ООП) и учебно-методический комплекс (УМК).

Сформированная в Санкт-Петербургском государственном университете технологии и дизайна методическая система функционирует на основании положения о порядке формирования ООП и УМК, определяющего, прежде всего, структуру комплекта документов, разработанную в строгом соответствии с действующими нормативно-правовыми документами.

В структуру ООП входят: приказ о начале образовательной деятельности в вузе по направлению или специальности; государственный образовательный стандарт; рабочий учебный план по направлению подготовки или по специальности по всем реализуемым формам обучения, комплекс рабочих программ по дисциплинам и практикам, комплекс материалов, устанавливающих содержание и порядок проведения промежуточных и итоговых аттестаций.

Правила формирования УМК предполагают наличие материалов, регламентирующих содержание учебной и методической работы по организации преподавания учебной дисциплины, предусмотренной ООП по направлению подготовки или специальности. На этапе формирования УМК определяется минимальный объем учебно-методических материалов, необходимых при реализации образовательной деятельности на кафедрах университета, раскрываются способы актуализации дидактических материалов и механизмы их представления, содействующие активному, заинтересованному, творческому подходу субъектов образовательного процесса (преподаватель, студент) к его осуществлению. В структуру УМК входят: рабочая программа по дисциплине; учебно-методическое обеспечение дисциплины; материалы, устанавливающие содержание и порядок проведения текущего и промежуточного контроля.

Положением предусмотрены формы всех документов, входящих в состав ООП и УМК, что позволяет придать единый стиль подготовленным документам и упростить процедуру контроля соответствия документов, предъявляемым требованиям.

Действующее положение о порядке формирования ООП и УМК содержит четко регламентированное пошаговое определение действий каждого подразделения в процессе подготовки комплекта документов.

Начало образовательной деятельности по направлению подготовки (специальности) осуществляется на основании соответствующего приказа ректора. Проект приказа готовится учебным управлением университета. Приказом утверждается факультет (институт), отвечающий за подготовку студентов, выпускающая кафедра, закрепление за кафедрами дисциплин учебного плана в соответствии с пожеланиями выпускающей кафедры и с точки зрения рационального использования кадрового и материально-технического потенциалов вуза. В приказе отмечаются сроки формирования рабочего варианта ООП и УМК по дисциплинам.

Ответственными за формирование рабочего варианта ООП являются факультеты (институты), в лице декана (директора). Непосредственно формирование и оформление ООП осуществляется на выпускающих кафедрах университета во взаимодействии с кафедрами университета, осуществляющими подготовку студентов по общеобразовательным дисциплинам. Полностью подготовленный пакет документов по ООП утверждается проректором по учебной работе и хранится на выпускающей кафедре.

Ответственными за формирование и оформление УМК по дисциплинам являются кафедры, реализующие образовательную дея-

тельность по дисциплинам, закрепленным за кафедрами. Ответственными за достоверность информации, представленной в УМК, являются заведующие кафедрами. Полностью подготовленный пакет документов УМК по дисциплине утверждается на заседании соответствующей кафедры университета. Все материалы, входящие в УМК, хранятся на кафедре, осуществляющей образовательную деятельность по дисциплине.

Электронный вариант ООП и УМК готовится и хранится на соответствующих кафедрах университета и доступен для всех преподавателей и студентов, желающих ознакомиться с ним. При этом лица, желающие ознакомиться с материалами, предупреждаются о необходимости соблюдения авторских прав, так как представленные методические материалы являются собственностью вуза и не предназначены для копирования, тиражирования и использования в целях, не связанных с организацией учебного процесса в Санкт-Петербургском государственном университете технологии и дизайна.

Правила оформления комплектов документов предполагают строгий порядок учета и контроля сформированных комплектов документов. Учет наличия ООП и УМК и степень их новизны учитывается в учебно-методическом отделе университета, при этом контроль содержания и качества разработки по ООП возлагается на методические комиссии факультетов (институтов) и методический совет университета, а по УМК – на выпускающую кафедру университета.

В свете изложенного мы считаем, что дальнейшее развитие и совершенствование методической работы в вузе возможно лишь путем реализации системного подхода к решению всех методических задач и предложенная нами унификация требований к оформлению комплекта документов по ООП и УМК имеет хорошие перспективы реализации на практике и позволит вузу гибко, без проблем и в срок осуществлять необходимые изменения и обновления учебно-методических материалов.

РАЗДЕЛ 4

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

СОВРЕМЕННАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ОРИЕНТИРОВАННАЯ НА РЕШЕНИЕ ЗАДАЧ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ЭКОНОМИКИ РЕГИОНА

КОНДРАТЬЕВА О. Г.

г. Иркутск, Иркутский институт повышения квалификации работников образования

Оценивая современный уровень социально-экономического развития России, В. В. Путин отметил, что за время длительного экономического кризиса Россия потеряла почти половину своего экономического потенциала. По мнению Владимира Владимировича, только сохранение высоких темпов развития, на которые сейчас вышла Россия, не позволит отбросить ее на «задворки» мировой экономики.

Стратегической целью развития России на период до 2020 г. является достижение уровня экономического и социального развития, соответствующего статусу России как ведущей мировой державы XXI века, с привлекательным образом жизни, занимающей передовые позиции в глобальной экономической конкуренции и надежно обеспечивающей национальную безопасность и реализацию конституционных прав граждан. В 2015-2020 гг. Россия должна войти в пятерку стран-лидеров по объему ВВП [1].

Системное достижение поставленной цели состоит в переходе российской экономики от экспортно-сырьевого к инновационному социально-ориентированному типу развития.

Необходимым условием формирования инновационной экономики является модернизация системы образования, становящейся основой динамичного экономического роста и социального развития общества, фактором благополучия граждан и безопасности страны.

Стратегическая цель государственной политики в области образования – повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития, как экономики региона, так и всей страны в целом, а также современным потребностям гражданского общества и каждого его гражданина.

Еще несколько десятилетий назад, в условиях индустриального общества, существующая отечественная система профессионального образования успешно выполняла свои задачи, реализуя потребности страны. Однако динамичное наращивание этих потребностей в период глубочайших социально-экономических сдвигов и вхождение России вслед за ведущими развитыми странами в постиндустриальную эпоху привело к резкому отставанию профобразования от запросов общества, вскрыло его системные недостатки – консерватизм, неспособность гибко и динамично реагировать на вызовы жизни, на изменения в экономике и социальной сфере страны. В связи с этим, как никогда остро, встает вопрос о необходимости существенно актуализировать содержание и повысить качество профессиональной подготовки с ориентацией его на международные стандарты качества, решительно повернуть учреждения профессионального образования к потребностям территориальных рынков труда и самой личности.

Анализ перспектив социально-экономического развития региона, представленный в проекте долгосрочной стратегии развития на период до 2022 года [2], показывает, что у Иркутской области есть все предпосылки, чтобы стать опорным регионом России на востоке. Этому способствуют: особое географическое расположение, дешевые энергоресурсы, крупные запасы доступных полезных ископаемых, значительные лесные ресурсы, комплексный транспортный узел, уникальные рекреационные ресурсы. С учетом стратегических целей развития определены отраслевые приоритеты в регионе по базовым и поддерживающим отраслям.

Очевидно, что динамичной модели социально-экономического развития региона должна соответствовать адаптивная система образования, быстро реагирующая на запросы рынка труда, стимулирующая экономический рост, воспроизводящая специалистов, способных эффективно работать в конкурентной экономической среде.

Система НПО Иркутской области включает в себя 46 образовательных учреждений. С 2008 г. в систему НПО Иркутской области

вошли 3 учреждения НПО Усть-Ордынского Бурятского автономного округа.

Профессиональное обучение подростков и незанятого населения осуществляется по 93 профессиям и 257 программам дополнительного профессионального образования. На 1 января 2008 г. число обучающихся в образовательных учреждениях НПО Иркутской области составило 23217 чел, выпуск квалифицированных рабочих в 2007 г. составил 9805 человек, стабильно третья часть выпускников получает квалификационные разряды выше установленных государственным стандартом НПО. Наметилась тенденция к снижению числа выпускников, получивших на квалификационном экзамене разряд ниже установленного: в 2004 г. доля таких выпускников составила 6,1 %, в 2005 г. – 5,4 %, в 2006 г. – 5,2 % от общего количества выпускников. Трудоустройство выпускников (включая призыв в армию) выглядит следующим образом: в 2005 г. – 63,39 %, в 2006 г. – 66,8 %, в 2007 г. – 70,0 %.

Вместе с тем необходимо отметить, что развитие позитивных тенденций сдерживается целым рядом факторов, являющихся как внешними (ключевые факторы социально-экономического развития региона), так и внутренними по отношению к системе начального профессионального образования.

1. Прежде всего, речь идет о демографической ситуации.

Основу контингента обучающихся за счет средств областного бюджета в учреждениях НПО составляют выпускники общеобразовательных школ, прежде всего, 9-х классов. Происходящее в настоящее время сокращение числа выпускников общеобразовательных школ, связанное с особенностями демографической ситуации в области, привело к тому, что в среднем за 2004-2007 гг. темп уменьшения количества принятых на обучение по программам НПО составлял примерно 4-5 % в год (за четыре года эта цифра составила 17 %).

По прогнозам на 2015 г. численность выпускников 9-х классов упадет до 23 998 человек, т.е. (по сравнению с 2007 годом) на 20 %, численность 11-тиклассников в 2015 г. прогнозируется 15 055 человек, что на 38 % меньше, чем в 2007 году. Соответственно существует тенденция к снижению численности принятых на обучение (в среднем по прогнозам на 35 % к 2015 г.) и, соответственно, окончивших учебные заведения начального профессионального образования. Таким образом, в 2007-2015 гг. ожидается существенный дефицит новых трудовых ресурсов коренного происхождения (равно как и потенциальных учащихся учреждений профессионального образования).

Также необходимо отметить, что наряду с особенностями демографической ситуации одновременно происходит увеличение мест,

предлагаемых государственными и негосударственными вузами, что приводит к серьезному дисбалансу в структуре профессиональной подготовки. Поэтому одной из задач на ближайшую перспективу является увеличение численности обучающихся в системе НПО через реализацию двух направлений:

- использование новых подходов и эффективных приемов профориентационной работы, расширение сотрудничества, сетевого взаимодействия с учреждениями общего образования с целью пропаганды и поднятия престижа рабочих профессий;

- взаимодействие со службами занятости, предприятиями и физическими лицами по подготовке, переподготовке и повышению квалификации лиц из числа взрослого и незанятого населения.

2. Текущие и перспективные задачи развития Иркутской области, а также возрастающая при этом конкуренция на рынке труда, ставят систему профессионального образования перед необходимостью кардинальных качественных сдвигов в подготовке кадров. Работодатели заявляют потребность в подготовке рабочих 4-5 квалификационных разрядов (в то время как около 70 % выпускников учреждений НПО получают 3 разряд) со средним (полным) общим образованием, владеющих смежными профессиями и обладающих целым рядом профессионально значимых качеств (ответственность, дисциплина, коммуникабельность и т.п.). Однако данные требования в большинстве случаев выходят за пределы уровня профессионального образования, реализуемого сегодня в училищах и лицеях области.

Для развивающихся отраслевых производств в регионе отмечается недостаток квалифицированных кадров рабочих профессий. По прогнозам центра занятости наибольшим спросом на рынке труда в 2007-2010 гг. будут пользоваться: механики, слесари, операторы, аппаратчики и машинисты установок, электросварщики, водители и машинисты подвижного оборудования, строители, плотники, каменщики, маляры.

Анализ приведенных данных, результаты инвентаризации рабочих профессий в системе НПО Иркутской области позволяет сделать вывод о том, что наблюдается дисбаланс между номенклатурой реализуемых профессий и необходимых на рынке труда как сегодня, так и в ближайшей перспективе.

В условиях современной рыночной экономики, развития частного сектора государство не может оставаться монопольным заказчиком и инвестором подготовки кадров, а образовательные учреждения – только бюджетополучателями. Однако степень участия работодателей в формировании заказа на подготовку специалистов мини-

мальна. Это в полной мере относится и к их участию в разработке регионального компонента образовательных стандартов, согласующихся с современными квалификационными требованиями, расширению целевой контрактной подготовки кадров.

Поэтому необходимо совершенствовать механизмы осуществления прогнозирования и мониторинга потребностей рынка труда в среднесрочной перспективе, создавать план открытия новых профессий, отвечающих запросам развивающейся экономики области, а также вводить процедуры формирования и согласования контрольных цифр приема в образовательные учреждения НПО совместно с департаментом труда, службой занятости населения и исполнительными органами власти Иркутской области.

3. За последние три года обеспечено укрепление учебно-материальной базы профессионального образования.

Очевидно ее отставание от требований современного высокотехнологичного производства. Реальные и предполагаемые объемы и направления текущего бюджетного финансирования учреждений системы начального профессионального образования не создают полноценных возможностей по масштабному переоснащению образовательных учреждений (приобретение в необходимом количестве современного учебного оборудования, новых технических средств обучения, методических пособий и др.). Обучение осуществляется на основе физически и морально устаревшего оборудования (используется в основном учебное оборудование 70-х годов выпуска), с использованием образовательных программ, не согласованных с работодателями. Это ведет не только к заведомо низкому качеству профессиональной подготовки выпускников, но и является одной из причин непривлекательности в глазах потенциальных абитуриентов профессиональных училищ и лицеев как мест, где можно стать высококвалифицированным, конкурентоспособным специалистом.

Поэтому необходимо пристальное внимание уделить:

- оснащению современным оборудованием учебно-производственных мастерских по профессиям машиностроения, металлообработки, строительства и транспорта;

- оборудованию ресурсных центров, осуществляющих подготовку кадров для ведущих отраслей экономики Иркутской области;

- приобретению лабораторного оборудования, компьютерной техники, спортивного инвентаря, мебели для общежитий и учебных кабинетов, оборудования для столовых и медицинских кабинетов, автобусов;

- проведению капитального и текущего ремонта зданий и др.

4. Процесс модернизации начального профессионального образования Иркутской области в своем развитии ограничивается недостаточной численностью и уровнем подготовки инженерно-педагогических кадров. Средний возраст специалистов управленческого звена, мастеров производственного обучения, преподавателей специальных и общеобразовательных дисциплин составляет около пятидесяти лет. В системе НПО занято 826 преподавателей и 1121 мастер производственного обучения, из них 39,5 % составляют молодые специалисты. 36 % ставок мастеров производственного обучения остаются вакантными уже на протяжении нескольких лет. Из-за достаточно низкого уровня заработной платы по сравнению с уровнем заработной платы в производстве произошел отток высококвалифицированных мастеров производственного обучения из сферы образования в другие отрасли. Вакантные ставки закрываются за счет внутреннего совмещения, что не может не сказываться на качестве образовательного процесса. Острота проблемы заключается не только в дефиците мастеров производственного обучения и преподавателей специальных дисциплин. Характер современного процесса модернизации системы требует иного уровня качества деятельности инженерно-педагогических кадров.

В этой связи нужно безотлагательно решать следующие задачи:

- создавать условия для непрерывного повышения квалификации преподавателей и мастеров производственного обучения в соответствии с технологиями, применяемыми на современном производстве;
- развивать систему поддержки молодых специалистов, принятых на инженерно-педагогические должности;
- формировать кадровый резерв руководителей образовательных учреждений НПО;
- развивать систему стимулирования успешной профессиональной деятельности и творческих инициатив педагогов.

5. Государственные образовательные учреждения начального профессионального образования остаются одним из важнейших институтов воспитания молодого поколения. Во многих из них в настоящее время предусмотрены структуры и должности педагогических работников, осуществляющих воспитательные функции. Существующая ситуация не может в полной мере противостоять негативной тенденции значительного снижения эффективности воспитательной функции. Растет количество обучаемых из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Российская профессиональная школа в отличие от западных моделей помимо профессионального обучения сохранила функции социальной поддержки. Эта функция крайне востребована обществом и со-

хранится в перспективе, равно как и сложившаяся практика ее финансирования из государственного бюджета. Социальная поддержка обучающихся в системе профессионального образования – это не только «национальная традиция», но и обусловленная объективными обстоятельствами необходимость. Более 70 % обучающихся в училищах и лицеях составляют дети из малообеспеченных и неполных семей. Среди них постоянно увеличивается количество детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе умственного отставания.

С 2004 по 2008 гг. численность этой категории обучающихся в НПО возросла на 48 % и на 1 января составила 3 328 человек. Многие из ребят физически нездоровы, у них высокий уровень тревожности, агрессии, представления об окружающем мире искажены. Относительно низкий уровень материальной обеспеченности обучающихся в системе профессионального образования обуславливает необходимость их выделения в особую социальную категорию и подтверждает необходимость обеспечения гарантий общедоступности профессионального образования, закрепленных в Законе РФ «Об образовании». Это требует также особых мер материальной поддержки данной категории обучающихся, таких, как обеспечение их льготным питанием, социальными стипендиями, специальной одеждой на время прохождения производственного обучения, а также возможностью бесплатного оздоровления и лечения в период зимних и летних каникул.

Анализ настоящего состояния системы начального профессионального образования Иркутской области позволил выделить следующие проблемы:

- система начального профессионального образования не в полной мере отвечает перспективным потребностям рынка труда по структуре и качеству профессиональной подготовки выпускников;

- система начального профессионального образования испытывает значительный дефицит в ресурсном обеспечении и финансировании.

Перечисленные особенности сегодняшнего этапа социально-экономического развития Иркутской области, а также проблемы, стоящие перед системой профессионального образования заставляют по-новому определить стратегию и тактику процесса модернизации системы начального профессионального образования

Для приведения системы профессионального образования в качественно новое состояние необходимо:

1. Совершенствование механизма согласования запросов рынка труда и рынка образовательных услуг;

2. Обновление содержания и технологий обучения, повышение качества предоставляемых профессиональных образовательных услуг;
3. Развитие инженерно-педагогического и управленческого потенциала системы начального профессионального образования;
4. Совершенствование системы воспитания и дополнительного образования путем создания условий для успешной социализации и самореализации молодежи.

Большая роль в реализации этих задач отводится кафедре профессионального образования ИПКРО. Параллельно с модернизацией системы профессионального образования идет процесс перестройки системы повышения квалификации. Целенаправленная организация учебного процесса, разнообразие форм, методов и средств обучения, использование новых технологий, обновление содержания образования должны создать необходимые условия для удовлетворения образовательных потребностей инженерно-педагогических и руководящих работников системы НПО области, содействовать «приращению» их профессиональной компетенции

К критериальным характеристикам эффективности деятельности кафедры мы относим рост профессиональной компетентности руководителей и инженерно-педагогических работников профессиональных училищ и лицеев, выполнение ими на высоком уровне основных видов деятельности: управленческой, организационной, экономической, планово-финансовой, маркетинговой, информационно-аналитической, проектно-исследовательской, коммуникативной, планово-прогностической, аналитической, диагностической, инновационной.

Литература

1. Проект концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ [Электронный ресурс] // <http://www.economy.gov.ru>.
2. Проект долгосрочной стратегии развития Иркутской области на период до 2022 года [Электронный ресурс] // <http://www.frrio.ru>.

ПУТИ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ И ФОРМ ОБУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

ВЕСНИНА С. В.

г. Покров Владимирской обл., Покровский педагогический колледж

Жить, думать, чувствовать, любить,
свершать открытия.

Б. Пастернак

Возросшие требования к гуманитарному образованию в современных социокультурных условиях выявили необходимость модернизации содержания предметов «русский язык» и «литература», а также обусловили поиск новых педагогических технологий преподавания этих дисциплин. Особую актуальность приобретает и обновление содержания и форм обучения образовательного процесса.

Говоря о путях совершенствования российского образования, В. В. Путин подчеркивал, что «результативность реформ в этой сфере сегодня следует измерять по показателям качества образования...» Результаты ЕГЭ заставили преподавателей активнее заниматься поисками путей улучшения «показателей качества образования». Надо отметить, что в последние годы и в школе, и в средних специальных учебных заведениях гуманитарное образование характеризуется не только обновлением, но и инновационными процессами в преподавании русского языка и литературы. Для преподавателя – практика в первую очередь важны инновационные приемы в организации деятельности учащихся. Необходимо признать, это не просто.

Выступая на заседании расширенной редакционной коллегии журнала «Вестник Образования России», ректор Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Э. М. Никитин заявил: «Сегодня десятки, если не сотни, специалистов сидят над обработкой материала, который касается национального проекта. И я вам прямо скажу: эксклюзивной инновационности пока еще нет. Есть некие вещи, которые достаточно хорошо известны».

Нет сомнения в том, что разработка «эксклюзивной инновационности» – удел наиболее талантливых преподавателей и ученых. Но главная проблема состоит в том, что и «вещи, которые достаточно хорошо известны» применяются на практике эпизодически, а значит, не дают ожидаемых результатов. Между тем обновление содержания об-

разования за счет внедрения в систему активных реформ и методов обучения («пусть уже и хорошо известных») значительно повышает качество образования.

Каждый преподаватель-словесник знает, что среди целей и задач литературного образования на первый план сегодня выдвигаются: привитие любви к чтению, повышение общей и читательской культуры учащихся, осмысление ими общечеловеческих и национально-культурных ценностей, воплощенных в художественных произведениях, формирование на этой основе высокой нравственности, эстетического вкуса, культуры речи и общения. Для осуществления этих задач необходимо современное управление образовательным процессом, а оно, в свою очередь, предполагает повышение эффективности учебного труда учащихся. Как никогда становится важным усиление мотивации обучения, информационной емкости содержания урока, применение прогрессивных форм и методов обучения, развитие рефлексивных навыков учебного труда. В то же время необходимо признать, что нередко организация учебного процесса не затрагивает реальных интересов учащихся, часто учащиеся испытывают эмоциональный дискомфорт на уроке. Преподаватель-словесник вынужден искать ответ на вопрос: как создать на уроке особую духовную атмосферу, как сделать урок литературы – уроком духовного труда?

Один из путей оптимизации и интенсификации учебно-воспитательного процесса – это использование межпредметных связей. Готовясь к проведению уроков с межпредметными связями, необходимо выработать критерии отбора межпредметных связей, критерии отбора факторов и явлений. О. Ануфриева предлагает, во-первых, отбирать те факты и явления, «без которых невозможно изучить произведение» (например, для поэмы «Кому на Руси жить хорошо?» это история реформы 1861 года); во-вторых, те, которые поясняют, иллюстрируют материал; в-третьих, те, которые оказывают эмоциональное воздействие.

На заключительном этапе изучения произведения большую роль играют межпредметные связи, оказывающие эмоциональное воздействие на учащихся. Пробуждение эмоций создается новым открытием в произведении, новым узнаванием произведения. Для этого необходим новый угол зрения на произведение, новый материал. В этом случае учащиеся придут к новому повороту мысли, к углубленному осмыслению произведения в целом.

Например, изучая трагедию У. Шекспира «Гамлет», можно отобразить разнообразные трактовки образа Гамлета в других видах искусства. Сначала даем учащимся зрительное представление о Гамлете. Для этого обращаемся к живописи. Предлагаем вниманию учащихся три

произведения М. А. Врубеля: акварельный рисунок 1884 г., неоконченная картина 1884 г., и картина 1888 г., находящаяся в Третьяковской Галерее. В центре всех этих работ Гамлет и его трагедия. Учащимся предстоит поделиться своими впечатлениями и ответить на вопрос: «С каким из вариантов трактовки образа Гамлета вы согласны?».

Затем учащиеся слушают увертюру П. И. Чайковского и думают над вопросом: «Какую трагедию Гамлета передает музыка?». Далее – выразительное чтение стихотворения «Гамлет» Б. Пастернака и стихотворения «Мой Гамлет» В. Высоцкого. И вновь необычный ракурс, своеобразное видение сущности Гамлета.

Подобные уроки пробуждают у учащихся стремление к самостоятельности в оценке, к защите сложившейся точки зрения.

На вступительных занятиях задача учителя-словесника состоит в том, чтобы вызвать интерес к произведению, создать «установку» на его чтение. Приведем пример, как это можно сделать, опираясь на те знания и умения, которыми учащиеся овладели, изучив тему «Публицистический стиль» в курсе предмета «русский язык».

Трем учащимся заранее дается задание: прочитав роман И. А. Гончарова «Обломов», написать аннотацию на это произведения, отзыв, а также придумать рекламу, данную вымышленным книжным издательством. Другая группа учащихся готовит интервью с героями романа: «корреспондент» вымышленного журнала берет интервью у других учащихся, которые от имени Обломова, Штольца, Захара, Ольги Ильинской и Агафьи Матвеевны отвечают на вопросы, рассказывают о себе. Возникший у учащихся интерес к содержанию романа побуждает их к дальнейшему общению с текстом.

В группах отделения «Иностранный язык» интересно проводить сравнительный анализ текстов оригинала и художественного перевода. Например, «Горные вершины» Лермонтова и Гете; монолог «Быть или не быть?» Шекспира и перевод Лозинского. Учащиеся обнаруживают комплекс средств, создающих образность, отмечают роль ритма, рифмы, звуковой инструментровки, делают выводы о том, как появляются зрительные и звуковые образы. Такой вид работы делает процесс усвоения содержания произведения более осмысленным. Подобные уроки создают ощущение глубины и неисчерпаемости произведения, возможности иных его трактовок. Учащиеся становятся коммуникабельнее, учатся обосновывать свою точку зрения, находить свой способ выражения мысли и чувств.

В курсе русского языка есть темы, хорошо согласующиеся с идеей межпредметных связей. Например, работая над темой «Научный стиль речи», преподаватель помогает учащимся приобщиться к языку

общеобразовательных предметов, помогает им овладеть языком науки. Один из наиболее значимых видов работы в этом направлении – это работа со специальной лексикой той или иной учебной дисциплины, с терминами, а также работа с текстом. Например, учащиеся делятся на группы, каждая из которых получает задание: выписать из учебников химии, физики, географии, истории, биологии слова-термины, слова-понятия. Затем, обращаясь к словарям и учебникам, учащиеся находят лексическое значение данных слов. Продолжает лексическую работу межпредметного характера уже весь класс. Эта работа включает в себя: работу со строением слова, его этимологией, орфографией, употреблением; работу со словосочетаниями, с помощью которых учащиеся осваивают значение слова и его употребление.

Такой прием в работе с учебным материалом помогает пониманию сути изучаемого предмета, активизирует деятельность учащихся. Приобщение учащихся к языку других учебных предметов ведет к эвристической беседе по содержанию темы, к использованию высказываний ученых, цитат. Уроки с межпредметными связями повышают роль устных и письменных работ творческого характера, обогащают речь учащихся, обучают их употреблению тех или иных языковых средств. Акцент делается не на заучивании определений и правил, а на тех умственных операциях, которые обеспечивают действенность знаний, способность практического их использования.

Межпредметные связи на уроках русского языка и литературы способствуют формированию у учащихся положительной мотивации и потребности в знаниях; создают условия для познавательной самостоятельности, активности и инициативы учащихся; создают эмоционально-деловые отношения на уроке. Роль межпредметных связей в оптимизации и интенсификации учебно-воспитательного процесса очевидна.

Литература

1. Богданова, О. Ю. Развитие мышления старшеклассников на уроках литературы [Текст] : пособие к спецкурсу / О. Ю. Богданова. – М., 1979.
2. Бушина, Е. И. Воспитание интереса к литературе на внеклассных занятиях. Поиск новых путей: Из опыта работы [Текст] / Е. И. Бушина.– М., 1980.
3. Власенков, А. И. Русская словесность. Интегрированное обучение русскому языку и литературе: Программы. Содержание работы по классам. [Текст] : пособие для учителя. VII-VIII классы / А. И. Власенков. – М. : АРКТИ, 1999.

4. Гуревич, С. А. Организация чтения учащихся старших классов [Текст] / С. А. Гуревич. – М., 1984.

5. Кудряшев, Н. И. О процессе руководства восприятием литературного произведения старшеклассниками. Искусство анализа художественного произведения. [Текст] / Н. И. Кудряшев. – М., 1971.

6. Маранцман В. Г. Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников [Текст] / В. Г. Маранцман. – Л., 1974.

РОЛЬ РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ВИДЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА И СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ УСИЛЕНИЯ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

ПАШКИНА Н. Н.

г. Арзамас Нижегородской обл., Арзамасский государственный педагогический институт им А. П. Гайдара

Изменения приоритетов социально-экономического развития Российского государства, произошедшие за последние десятилетия, существенным образом отразились на образовательной сфере общества, в котором происходит усиление процессов интеграции, что связано с изменением традиционных подходов к построению системы образования.

Интеграционные процессы, происходящие в современном мире, можно трактовать как процессы, характеризующиеся объединением ресурсов в образовательной сети, ее отдельных структурных подразделениях для решения образовательных задач в новых социально-педагогических условиях. В этих условиях одной из главных задач образования становится формирование творческой личности школьника и студента. А важнейшей предпосылкой к этому служит развитие их математических способностей.

Математические способности – это сложное психологическое образование, под которым мы будем понимать индивидуально-психологические особенности, отвечающие требованиям учебной деятельности и обуславливающие успешность творческого овладения математическим материалом, в частности относительно быстрое, легкое и глубокое овладение знаниями, умениями, навыками в области математики. Одним из компонентов математических способностей является математическое видение.

Понятие «видение» часто у методистов отождествляется с умением обнаруживать, распознавать математические объекты в составе

задачи, устанавливать различные связи между объектами и мысленно их преобразовывать. Мы не можем с этим не согласиться, но хотим заметить, что очень часто при выявлении возможных способов преобразований математических объектов часто устанавливается последовательность этих преобразований (то есть происходит мысленное построение этапов решения задачи), а также может произойти и прогнозирование (предвосхищение) результата.

Поскольку математическое видение – это компонент математических способностей, оно также является психологическим образованием, и для понимания его сущности необходимо обратиться к психологии.

Уже давно известно, что человеческий мозг имеет ассиметричное строение, и функции левого и правого полушария существенно различаются. Это было открыто в 1981 г. американским невропатологом П. Сперри. Правое полушарие формирует и структурно охватывает целостный образ объекта, явления, ситуации. Оно, на основе восприятия множества звуков или визуально реагируя на отдельные признаки, детали соединяет их в одну общую картину. Обработка и связывание их в одну структуру, происходит одновременно и с большой скоростью за счет параллельной работы клеток мозга. Основная функция левого полушария, наоборот, состоит в том, что оно выделяет из целого детали, признаки, а потом анализирует их. Последовательное установление связей между признаками, объектами, понятиями, также входит в функцию левого полушария мозга. Можно сказать, что если правое полушарие образное, чувственное, «художественное», то левое – логическое, аналитическое.

Большинство физиологов считает, что за сознательную деятельность мозга отвечает только левое полушарие или, во всяком случае, ему отводится доминирующая роль. Правое полушарие, в отличие от левого, доминирует образами бессознательно. Разумеется, не нужно понимать работу мозга, как четко раздельную работу каждого из полушарий. Оба полушария непрерывно взаимодействуют, работая одновременно, пересылая сигналы по нервным волокнам из одной половины мозга в другую, и мозг, как уникальное творение природы, един. Но чтобы построить эффективный процесс обучения, нужно хорошо представлять функции каждого полушария в отдельности. За логическое построение математики отвечает левое, «словесное», а наши интуитивные, образные и целостные представления базируются на работе правого полушария. Однако то и другое имеет в деятельности математического мышления, по-видимому, равное значение. В школе же большее внимание уделяется развитию левого – логического – полушария, несмотря на то, что большинство операций, которые производит наш

мозг, неотделимы от образов. Люди в своих мыслях, разговорах, в своих взглядах на жизнь раскрывают качество тех образов, которые заполняют их жизнь. Так и в математике: сначала мозг учащегося мгновенно на бессознательном уровне воспринимает целостный образ математических преобразований, их последовательность. Только после правополушарной молниеносной обработки информации начинается левополушарная, последовательная. Логические способы аргументации, которые обеспечиваются левым полушарием, безусловно, необходимы, как главный инструмент понимания. Но одностороннее развитие левого полушария может привести к тому, что человек становится способным грамотно воспроизвести на занятиях материал, но оказывается беспомощным, приступив к практической работе, где каждая ситуация уникальна, не разрешается стандартными приемами и требует не только имеющихся у человека знаний, но еще и творческого подхода и интуиции. Целостность восприятия, обеспечиваемая правым полушарием, позволяет усмотреть не только элементы изучаемого материала, но и их взаимосвязи, то есть понять общую структуру предмета. Краткая, схематическая запись задачи создает возможность одновременно охватить взглядом всю проблемную ситуацию, одномоментная обзоримость представляет собой важнейшую психологическую предпосылку решения. Когда человек решает некоторую задачу, у него в соответствии с ее спецификой активизируется то одно, то другое полушарие. Поэтому встает вопрос об одновременном формировании и развитии как логического, так и образного типов мышления в процессе образования учащихся.

Отсутствие целостного восприятия у объекта, связей с другими объектами препятствует созданию той картины, на основе видения которой появляется интуитивное решение за счет установления различных, подчас неожиданных связей между элементами объекта или ситуации. В основе таких интуитивных способов нахождения решения лежит также многозначность образа, которая порождает многозначное видение через восприятие всего разнообразия связей между элементами ситуации, задачи. Все выше перечисленное позволяет отметить, что человек не просто пассивно воспринимает информацию, но и тут же на физиологическом уровне анализирует ее. Другими словами вместе с восприятием информации протекает и активная познавательная деятельность интеллекта.

Восприятие – результат деятельности системы анализаторов. Оно предполагает выделение из комплекса воздействующих признаков основных и наиболее существенных с одновременным отвлечением от несущественных. Оно требует объединения основных признаков и сопоставления воспринятого с предыдущим опытом.

То есть при многократном, целенаправленном восприятии формируются представления о том или ином предмете – так называемый, вторичный образ предмета, который в данный момент не действует на органы чувств, но который действовал на них в прошлом.

Всякое восприятие включает активный двигательный компонент, в частности зрительное восприятие включает в себя движение глаз при рассматривании, и сложную аналитико-синтетическую деятельность мозга по синтезу целостного образа. Создание образов – сложный психологический процесс преобразования информации. В ходе такого процесса созданный образ может видоизменяться под влиянием различных условий, преобразовываться. Кроме того, возможно создание нового образа, отличного от исходного.

Таким образом, восприятие нельзя сводить к сумме ощущений. Исследователь визуального восприятия американский ученый Р. Арнхейм писал, что любое восприятие есть также мышление, любое рассуждение есть в то же время интуиция, любое рассуждение есть также и творчество.

Итак, ощущая, воспринимая, наглядно представляя себе любой предмет, любое явление, человек должен как-то анализировать, обобщать, конкретизировать, то есть мыслить. К разрешению задачи мышление идет с помощью разнообразных операций, таких как сравнение, анализ, синтез, абстракция и обобщение. Мышление может происходить на разных уровнях, таких, как наглядное мышление и мышление отвлеченное, теоретическое. Как уже отмечалось, человек не может мыслить только в понятиях без представлений, в отрыве от наглядностей, но он также не сможет мыслить лишь чувственными образами без понятий.

Таким образом, после глубокого анализа всего изложенного можно дать следующее определение феномену «математическое видение»: Математическое видение – деятельность человеческого мозга, включающая в себя такие мыслительные операции, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, по созданию целостного образа математического объекта, выявлению связей между элементами его структуры.

Аналізу функций образов, а также роли образного мышления в обучении математике посвящено немало исследований. Однако в большинстве своем авторы все внимание уделяют образам, возникающим на основе геометрического материала (так называемым пространственным образам).

И. С. Якиманская, исследуя психологические основы математического образования, говорит о том, что при создании образа мысленному преобразованию подвергается наглядная основа, на базе которой образ возникает. А поскольку наличие наглядного материала – неотъ-

емлемая часть подавляющего большинства геометрических задач, то и говорят о пространственных образах и о функции образного мышления в обучении геометрии. Мы не можем с этим спорить, а лишь хотим к этому добавить, что знаковые модели, воспроизводящие абстрактные, теоретические зависимости, тоже наглядны – с их помощью в доступной форме воспроизводятся различные связи и отношения, например, структурные, выраженные в математических формулах. И эти связи и отношения необходимо увидеть, а для этого должны у ученика сформироваться сначала образ восприятия, а затем образ представления. Однако если в процесс обучения геометрии сейчас постепенно включают образные компоненты и отходят от использования лишь формально-логических средств, то в алгебре такой тенденции не наблюдается. Мы ничуть не пытаемся преуменьшить степень значимости деятельности словесно-логического мышления при решении алгебраических задач, безусловно, оно является здесь ведущим. Мы только хотим показать, что если мы будем включать в мыслительный процесс и наглядно-образное мышление, то процесс усвоения математического материала станет гораздо эффективнее. Приведем пример:

Дана простейшая система линейных уравнений
$$\begin{cases} x - y = -1 \\ 2x + y = 4 \end{cases}$$

При ее рассмотрении практически любой ученик вспомнит такие методы решения, как способ подстановки и способ сложения. Но мало у кого такая запись будет ассоциироваться с двумя пересекающимися прямыми $y=x+1$ и $y=4-2x$. Это говорит о том, что при изучении данной темы «Система линейных уравнений» акцент делался на использование формально-логических средств, а не на образные компоненты. Такой акцент часто приводит к тому, что ученики могут выполнять различные преобразования знаковых моделей, но они не видят того смысла, что скрыт в них.

Например, некоторые школьники могут правильно выполнить различные действия над дробями. Но на вопрос, что же такое дробь, они ответить не смогут, то есть запись $\frac{1}{2}$ так и останется для них «одной второй», а запись 0,5 – «ноль целых пять десятых», а мысль о том, что и то, и другое – это «половина», не придет им в голову.

То же самое касается и тригонометрической функции $\cos x$, которую многие ученики воспринимают, как «косинус умножить на x ». Причем, что такое в этом случае «косинус» и что такое « x », они сказать не могут, поскольку, никогда не задумываются над смыслом того или иного математического понятия, а просто чисто механически выполняют преобразования, необходимые для решения конкретной за-

дачи. Все сказанное справедливо, разумеется, и для других тригонометрических функций: $\sin x$, $\operatorname{tg} x$ и $\operatorname{ctg} x$. А все это идет оттого, что у учащихся существуют не полные представления обо всех этих математических объектах, и что при изучении соответствующих тем основной упор делался не на формирование математических понятий, а на изучение возможных формально-логических преобразований этих объектов. И это ведет не только к тому, что из-за отсутствия полного представления о том или ином математическом объекте, о различных отношениях и связях между математическими объектами, ученики могут их просто-напросто не увидеть, пытаясь решить ту или иную задачу, но и к тому, что не видя смысла того или иного математического понятия, у них появляются мысли о ненужности данного материала, в результате которых теряется интерес к математике вообще, что, соответственно, не может не сказаться отрицательно на формировании творческой личности в целом. Отсюда следует, что математическое видение необходимо развивать.

Однако интеграционные процессы, происходящие в современном обществе, позволяют формировать данный компонент математических способностей школьников и студентов не только на уроках и занятиях по математике, но и при изучении других дисциплин естественно-математического цикла, например при изучении курса информатики и информационных технологий.

Ни для кого не секрет, что изучение данной дисциплины является одним из приоритетных направлений образования в условиях современной информатизации общества. В современных образовательных учреждениях достаточно большое внимание уделяется изучению компьютерной графики. Мы обратимся к векторной графике, основное назначение которой – создание схем и чертежей, – для того чтобы посмотреть, как проявляется здесь сформированность математического видения.

В векторных графических редакторах изображение строится из так называемых графических примитивов линий, прямоугольников, окружностей и пр. Поэтому, прежде чем построить изображение в векторном графическом редакторе, нужно выяснить, из каких объектов оно состоит. Например, бросая первый взгляд на изображения, которые необходимо создать, школьники воспринимают их как целостные графические объекты (рис. 1).

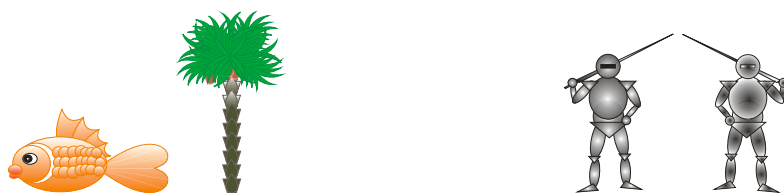


Рис. 1

Затем, проводя детальный анализ изображений, они разбивают их на отдельные примитивы (треугольники, эллипсы и прямоугольники и др.). При анализе изображения золотой рыбки, они видят, что некоторые элементы не входят в состав графических примитивов (например, элементы плавника). При дальнейшем анализе становится очевидным, что, преобразовав некоторые примитивы (например, полуокружности) можно получить необходимые детали изображения. Аналогичные действия учащиеся выполняют и при анализе изображения пальмы.

Таким образом, на первом этапе происходит формирование целостного образа, затем этот образ разбивается на различные элементы, и выясняются связи между ними. Более наглядно это демонстрируется при изучении различных эффектов в векторной компьютерной графике, к примеру, эффектов объема и перетекания. Например, изображение горящей свечи. При первом взгляде на это изображение человек, не занимающийся компьютерной графикой, вряд ли догадается, что основой этого изображения являются следующие фигуры: эллипс, «капелька» и прямоугольник:



Рис. 2

Человек, знакомый с основами векторной графики обнаружит эти примитивы и выяснит, что две окружности и две капли связаны между собой эффектом перетекания, а прямоугольник преобразован в кривую:

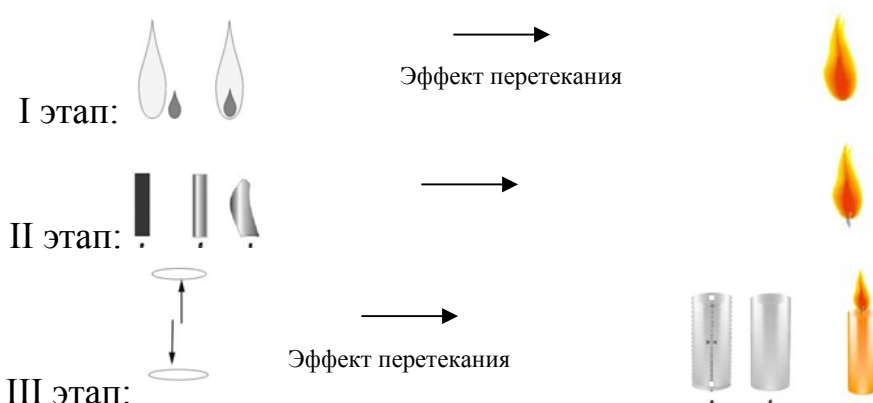


Рис. 3

Из всех примеров видно, что создание целостного образа объекта, ситуации и выделение отдельных элементов и связей между ними необходимо для поиска интуитивного решения данной задачи. Поэтому педагогам необходимо, на наш взгляд, обращать внимание на развитие не только логического, но и образного, «правополушарного» мышления.

В заключение можно сказать, что в современных условиях изменения образовательной системы, необходимо таким образом обновлять содержание и формы организации методической работы в образовательных учреждениях, чтобы это способствовало становлению творческой личности школьника и студента, а для этого, безусловно, необходимо развивать математические их способности, важнейшим компонентом которых является математическое видение.

ПРОФОРИЕНТАЦИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК КРИТЕРИЙ ЕЁ ЭВОЛЮЦИОНИРОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ США И ВЕЛИКОБРИТАНИИ)

РАЗУМОВА М. В.

г. Пенза, Пензенский государственный педагогический университет им. В. Г. Белинского

Одной из ведущих тенденций модернизации профессионального образования является его непрерывность в контексте государственной образовательной политики. Принцип «образование на всю жизнь» сменяется акмеологическим подходом к «образованию через всю жизнь». С этой точки зрения рассматривается и профориентация (ПО), которая должна сопровождать человека всю жизнь, хотя некоторые исследователи ошибочно выделяют для ПО определённый этап в жизни человека, определяя её как систему подготовки к профессиональной деятельности только молодёжи. Более того, ПО должна быть интегрирована в систему профессионального образования как её неотъемлемая часть в силу ряда причин.

Во-первых, профессиональное образование, как и любая система должно эволюционировать. Эволюционирование предполагает развитие. Для определения развития системы существует ряд критериев. Под критерием понимается признак, на основании которого производится оценка. Другими словами, критерий – это мерило оценки. На сегодняшний день основной задачей учреждений профессионального образования является не только дать учащимся необходимые теоретические ЗУНы и тем самым подготовить к будущей профессии, но и

помочь сделать правильный выбор, ориентировать учащихся на практическую деятельность уже в рамках учебного процесса и, конечно, частично заниматься трудоустройством выпускников. Всё это предполагает профориентационную работу и в рамках учебного процесса и в качестве дополнительных консультаций или курсов. Таким образом, при оценивании степени модернизации системы профессионального образования ПО должна выступать в качестве одного из ведущих критериев. Более того, ПО сама является сложной, постоянно развивающейся системой, и естественно, что в рамках другой системы она будет способствовать её эволюционированию.

В действительности ситуация с ПО в большинстве российских вузов оставляет желать лучшего. В России на сегодняшний день нет связи между «миром» бизнеса и рынком труда с одной стороны, и школой и учреждениями профессионального образования, с другой стороны, и поэтому часто получается, что последние готовят специалистов по профессиям, не пользующимся спросом на рынке труда, в то время как существует значительная нехватка специалистов в других отраслях. Это свидетельствует ещё об одном существенном пробеле в ПО в нашей стране: отсутствие налаженного механизма прогнозирования спроса на те или иные профессии на рынке труда. В нашей стране ПО, к сожалению, не носит повсеместный характер и часто осуществляется лишь благодаря усилиям педагогов-энтузиастов. Но этого недостаточно. В большинстве учреждений профессионального образования, во-первых, отсутствуют психологические, профориентационные службы и консультации, призванные помочь учащимся правильно сориентироваться в будущей профессии, и, во-вторых, учебный процесс строится в основном на теоретическом ознакомлении с материалом без практической направленности. И, конечно, немаловажную роль в таком состоянии ПО в России играет недостаточное финансирование учреждений профессионального образования и отсутствие чётко разработанной программы государственной поддержки.

В современном мире в условиях экономического роста, научно-технического прогресса и рыночной экономики всё больше возрастает потребность в высококвалифицированных кадрах всех уровней и профессий, при этом важную роль играет соответствие подготовки специалистов требованиям рынка труда и социального заказа общества. С другой стороны, в действительности многие люди испытывают чувство неудовлетворённости выбранной профессией. Это приводит не только к снижению уровня производительности труда, «текучести кадров» и другим экономическим проблемам, но также затрагивает и психологический аспект: неправильный выбор профессии может при-

вести к замедлению профессионального самоопределения и личностного развития.

Решать данную проблему призвана профориентация, которая предполагает гуманизацию выбора профессии, направленную на решение проблем взаимодействия и соответствия человека и профессии. В результате удовлетворяются и индивидуальные интересы, способности и профессиональная направленность каждого человека и потребность экономики в трудовых ресурсах. Данный подход соответствует общепринятой теории «трёх китов» ПО, предложенной Е. А. Климовым: учёт желаний (хочу), возможностей (могу) и потребностей рынка труда (надо).

Впервые появившись в начале XX века в Европе и Америке профориентация постепенно стала частью государственной политики в некоторых странах. Однако в нашей стране развитие профориентации было ограничено в силу ряда причин. Если профориентационные мероприятия всё же проводились, то они были направлены только на молодёжь, понятия ПО для взрослых не существовало. На рубеже XX-XXI вв. появилась надежда на возрождение и развитие профориентации. Однако, к сожалению, сейчас можно наблюдать подмену ПО «профотбором персонала», осуществляемым в коммерческих структурах, и определением профпригодности с помощью многочисленных тестов.

Хотя в некоторых относительно стабильных компаниях профориентация всё же является элементом кадровой политики, многое делается напоказ, то есть ПО не рассматривается как глубокая, системная и требующая времени работа. Нередко ПО проводится в сжатые сроки с большим количеством людей и по очень интенсивным программам. В результате неправильное понимание и проведение профориентационных мероприятий, отсутствие должного финансирования, а также происходящий повсеместно «тестологический бум» приводят не только к увеличению «армии» профессионально дезориентированных людей, но и к серьёзным просчётам и неудачам в экономике и даже политике.

При этом среди дезориентированных людей можно увидеть не только взрослых, находящихся на стадии смены профессии, но и молодёжь, которая впервые вступает в профессиональную жизнь. К сожалению, никто серьёзно не изучает потребности в кадрах. В итоге в службах занятости возникает новая проблема – трудоустройство выпускников учреждений профессионального образования.

Факт массовой иммиграции российских граждан в Америку и Британию в поисках работы и «лучшей жизни» говорит за себя. Причём среди иммигрантов очень много талантливых людей, чей талант

оказался не востребовавшимся в России, и которые не захотели мириться с действительностью. Большой процент людей, уезжающих в Америку и Британию, составляют учёные, исследователи в разных сферах науки, что ещё больше обостряет проблему «утечки мозгов».

Некоторые исследователи, говоря о системе ПО в России, выделяют ещё одну причину такого состояния ПО в нашей стране: официальная власть не занимается вопросами ПО. Притом что ещё одной тенденцией модернизации профессионального образования является непосредственное участие государства через государственно-общественное управление в системе профессионального образования.

Если рассматривать ПО как систему, то можно выделить несколько субъектов в рамках этой системы: конкретная самоопределяющаяся личность, семья, психолого-педагогическая наука, психологические центры и службы, средние образовательные учреждения, учреждения профессионального образования, фирмы, организации, предприятия, органы управления, государство и мировая экономика. При этом ведущая роль отводится учреждениям профессионального образования, где фактически осуществляется профессиональная подготовка и должна решаться проблема трудоустройства выпускников, выбор специальности, переосмысление и коррекция ранее сделанных выборов и т.д.

Государство должно выступать в качестве специфического субъекта ПО (в лице высшего руководства), так как важнейшим критерием процветания страны является создание таких условий, когда работоспособная часть населения максимально полноценно реализует свой потенциал на общее благо.

Многие исследователи определяют ПО как научно-практическую систему подготовки человека к свободному, сознательному и самостоятельному выбору профессии, учитывающую индивидуальные особенности и потребности личности и рынка труда и осуществляемую через профориентационную информацию, диагностику, консультацию и адаптацию.

Исходя из данного определения ПО может стать по-настоящему эффективной, ведь главное богатство любой организации (страны) – это не финансы, не оборудование, не недра, а «человеческий потенциал», и от того, насколько эффективно он используется, зависит развитие страны. Ведь есть страны, в которых чётко налажен экономический механизм функционирования ПО: с одной стороны, человек реализует себя в профессии, которая ему нравится и его труд хорошо оплачивается, а с другой стороны, экономика получает рост производительности труда и прибыль в виде растущего ВВП. Изучение зарубежного опыта может принести новое в организацию системы ПО в нашей стране.

Наглядным примером может послужить опыт некоторых стран, в первую очередь Америки и Британии, где ПО является неотъемлемой частью кадровой политики и приравнивается к образованию по степени важности и необходимости. Профорientационные мероприятия либо являются важной составляющей учебно-воспитательного процесса в рамках общеобразовательной школы и вуза, либо дополняют базовое образование в виде профорientационных консультаций и курсов. Кроме того, также как и в образовании, в ПО выделяют «базовый компонент», обязательный для исполнения, и «вариативный компонент», позволяющий выбирать разнообразные теоретические методы и подходы. В обоих случаях выполняются задачи государственного масштаба: получение образования всеми гражданами страны и создание условий для наиболее полноценной реализации человеческого потенциала.

Во многих странах одной из приоритетных задач кадровой и образовательной политики является поиск путей сближения школы и учреждений профессионального образования и «мира труда», для вступления молодёжи в профессиональную жизнь. В этом отношении показателен пример Британии, где учитывается усиливающаяся тенденция численности поступающих на старшую ступень средней школы и особенно в вузы и осуществляется обновление связей между образованием и занятостью, между учебными заведениями и бизнесом. В вузах Британии нередко можно встретить так называемых HR специалистов (HR-human resources – человеческие ресурсы). Они занимаются профорientационной диагностикой и оказывают помощь молодым людям в выборе специализации. При этом в своей работе они опираются на данные ПО служб и показатели спроса на те или иные профессии на рынке труда, сводя к минимуму стандартное тестирование и проявляя индивидуальный подход к каждому.

Интересен также опыт США, где согласно концепции «Образование для карьеры» и на основании потребностей экономики происходит трансформация высшей школы, на которую возлагается подготовка и переподготовка необходимых квалифицированных рабочих кадров. Однако простое копирование зарубежного опыта не может принести результатов. Даже при внешнем совпадении оценка новизны и полезности применения опыта американской и британской моделей ПО должна быть осмыслена и переработана в соответствии с условиями нашей действительности.

Выбор систем ПО США и Британии не случаен. Во-первых, ПО впервые появилась и стала развиваться именно в этих странах. Во-вторых, Россия, США и Британия являются тремя ведущими державами, самыми яркими представителями трёх континентов, и поэтому в

их развитии находят отражение все процессы и тенденции, происходящие в мире. И, наконец, если проследить историю экономических отношений США, Британии и России на протяжении последнего столетия, то можно найти много точек соприкосновения.

США и Россия находились в состоянии постоянной конфронтации, которая обострилась после русско-японской войны. Именно тогда, весь мир, говоря о России и США, сравнивал их с «Давидом и Голиафом». Многолетнее противостояние экономики социализма и капитализма с явным превосходством последнего, постоянное ограничение свобод в нашей стране и усиление демократических тенденций в США, победа Америки в «холодной войне», провозглашение стратегии гегемонии со ставкой на абсолютное превосходство привели к тому, что Америка одной из первых приняла вызовы глобализации и осознала потребности современного этапа экономического развития. В результате сегодня США занимает высшую ступень в мировой экономике как страна – нетто-импортёр финансовых ресурсов, мировой торговец, банкир и инвестор. В то время как в России наблюдается заметное экономическое отставание в силу её самобытности и неспособности вовремя и адекватно реагировать на изменение конъюнктуры мировой экономики. Глобализация же предполагает, что все участвующие в ней страны строят свои экономические системы на основе универсальных рыночных ценностей.

Важной частью экономики и США и России всегда было и остаётся сельское хозяйство. Но по данным статистики отставание России от США в 2007 г. по объёму производства и эффективности было значительно больше, чем в начале XX в. Кривая развития агросферы России в системе мирохозяйственных связей, обусловленных глобализацией, превращается в регрессирующую. Стоит обратить внимание на тот факт, что аграрный сектор экономики США эффективно развивается во многом благодаря системе ПО, действующей повсеместно в сельских общинах.

В отличие от Америки, Британия никогда не считалась явным соперником России, хотя противостояние двух стран можно было наблюдать во время Второй мировой войны и «холодной войны». В минувшем столетии сохранялась такая важная особенность внешнеэкономических связей Британии, сближающая её с США, как обладание обширной «хозяйственной периферией» за рубежом. В прошлом колониальная империя, морская держава, сегодня глава Британского Содружества 53 стран «Туманный Альбион» переживает сегодня период долговременного подъёма экономики, который обеспечивает увеличение объёма промышленного производства и сферы услуг, создаёт новые рабочие места и существенно повышает «качество жизни» населения.

Происходящая сегодня глобализация оказывает большое влияние на экономику всех стран, тем самым вызывая обострение международной конкуренции и усиление экономического неравенства. США и Британия бесспорно лидируют в этой «гонке». Использование опыта этих стран может способствовать укреплению России в целом и развитию системы ПО в частности.

Процесс глобализации носит универсальный характер и охватывает не только сферу экономики, но и практически все остальные сферы общественной жизни, включая и образование. Подтверждением этому является Болонский процесс, цель которого – создание единого образовательного пространства. Фактически Болонская система «встроена» в глобальную систему образования. Россия подписала Болонское соглашение в 2003 году и сейчас постепенно вливается в зону европейского высшего образования. Это важный шаг не только с точки зрения реформирования образования, но и в отношении развития системы ПО, так как согласно Европейской ассоциации университетов одной из приоритетных задач Болонского процесса является не только обучение, но и трудоустройство выпускников вузов. В связи с этим работают специальные службы, где постоянно изучаются потребности рынка труда и делаются прогнозы на спрос на те или иные профессии на несколько лет вперед.

Что касается ПО в нашей стране, то профориентационные меры, актуальные несколько лет назад, сейчас утратили свою эффективность, но тем не менее применяются в связи с отсутствием новых. Очень мало внимания уделяется важности создания благоприятных условий для развития и функционирования ПО как системы. И, кроме того, недостаточно исследована возможность применения в условиях нашей страны опыта других государств в использовании ПО.

Таким образом, ПО должна являться неотъемлемой частью системы профессионального образования в рамках модернизации этой системы на основе регулируемого эволюционирования, тем самым обеспечивая рынок труда конкурентоспособными специалистами. ПО является сложной системой, структура и механизмы функционирования которой постоянно изменяются под влиянием различных факторов. Другими словами, это не застывшее, а «идущее в ногу со временем» явление призвано способствовать эволюционированию системы профессионального образования. Из опыта США и Великобритании видно, что четко налаженная и правильно функционирующая система ПО в рамках другой системы профессионального образования является одним из критериев, позволяющих оценивать степень развития системы и говорить об её эволюционировании в целом.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ГЕРМАНИИ

ШИЛИНА О. А.

г. Пенза, Пензенский государственный
педагогический университет им. В. Г. Белинского

Проблема формирования рынка труда является для нашей страны на современном этапе развития экономики и общества одной из приоритетных задач, требующих решения в ближайшей перспективе. Причём, как отмечает большинство специалистов в области экономики, условием успешного функционирования рыночной системы является развитие среднего предпринимательства и, прежде всего создание высокопроизводительного ремесленного сектора, обеспечивающего удовлетворение самых разнообразных потребностей в товарах и услугах, создающие на этой основе надёжные рабочие места.

И в этой связи особо значимой становится роль системы профессионального образования, а именно начального профессионального образования, которая должна стать основой воспроизводства интеллектуального творческого потенциала рабочей силы для малых и средних ремесленных предприятий, что способствует расширению диапазона частного предпринимательства, а так же базой для подготовки и переподготовки кадров нового типа. Однако система начального профессионального образования в её сегодняшнем состоянии не способна выполнить социальный заказ общества. Причём это характерно не только для системы начального профессионального образования, но для профессиональной системы образования в целом.

Налицо кризис профессиональной системы образования, обусловленный противоречием между потребностью в высококвалифицированных кадрах и неспособностью системы профобразования обеспечить современное производство компетентными специалистами. Поэтому преодоление данного противоречия за счёт реформирования этой системы является наиболее актуальной на современном этапе развития нашего общества. В поисках наиболее эффективных путей реформирования отечественной системы профобразования многие отечественные учёные обращаются к опыту зарубежных профессиональных систем, и в частности немецкой, так как сложившаяся система профессионального образования в Германии на протяжении многих десятилетий успешно обеспечивает подготовку высококвалифицированных специалистов как для нужд собственных, так и европейских предприятий. Однако здесь не идёт речи о бездумном копи-

ровании немецкой системы профобразования, так как революционное вмешательство принесёт больше негативного, нежели позитивного. Положительные наработки немецкой системы начального профобразования следует использовать в отечественной системе на основе регулируемого эволюционирования.

Следует также отметить, что немецкая система начального профобразования переживает в настоящее время ряд реформ, направленных на стабильное улучшение качества образования специалистов. Инновационные процессы обусловлены развитием производственных, информационных и коммуникативных технологий, изменение структуры рынка труда, все большей межотраслевой интеграцией, ростом конкуренции и другими немаловажными факторами.

Реформирование системы профобразования Германии в целом и системы начального профобразования в частности осуществляется на основе экспериментального моделирования. Экспериментальное моделирование в профессиональном образовании уже на протяжении 30 лет является важнейшим импульсом, катализатором и носителем инноваций для профобразования в Германии. Особенно это касается дуальной системы, в которой различают 2 места обучения – «профшкола» и «обучающее предприятие». В интересах достижения оптимального положительного результата инновационные процессы охватывают одновременно оба места обучения [1].

Реформирование системы профобразования в Германии охватывает период с 1998 по 2008 гг. и осуществляется Государственной комиссией по планированию образования (BLK). Процесс преобразования проходит в 4 этапа (4 экспериментальные BLK-программы), а именно:

1. Новые концепции обучения в дуальной системе профобразования (1998-2003).
2. Кооперация мест обучения в профобразовании («Kolibri») (2000-2004).
3. Инновационное повышение квалификации учителей профшкол («innovelle bs») (2001-2006).
4. Самоуправляемое и кооперативное обучение в профобразовании («Skola») (2005-2008) [1].

Данные программы имели общую целевую направленность и были ориентированы на:

- профессионально-ориентированное экологическое образование;
- изучение иностранных языков в рамках профобразования;
- предпринимательскую самостоятельность в профобразовании;

- широкое использование в обучении мультимедийных средств и интернет-технологий;
- гибкую организацию процесса обучения;
- на покупательский спрос, на сферу бытового обслуживания и на рыночную конкуренцию;
- создание проектов на важные перспективные темы как «Электронная коммерция», «Гарантия качества» и др. [1].

Первая экспериментальная программа, которая завершилась в сентябре 2003 г., была сфокусирована на использовании новых концепций обучения с опорой на научную теорию профессиональной педагогики. В программе приняли участие 21 проект и около 100 профшкол из 14 федеральных земель. Результатом данной программы стали разработка новых теоретико-концептуальных основ процесса обучения различным профессиям («Ориентированность на рабочий процесс в дидактике профобучения»), вклад в повышение качества профобразования. Активное участие большинства федеральных земель в этой программе позволило наладить кооперацию и постоянный обмен информацией между участниками профобразования, что значительно облегчило внедрение результатов на всей территории Германии [2].

Вторая программа показала, что интенсивность и качество кооперации мест обучения в профобразовании в значительной степени определяют качество образования в дуальной системе. Её целью было усиление взаимодействия между школой и предприятием и стимулирование предприятий к предоставлению образовательных услуг. Программа охватила 28 проектов и 200 профшкол из 12 федеральных земель. В рамках данной программы удалось найти много новых путей реализации известного утверждения о том, что наиболее тесное взаимодействие мест обучения достигается тогда, когда все стороны заинтересованы в таком сотрудничестве, которое приносит всем выгоду.

Актуальность третьей программы объясняется ключевой ролью педагогического состава в развитии профшколы. Она была направлена на создание и апробацию новых квалификационных концепций подготовки, введения в профессию и дальнейшего повышения квалификации учителей профшкол, а также инновационную переподготовку специалистов «со стороны». При этом большое внимание уделялось содержанию и методическому новому построению процесса обучения с использованием мультимедийных систем. В программе участвовали 28 проектов из 12 федеральных земель. Все экспериментальные модели по своему содержанию и тематике были разбиты на 7 рабочих полей:

1. Переподготовка специалистов со стороны:

Элзе (ELSE): обучение специалистов – непедогогов профессии учителя школы профобразования и планирование получения ими практического опыта (Баден-Вюртемберг).

Эскубе (sqb): подготовка специалистов со стороны на 2-й фазе обучения к работе учителя школы профобразования, инновационная концепция повышения квалификации педагогов профессионального образования (совместный проект Бранденбург (руководство)/ Мекленбург – Передняя Померания).

Фит (FIT): концепция гибкой, индивидуализированной, ориентированной на развитие навыков работы в команде интегративной подготовки педагогов для школ профобразования (Визбаден).

2. Референдариат:

Аква (AQUA): адресно-ориентированное образование: улучшение качества подготовки и повышение привлекательности профессии учителя школ профобразования (Мюнхен).

Кулик (CULIK): обновление учебной программы и создание координирующей профессиональной интернет-системы – инновации в подготовке педагогов для школ профобразования промышленной торговли (совместный проект Гамбург/ Нижняя Саксония).

Коллеге (KoLeGe): кооперативное обучение учителей школ профобразования на 3-й фазе с акцентом на систему мер по оздоровлению учащихся (Нижняя Саксония).

Мофабс (MoF@bs): инновационная подготовка будущих учителей школ профобразования к практической деятельности по специальности (совместный проект Гамбург (руководство) / Нижняя Саксония).

Небал (NEBAL): новая интернет-концепция самостоятельной подготовки будущих педагогов школ профобразования на 2-й и 3-й фазах обучения (совместный проект Рейнланд-Пфальц (руководство)/ Тюрингия).

Золаб (SOLAB): самоорганизация как базовый принцип подготовки педагогов во 2-й фазе обучения (Бремен).

Убэс (UbS): инновационные процессы в педагогическом образовании в аспекте реформирования профессионального образования (совместный проект Гамбург (руководство)/ Нижняя Саксония/ Шлезвиг-Гольштейн).

3. Фаза введения в профессию:

Бефа (BERNA): фаза введения в профессиональную деятельность педагогов в практической апробации в школах профобразования Гамбурга.

Пебе (PeVe): личностное развитие учащихся на фазе введения в профессию в аспекте модернизации профессионального образования (Визбаден).

Проакцент (ProAKzEnt): профессионализация и развитие компетентности на фазе введения в профессиональную деятельность будущих педагогов школ профобразования через создание новых много-сферных кооперативных структур (совместный проект Нижняя Саксония (руководство)/ Тюрингия).

4. Работа в профессии:

Кулик (CULIK), Коллеге (KoLeGe), Небал (NEBAL), Убэс (UbS)

Ледиви (LeDIWI): повышение квалификации педагогических кадров на основе обучения менеджменту в сфере услуг и знаний (совместный проект Бремен / Гессен (руководство)).

Лидо (LIDO): обучение в диалоге учебных учреждений – экспериментальная модель по разработке интегрированных программ по усовершенствованию и повышению профессиональной квалификации педагогов в сфере профессионального образования (Ганновер).

Мультилербау (MultiLehrBau): концепция 3-й фазы подготовки педагогов школ профобразования по новым строительным специальностям на базе мультимедийного подхода (Берлин).

Шуква (Schu-Qua): подготовка педагогов для школ профобразования в аспекте повышения качества обучения и повышения привлекательности 3-й фазы обучения посредством самомотивации и ориентации на спрос. Использование прогрессивного опыта других стран по предотвращению утечки мозгов (Гамбург).

5. Подготовка учителей для региональных центров профобразования:

Кулик (CULIK), Убэс (UbS), Ледиви (LeDIWI), Аква (AQUA)

Тима (teamA): профессиональное образование на пути к профессиональным региональным центрам – новая концепция командной работы (Баден-Вюртемберг).

6. Мультимедийные средства:

Кулик (CULIK), Небал (NEBAL), Мультилербау (MultiLehrBau), Мофабс (MoF@bs).

Коала (KoALA): подготовка педагогов для школ профобразования в процессе кооперативного обучения с использованием интернет-технологий (совместный проект Берлин (руководство)/Нижняя Саксония).

7. Повышение квалификации преподавателей-предметников
Небал (NEBAL), Мофабс (MoF@bs), Лидо (LIDO), Фит (FIT).

Четвёртая программа находится ещё в процессе реализации (будет завершена в конце декабря 2008 года). Концепции непрерывно-

го профессионального образования, ориентация на рынок рабочей силы и структуры профессий диктуют необходимость самоуправления и личной ответственности в процессе обучения, умения уверенно пользоваться новыми медиа-технологиями. Это касается не только обучаемых, но в первую очередь обучающихся. Программа охватывает 21 проект из 12 федеральных земель [1].

Завершённые первые три программы показали высокий уровень своей эффективности. Их результаты были обсуждены на многочисленных межрегиональных заседаниях и конференциях. В числе наиболее приоритетных направлений инновационных изменений, исходя из содержательного анализа предлагаемых экспериментальных программ, можно выделить следующие: внедрение интернет-технологий (большинство моделей предполагают создание соответствующих сетевых платформ), углубление модуляризации обучения, виртуальные обучающие и учебные программы, новые методы и формы обучения, новые концепции личностного развития в условиях новых профессиональных требований, разработка новых структур, ориентированных на кооперацию и работу в команде, создание профессиональных региональных центров.

Наряду с высокой положительной оценкой экспертами были отмечены недочёты.

Критика касалась в основном следующих моментов:

- узкая территориальная направленность проектов, не учитывающих специфику других земель;
- ограниченность материальных средств;
- недостаточная практическая направленность научных разработок [1].

Данные недочёты, однако, нисколько не умаляют общего положительного вклада проведённых экспериментальных программ в реформирование системы профобразования Германии, и их инновационные наработки широко внедряются в настоящее время в образовательной сфере. Положительный опыт Германии может быть использован и в реформировании отечественной системы начального профобразования.

Литература

1. Innovationsförderung in der Berufsbildung / Bericht über Innovationsförderung in der Berufsbildung durch BLK-Modellversuche, BLK, Bonn 2005.

2. Ludger Deitmeier, u. a. Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung, Abschlussbericht des Programmträgers zum BLK-Programm, Heft 113/2004.

3. Reinhard Schulz, u. a. Innovelle-bs – Innovationsprogramm zur Berufsschullehrerbildung, BWP, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, (Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung), Heft 3/2003.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ФИЗИКИ В СИСТЕМЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛИМОВА М. Г.

г. Находка Приморского кр.,
Находкинский инженерно-экономический институт

К сожалению, в течение последних десяти-пятнадцати лет интерес к физике у учащихся школ и студентов неуклонно падает. Что можно противопоставить этому? Я считаю, что надо перестроить преподавание так, чтобы мощный «гуманитарный потенциал» физики, о котором в век расцвета техники часто забывают, был выявлен и эффективно использован в процессе обучения. Это позволит исключить отмеченную выше ситуацию, будет способствовать возрождению у учащихся интереса к физике. Школу сейчас часто упрекают в том, что она плохо справляется со своими главными задачами – готовить молодежь к жизни, воспитывать гражданина, формировать гармонически развитую личность. Всё чаще слышатся разговоры о том, что нашей молодежи угрожают бездуховность, инфантилизм, потребительство. В связи с этим звучат вполне естественные призывы к гуманитаризации народного образования. К сожалению, гуманитаризацию усматривают обычно в увеличении относительного «веса» гуманитарных дисциплин за счет предметов естественно-математического цикла. Это «экстенсивный» подход, а возможен и «интенсивный» – когда гуманитаризация осуществляется не за счет урезания естественно-математических дисциплин, а благодаря выявлению и использованию содержащегося в них «гуманитарного потенциала».

Что же такое – «гуманитарный потенциал» физики? Сразу замечу, что я не имею в виду влияние физики на жизнь общества через научно-технический прогресс. Речь идет о гуманитарном содержании самого предмета физики, которое связано с развитием мышления, формированием мировоззрения, воспитанием чувств. Речь идет об ор-

ганической связи между физикой и развитием общественного сознания, между физикой и отношением к окружающему миру.

Л. В. Тарасов и В. Г. Разумовский одними из первых обратили внимание на необходимость перестройки преподавания физики и рассматривали гуманитаризацию как одно из основных направлений перестройки. Л. В. Тарасов выявил гуманитарный потенциал физики, разработал и реализовал на уровне программ и реального учебного процесса интегративно-гуманитарный подход в обучении, выпустил интересные книги «Физика и природа», «Этот удивительно симметричный мир».

Изучив историю и проанализировав современные международные тенденции гуманитаризации школьного образования, В. Г. Разумовский рекомендует: «В качестве совета я предлагаю на всех уровнях от начального до высшего преподавать физику гуманитарным путем. Под этим я подразумеваю, что обучать физике следует с определенным пониманием ее исторического развития, с определенным пониманием ее философского смысла, с пониманием ее человеческого и социального значения в плане показа биографий ученых, характера первооткрывателей и изобретателей, триумфа, поисков и разочарований». Он отмечает, что сегодня определились некоторые общие тенденции гуманитаризации преподавания физики, и называет их: включение в учебный курс элементов истории философии, теории познания, методологии науки, раскрытие ее социального и культурного значения, построение учебного процесса в соответствии с теорией научного познания. Говорит В. Г. Разумовский и об изменении «историзма в преподавании», связанного с обогащением изложения некоторых научных теорий и концепций с их историческим развитием.

Утверждая материалистическую диалектику, физика XX в. открыла ряд исключительно важных истин, значимость которых выходит за рамки самой физики, – истин, ставших общечеловеческим достоянием. В этом видится важнейший компонент ее гуманитарного содержания. Попытаюсь подтвердить данную мысль (по необходимости очень кратко, конспективно) следующими четырьмя соображениями.

Во-первых, физика XX в. доказала фундаментальность статистических закономерностей, показала их соответствие более глубокому этапу (по сравнению с динамическими закономерностями) в процессе познания мира и то, что вероятностная форма причинности является основной, а однозначная причинность – лишь ее частным случаем. Физика предоставила уникальную возможность: на основе статистических теорий рассмотреть количественно диалектику необходимого и случайного. Выходя за рамки собственных задач, она пока-

зала, что случайность может не только путать и нарушать наши планы, но и создавать для нас новые возможности.

Во-вторых, современная физика продемонстрировала всеобщность принципа симметрии, расширив понятие симметрии за пределы геометрических представлений, а главное, рассмотрела диалектику симметрии и асимметрии, связав ее с диалектикой сохранения и изменения, диалектикой общего и различного. Поставив вопрос о симметрии – асимметрии своих законов, физика выявила особую роль в природе законов сохранения. Раздвинув рамки собственных задач, она наглядно показала, что симметрия ограничивает число возможных вариантов поведения систем. Это казалось исключительно важным, так как позволило во многих случаях находить решение как результат поиска единственно возможного варианта, без выяснения подробностей (метод решения из соображения симметрии).

В-третьих, физика XX в. показала, что по мере углубления наших знаний происходит постепенное стирание граней, разрушение перегородок между различными представлениями. Так, стирается грань между корпускулярным и волновым движениями, между веществом и полем. Оказалось, что и вещество, и поле состоят из элементарных частиц; более того, пустота – это не пустое место в обычном понимании, а физический вакуум, «наполненный» виртуальными частицами. «Жизненной нормой» для частиц, рассматриваемых в современной физике, являются взаимопревращения – поэтому мир предстает перед нами как единое целое. В этом мире понятие полностью изолированного объекта по сути дела отсутствует. Все это убедительно подтверждает известное ленинское замечание, что и в природе нет абсолютных граней, что «все грани в природе условны, относительны, подвижны, выражают приближение нашего ума к познанию материи».

В-четвертых, современная физика подарила нам принцип соответствия. Он возник в квантовой механике на этапе ее начального развития, но очень скоро превратился в общий методологический принцип, отражающий диалектику процесса познания мира. Он выражает известное положение диалектики, что процесс познания – это процесс постепенного и бесконечного приближения к абсолютной истине через последовательность относительных истин. Принцип соответствия показывает, как именно реализуется в физике приближение к абсолютной истине: не путем механического добавления новых фактов к уже известным, а последовательным обобщением знаний, когда новое отрицает старое, но отрицает не полностью, а удержанием всего того положительного, что было накоплено в старом.

Обращение к принципу соответствия важно и при преподавании физики в вузе – необходимо показывать органическую связь классических и современных теорий, преемственность физических знаний, раскрывать принцип соответствия.

При изучении физики необходимо показать, что все физические понятия и теории отражают объективную реальность лишь приближенно, что наши представления о мире непрерывно углубляются и расширяются, процесс познания материального мира бесконечен.

Наши представления о мире... Наверное, нет нужды доказывать, что современное миропонимание – необходимый компонент человеческой культуры. Каждый должен хотя бы в общих чертах представлять, как устроен мир, в котором он живет. Это необходимо и для расширения общего кругозора человека, и для развития у него действенной любви к природе, которая предполагает уважительное отношение к происходящим в ней процессам. А для этого надо, по крайней мере, разбираться, по каким законам они совершаются. Мы немало примеров имеем, когда природа наказывала нас за невежество; пора бы научиться извлекать из этого необходимые уроки. «Сверхзадача» школьного и вузовского курсов физики – правильная ориентация учащихся и студентов в понимании глобальных проблем, как уже стоящих перед человечеством, так и тех, которые встанут перед ним завтра». Фактически здесь идет речь еще об одном аспекте гуманитаризации преподавания физики – о выработке у учащихся нового стиля мышления, который можно назвать планетарным. Сегодня в высшей степени важно концентрировать внимание молодежи на проблемах, общих для всех стран и народов. Эти проблемы лежат в области не только политики, общественных наук, медицины, но и в области естественных наук, в частности, физики. Приведу два примера. До недавнего времени мы просто не обращали внимания на то, что наша планета находится, по сути дела, в пределах солнечной короны. Теперь выяснилось, что порывы солнечного ветра (мощные выбросы из Солнца потоков электронов и протонов) существенно воздействуют на всю оболочку Земли – в ней возникают магнитные бури, зарождаются крупные циклоны, ухудшается самочувствие людей. Другой пример – особо острая всепланетная проблема сознания того, какова будет физическая картина мира после ядерной катастрофы: разрушения, вызванные ядерными ударами, радиоактивное заражение планеты и ее атмосферы, всепланетное изменение климата («ядерная ночь», «ядерная зима»).

Итак, физика как наука имеет не только специальный, но и общечеловеческий, т.е. гуманитарный, аспект. Выявляя и используя ее «гуманитарный потенциал» и в школе, и в вузе, можно весьма пред-

метно (а значит, и наиболее убедительно) учить молодежь диалектике, формировать у нее диалектико-материалистическое мировоззрение, вырабатывать новый (планетарный) стиль мышления, опирающийся на современное естественнонаучное миропонимание. Одновременно намного эффективнее решались бы задачи эстетического и экологического воспитания молодежи. Учитывая все это, можем не посчитать большим преувеличением слова известного американского физика И. Раби: «Физика составляет сердцевину гуманитарного образования нашего времени». Эффективно воздействуя на характер мышления, помогая лучше ориентироваться в шкале жизненных ценностей, физика может способствовать в конечном счете выработке правильного отношения к окружающему миру и, в частности, активной жизненной позиции. Ведь выпускнику школы – независимо от того, кем он впоследствии станет, – важно знать, что мир познаваем, что случайность не обязательно вредна, что можно и нужно уметь ориентироваться в жизни, насыщенной случайностями, а при необходимости уметь и перестраиваться, что в изменяющемся мире есть, тем не менее, «опорные точки», инварианты (что бы не менялось, а энергия сохраняется; что бы не происходило, а правда в конце концов торжествует), что по мере углубления знаний картина мира неизбежно усложняется, становится диалектичнее, так что вчерашние «перегородки» более не годятся. Таким образом, физика оказывает огромное влияние на формирование жизненной позиции молодежи.

Надо признать, что многие преподаватели средней и высшей школ преподавание физики строят на главном принципе – выявление ее лишь «технического потенциала». Из констатации этого факта не следует, конечно, что я против ориентации на современные технические применения; очевидно, что научно-технический процесс непосредственно связан с достижениями новейшей физики. Однако нельзя далее мириться с тем, что указанная ориентация является преимущественной или, более того, единственной. Назрела необходимость радикальной перестройки: основная ориентация не на технический, а на гуманитарный потенциал. Это в равной мере важно, нужно и интересно всем без исключения категориям учащихся – как тем, кто решил посвятить себя науке и технике, так и тем, кто собирается трудиться в других областях.

СОГЛАСИТЕЛЬНАЯ КОМИССИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ КОНФЛИКТАМИ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

КУЗЬМИНА О. Г.

г. Калининград, Калининградский государственный
технический университет

Растущая напряженность в обществе, вызванная глубокими преобразованиями всех сфер жизни, находит свое отражение и образовательных учреждениях. Конфликты в студенческой среде во многом препятствуют активно проводимой модернизации образования. Поэтому крайне важно для руководителей образовательных учреждений иметь научно обоснованные способы воздействия на конфликтные отношения. По мнению Е. И. Степанова, современную конфликтологию отличает идея согласия, которая определяет наиболее эффективный способ контролирования, регулирования и принципиального разрешения конфликтов [2]. Опора на коллективные формы при регулировании конфликтов в образовательном учреждении – это объективное выражение важнейшей демократической идеи согласительных процедур при регулировании конфликтов.

По мнению Н. В. Вороновой, исследовавшей проблему научно-методического обеспечения деятельности конфликтной комиссии в учреждении дополнительного образования детей для урегулирования конфликтов между родителями и администрацией художественной школы, конфликтная комиссия как одна из согласительных коллективных форм воздействия на конфликтные отношения между педагогами, учащимися и, часто, родителями учащихся имеет преимущества по сравнению с иными (социально-психологический тренинг – обучающий способ; структурные преобразования – организационный способ) способами [1]. Вырабатываемые в ходе заседания конфликтной комиссии и примирительных процедур договоренности между участниками конфликта являются сильнейшим ценностным регулятором в предконфликтных и постконфликтных ситуациях. Действительно, только та норма взаимоотношений, которая принята и ценностно-переживаема, способна реально регулировать поведение «авторов» разработанной нормы.

В практике управления современным образовательным процессом внутривузовский менеджмент исходит из принципа автономности, согласно которому учреждение имеет право на создание различных управленческих структур, которые функционально призваны оп-

тимизировать уровень неопределенности в деятельности конкретного образовательного учреждения. Так, появляются Советы университетов, Управленческие советы, Попечительские советы, где не только разрабатываются программы стратегического развития конкретного образовательного учреждения, но и «снимаются» текущие противоречивые хозяйственные, учебные, воспитательные ситуации.

Конфликты между участниками учебно-воспитательного процесса являются объектом деятельности специально организованных служб в средних школах: конфликтологическая служба в рамках психологической службы, служба Уполномоченного по защите прав участников образовательного процесса, служба примирения. Как показало исследование практики ряда образовательных учреждений высшего профессионального образования г. Калининграда, конфликтная комиссия как традиционный и самостоятельный орган действует практически во всех школах на аттестационный (экзаменационный) период. Как стационарная и постоянная структура она действует в рамках, чаще всего, студенческого самоуправления. Вместе с тем отметим, что согласительная комиссия как способ регулирования конфликтов в студенческой среде не была предметом специального исследования, не определены условия ее функционирования и критерии эффективности деятельности.

Современная педагогическая конфликтология исходит из положения об объективности существования конфликтов в студенческой среде, обусловленной самой природой совместной деятельности, имманентно содержащей в себе межличностные противоречия различных взглядов субъектов на цели, объекты, способы и оценку деятельности. Проблема регулирования конфликтов в студенческой среде состоит не столько в устранении конфликтных ситуаций и конфликтов (что невозможно по сущности конфликтов), сколько в минимизации их негативных последствий и конструктивном разрешении. Результатом конструктивного разрешения конфликтов в студенческой среде является совершенствование всех элементов образовательной среды – оптимальные условия учебного взаимодействия студентов и преподавателей, благоприятный психологический климат в студенческой коллективе, и как следствие – удовлетворенность образовательным процессом администрации, студентов и преподавателей.

Разрешение конфликтов в образовательном учреждении рассматривается в научном знании преимущественно в аспектах предупредительных мероприятий (профилактика конфликтов), конфликтологического обучения студентов в условиях специальных учебных курсов, факультативных занятий, социально-психологического тренинга. Наименее разработанными следует признать вопросы регули-

рования конфликтов нормативными способами. Вместе с тем в этом способе разрешения конфликтов имеются серьезные преимущества: норма и право – традиционно самая признаваемая культурная ценность, регулирующая социальное взаимодействие в силу своей обязательности и четкой регламентации.

Регулирование конфликтов как составной элемент целостного процесса управления конфликтами является ситуативным этапом окончания конфликтов. Современная конфликтология в динамической модели конфликта отдельно выделяет заключительный этап, который обозначается понятиями «завершение конфликтов», «разрешение конфликтов», «регулирование конфликтов». Наличие разных определений свидетельствует о степени завершенности конфликта и решения конфликтных проблем, вызвавших тот или иной конфликт.

Под регулированием конфликта понимается вид деятельности субъекта управления, осуществляемый на этапах конфликтного взаимодействия и завершения конфликта, направленный на ослабление и ограничение конфликта, обеспечение его развития в сторону разрешения, при этом урегулирование конфликта – это результат регулирования и разрешения конфликта. В теории управления конфликтами (Р. Дарендорф, П. Карневал и Д. Пруитт, В. А. Сонин, Р. Фишер и У. Юрии, М. П. Фоллет, А. Н. Чумиков) различают три способа регулирования конфликтов: «силовой» как насильственное утверждение одной конфликтной позиции; «переговорный» как партнерское согласование различных конфликтных позиций; «вмешательство третьей стороны» как институциональная (нормативная) форма переговорного процесса посредством обращения к третьей – нейтральной – стороне, предполагающая выработку конструктивных норм разрешения уже существующего конфликта и его предупреждения возможного повторения.

Нормативное регулирование конфликта исходит из положения, что конфликт, как и всякое взаимоотношение между людьми, регулируется нормами общественного поведения. При этом действуют нормы различного рода: нравственные, религиозные, правовые, политические.

Как показал анализ различных законодательных актов, практики разрешения конфликтов на предприятиях и организациях, нормативное регулирование конфликтов реализуется в таких институциональных формах, как конфликтная комиссия, комиссия по трудовым спорам, примирительная комиссия, участие посредников, трудовой арбитраж, суд, институт конфликт-менеджеров (медиаторов, посредников). В образовательных учреждениях также существует практика нормативного регулирования конфликтов посредством деятельности различных институциональных форм – служба примирения, кон-

фликтная комиссия, конфликтологическая служба в структуре психологической службы.

Под согласительной комиссией учебного подразделения (факультета) образовательного учреждения понимается институт самоуправления, содействующий разрешению конфликтов между субъектами образовательного процесса путем организации примирительных процедур и участия в них.

Согласительная комиссия базируется на объектной основе, в которую входит типология конфликтов в образовательном процессе, между всеми его субъектами. Какие конфликты являются предметом рассмотрения согласительной комиссией? По нашему мнению, предметом рассмотрения могут стать только реалистические конфликты, так как в конфликтологии есть четкое понимание о принципиальной неразрешимости так называемых «эмоциональных конфликтов», «нереалистических конфликтов», которые не содержат конкретный объект конфликта и являются формой выражения негативного эмоционального состояния в стрессовых или фрустрирующих ситуациях. Все реалистические конфликты, имеющие в основе объективное противоречие между участниками конкретного социального взаимодействия (совместная учебная, трудовая, спортивная, любительская виды деятельности), могут быть объектами нормативного регулирования. Вид реалистического конфликта по основанию объекта конфликта определяет вид нормативного регулирования: конфликты деятельности – правовое; конфликты поведения – договорное; конфликты отношений – ценностное.

В качестве концептуальной основы деятельности конфликтной комиссии рассматриваются существующие модели регулирования конфликтов с участием третьей стороны: арбитраж и посредничество, как наиболее адекватные для образовательного учреждения.

Тактика заседания конфликтной комиссии, понимаемая как последовательность этапов, воспроизводит процедурные требования институтов арбитража и посредничества, а также конкретные приемы социально-психологического воздействия на участников конфликта; смысловая фиксация начальных (предконфликтных) и заключительных конфликтных позиций находит свое отражение в документационном обеспечении (заявления, постановления, приказы, распоряжения). Совокупность тактических средств представляет собой организационно-методическую основу деятельности конфликтной комиссии.

Модель арбитража наиболее оптимальна для регулирования конфликтов, связанных с организацией учебного процесса и поведением его участников, то есть в сферах взаимодействия, которые регулируются нормативными документами (Закон «Об Образовании», Устав

образовательного учреждения, другие локальные акты образовательного учреждения). Данная модель также будет адекватна в тех конфликтах, в которых требуется быстрое решение, либо в случае длительного конфликта, в котором достаточно чётко определены позиции сторон, но они не могут найти взаимоприемлемое решение. Он также эффективен при ужесточении конфликта, его нагруженности эмоциями. Для конфликтов отношений желательна реализация посреднической модели, так как она позволяет сторонам самим прийти к взаимоприемлемому решению и тем самым в большей мере способствует нормализации отношений.

Таким образом, нормативное регулирование конфликтов делает систему более стабильной, определяет долговременный порядок, разрешение конфликтов и тем самым является эффективным средством устойчивого функционирования учебного процесса на факультете университета.

Литература

1. Воронова, Н. Ю. Научно-методическое обеспечение деятельности конфликтной комиссии в учреждении дополнительного образования детей [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. Ю. Воронова. – Калининград, 2006.
2. Степанов, Е. И. Роль и задачи конфликтологии в обеспечении демократического развития и гражданского образования в России [Текст] / Е. И. Степанов // Конфликтология как составляющая гражданского воспитания молодежи. – М. : АПК и ПРО, 2001.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

НИМИРОВСКАЯ Ю. К.

г. Казань, Институт развития образования
республики Татарстан

На рубеже XX и XXI вв. экономический рост государства определяется ведущей ролью научно-технического прогресса и интеллектуализацией основных факторов производства. В настоящее время инновационная деятельность провозглашена в качестве приоритетного направления государственной экономической политики. Изменяющаяся социально-экономическая ситуация в современной России обусловила необходимость модернизации российского образова-

ния, переосмысления теоретических подходов и накопившейся практики работы учебных заведений разных ступеней образования. В связи с этим возрастает роль инновационной деятельности, которая приобретает все более массовый характер. В этих условиях далеко неслучайным является обращение к деятельности, научному и инновационному потенциалу системы дополнительного профессионального образования педагогов. В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. отмечается, что повышение профессионализма педагогов, соответствующего запросам современной жизни, – первостепенная задача, одно из необходимых условий модернизации образования в России. Основными носителями инновационной способности нации являются образовательные учреждения, и, следовательно, они не могут быть непричастными к происходящим в обществе процессам. На образовательные учебные заведения возлагается задача по интенсификации инновационной деятельности. Интеграция образования и науки становится непреложным правилом для современных школ. Но прежде чем обучить школьника, нужно обучить учителя.

Внедрение инноваций диктуется не только изменениями, происходящими в национальной экономике, оно способствует также более качественному осуществлению образовательной миссии, повышению эффективности управления образовательным учреждением. Такое повышение эффективности может проявляться:

- в повышении качественных показателей образовательной деятельности педагогов (например, положительная динамика процента успешности учащихся, количества победителей олимпиад и творческих конкурсов, участия детей в социально-значимых проектах и т.д.);

- в оптимизации структуры образовательного учреждения в соответствии с изученными образовательными потребностями социума (например, появление профильных образовательных услуг, расширение спектра дополнительного образования и т.д.);

- в обновлении организационных условий образовательного процесса с целью повышения его результативности (например, создание и совершенствование информационно-коммуникационной среды школы, актуальный выбор и системное использование образовательных технологий в учебной деятельности и дополнительном образовании и т.д.).

В современных условиях можно рассматривать в качестве основного инновационного процесса процесс обновления качества образования, качества максимального к ожиданиям различных групп потребителей образовательных услуг. Новое качество образования – главная цель реформирования современной школы. Достижение нового качества образования невозможно без повышения уровня профес-

сиональной компетенции педагогов. Стратегия становления педагога-профессионала, способного к самоопределению, является приоритетным. Залогом профессионального успеха уже не могут служить полученные один раз в жизни в вузе знания. На первый план выходит способность учителя ориентироваться в огромном информационном поле, умение самостоятельно находить решения и их успешно реализовывать. В условиях использования образовательными учреждениями созданных возможностей для вариативного образования продолжают формироваться различные типы содержания образования. Однако изменения в содержании образования происходили, в основном, экстенсивным путем за счет увеличения количества предметов, увеличения количества часов на углубленно изучаемые предметы, в результате возникла перегрузка учебных планов. Ведущей деятельностью многих образовательных учреждений может стать направление инновационной деятельности в обновлении содержания образования.

Одним из приоритетных направлений в работе системы постдипломного образования, является предоставление учителю широких возможностей для выбора формы, модели профессионального совершенствования, приобщению педагогических работников к освоению нового инновационного типа деятельности, мотивации их на профессиональное развитие. Именно инновационная деятельность вызывает острый интерес педагогов к творчеству. В настоящее время приобретают распространение такие формы работы, как мониторинг потребностей работников системы образования, изучение, обобщение и распространение актуального педагогического опыта, изучение и анализ результатов методической деятельности, создание банков педагогической информации, информирование и ознакомление педагогических и руководящих работников с инновационным опытом, новинками педагогической и научно-методической литературы.

Особого внимания требует распространение инновационного педагогического опыта лучших учителей. Наличие авторского опыта, оригинальных методик, созданных учителями ресурсов обучения предполагает открытие на базе их опыта таких форм, как Авторские школы инновационного опыта. В программы школ необходимо включать наряду с мастер-классами (занятиями с взрослой аудиторией), открытыми уроками (занятиями с детьми) такие формы работы, как практикумы по разбору методических приемов, рассмотрению дидактического материала с точки зрения его целевого назначения, методические и практические тренинги и пробы и др. Необходимо также определить объекты диссеминации, т.е. те продукты, которые будут подлежать распространению: авторские программы, способы обуче-

ния, учебно-методические пособия, дидактические материалы, – то есть такие образовательные ресурсы, которые могут быть предложены потенциальным пользователям.

Новые образцы практики образования создаются на экспериментальных площадках, затем эти образцы транслируются на основе инновационных сетей – экспериментальных площадок второго уровня, где они осваиваются множеством учебно-педагогических коллективов. Включение учителей-практиков в такую работу требует предварительной подготовки, которая выражается в обучении технологии обобщения педагогического опыта, а затем серьезного научно-методического сопровождения, что является делом учреждений повышения квалификации.

Инновационное развитие системы профессионального образования возможно при условии вовлечения в исследовательскую деятельность не только профессорско-преподавательского состава Вузов, но и профессионально-педагогических работников образовательных учреждений. Учреждениям профессионального образования необходимо организовывать проведение научно-прикладных исследований в контексте инновационного развития и стимулировать к исследовательской работе педагогов. Наиболее актуальные и сложные проблемы развития профессионального образования решаются через организацию работы временных научно-исследовательских коллективов (ВНИК) из числа профессионально-педагогических работников образовательных учреждений. Инновационные процессы, проекты предполагают проведение научно-исследовательских работ в рамках учреждения дополнительного профессионального образования.

В качестве основного направления развития инновационного характера образования является использование Программы развития образовательного учреждения – важнейшего стратегического документа, переходящего в инновационный режим жизнедеятельности и принявшего за основу программно-целевую идеологию развития с ярко выраженной инновационной направленностью Программы развития. Программа развития образовательного учреждения подразумевает проект, определяющий развитие школы в рамках образовательной программы, либо при переходе от завершения реализации образовательной программы к формированию новой. Основными приоритетами в инновационной деятельности образовательного учреждения являются разработка собственной модели содержания образования, создания эффективных образовательных технологий.

В настоящее время, будущее за теми учебными заведениями, которые не просто модернизируют образовательный процесс как совокупность форм и методов обучения, а конструируют школу XXI века.

О НЕКОТОРЫХ ВОПРОСАХ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ НА НОВОМ ЭТАПЕ ЕЁ РЕФОРМИРОВАНИЯ

РЫСКУЛОВА М. Н.

г. Нижний Новгород, Нижегородский государственный
архитектурно-строительный университет

Ожидается, что государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ГОС ВПО) третьего поколения будут ориентированы на подготовку современного специалиста с потребностью в осознанном самообразовании и самоорганизации. И это объяснимо. Познание человек осуществляет всегда сам. Эту работу за него не может выполнить никто, поэтому индивидуальный поиск знаний должен стать основой в работе студента, а весь процесс обучения в вузе, в конечном счёте, – эффективно организованной самостоятельной работой будущего специалиста с преподавателем и без него.

В преддверии принятия ГОС ВПО третьего поколения преподавателей многих вузов волнуют вопросы о путях и методах возможных и необходимых изменений в содержании и формах учебного процесса. Как в условиях очередного перераспределения учебных часов в сторону самостоятельного освоения учебного материала вовлечь студентов в такую работу, которая эффективно формировала бы их знания, умения, компетенции и важнейшие качества творческой личности?

В период перехода на двухуровневое образование в качестве главных средств решения этой, одной из основных задач высшей школы мы видим следующие:

- совершенствование традиционных видов организации учебного процесса, от которых ни в коем случае нельзя отказываться;
- создание продуманной системы оказания помощи студентам в организации их самостоятельных занятий.

Вуз должен превратиться в место, где будущие специалисты в значительной мере занимаются самообразованием, а преподаватели помогают им в этом. Педагоги создают студентам условия для самостоятельного добывания знаний из разнообразных источников информации, формируют и реализуют на практике результативные лично- и командно-ориентированные образовательные траектории – индивидуальные и командные программы, организывают самостоятельную учебную и научную работу студентов.

При этом лекции всегда выступают ключевой и организующей формой обучения в вузе. Но в условиях, когда лекционные курсы ти-

ражируются на электронных носителях и выдаются обучаемым по их первому требованию, задача лектора выходит за рамки традиционной диктовки текста. Если нет необходимости записывать лекции, то аудиторное занятие не зажато объёмом учебного материала, отмеренного для обязательного конспектирования. Теперь на лекции преподаватель имеет возможность обратить внимание студентов на наиболее важные вопросы, дать советы о том, как лучше усвоить изложенный в конспектах материал, сформировать у слушателей мотивы активного участия в поиске истины и искать эту истину вместе с ними. Таким лекциям должна предшествовать большая методическая подготовка.

На практических занятиях традиционно отрабатываются умения и навыки в решении поставленных учебных задач. В современных условиях обучения это должны быть не просто учебные, а творческие задачи, имеющие практическую значимость, инженерные и научные задачи в виде производственных заданий, моделирующих реальную профессиональную деятельность будущих специалистов. Только такие задания пробуждают интерес студентов и существенно повышают их творческую активность и самостоятельность. При этом студенты яснее видят возможность использования полученных знаний, их профессионального применения, полнее и глубже усваивают материал. Методика таких занятий требует серьёзной разработки.

А как организовать самостоятельную работу студентов? По нашему мнению возможно выделение специальных часов на новый вид занятий, который условно можно назвать «самостоятельная работа под контролем». Здесь студенты работают самостоятельно (в том числе и по учебным пособиям), в присутствии преподавателя, который контролирует эту работу, при необходимости даёт консультацию. Его задача – создать условия для того, чтобы у студентов выработались привычка ставить перед собой вопросы и потребность искать на них ответы, так как размышление над проблемными вопросами способствует глубокому пониманию результатов, развитию логического мышления и смысловой памяти.

Конечно, такая методика требует чёткого согласования во времени всех трёх видов занятий. Но совершенно очевидно, что качество преподавания и деятельность обучающихся по овладению знаниями, умениями и навыками по организации самостоятельной учебной и научной работы настолько тесно взаимосвязаны, что только комплексные методические новации, касающиеся всех сторон образовательного процесса и опирающиеся на прочный научно-педагогический фундамент, могут способствовать достижению высшей школой прогресса в подготовке специалиста.

РАЗДЕЛ 5

Тенденции дополнительного профессионального образования в проблемном поле андрагогики

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ АКТУАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ГАЛКИНА Н. М.

г. Азов Ростовской обл., Азовский технологический институт

Рассматривая условия актуализации коммуникативной компетентности слушателей следует остановиться, прежде всего, на сущности понятия «актуализация» – (от лат. *actualis* – деятельный). В психологии актуализация означает действие, заключающееся в извлечении усвоенного материала из долговременной или кратковременной памяти с целью последующего использования. Понятие актуализация есть характеристика условий, обеспечивающих развитие какого-либо потенциально имеющегося знания, умения, навыка слушателя системы ДПО, приобретенное им в системе непрерывного профессионального образования и востребованного в данных социально-экономических условиях, в условиях развития корпоративной культуры организации, и/или в связи с преобразованиями индивидуальной профессиональной траектории слушателя и т.п. Следовательно, для определения условий актуализации коммуникативной компетентности слушателя следует обратиться к особенностям рассмотрения сущности непрерывности профессионального образования на ступени последипломного образования, к проблемам развития корпоративной культуры и к особенностям индивидуальной профессиональной траектории слушателя.

Исследования функциональной структуры профессиональной деятельности (на примере инженерного труда), проведенные в ряде российских и зарубежных вузов, показывают, что успешная деятельность специалистов одного и того же профиля, но выполняющих раз-

личные функции (конструктора, исследователя, проектировщика, технолога, технического руководителя производственного коллектива, наладчика и оператора сложной технической системы или технологической установки и т.п.) опирается на знания различных разделов специальных, общетехнических и даже естественнонаучных дисциплин, на использование различных средств и технологий профессиональной инженерной деятельности. При этом успешность каждого вида функциональной инженерной деятельности во многом определяется преимущественным проявлением тех или иных личностных (психофизиологических, эмоционально-волевых, характерологических и т.п.) свойств специалиста [11]. Такой теоретический подход позволяет нам определить еще один методологический принцип, обеспечивающий реализацию условий актуализации коммуникативной компетентности слушателя – непрерывность.

Система ДПО является ступенью непрерывного профессионального образования. Добавим к этому, что система непрерывного профессионального образования, основанная на взаимодействии основного (формального), неформального (информального) и дополнительного профессионального образования по своим принципам, структуре, содержанию и технологиям отвечает современным требованиям развития и реформирования высшей школы, нацеленным, в свою очередь, на развитие гибкости, маневренности и вариативности профессиональных образовательных программ, обеспечивающих субъекту образовательного процесса свободу выбора собственной образовательной траектории, самосовершенствование, самоактуализацию и самореализацию индивида в процессе горизонтального и вертикального движения внутри системы. Кроме того, обобщение теоретических взглядов Е. П. Белозерцева, Б. С. Гершунского, Е. Д. Клементьева, А. С. Косоговой, Н. Б. Крыловой, Л. М. Митиной, В. А. Сластенина и др., позволяет сделать вывод о том, что наличие у личности способности к непрерывному образованию выступает важнейшим условием формирования профессиональной компетентности. А обращение к теоретической позиции А. Г. Асмолова, В. В. Краевского, И. Я. Лернера, К. Г. Митрофанова, М. Н. Скаткина, В. В. Соколовой, Г. П. Щедровицкого, позволило рассмотреть феномен непрерывного образования в контексте не только профессиональной, но и жизненной компетентности. Следовательно, непрерывное образование следует определить как естественный способ жизненной и профессиональной самореализации человека, приносящей ему удовлетворение от ощущения собственной успешности, полезности и конкурентоспособности в современных социально-экономических условиях.

Следовательно, для того чтобы деятельность человека по непрерывному образованию была успешной, ему необходимо развивать способность к непрерывному образованию. Эта способность в социальной психологии определяется как способность быстро адаптироваться к социальным и профессиональным изменениям, быть коммуникативно компетентным в любой ситуации деятельности и общения с другими людьми, оперативно осваивать новейшие достижения научно-технического прогресса [1]. С точки зрения непрерывности профобразования закономерным является актуализация любой компетентности специалиста на каждом из этапов [7]. В этом случае актуализация компетентности интегрируется с «приращением» специального знания на основе имеющегося у слушателя опыта в реализации той или иной компетентности.

Следовательно, возможен вывод о том, что актуализация коммуникативной компетентности слушателя в системе ДПО должна рассматриваться в единстве с корректирующей функцией ДПО. Обоснуем данный тезис. Для этого обратимся к исследованиям, ведущимся в современной психологии профессионального развития. Значительная часть исследователей данной проблемы придерживается убеждения, что профессиональная деятельность оказывает мощное влияние на развитие личностных качеств специалиста. Так, В. А. Бодров [3] считает, что основная сущность проблемы становления и развития личности специалиста сводится к двум известным положениям: личность проявляется в профессии; развитие личности проявляется в деятельности. Следовательно, профессиональная пригодность, с одной стороны, есть формирующееся, развивающееся свойство личности, с другой стороны – прогресс в развитии профессиональной деятельности стимулирует развитие личности. Е. А. Климов [8] подчеркивает, что степень постоянства личностных черт на протяжении жизни относительна, а развитие личности профессионала является функцией, во многом зависящей от условий жизни и деятельности. Кроме того, экспериментальные исследования и наблюдения ученого дают основания считать, что каждая профессия приводит к формированию у специалистов сходных интересов, привычек, манер поведения, черт личности. Это позволяет говорить об идентификации личности с профессией, усвоении и отражении в личности основных особенностей конкретной профессии (аккуратность, педантичность бухгалтера; смелость, решительность летчика и т.д.).

Единство общего и особенного в профессиональном становлении специалистов обращает исследователя к категории «индивидуальная (профессиональная) образовательная траектория». Обращение

к данной категории, во-первых, предполагает наличие в ее структуре особых ситуаций, получивших название «реперы», т.е. поворотных точек, относительно которых совершаются изменения траектории. Эти реперы могут быть общими, то есть связанные с логикой профессиональной деятельности, а могут быть индивидуальными, связанными с особенностями движения специалиста по индивидуальной образовательной траектории.

Обращение к реализации слушателем индивидуальной образовательной траектории в системе ДПО актуализирует методологическую проблему педагогической поддержки и сопровождения обучения слушателей, поскольку выбор индивидуальной (профессиональной) образовательной траектории – это результат самостоятельно проективной деятельности, в основе которой лежит самооценка. Тогда следует рассматривать педагогическую поддержку ее реализации на основе соблюдения уважения и учета личной свободы слушателя, и, что отражает специфику ДПО – корпоративные интересы организации (предприятия). Поэтому в данном контексте важным является степень соотносительности личностной свободы слушателя и поддержки и сопровождения педагога [5, 6].

Важным для нашего исследования, в частности, для решения проблемы определения дескрипторов компетенций, входящих в коммуникативную компетентность специалиста, является мнение о том, что каким бы видом деятельности не занимался выпускник технического университета, – это всегда руководитель. Работа, связанная с управлением людьми, встречается во многих видах деятельности (инженера, менеджера, гуманитария и т.д.). Поэтому, на наш взгляд, есть основания личностные качества, определяющие успех в управленческой деятельности, считать профессионально важными для актуализации коммуникативной компетентности в системе ДПО:

- умение детально анализировать факты и явления, разбираться в деле до мельчайших подробностей (аналитичность мышления);
- способность решать задачи нестандартными методами, находить нестандартный выход из ситуации (творчество);
- умение контролировать свои эмоции (самообладание);
- умение оценивать собственные достоинства и недостатки (самооценка);
- способность к установлению контактов, объяснять, внушать, убеждать (коммуникабельность) [10].

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что непрерывность как методологическое основание имеет свои специфические характеристики проявлений:

– Связь моделируемых условий в процессе ДПО с целями и задачами корпоративной культуры предприятия (организации), направившей слушателя на повышение квалификации.

– Использование Интернет-технологий для обеспечения так называемого «эффекта последствия» повышения квалификации на основе рейтинговой оценки самостоятельной работы слушателя и обеспечения ее независимой экспертизы со стороны руководства организации (предприятия) – заказчика повышения квалификации.

Учитывая проявление феномена непрерывности как характеристики современного этапа развития постиндустриального, характеризующийся выходом непрерывных инноваций на первый план общественного развития, следует признать, полученные выпускником высшей школы профессиональные знания устаревают за значительно меньший период, чем период его трудовой жизни. В связи с этим перед каждым работником встает проблема обновления своих профессиональных знаний применительно к изменившимся условиям или даже смены квалификации. Соответственно, современный специалист должен обладать умением самостоятельно в короткий срок повысить квалификацию. Данный подход в системе ДПО актуализирует проблему конкурентоспособности специалиста, формирование и развитие которой рассматривается в настоящее время не только как социальная задача, но и в большей степени как политическая, так как конкурентоспособные профессиональные ресурсы во многом определяют конкурентоспособность экономики страны в целом. В нашем исследовании мы рассматриваем конкурентоспособность как интегральное, универсальное, социально-личностное качество, формирующееся на основе культуры человека, обусловленное ценностными нормами и традициями, необходимое для активного участия в различных видах деятельности, базирующееся на профессиональной, межличностной, социальной и интеллектуальной компетентности и личностных качествах [4]. Следовательно, мы можем рассматривать в качестве дескрипторов коммуникативной компетентности характеристики конкурентоспособности специалиста: потребность в непрерывном образовании, адаптированность к корпоративной культуре, сформированность инвариантной и вариативной деятельности и др.).

Поскольку в нашем исследовании экспериментальной базой является процесс повышения квалификации специалистов инженерно-технических профессий, особое значения для нас имеют теоретические подходы авторов, исследующих проблему гуманизации профессиональной подготовки. Так, по мнению Н. В. Попковой [9], постоянные технологические инновации формируют новый тип специалиста,

главное качество которого – мобильность, способность менять профессию, место и род деятельности, умения принимать самостоятельные и нестандартные решения.

Рассматривая непрерывный процесс профессиональной подготовки следует отметить, что в системе последипломного образования подготовка специалиста имеет существенные особенности. Сложность реализации цели профсовершенствования в системе последипломного образования связана с тем, что, с одной стороны, у большинства молодых специалистов (выпускников вузов) отсутствует потребность в самостоятельном сознательном приобретении новых научных и профессиональных знаний, их осмыслении, и как следствие, в саморазвитии и самовоспитании, без которых не может состояться специалист-профессионал как новатор, способный продвигать научно-технический прогресс. Во-вторых, в современной системе постдипломного образования при решении творческих профессиональных задач слушатель обязательно сталкивается с необходимостью самостоятельного поиска дополнительной информации, то есть, поиском новых для себя знаний. С педагогической точки зрения, поиск слушателем в процессе обучения информации может служить фактором, мотивирующим формирование и развитие его коммуникативной компетентности.

Определяя в качестве ведущей методологической идеи нашего исследования актуализацию коммуникативной компетентности слушателя ДПО, мы, фактически определяем андрагогический подход в качестве «ядерного» методологического основания (Б. М. Бим-Бад, С. Г. Вершловский, С. И. Змеёв, М. Ш. Ноулз и др.), поскольку андрагогика рассматривает понятие взрослого человека как обладающего физиологической, социальной, нравственной зрелостью, экономической независимостью, жизненным опытом и уровнем самосознания, достаточным для ответственного самоуправляемого поведения (Б. Г. Ананьев, Т. Г. Браже, П. Н. Груздев, С. И. Змеёв, А. В. Даринский, Ю. Н. Кулюткин, В. Г. Онушкин и др.). В основе андрагогической модели обучения заложена идея о том, что человек по мере своего роста и развития аккумулирует значительный опыт, который может быть использован в качестве источника обучения как самого обучающегося, так и других людей. Именно данное определение коррелирует, по нашему мнению, с определением сущности актуализации, которое рассматривается в нашем исследовании.

Для моделирования условий актуализации коммуникативной компетентности слушателя на основе андрагогического подхода мы определяем следующие принципы обучения:

1. Системность обучения, предусматривающий единство соблюдение целей, содержания, форм, методов, средств обучения и оценивания их результатов.

2. Принцип совместной деятельности, определяющий способ организации деятельности слушателя с преподавателем, с другими слушателями по планированию, организации, оцениванию и коррекции процесса обучения.

3. Индивидуализации обучения, в соответствии с которым каждый слушатель совместно с преподавателем разрабатывает индивидуальную образовательную траекторию, ориентированную на обеспечение конкретных образовательных потребностей в соответствии с общей и индивидуальной целью обучения и ориентированную на профессиональный и жизненный опыт, уровень подготовленности, психофизиологические, когнитивные особенности слушателя.

4. Приоритет самостоятельности в обучении, предполагающий самостоятельное осуществление слушателями организации процесса своего обучения.

5. Опора на опыт обучающегося, который используется в качестве одного из источников обучения конкретного слушателя и в группе.

6. Контекстность обучения (А. А. Вербицкий), предполагающая учет особенностей профессиональной, социальной, бытовой деятельности слушателя, ее пространственных, временных, профессиональных, бытовых характеристик (условий).

7. Актуализация результатов обучения, предусматривающая оперативное использование на практике актуализированных и приобретенных знаний, умений, навыков и компетенций.

8. Элективность обучения, обеспечивающая слушателю свободы выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения, оценивания результатов обучения, а также преподавательского состава ДПО.

9. Развитие образовательных потребностей, согласно которому оценивание результатов обучения слушателей осуществляется на основе диагностики реальной степени освоения учебного материала и предъявления компетенций, что позволяет определить проблемы в освоении учебного материала. Кроме того, реализация данного принципа предполагает формирование потребности в непрерывном профессиональном образовании.

Рассмотренные выше методологические основания: непрерывности, профессионального роста, андрагогики в качестве основы разработки дескриптивной модели актуализации коммуникативной компетентности слушателя в системе ДПО предполагает, во-первых, раз-

работку дискрептивной модели содержания коммуникативной компетентности слушателя, во-вторых – определение дидактических требований к реализации данной модели в системе ДПО.

Литература

1. Андреева, Г. М. Социальная психология [Текст] / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 1996.
2. Бекренев, А. Многоступенчатые структуры интегрированных систем образования [Текст] / А. Бекренев, В. Михелькевич // Высш. образование в России. – 1996. – № 3.
3. Бодров, В. А. Психология профессиональной пригодности [Текст] : учеб. пособ. для вузов / В. А. Бодров. – М., 2001.
4. Герниченко, А. А. Подготовка конкурентоспособных выпускников среднего профессионального образования для энергетики [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. А. Герниченко. – Новокузнецк, 2006.
5. Деркач, А. А. Психология развития профессионала [Текст] / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, А. К. Маркова. – М., 2000.
6. Занина, Л. В. Феномен свободы выбора [Текст] / Л. В. Занина. – М., 2004.
7. Зимняя, И. А. Отражение содержания ключевых социальных компетентностей в текстах действующих ГОС ВПО (теоретико-эмпирический анализ). Проблемы качества образования. Ключевые социальные компетентности студента [Текст] / И. А. Зимняя, О. Ф. Алексеева, А. М. Князев, Т. А. Кривченко, М. Д. Лаптева, Н. А. Морозова. – М., 2004.
8. Климов, Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях [Текст] / Е. А. Климов. – М. : МГУ, 1995.
9. Климов, Е. А. Психология профессионала [Текст] / Е. А. Климов – М. : изд-во «Институт практической психологии», 1996.
10. Попкова, Н. В. О профессиональной подготовке современного учителя [Текст] / Н. В. Попкова // Современное российское общество глазами социологов. – Саратов, 1994.
11. Спивак, В. А. Организационное поведение и управление персоналом [Текст] / В. А. Спивак. – СПб. : Питер, 2000.

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ ЗАОЧНОГО ОБУЧЕНИЯ

ПОРХУН Н. А.

г. Стерлитамак респ. Башкортостан,
Башкирский республиканский техникум культуры

В условиях российского образования наиболее распространенной и исторически апробированной формой учебного процесса остается заочное обучение, сочетающее получение образования с профессиональной трудовой деятельностью. Оно востребовано в различных областях науки и техники, экономики, сельского хозяйства, торговли, культуры и искусства. В условиях модернизации системы профессионального образования учебная часть заочной формы обучения (ЗФО) Башкирского республиканского техникума культуры находится в постоянном поиске эффективных подходов, перспективных направлений развития методической работы данного образовательного учреждения.

Методическая работа – важнейшее средство эффективной организации обучения, повышения педагогической квалификации. Она ориентирована на достижение и поддержание высокого качества учебно-воспитательного процесса, содействует развитию навыков педагогического анализа, теоретических и экспериментальных исследований, органично соединяется с повседневной практикой педагога.

Роль методической работы в эпоху информационной насыщенности становится все более значительной. Появляются новые методологические подходы к организации образования, технологии, методики и приемы совершенствования учебного процесса. Поэтому наиболее перспективным способом повышения результатов научной организации педагогического труда является проектирование методической работы на основе оптимизации образовательного процесса, направленного на достижение научно обоснованных целей: освоение наиболее рациональных методов и приемов обучения и воспитания учащихся; повышение уровня подготовленности педагога к организации и ведению учебно-воспитательной работы; обмен опытом между членами педагогического коллектива; выявление и пропаганда актуального педагогического опыта.

Проблемным звеном методической работы любого образовательного учреждения является низкий уровень методического сопровождения образовательного процесса учреждений культуры и искусства. Как показывает практика, учебные учреждения разрабатывают программно-методические материалы самостоятельно, используя

нормативные и законодательные акты. Чаще всего последние носят обобщающий или рекомендательный характер без учета специфики и сферы деятельности учебного заведения. Процесс стандартизации образовательного пространства проходит без должной научно-организационной базы, нового методического инструментария, программно-технических средств, информационного обеспечения, который необходим каждому учебному заведению.

В свете вышеобозначенных проблем техникум проводит ряд организационных мероприятий, направленных на оптимизацию образовательного процесса, осуществляемую в рамках требований, предъявляемых к данной теории – разумности, рациональности, экономной организации человеческой деятельности.

Методическая основа теории оптимизации образования базируется на работах Ю. К. Бабанского, И. П. Раченко, А. Г. Молибога, С. Я. Батышева и др. Основные позиции данной научной теории содержат следующие положения. Теория оптимизации позволяет находить наилучшие пути решения задач, выдвигаемых обществом на каждом историческом этапе его развития. Оптимизация требует проектировать максимально возможный уровень организации педагогического труда. Разработка теории оптимизации позволяет сформулировать более целостную и логически взаимосвязанную систему критериев.

Оптимизация, как отмечал Ю. К. Бабанский, указывает педагогическому коллективу кратчайшие, менее трудоемкие пути достижения более высоких учебно-воспитательных результатов. Она направлена на освобождение от многих привычных для коллектива, но непроизводительных действий, проб и ошибок, доделывания и переделывания, излишних затрат времени, возникающих из-за несовершенства научной организации труда.

Высокий уровень оптимизации научной организации педагогического труда основан на изучении всей совокупности способов оптимальной организации образовательного процесса. К ним относятся: комплексное планирование задач образования; конкретизация задач по прогнозированию максимально возможных результатов, которые можно достичь в имеющихся условиях; выбор оптимального варианта содержания, методов и средств обучения, позволяющие решать учебно-методические задачи; создание оптимальных условий для успешного решения поставленных задач за отведенное время; управление и самоуправление; оперативное регулирование и корректирование; анализ результатов и затрат времени с точки зрения критериев оптимальности.

На основе анализа теории оптимизации Ю. К. Бабанского и изучения опыта работы профильных образовательных учреждений мы

сформулировали некоторые научные положения, позволяющие найти наиболее оптимальные условия для ведения методической (научно-методической) работы в конкретном образовательном учреждении.

В качестве нормативных и инструктивно-методических документов по организации образовательного процесса и практического обучения студентов-заочников техникума культуры учебной частью ЗФО сформированы нормативно-правовая, научно-методическая база, адаптированная применительно к отраслевым нормативным актам. Разработаны:

- Концепция развития образовательной деятельности ЗФО до 2008 г., где обозначены основные моменты развития учебного учреждения, направленные на решение актуальных проблем организации и оптимизации деятельности заочного обучения в современных условиях;

- сборник Положений, с целью урегулирования нормативной и учебно-методической деятельности учреждения;

- методические рекомендации «Технологический процесс организации образовательной деятельности ЗФО», в которых представлен перечень методических действий от начального этапа работы приемной комиссии до вручения студентам диплома об образовании. А именно:

- I. Оформление документации по итогам проведения вступительных экзаменов и зачисления абитуриентов в БРТК;

- II. Подготовка учебно-методической документации к началу лабораторно-экзаменационной сессии для студентов-заочников;

- III. Подготовка учебно-методической документации для преподавателей. Контроль за ведением учебного процесса;

- IV. Оформление документации по организации и проведению итоговой государственной аттестации.

Результатом многолетней практической работы в системе среднего профессионального образования стало методическое издание «Комплексная программа обучения: учебно-методические материалы по организации учебного процесса заочной формы обучения», определяющее стратегические направления развития, проектирование учебной деятельности в целях ее управления и научно-методического обеспечения. При этом нами были учтены специфика работы образовательных учреждений культуры, традиции прошлых лет, профессиональные потребности в условиях модернизации современного образования.

Идея разработки и внедрения учебно-методических материалов состоит в том, чтобы превратить научно-методическое обеспечение из малоупорядоченной совокупности действий многочисленных документов в целенаправленный процесс управления педагогической деятельностью.

Необходимость включения учебно-методических материалов в практику обусловлена следующими моментами: во-первых, техникум ежегодно пополняется новыми преподавателями и, безусловно, они нуждаются в учебно-программной и учебно-методической помощи; во-вторых, опытные педагоги должны постоянно расширять свой информационный багаж, необходимый для рациональной организации труда и грамотного оформления учебной документации; в-третьих, эффективное внедрение новой информации должно соответствовать современным технологиям, быть удобным и доступным для всего педагогического коллектива.

Кроме того, технологию обучения и контроль за учебной деятельностью необходимо осуществлять в том случае, если документация представлена в форме единых требований, распространяющихся на всех членов педагогического коллектива, работающих со студентами-заочниками.

Потому реализация теории оптимизации в системе профессионального образования возможна только при условии совместных усилий управленческого аппарата, учебной части ЗФО, педагогического коллектива, направленных на достижение максимально высокого уровня организации научно-методического обеспечения.

Учебно-методические материалы содержат основные вопросы научной организации методической работы. В них обозначены наиболее актуальные аспекты научно-методической деятельности учебной части ЗФО, связанные с оптимизацией образовательного процесса; дана методика и рекомендации по практическому применению учебно-методической документации как для руководителей и педагогов с опытом работы, так и для начинающих свою деятельность; обобщен опыт работы некоторых профильных образовательных учреждений Башкортостана и России; дан анализ собственных исследований, позволивший выстроить модель технологического процесса образовательной деятельности ЗФО.

На основе вышеперечисленного определены ориентиры на дальнейшее повышение научно-методического уровня учебной части заочного обучения, созданы оптимальные условия для удовлетворения информационных потребностей преподавателей, сотрудников, административного звена.

В методическом издании представлены следующие разделы:

Предисловие

Раздел I. Примерная номенклатура дел заочной формы обучения.

1.1. Перечень документов, регламентирующих нормативную и учебно-методическую деятельность заочной формы обучения.

1.1.1. Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования.

1.1.2. Учебный план.

1.1.3. Учебная программа.

1.2. Средства обучения и средства контроля.

1.2.1. Требования к контрольной работе.

1.2.2. Требования к курсовой работе.

1.2.3. Требования к производственной (профессиональной) практике.

1.2.4. Формы итогового контроля: зачеты, экзамены.

1.2.5. Требования к итоговой государственной аттестации.

Раздел II. Локальные акты учебной части заочной формы обучения.

2.1. Перечень документов учебной части заочной формы обучения.

2.2. Перечень документов, регулирующих организацию учебного процесса заочной формы обучения.

2.3. Перечень документов, регулирующих формы учета всех видов учебно-воспитательной работы заочной формы обучения.

2.4. Перечень документов по учету педагогической нагрузки преподавателей.

Заключение.

Библиографический список.

Приложение 1. Учебный план образовательного учреждения среднего профессионального образования Башкирского республиканского техникума культуры

Приложение 2. Учебный план. Суммарная продолжительность рабочего времени по циклам учебных дисциплин.

Приложение 3. Образец титульного листа.

Приложение 4. Образец оборотной стороны титульного листа рабочей учебной программы.

Приложение 5. Образец оборотной стороны титульного листа рабочей учебной программы (методическое издание).

Приложение 6. Образец тематического плана учебной дисциплины «Народное художественное творчество» (заочная форма обучения).

Приложение 7. Памятка преподавателю, работающему по заочной форме обучения.

Приложение 8. Технологический процесс организации образовательной деятельности заочной формы обучения.

Приложение 9. Бланки рецензий.

Словарь ключевых понятий и сокращений.

Оценка степени оптимальности достигнутых результатов доказала высокий уровень результативности внедряемого научно-методического обеспечения: выполнение требований Государственного образовательного стандарта, приведение в систему основных положений по ведению учебного процесса, улучшение качества преподавания, обеспечение административного управления и контроля образовательной деятельностью, а в итоге – создание ситуации сотрудничества, сотворчества и успеха.

Первые результаты внедрения Комплексной программы обучения показали позитивные внутренние изменения: упорядочение работы учебной части ЗФО; обновление структуры и содержания методической работы; создание благоприятного эмоционально-психологического климата, этической защиты педагогического труда; появление положительной мотивации; активизацию методической работы преподавателей; развитие ее практической направленности; уменьшение испорченной учебно-методической документации и частных вопросов по заполнению методических документов.

Коллектив, работающий на заочной форме обучения, живет не только сегодняшним днем. Свидетельством тому служат постоянное совершенствование содержания научно-методической деятельности, использование новых современных технологий обучения, активизация творческой работы педагогического и студенческого коллектива, где позиционируются и новые педагогические методики, и результаты учебно-познавательной деятельности самих студентов. Поэтому, в условиях модернизации образования, необходимо сохранить то основополагающее, фундаментальное, что определено уже сложившимися традициями, позволяющими эволюционировать в сторону поиска новых инновационных технологий на основе грамотно разработанной организационной и научно-методической базы. Такой стратегический подход к проектированию целенаправленного образовательного процесса создаст атмосферу творчества и взаимопонимания, станет регулятором эффективности результатов обучения, применительно к реалиям сегодняшнего дня и специфике образовательного учреждения культуры.

Литература

1. Бабанский, Ю. К. Научная организация педагогического процесса на основе его интенсификации и оптимизации [Текст] / Ю. К. Бабанский. – М., 1988.
2. Гусарова, Е. Н. Современные педагогические технологии [Текст] : учеб.-метод. пособие для студентов и преподавателей вузов культуры и искусств / Е. Н. Гусарова. – М. : АПК и ППРО, 2005.

3. Порхун, Н. А. Комплексная программа обучения: учеб.-метод. материалы по организации учебного процесса заочной формы обучения [Текст] / Н. А. Порхун. – Стерлитамак : Стерлитимак. гос. пед. акад., 2007.

4. Семушкина, Л. Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях [Текст] : учеб. пособие / Л. Г. Семушкина, Н. Г. Ярошенко. – М. : Мастерство, 2001.

УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ СПЕЦИАЛЬНЫХ (КОРРЕКЦИОННЫХ) ДОУ

ЯКОВЛЕВА Г. В.

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

Смена образовательных парадигм, растущая вариативность дошкольного образования, открытость образовательного пространства, приводящая к сосуществованию различных образовательных моделей и технологий – все это достаточно резко меняет представление о том, какие же компетенции современного педагога дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) стоит считать действительно значимыми (важными). Если учесть новый социальный заказ, обращенный к непрерывному педагогическому образованию, который выражается в виде требований к квалификации педагогов, способных к саморазвитию, к самостоятельному освоению инноваций в сфере образования детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии, то становится понятным тот интерес к интегративным характеристикам личности педагога, включающим и такую, как «профессиональная компетентность».

Социальный запрос к уровню и качеству специального (коррекционного) дошкольного образования меняет требования к профессиональной компетентности педагогов специальных коррекционных ДОУ. Это обусловлено тем, что в психологической науке возникли новые представления об источниках и механизмах развития детей дошкольного возраста, новые представления о роли и месте взрослого в формировании ребенка как личности, способной реализовать себя как часть социума. Развивающаяся в дошкольном образовании инновационная деятельность требует не просто повышения квалификации воспитателя – в традиционном понимании прироста у него профессиональных знаний, умений и навыков (компетенций), но изменения профессио-

нального мышления как показателя его профессиональной компетентности. Профессиональное мышление может проявиться в способности педагога обнаруживать, ставить и решать новые педагогические задачи разного уровня – стратегические, тактические, оперативные.

Говоря о профессиональной компетентности, мы имеем в виду наличие у педагога ряда необходимых знаний, умений и навыков (компетенций):

1. Коммуникативные компетенции необходимы для установления контакта с воспитанниками и их родителями, для передачи собственного педагогического опыта другим педагогам.

2. Гностические компетенции – это анализ свои возможностей для достижения поставленных задач, возможностей детей в обучении.

3. Конструктивны компетенции – это разработка методической продукции для организации профессиональной деятельности (конспектов занятий, авторских образовательных программ, методических материалов, которые могут быть востребованы педагогами других образовательных учреждений).

4. Проектировочные компетенции – это прогнозирование и построение системы обучения и воспитания с учетом последних требований со стороны государства и родительского социума, создание авторских индивидуальных программ образования детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии.

5. Организаторские компетенции – это создание детско-взрослого коллектива, способность вести за собой детей и родителей, убеждать в необходимости того или иного действия; направление их сил и желаний на достижение поставленных целей формирования личности ребенка-дошкольника.

Совокупность этих групп компетенций составляют профессиональную компетентность педагога.

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года ставит задачу создания условий для развития личности ребенка дошкольного возраста [1]. Для реализации данной задачи предполагается новое содержание профессионально-педагогической деятельности педагогов ДОО, в содержание которой входит готовность педагогов осваивать и внедрять инновации, которые востребованы новой образовательной ситуацией, самостоятельно разрабатывать инновации, позволяющие обновлять и модернизировать образование детей дошкольного возраста. Это доказывает, что педагоги специального коррекционного ДОО должны владеть всеми составляющими методической компетентности, которую мы определяем как часть профессионально-педагогической компетентности, ответствен-

ную за готовность педагогов:

- 1) осуществлять традиционную педагогическую деятельность;
- 2) проектировать и конструировать педагогические инновации, то есть подготовленность профессионально отбирать содержание инновации, проектировать реализацию этого содержания через применение современных педагогических технологий; прогнозировать ожидаемый результат, который может быть получен в ходе реализации инновации, описывать критерии оценивания эффективности спроектированной инновации.

При внедрении новации (позитивного педагогического опыта коллег) у педагогов актуализируются такие профессионально-значимые компетенции, как организационные, коммуникативные и гностические. А при разработке инновации (при создании авторских программ, методических материалов, учебных пособий) актуализируются проектировочные и конструктивные.

Таким образом, повышение уровня методической компетентности педагогов, в состав которой и входят проектировочные и конструктивные компетенции, является целью инновационной методической работы, разворачиваемой на сегодняшний день в ДОУ. И организация системы инновационной методической работы, направленной на решение проблем в деятельности педагога, является одним из условий повышения уровня его методической компетентности.

На базе Муниципального образовательного учреждения для детей дошкольного и младшего школьного возраста начальная школа-детский сад компенсирующего вида № 440 г. Челябинска, являющегося городской экспериментальной площадкой по проблеме «Организационно-педагогические условия инновационной методической работы в образовательном учреждении, реализующем инновационные образовательные программы», была разработана и апробирована модель построения инновационной методической работы, которая включала в себя основания обновления методической работы в ДОУ: содержание регионально-муниципальной политики в области обновления методической работы, приоритеты образовательного учреждения в обновлении методической работы, рейтинг образовательного учреждения, кадровый потенциал для осуществления инновационной методической работы, образовательные потребности потребителей образовательных услуг. Приоритетными направлениями в стратегии обновления методической работы определены: повышение уровня конкурентоспособности педагогов на рынке образовательных услуг, методическое, научно-методическое и дидактическое обеспечение образовательного процесса. Определение основной цели и задач, приоритетных направлений в

стратегии обновления методической работы позволило выделить необходимые и достаточные условия: отбор инновационного содержания дошкольного образования и организацию его оценивания педагогами; проектирование продуктивных форм методической работы; нормирование форм методической работы, сориентированных на освоение и разработку педагогами ДОО инновационных программ и технологий, на повышение их профессиональной компетентности.

Данная модель доказала свою действенность и эффективность.

Содержание инновационной методической работы в современных ДОО отражает инновационные тенденции, связанные с обновлением содержания коррекционного дошкольного образования, с применением в образовании дошкольников современных педагогических технологий (информационных, «развивающего обучения», «метода проектов»). Это в полной мере относится к образовательным учреждениям, воспитывающим детей с нарушением зрения [5]. И если инновационная методическая работа основана на применении измерительных материалов для определения уровня профессиональной компетентности каждого педагога, то обеспечивается рост этой компетентности. В состав инструментария по оцениванию уровня профессиональной компетентности педагогов входят предложенные современными исследованиями карты экспертного оценивания профессиональной компетентности педагогов, критерии и измерители оценивания готовности педагогов к инновациям, показатели этой готовности [2, 4].

Однако на сегодняшний день недостаточно практического материала, который представил бы руководителям ДОО инструментарий для оценивания уровня методической компетентности педагогов. А ведь это очень важно в современных условиях внедрения и разработки инноваций, касающихся дошкольного образования; важно с точки зрения построения «адресной» помощи педагогу-новатору, который пытается разработать авторские подходы к образованию детей дошкольного возраста.

Мы считаем, что если оценивание методической компетентности педагогов ДОО, как части профессиональной, будет производиться относительно состояния инновационной методической работы, то обеспечится возможность целенаправленного воздействия на их профессиональную компетентность.

Для оценивания уровня методической компетентности также необходим специальный инструментарий, который дает руководителям возможность определить болевые точки каждого педагога, работающего в инновационном режиме, а значит – наметить пути «адресно-направленной» методической помощи и поддержки. По нашему

мнению, отбор или разработка и применение адекватного инструментального обеспечения оценивания уровня методической компетентности будет вторым из условий повышения ее уровня.

Для оценивания актуального уровня профессиональной и методической компетентности педагогов специальных коррекционных ДООУ нами были предложены экспертные карты:

1. Экспертная карта выявления уровня методической компетентности педагогов, в содержание которой внесены следующие компетентности: информированность педагога об инновационных явлениях в образовании; определение содержания инновационной деятельности; отбор наиболее эффективных педагогических технологий реализации содержания инновации, разработка педагогом инновационной методической продукции; подбор или разработка критериев оценивания качества образования на основе данной инновационной методической продукции, организация педагогом самообразования для осуществления инновационной деятельности.

2. Экспертная карта оценивания уровня профессиональной компетентности педагога ДООУ: профессионально-педагогическая подготовленность, профессионально-педагогическая деятельность, профессионально-педагогическая поисковая или исследовательская активность, информационно-коммуникативная функция, регулятивно-коммуникативная функция, гностический компонент профессионально-педагогической деятельности, коммуникативный компонент профессионально-педагогической деятельности, организаторский компонент профессионально-педагогической деятельности, конструктивно-проектировочный компонент профессионально педагогической деятельности.

Оценивая уровень профессиональной и методической компетентности каждого педагога с помощью предложенных экспертных карт, руководители ДООУ смогут получить объективную информацию о тех проблемах, которые необходимо устранить. Полученные в ходе оценивания данные позволят построить лично ориентированную методическую помощь и поддержку педагогам.

Таким образом, условиями повышения уровня профессиональной и методической компетентности, на наш взгляд, являются следующие:

– оценивание актуального уровня этих компетентностей с помощью специально отобранного инструментария, адекватного условиям инноваций и особенностям деятельности педагога дошкольного образовательного учреждения;

– создание системы инновационной методической работы, направленной на решение выявленных проблем педагогов.

Литература

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст]. – М., 2002.
2. Котлярова, И. О. Становление профессионально-педагогической квалификации [Текст] : науч.-метод. рекомендации для руководителей / И. О. Котлярова ; под ред. С. А. Репина. – Челябинск : изд-во «Образование», 1998.
3. Кузьмина, Н. В. Методы системного педагогического исследования [Текст] / Н. В. Кузьмина. – Л. : изд-во Ленингр. ун-та, 1980.
4. Маркова, А. П. Психология профессионализма [Текст] / А. П. Маркова. – М. : Просвещение, 1996.
5. Плаксина, Л. И. Теоретические основы коррекционной работы в детском саду для детей с нарушением зрения [Текст] / Л. И. Плаксина. – М. : изд-во «ГородД», 1998.

СУЩНОСТЬ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ИЗУЧЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ПЕНИТЕНЦИАРНОГО ЗВЕНА

ФЁДОРОВ А. Ф.

г. Ковров Владимирской обл.,

Ковровская государственная технологическая академия

Основными разработчиками акмеологического подхода являются А. А. Бодалев, А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, Н. В. Кузьмина, В. Н. Максимова, Л. А. Рудкевич. Акмеологический подход при изучении созидательной деятельности разных специалистов синтезирует в себе исследовательские стратегии с позиций: системного подхода при изучении образовательных систем, впервые примененным Н. В. Кузьминой; целостного подхода к изучению человека, обоснованного Б. Г. Ананьевым; теории функциональных систем, системообразующим фактором в которой выступает искомый конечный результат на выходе в новую среду, разработанной П. К. Анохиным.

В настоящее время приобретает актуальность ценностного подхода к определению сущности профессионализма конкретного специалиста пенитенциарного звена.

В акмеологии особенность аксиологической проблематики, согласно В. Гречанному, О. Джигоеву, Г. Полушину, В. П. Тугаринову, Н. Э. Чавчавадзе, определяется тем, что ценностное имеет свою специфику, отличную от познавательного отношения. Ценностное отно-

шение в профессиональной деятельности характеризуется переходом, трансформацией, социально значимых управленческих ценностей в личные и дальнейшую реализацию их в деятельности. Под ценностями понимаются идеи, научные концепции, передовой опыт, способствующий повышению профессионализма, продуктивности деятельности, совершенствованию профессиональной подготовки.

Таким образом, с акмеологической точки зрения, высшими ценностями для специалиста являются: высокий уровень профессионализма, пути и средства его достижения, образ искомого результата, ценностное отношение к профессиональной деятельности.

Согласно предмету акмеологии, ценность профессиональной деятельности, проявление его активности определяется в процессе акта взаимодействия субъектов и объектов деятельности, способствующего удовлетворению потребностей субъекта, значимого в конкретных условиях; ценность деятельности социальное свойство, которое связано с общественными отношениями и повышением уровня качества в этих отношениях; в переходе из потенциальной формы развития в действительную.

Таким образом, сущность ценностного подхода к исследованию профессиональной деятельности заключается в раскрытии объективно существующего общественного отношения к ней, ее результатам, предполагая наличие развитой индивидуальности личности специалиста пенитенциарного звена, который стремиться к повышению качества деятельности в целом. Тем самым актуализируется единство объективного и субъективного начала в профессиональной деятельности.

В соответствии с акмеологическим подходом, для эффективной самоорганизации в деятельности необходимо учитывать и знать закономерности: самодвижения к вершинам мастерства в области пенитенциарной деятельности; обучения основам профессионального мастерства в профессиональной школе; совершенствования коррекции и реорганизации профессиональной деятельности специалистов уже имеющих соответствующее образование и опыт работы с учетом классов задач, решаемых ими в уголовно-исполнительной системе.

В акмеологической науке впервые рассматриваются категории продуктивности, стратегий деятельности, созидание субъектов деятельности, определяя деятельность как решение бесчисленного ряда возникающих задач.

Акмеология исполняет роль универсальной науки, которая направлена на интегративное изучение и развитие сотрудника пенитенциарного звена как субъекта, профессиональной деятельности. Для реализации этого в акмеологии наблюдается взаимодействие и инте-

грация различных сфер научного знания (философии, психологии, педагогики, синергетики, социологии и др.), т.е. использование междисциплинарного подхода.

А. А. Бодалев и Л. А. Рудкевич отмечают, что акмеология «прослеживает механизмы и результаты воздействия на человека макро-, мезо-, микросоциумов (государства, общества, учебного и трудового коллективов, семьи и др.) и природных условий, ставя и решая при этом задачу разработки такой стратегии организации его жизни, реализация которой позволила бы ему оптимально во всех отношениях объективировать себя на ступени взрослости».

Сущность акмеологического подхода А. А. Бодалев, А. А. Деркач определяют тем, что «акмеология призвана осуществить комплексное исследование и дать целостную картину субъекта, проходящего ступень зрелости, для того, чтобы активно повлиять на достижение им высших уровней, на которые можно взойти. Интеграция данных, получаемых при таком подходе к изучению человека – процесс необычайно трудный и потребовавший создания особой методологии, а также техники их научно-корректного сопряжения друг с другом».

Особенностью акмеологического подхода является, согласно В. Н. Тарасовой, то, что это «синтез (целостность) продуктивных подходов: системного, личностно-ориентированного и деятельностного», что на сегодняшний момент является наиболее актуальным и востребованным в подготовке специалиста уголовно-исполнительной системы. Профессор В. Н. Тарасова выделяет следующие требования акмеологического подхода к исследованию: системное видение изучаемых объектов в теоретических моделях; комплексная диагностика функционирующих сложных объектов; формулирование гипотезы исследования на междисциплинарном уровне; прогнозирование комплексного разноуровневого качественного результата, который по своим параметрам совпадает с целью; учет личностной обусловленности процессов; использование в сочетании с тестовой и деятельностной диагностикой метод активного моделирования для получения объективных данных; определение в ходе исследования стратегий достижения качественного результата; обоснование в ходе исследования критериев оценки профессионализма и продуктивности путей, средств его достижения; комплексный анализ результатов исследования; выработка рекомендаций.

Таким образом, учет выделенных требований применения акмеологического подхода позволяет более продуктивно построить систему стратегий в подготовке сотрудников пенитенциарной системы РФ.

Применительно к профессиональной деятельности, Б. Г. Ананьев и Н. В. Кузьмина рассматривают человека как активного субъекта, который может достигать вершин профессионализма, что предполагает решение возникающих проблемных ситуаций, которые предоставляют ему возможность творческой самореализации, самосовершенствования. В соответствии с этим, изучение деятельности специалиста пенитенциарного звена может осуществляться как извне, так и внутри его личности, что определяет профессиональную деятельность как систему в масштабах всей системы организации.

Наши исследования под руководством члена – корреспондента РАН, профессора Н. В. Кузьминой и ее школы определили сущность продуктивности междисциплинарного подхода при изучении проблем профессионального становления и совершенствования деятельности специалиста пенитенциарного звена. Важным является рассмотрение в качестве главной проблемы акмеологии моделирование вершин индивидуальной, групповой и коллективной деятельности, связанной с решением профессиональных задач», а также использование выявленных моделей на практике, в качестве важнейших акмеологических технологий совершенствования, коррекции и реорганизации деятельности зрелых специалистов пенитенциарного звена.

Применение акмеологического подхода при исследовании особенностей продуктивности профессиональной деятельности, предполагает выявление и реализацию творческих потенциалов всех субъектов деятельности. Для этого в акмеологии разработаны и выделены акмеологические технологии, рассчитанные на совершенствование личности профессионала специалиста пенитенциарного звена, его профессионального мышления в деятельности.

Таким образом, применение акмеологического подхода в исследовании продуктивной деятельности сотрудника пенитенциарной системы предполагает учет: ценностного отношения к субъектам и объектам профессиональной деятельности; системы интегративных связей в процессе профессиональной деятельности; результатов сравнительного анализа разных уровней продуктивности в профессиональной деятельности. Тем самым, в профессиональной деятельности актуализируется реализация акмеологического подхода при самоорганизации и самоконтроле в деятельности. Это позволяет специалисту пенитенциарного звена своевременно выявлять способности к самоорганизации творческого процесса, что означает: осознание собственной позиции в нем и искомых его результатов; установление и развитие адекватных связей с другими организациями и предприятиями; разработку более эффективной системы работы с осужденными.

РАЗДЕЛ 6

Информационно-коммуникационные технологии в системе общего и профессионального образования

ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНИКОВ

ВОРОХОБИНА Я. В.

г. Невинномысск Ставропольского кр., Невинномысский
государственный гуманитарно-технический институт

Под электронным изданием понимается совокупность текстовой, графической, цифровой, речевой, музыкальной, видео-, фото- и другой информации, исполненной на любом электронном носителе – магнитном, оптическом, опубликованной в электронной компьютерной сети, а также печатная документация пользователя.

Электронные издания включают:

- электронные справочники;
- электронные словари; электронные энциклопедии; электронные путеводители;
- электронные учебники.

На сегодняшний день нет единого мнения насчет определения электронной книги.

С одной стороны, под электронной книгой понимают «некое портативное устройство (иногда его называют «ридер» (от англ. to read – читать), имеющее вместо традиционных страниц бумажной книги экран – дисплей, на котором и происходит отображение информации – электронных текстов». С другой стороны, многие сетевые магазины, продавая электронные тексты книг, называют их электронными книгами. Под электронной книгой будем понимать тексты книг в машиночитаемой форме.

В то же время электронные книги имеют огромный потенциал. В простейшем случае это очень удобно: для печати не нужно привлекать типографии, нет расходов на бумагу и т.п., это всего лишь HTML файлы, которые можно просмотреть на почти любом компьютере. При таком определении электронные книги можно распространять на электронных носителях, мы можем позволить своим посетителям загрузить их через Интернет, в любое удобное для них время. Плюсов – очень много. Вот лишь некоторые из них:

1. Мы имеем полный контроль над процессом создания, мы можем быть и владельцем, и издателем, и дистрибьютором одновременно.
2. Мы можем продавать электронную книгу на своем сайте.
3. Мы можем предлагать ее нашим клиентам, как бонус, если они что-нибудь купят.
4. Мы можем продавать рекламное место на страницах книги.
5. Мы можем зарабатывать, продавая права на перепечатку, и т.д.

В учебном процессе чаще всего используются электронные учебники, электронные учебные пособия.

Электронный учебник – компьютерное обучающее программное средство, которое, во-первых, предназначено для предъявления новой информации, дополняющей печатные издания, и, во-вторых, служит для индивидуального (индивидуализированного) обучения и позволяет (в ограниченной мере) тестировать знания и умения обучаемого [4].

Электронный учебник, как учебное средство нового типа, может быть открытой или частично открытой системой, т.е. такой системой, которая позволяет внести изменения в содержание и структуру учебника. При этом, естественно, должно быть ограничение от несанкционированного изменения учебника, таким образом, чтобы, во-первых, не нарушался закон «Об авторских и смежных правах», а для защиты электронного учебника от несанкционированного изменения должен применяться пароль или система паролей.

Электронное учебное пособие (ЭУП) – это электронное издание, частично или полностью заменяющее или дополняющее учебник и официально утвержденное в качестве данного вида издания. Электронное учебное пособие не может быть редуцировано к бумажному варианту без потери дидактических свойств [3].

Существуют три основных подхода к созданию электронных образовательных ресурсов, назовем их условно медийный, игровой и издательский.

Медийный подход предполагает организацию работ по созданию ресурса по типу производства медийной продукции: кинофильмов и телепрограмм. Главным лицом в таком процессе является про-

дьюсер, организующий работу профессиональной команды сценаристов, дизайнеров, редакторов, операторов и программистов. В этой команде авторы учебного контента играют далеко не основную роль, конечный вид ресурса и методы его применения определяются используемыми технологиями. Именно так в настоящее время в основном осуществляется разработка мультимедийных электронных учебников. Из-за большого объема мультимедийного контента в качестве среды распространения таких электронных учебных методических пособий используются либо CD-ROM, либо DVD. Эксплуатируются они либо индивидуально на локальном компьютере обучаемого, либо в корпоративной сети учебного заведения, их использование через Интернет едва ли целесообразно из-за большого объема трафика, необходимого для передачи мультимедийного контента, а также ограничений по полосе пропускания соединения. Стоимость медийных электронных учебных методических пособий высокая, такой подход используется только при создании высокотиражных электронных учебных методических пособий для общеобразовательных дисциплин.

Игровой подход используется при создании высокоинтерактивных тренажеров и имитаторов с использованием элементов виртуальной реальности. Такой подход применяется для создания имитаторов сложных и дорогостоящих технических систем, включая летательные аппараты, энергетические системы, системы вооружений. Аппаратные и программные средства дают обучаемым практически полную иллюзию взаимодействия с реальной системой, но обладают очень высокой стоимостью. Обычно разработка такого рода электронных ресурсов начинается с создания так называемого «движка», который является моделью изучаемого объекта и его окружения. На создание такого «движка» уходят годы. Создание тренажеров и имитаторов на основе готового «движка» менее трудоемкий процесс, который сводится к созданию дизайна виртуального окружения, настройке параметров объектов виртуальной реальности и «движка».

Издательский подход основывается на использовании «подручных» средств, текстовых процессоров, легко осваиваемых систем программирования, пакетов для проведения расчетов. Он позволяет создавать электронные ресурсы собственными силами преподавателей, сотрудников учебного заведения, студентов и аспирантов. Качество оформления электронных изданий, разработанных с помощью данного подхода ниже, так как графика и анимация создаются непрофессионалами, в то же время и стоимость производства гораздо ниже.

Пожалуй, только издательский подход применим к созданию электронных учебников по специальным курсам, их создание в рамках

медийного и тем более игрового подхода вряд ли оправдано по экономическим причинам.

При создании электронных учебников и учебных методических пособий необходимо учитывать фактор времени – отечественная высшая школа стареет, возможно, что через пять лет некому будет проводить занятия по ряду специальных дисциплин, что приведет к прекращению подготовки по некоторым специальностям. Одной из возможных мер снятия остроты проблемы является создание в оперативном режиме электронных учебных методических пособий по специальным дисциплинам с целью фиксации знаний и методического опыта преподавателей.

Какие инструментальные среды можно рекомендовать большинству преподавателей для создания электронных учебников. Различаются следующие основные виды инструментальных сред (рис. 1).

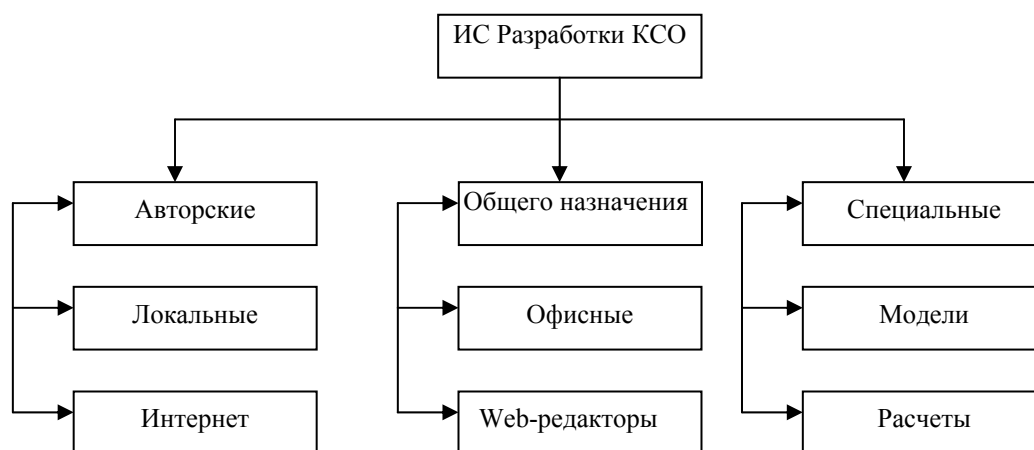


Рис. 1. Основные виды инструментальных сред

1. Универсальные авторские инструментальные среды, используемые для разработки всех или почти всех видов компьютерных средств обучения, эксплуатируемых в локальных компьютерах или локальных сетях.

2. Сетевые авторские инструментальные среды, применяемые для разработки компьютерных средств обучения, работающих в глобальной сети Интернет.

3. Приложения общего назначения, используемые для создания отдельных видов компьютерных средств обучения (в первую очередь средств представления информации).

4. Специализированные приложения, предназначенные для какого-либо одного вида учебной деятельности (например, моделирования

или выполнения расчетов) [1].

Рассмотрим подробнее первые. Универсальные авторские среды ориентированы на авторов учебного материала, преподавателей и не требуют от пользователей знаний языков программирования. Создание электронных изданий осуществляется путем манипулирования визуальными представлениями образующих его компонентов – кадров. Составляется структурно-функциональная схема курса, формируются кадры различного назначения, определяются их свойства, указываются связи элементов. Такой подход существенно упрощает разработку, снижает требования к компьютерной квалификации исполнителей, а также способствует повышению производительности за счет использования настраиваемых шаблонов типовых элементов. Другой важной особенностью авторской среды является то, что она не всегда содержит внутри себя все редакторы, необходимые для представления информации, например, графический, звуковой, видео, но является интегрирующей средой и позволяет включать в учебный курс рисунки, анимацию, речь, видео, созданные в профессиональных редакторах. Обязательно наличие развитых систем анализа ответов, контроля и диагностики знаний, сбора и обработки статистических данных. Таким образом, универсальные авторские системы характеризуются:

- ориентацией на пользователя – автора компьютерных средств обучения;
- визуализацией представления элементов компьютерных средств обучения;
- многофункциональностью – сбалансированным представлением всех подсистем;
- широким спектром анализируемых ответов;
- интеграцией с другими приложениями.

Среди авторских систем рассмотрим только те, которые присутствуют на рынке уже много лет и поддерживаются разработчиками и сегодня.

Авторская среда «Дельфин» используется для проектирования учебных курсов на базе мультимедиа-технологий. Информационная система «Дельфин» разработана в Центре новых информационных технологий Московского энергетического института (ЦНИТ МЭИ), введена в эксплуатацию в 1996 г. (актуальна версия 6.3). Система предназначена для создания обучающих, контролирующих, тренировочных, справочно-консультационных, информационных и других видов компьютерных средств обучения для любой предметной области.

Программный продукт ToolBook II Assistant Version 6.0 предназначен для без какого бы то ни было программирования создавать и распространять обучающие программы доступные, как в локальном

варианте, так и в сетевом для локальных сетей и Интернет. В ToolBook II Assistant Version 6.0 имеется управляемый посредством шаблонов интерфейс, который позволяет вести обучение шаг за шагом. Разработчики могут начать работу с этим продуктом со специально разработанного модуля Book Specialist, который проведет их по всем основным этапам создания приложения. Добавление в учебную программу видео, звука, графики и интерактивных функций производится путем простой буксировки (drag-and-drop) мышью соответствующих файлов. В результате получается учебное приложение, которое можно использовать как на традиционных занятиях с преподавателем, так и при дистанционном обучении на компьютере. Разработанную учебную программу можно хранить в сети, поместить на диск или записать на CD-ROM. Полученное приложение может легко дополнить следующий разработчик, путём вставки дополнительных страниц. Преимуществом такого подхода является то, что преподаватели сами могут создавать свои индивидуальные программы компьютерного обучения.

В НИИ автоматизации и электромеханики (НИИ АЭМ) при Томской академии систем управления и радиоэлектроники (ТАСУР) и акционерном обществе закрытого типа «Компьютерный центр БИТ» (КЦ БИТ) отработана технология проектирования АОС для средних и высших учебных заведений, накоплен опыт их тиражирования и сопровождения.

Инструментальную основу предложенной компьютерной технологии составляют программные системы («оболочки»), обеспечивающие разработчикам-непрограммистам

Предложена система для создания компьютерных учебников «Фея». Компьютерный учебник представляет собой совокупность взаимосвязанных кадров, каждый из которых есть некоторая последовательность действий – программа, описывающая один акт некоторого общего сценария обучения. Основная идея работы системы заключается в том, что пользователь, используя различные редакторы, создает кадр на экране, а система преобразует его автоматически в программу. При этом о внутреннем представлении кадра в процессе работы пользователь может не знать. Такой подход к организации учебной информации позволяет, с одной стороны, пользователям, не знающим программирование, создавать компьютерные учебники, а пользователям, знающим программирование, создавать довольно сложные сценарии обучения [2].

«Кодекс: Обучение. Модуль создания электронных учебников». Фирма разработчик – 1С. Данный модуль позволяет создавать легко обновляемые электронные обучающие системы по любому предмету, которые будут доступны студентам в локальной сети учебного заве-

дения, глобальной сети Интернет, либо на компакт-дисках в виде электронных учебников.

Электронные обучающие системы, создаваемые на основе «Модуля создания электронных учебников», обладают возможностями, которые редко совмещаются в одном информационном продукте. Это возможности собственно информационных систем, содержащих большой объем методического материала, тренажерных систем, обучающих определенным действиям, а также систем контроля усвоения учебного материала.

Авторская среда ExaMINATOR® позволяет создавать тесты, электронные учебники в форматах Word, PowerPoint, Adobe Acrobat и др. Автор учебника получает электронное учебное пособие, оснащенное сертифицированными средствами самоконтроля [5].

SunRay BookOffice – пакет программ для создания и просмотра различных электронных книг и учебников. Состоит из двух программ: SunRay BookEditor – для создания редактирования книг и учебников и SunRay BookReader – для просмотра книг и учебников. Любая книга может состоять из неограниченного количества глав, разделов и подразделов (глубина так же не ограничена). Одним из преимуществ является то, что с помощью пакета, в книгах возможно использовать всю мощь современных мультимедийных форматов: аудио и видео файлы, изображения (PNG, JPEG, GIF (включая анимированные), Flash, любые OLE объекты и т.д. Программа для создания и редактирования (SunRay BookEditor) оборудована встроенной системой проверки орфографии (никакие дополнительные библиотеки/программы не нужны). Единственным недостатком программы можно назвать то, что книги, созданные с помощью этой программы, сохраняются только во внутреннем формате программы и недоступны для редактирования.

Представленные примеры программных продуктов наряду с большой ценой обладают тем недостатком, что при реализации курса, модификации его необходим посредник, хорошо знающий систему и производящий эти изменения за приемлемое время. Кроме того, большинство таких систем работает в окружении собственной оболочки, требующей предварительной установки. Эти системы весьма эффективны при реализации учебного процесса в рамках ВУЗа или факультета. В настоящее время пока во многих учебных заведениях еще не сложилась ни финансовая ни организационная ситуация для полномасштабного использования таких средств.

Электронные учебники можно создавать по технологии HTML. Эта технология позволяет создавать электронные учебники с гиперссылками и иллюстрациями. Есть возможность вставки интерактив-

ных демонстраций, созданных средствами Macromedia Flash, Java и другими.

Преимущества технологии HTML:

- универсальность формата;
- небольшой объем;
- возможность использования под любой операционной системой;
- интегрируется с другими программными средствами, что позволяет использовать большее число возможностей по редактированию страниц.

Недостатки технологии HTML:

- функциональная ограниченность;
- отсутствие средств защиты информации от кражи и копирования.

Существуют еще авторские инструментальные среды, не рассмотренные в данной статье. В любом случае выбор инструментов для создания электронных учебников остается за преподавателем.

Литература

1. Информатизация образования: направления, средства, технологии [Текст] : пособие для системы повышения квалификации / под ред. С. И. Маслова. – М. : изд-во МЭИ, 2004.

2. Кручинин, В. В. Инструментальные системы для создания электронных учебников, практикумов, экзаменаторов [Текст] / В. В. Кручинин, С. З. Ямпольский // Новые информационные технологии в университетском образовании. Международная науч.-метод. конф. 14-17 марта 1995 г. – Новосибирск.

3. Макаров, С. И. Методические основы создания и применения образовательных электронных изданий (на примере курса математики) [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / С. И. Макаров. – М., 2003.

4. Пидкасистый, П. И. Компьютерные технологии в системе дистанционного обучения [Текст] / П. И. Пидкасистый, О. Б. Тыщенко // Педагогика. – 2000. – № 5.

5. Электронные учебники и персональный пакет. Компания Софтwerk [Электронный ресурс] // http://www.softwerk.ru/eldoc_r.htm.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ТЕХНОЛОГИЯ МАШИНОСТРОЕНИЯ»

КВАСКОВ Л. М., ГУРЬЯНОВ В. В.

г. Чебоксары, Чебоксарский машиностроительный техникум

Подготовка современного специалиста невозможна без знания информационных технологий и Интернет, без навыков их квалифицированного использования. Для всестороннего обучения студентов требуется привить им знания и навыки применения информационных технологий не только на уровне инструментальных, но, прежде всего, и в области решения прикладных задач. Таковыми в первую очередь являются задачи, связанные непосредственно с будущей профессиональной деятельностью студента. Применительно к специальности «Технология машиностроения», это – задачи конструирования изделий, разработки техпроцессов и т.д.

Внедрение информационных технологий в учебный процесс по специальности потребовало достаточно серьезной организационной и методической подготовки. Необходимо было разработать программы предметов и учебные планы таким образом, чтобы можно было использовать в них сначала элементы информационных технологий, а затем ввести и такие дисциплины, при изучении которых предусматривается применение современной компьютерной техники на всех занятиях – это предметы «САПР» и «Автоматизация технологического проектирования».

В настоящее время учебный план по специальности в Чебоксарском машиностроительном техникуме составлен таким образом, что обучение студентов информационным технологиям осуществляется непрерывно с 1 курса по 4 без какого-либо перерыва в процессе обучения. Так, на 1 и 2 курсах им дается информатика, где закладываются базовые знания в области информационных технологий, а на 3 и 4 курсах они изучают профессиональные программы в рамках предметов: «Информационные технологии в сфере профессиональной деятельности», уже названных предметов по выбору студентов, а также при выполнении практических работ в предметах специального цикла, во время курсового и дипломного проектирования. Такая организация учебного процесса позволяет выпускать специалистов, умеющих практически сразу использовать информационные технологии при решении профессиональных задач.

Информационные технологии при обучении студентов используются несколькими способами. В самом простом случае реальный учебный процесс идет по обычным технологиям, а информационные

технологии применяются лишь для промежуточного контроля знаний студентов в виде тестирования. Этот подход к организации образовательного процесса перспективен ввиду того, что при его достаточно широком использовании можно получить серьезную экономию средств из-за более низкой стоимости проведения сетевого компьютерного тестирования по сравнению с бланочным.

Применение образовательных информационных ресурсов в качестве дополнения к традиционному учебному процессу имеет большое значение в тех случаях, когда на качественное усвоение объема учебного материала не хватает аудиторных занятий по учебному плану.

В этом случае целесообразно использование интегрированных технологий организации учебного процесса, т.е. различные сочетания занятий в аудитории и дистанционных занятий. Основной фактический материал, заранее подготовленный и снабженный необходимым количеством иллюстраций и интерактивных элементов, при этом размещается на сервере вместе с методическими рекомендациями по его самостоятельному изучению. Часть же занятий, качественное проведение которых с применением сетевых информационных технологий пока не представляется возможным, планируется аудиторными.

Одним из направлений использования информационных технологий в учебном процессе является применение учебно-методических материалов. Эти материалы могут представлять собой электронные методики, пособия, лекции, презентации, видеоматериалы. Они позволяют эффективно поддерживать как учебные занятия (лекционные или практические), так и организовать самостоятельную работу студентов. Продолжением этой работы является подготовка электронных учебно-методических комплексов по предметам, содержащих весь спектр материалов по предмету.

Весьма важно, чтобы при использовании электронных материалов соблюдались некоторые условия, без которых они менее эффективны:

- Учебный курс в электронном виде должен быть полноценным. Полноценность курса позволит учащемуся сразу погрузиться в обучение, а не «бегать» в поисках различных материалов по библиотекам, преподавателям, Интернету.

- Немаловажно в электронных учебно-методических материалах предоставлять студенту и альтернативные учебные материалы, которые позволят просмотреть точку зрения и других преподавателей. Это позволяет обучаемому учиться мыслить шире и независимее, не становиться «винтиком какой-либо машины», а вырасти в мыслящего специалиста. Но при этом очень важно, чтобы студент знал, где

главное направление, а где альтернативное, иначе складывается неприятная ситуация, когда учебное заведение рекомендует один курс основным, а преподаватель предлагает своё собственное. В результате возникает вопрос «Что учить?».

– Необходима чёткая организация последовательности электронных курсов. Если курсы последовательны и материал в них всё время востребован, то у обучаемых создаётся иллюзия их важности и необходимости. Это приводит к быстрому запоминанию и возможности его использования в будущем. Непоследовательность курсов приводит к очень быстрому забыванию («сдал и забыл»). Качество обучения падает.

– Не менее важным условием введения обучения с использованием информационных технологий является постепенность и доступность. Если студентам старших курсов, которые только изредка видели компьютер, поставить задачу обучаться с его помощью, даже если частично, вывод о результате последующих успехов студентов напрашивается сам собой.

Большую роль в процессе обучения играют электронные учебники. В них подробно иллюстрируются в динамике различные виды информации, могут содержаться большое количество упражнений и примеров. Материал учебника можно при желании обновлять, и пользователи, таким образом, не получают устаревшую информацию.

При помощи электронных учебников стало возможным более эффективно использовать Интернет – на страницах учебника авторы-разработчики помещают ссылки на тематические Web-страницы, вследствие чего студенты имеют возможность изучать материал не только в рамках учебника, но и получать «свежую» информацию из Интернета.

Интернет является не только важным инструментом, предоставляющим широкие возможности для самостоятельной работы студентов, но и дополнительным каналом предоставления информации студенту, а также средством взаимодействия с преподавателем.

Ещё одним моментом в использовании информационных технологий в обучении является тестирование. По отношению к тестам существует неоднозначное мнение. Конечно, традиционное контрольное занятие в большей степени развивает мыслительные способности студента. В то же время тестирование не только позволяет проверить остаточные знания, но и улучшить запоминание материала грамотно составленными тестами. В данном случае студент, самостоятельно и неоднократно пытаясь пройти один и тот же тест, невольно запоминает информацию, представленную в нём. Тестирование позволяет учебному курсу быть более полным.

Одно из преимуществ тестовой формы контроля – ее эффективность. Она позволяет проводить частый тотальный контроль с помощью тестовых заданий различной сложности, что существенно повышает надежность итоговой оценки. Наиболее эффективно сочетание тестовой формы контроля с рейтинговой технологией. Подсчёт рейтинговых баллов требует много времени, поэтому применение ПК позволяет не только избавиться от трудоёмких расчётов, но и получить оперативно, что очень важно, текущую и итоговую статистику успеваемости каждого студента и группы в целом. Статистические данные могут помочь преподавателю выбрать меры по индивидуальному подходу к студентам и к группе, а студенту внести необходимую корректировку в процесс изучения дисциплины.

В заключение хотелось бы отметить, что необходимо сделать для более широкого внедрения информационных технологий в учебный процесс:

- ориентировать преподавателей на обязательность применения информационных технологий (как элемент качественного образования) в учебном процессе;
- повышать информационную компетентность преподавателей, знакомить их с новыми информационными технологиями;
- обеспечить каждому преподавателю в учебном заведении возможность работы на мультимедийном компьютере с выходом в Интернет;
- шире привлекать студентов к реализации планов по информатизации учебного процесса;
- привлекать организации, специализирующиеся на информационных технологиях, к разработке мультимедийных учебных материалов.

РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ЗАЙКАЮЩИМИСЯ ОБУЧАЮЩИМИСЯ

ОЖГИХИН М. Ю.

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

Повсеместная компьютеризация открывает новые, еще не исследованные варианты обучения. Они связаны с уникальными возможностями современной электроники. Компьютерные технологии

принадлежат к числу эффективных средств обучения, все чаще применяемых в специальной педагогике. В последние годы ведется открытая дискуссия о содержании, форме, методах специального обучения и характере профессионального мышления специалистов. Каждая новая задача развивающего обучения трансформируется в проблемы метода, разработки обходных путей обучения, которые позволяли бы достичь максимально возможных успехов в развитии ребенка с особыми познавательными потребностями. Компьютерные средства представляют для специалиста не часть содержания коррекционного обучения, а дополнительный набор возможностей коррекции отклонений в развитии ребенка. Коррекционно-воспитательная работа с детьми, имеющими отклонения в развитии, предполагает использование специализированных или адаптированных компьютерных программ (главным образом обучающих, диагностических и развивающих).

Таких программ на данный момент немного. В нашем образовательном учреждении приобретены комплексы компьютерных программ, помогающих логопедам в коррекционной работе: «Дельфа», электронный вариант учебника «Мир звуков», «Волна». На последнем комплексе остановлюсь более подробно, так как работу с ним наши специалисты начали не так давно, и она мало знакома. Комплекс направлен на развитие и закрепление диафрагмального дыхания, что является одним из необходимых условий успешной коррекционной работы с заикающимися детьми. Комплекс включает в себя модуль для снятия сигнала пульса, программного обеспечения.

Предшествует работе с данным комплексом работа по формированию диафрагмального дыхания у ребёнка, учитель-логопед учит его правильно дышать. Программный комплекс «Волна» позволяет закрепить эти навыки. Программа позволяет при помощи модуля снимать значения пульса на вдохе и выдохе, и регистрирует их на экране в виде графика. В программе предусмотрены следующие разделы: картотека, сеанс, результаты.

В «картотеке» заводится профайл на каждого обучающегося, что позволяет в дальнейшем соблюдать индивидуальную программу и отмечать развитие ребёнка. В соответствующих полях вводятся имя, фамилия, возраст. В разделе «сеанс» располагаются ссылки на различные виды работ, которые доступны в данном программном обеспечении (ПО): диагностика, тренировка, игра «Бабочка». Раздел «результаты» позволяют нам отслеживать прогресс в работе с ребёнком, начиная с самого первого занятия. Все результаты сохраняются автоматически.

Начинать работу с «Волной» следует с проведения изначальной диагностики, которая показывает состояние дыхания обучающегося.

Диагностику разработчиками рекомендуется проводить 5 минут. Далее на каждом занятии проводится по одному сеансу. Для тренировки предлагается обучающемуся опираться на зрительные образы: вертикальная полоса, поднимающаяся и опускающаяся в зависимости от дыхательного движения ребёнка. Также на выбор большое количество слайдов – изображения животных, техники, природы. Слайды меняются также в зависимости от дыхательного движения ученика и правильности выполнения упражнения. Тренировка проходит в следующем режиме: работа-отдых-работа, где «работа» – отработка правильного типа дыхания, «отдых» – произвольное дыхание, как удобно ребёнку. Игра «Бабочка» предназначена прежде всего для дошкольного и младшего школьного возраста. В ней смена слайдов заменена процессом превращения гусеницы в куколку и далее в бабочку, и перелёт бабочки с цветка на цветок. Всего сеанс не превышает 5 минут. По завершении занятия выводятся результаты: график, показывающий частоту дыхательных движений, пульс. Снизу выводится коэффициент дыхания, оптимальным значением которого является 0.5, допустимым – 0.3-0.8. Как правило, у детей значение коэффициента больше 1. Но в процессе работы значение постепенно уменьшается.

Данный программный комплекс применяется как дополнение к логопедическим занятиям, включается в их структуру, так как эффективность применения коррекционных программ на компьютерной основе во многом зависит от их сочетания с традиционными средствами. Применение компьютерных программ может стать еще одним эффективным способом формирования правильной речи и коррекции ее недостатков.

Литература

1. Ледина, В. Ю. ВОЛНА. Обучение диафрагмальному дыханию [Текст] : метод. пособие / В. Ю. Ледина, Н. А. Зубова. – СПб., 2003.

ПРИМЕНЕНИЕ ИКТ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

УШКАРЕВА В. Я.

п. Бреды Челябинской обл., Муниципальное общеобразовательное учреждение Брединская средняя общеобразовательная школа № 2

Школа – это открытая социально-педагогическая система, которая создается обществом и призвана выполнять социально-значимые

функции. Работа школы всегда направлена на выполнение тех задач, которые ставит перед ней обществом. Что нужно современному молодому человеку для того, чтобы чувствовать себя комфортно в новых социально-экономических условиях жизни? Какую роль должна играть школа? Каким образом школа должна подготовить выпускника к полноценной жизни? Выпускник современной школы должен уметь самостоятельно принимать решения, активно действовать, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни, получать необходимую информацию из нужных источников. Учитель должен знать, каким способом его ученик может работать с информацией, к какой стороне личности ребенка необходимо обратиться, чтобы процесс обучения и воспитания стал мотивированным и развивающим. Используя только традиционные методы обучения, решить эту проблему невозможно. В этом могут помочь новые педагогические, и, разумеется, информационные технологии.

Сегодня при минимальной оснащённости кабинетов довольно сложно удерживать постоянный интерес учащихся. Повысить активность учащихся на уроках возможно благодаря активизации познавательной деятельности учащихся на основе внедрения новых информационных технологий. Информационные технологии в настоящее время являются неотъемлемой частью образовательного процесса. Богатейшие возможности представления информации на компьютере позволяют изменять и обогащать содержание образования. В нынешнее время компьютер – основной инструмент в учебном процессе, как мел и ручка.

Привлечение компьютера позволяет сделать любой урок привлекательным и по-настоящему современным. Поэтому я использую компьютер на всех этапах обучения: при объяснении нового материала, закреплении, повторении, контроле знаний, умений и навыков. При этом для ребенка он выполняет различные функции: учителя, рабочего инструмента, объекта обучения, сотрудничающего коллектива, игровой среды.

ИКТ помогают решить проблему интенсификации и повышения эффективности учебного процесса путем усиления индивидуального подхода к обучению, открывает огромные возможности, так как позволяет применять совершенно новую методику обучения на уроке. Компьютерные программы могут взять на себя функцию контроля знаний, самоконтроля, экономить время на уроке, богато иллюстрировать материал, трудные для понимания моменты, показать в динамике, повторить, дифференцировать урок в соответствии с индивидуальными особенностями учащихся. Все эти методические проблемы можно легко решить с помощью компьютера.

Использование новых информационных технологий является одним из способов решения проблемы воспитания не только образованных и творчески активных людей, имеющих навыки совместной работы. Компьютерная технология должна сочетаться с традиционными формами учебных занятий учащихся. Опыт показывает, что учащиеся с привлечением компьютерных обучающих программ демонстрируют более глубокие знания по предмету. На уроках биологии благодаря ИКТ возможно рационально организовать познавательную деятельность учащихся, проводить индивидуализацию процесса обучения.

В последнее время очень большую популярность приобрели презентации, выполняемые в среде PowerPoint. Здесь можно создать опорный конспект по определенной теме, вставить интересный видеофрагмент, хороший иллюстративный материал и т.д. Данная форма позволяет представить учебный материал как систему ярких опорных образов, наполненных исчерпывающей структурированной информацией в алгоритмическом порядке (название отряда, характерные признаки отряда, основные представители, значение в природе). В этом случае задействуются различные каналы восприятия учащихся, что позволяет заложить информацию не только в фактографическом, но и в ассоциативном виде в память учащихся. Подача учебного материала в виде презентации сокращает время обучения, высвобождает ресурсы здоровья детей. Использование презентаций целесообразно на любом этапе изучения темы и на любом этапе урока биологии. На своих уроках создаю не только презентации к урокам, но также использую диски к урокам: электронные атласы по предмету, образовательные комплексы. В своей практике преподавания биологии я использую различные электронные издания как в классно-урочной, так и во внеклассной работе.

Использование «Электронного атласа» дает возможность организовать самостоятельную индивидуальную работу учащихся; ученики по данному атласу могут приготовить презентацию, доклад, реферат; учитель может использовать атлас для кружковой работы, и конечно же при подготовке к уроку.

На уроках использую готовые образовательные комплексы. Объектами в образовательном комплексе могут быть как простые базовые объекты (ресурсы), например, иллюстрации, анимации, видеофрагменты, текстовые фрагменты и др., так и составные объекты (учебные модули), например, упражнения, вопросы, гипертекстовые документы, демонстрации, лекции, тесты, уроки и др. Образовательные комплексы содержат учебные материалы, такие как, справочники, лекции, тесты, практикумы, тренажеры и др. Состав учебных мате-

риалов может варьироваться в зависимости от целей и задач данного образовательного комплекса.

Постоянное использование цифровых образовательных ресурсов по биологии (Биология: Растения. Бактерии. Грибы. Лишайники. 6 класс; Биология. Животные. 7 класс Биология. Общие закономерности жизни. 9 класс), помогает организовать активные формы познавательной деятельности учащихся на уроках. Мультимедийные курсы: «Библиотека электронных наглядных пособий Кирилла и Мефодия», лабораторный практикум «Биология 6-11класс» – имеют обширный учебный материал по всем разделам курса биологии.

Обширным иллюстративным и теоретическим материалом располагают и учебные мультимедийные пособия по анатомии и физиологии человека – «Биология». В этих пособиях органично сочетаются традиции отечественного образования и компьютерные технологии.

Работу с этими образовательными комплексами провожу на всех этапах урока: при организации актуализации знаний, объяснении нового материала, закреплении полученных знаний, а также в качестве тренажеров для подготовки к контрольным и занятиям и ЕГЭ.

Уроки с применением компьютерных систем не заменяют учителя, а наоборот, делают общение с учеником более содержательным, индивидуальным и деятельным. Комплекты педагогических программных средств позволяют довести до учащихся огромный поток информации. При этом у школьников развивается зрительная память (важная при изучении многообразия животного мира), акцентируется внимание на важных объектах за счет фрагментарной и наглядной подачи материала. Одним из достоинств применения мультимедиа технологии в обучении является повышение качества обучения за счет новизны деятельности, интереса к работе с компьютером.

ИКТ – мощный педагогический инструмент в руках учителя, им надо владеть и широко использовать на своих предметных уроках.

В последнее время наблюдается и массовое внедрение Интернет в школьное образование, постепенно он становится все более доступным в образовательном процессе. В нашей школе использование Интернета бесплатное, что является дополнительным стимулом к работе в нем. Ученики используют Интернет при подготовке рефератов, докладов, создании проектно-исследовательских работ. Использование Интернет ресурсов повышает уровень проведения занятий, мотивацию учащихся к обучению, улучшает качество знаний. Сейчас имеется большое количество сайтов, посвященных биологии, экологии и методике преподавания. Это представляет интерес для меня как для

учителя. На своих уроках часто применяю методические находки других учителей, сведения о которых нахожу в Интернете.

Использование ИКТ в процессе обучения биологии и во внеучебной работе:

- повышает его эффективность, делает более наглядным, насыщенным (повышается интенсификация процесса обучения);
- позволяет рационально организовать учебный процесс;
- способствует развитию у школьников различных общеучебных умений;
- повышает качество обучения; облегчает работу на уроке
- позволяет усовершенствовать контроль знаний;
- активизирует познавательную деятельность учащихся;
- обеспечивает положительную мотивацию обучения; высокую степень дифференциации обучения;
- позволяет обеспечить доступ к различным справочным системам, электронным библиотекам, другим информационным ресурсам;
- способствует формированию навыков подлинно исследовательской деятельности;
- развивает творческие исследовательские способности учащихся;
- способствует приобретению навыков самоорганизации.

Анализируя опыт работы, убеждаюсь, что ИКТ – мощный педагогический инструмент в руках учителя, им надо владеть и широко использовать на своих предметных уроках.

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

ШАФОРОСТОВА Е. Н.

г. Старый Оскол Белгородской обл.,
Старооскольский технологический институт

Создание и развитие информационного общества (ИО) предполагает широкое применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовании, что определяется рядом факторов.

Во-первых, внедрение ИКТ в образование существенным образом ускоряет передачу знаний и накопленного технологического и социального опыта человечества не только от поколения к поколению,

но и от одного человека другому.

Во-вторых, современные ИКТ, повышая качество обучения и образования, позволяют человеку успешнее и быстрее адаптироваться к окружающей среде и происходящим социальным изменениям. Это дает каждому человеку возможность получать необходимые знания как сегодня, так и в будущем постиндустриальном обществе.

В-третьих, активное и эффективное внедрение этих технологий в образование является важным фактором создания системы образования, отвечающей требованиям ИО и процессу реформирования традиционной системы образования в свете требований современного индустриального общества.

Востребованность информационных технологий в вузовском образовании продолжает нарастать [3]. Осваиваются предметные области, прежде всего не связанные с компьютерами. С момента появления компьютерных методов анализа информации естественные, гуманитарные и технические науки активно используют их потенциал для создания новых научных направлений.

Однако степень проникновения информационно-телекоммуникационных технологий в преподавание традиционных учебных разделов пока остается низкой. Такая ситуация обусловлена многими, в том числе объективными причинами, среди которых, непонимание преимуществ информационных технологий, отсутствие достаточного уровня компьютерной грамотности, психологическая неготовность некоторых преподавателей использовать компьютерные технологии в обучении и не достаточное количество лицензионного программного обеспечения.

В условиях быстрого старения предметного содержания информационно-телекоммуникационных дисциплин в связи с новыми открытиями науки и техники особое значение приобретает подготовка выпускников вуза в области использования новых способов поиска знаний и методов доступа к удаленным банкам данных, содержащих актуальную научную и учебную информацию. Студент уже в процессе обучения в вузе должен овладеть навыками использования информационных и, в частности, телекоммуникационных технологий в своей учебной, научно-исследовательской и практической деятельности.

В связи с этим большое значение приобретает и информатизация образования, органически связанная с процессом его модернизации. Одним из основных направлений развития образовательного процесса становится реализация концепции опережающего образования, ориентированной на новые условия информационного общества и широкое использование инновационных педагогических технологий

развивающего обучения, направленных на раскрытие творческого потенциала личности. В связи с переходом к постиндустриальному обществу все заметнее становится тенденция к информатизации сферы образования. Создаются электронные учебники, разрабатываются автоматизированные системы обучения, организуются виртуальные университеты, тестирующие программы.

Таким образом, внедрение телекоммуникационных технологий в учебный процесс вуза связано с решением ряда проблем. В первую очередь, это ограниченность ресурсов вуза (финансирование, качество каналов связи, уровень используемой в вузе компьютерной техники).

Второй проблемой на сегодня является неподготовленность преподавательского состава и отсутствие методических разработок по применению ресурсов глобальных сетей в учебном процессе.

Подготовка методических материалов связана с выполнением трудоемкой работы по отбору нужных источников информации в сети и отработке технологии их использования. Необходимость проведения таких работ очевидна и при обмене результатами исследований в данной области между работающими коллективами может дать быстрый эффект [1].

Первые шаги по внедрению Internet-технологий в систему образования показали его огромные возможности для ее развития. Вместе с тем, они же выявили трудности, которые требуется преодолеть для повсеместного применения сети в образовательных учреждениях. Это значительно большая стоимость организации обучения по сравнению с традиционными технологиями, что связано с необходимостью использования большого количества технических (компьютеры, модемы и т.п.), программных (поддержка технологий обучения) средств, а также с подготовкой дополнительных организационно-методических пособий (специальные инструкции учащимся и преподавателям и др.), новых учебников и учебных пособий и т.п. Следует отметить, что современный этап применения Internet-технологий в образовании, особенно в России, является экспериментальным.

Идет процесс накопления опыта, ищутся пути повышения качества обучения и новых форм использования ИКТ в различных образовательных процессах. Трудности освоения ИКТ в образовании возникают из-за отсутствия не только методической базы их использования в этой сфере, но и методологии разработки ИКТ для образования, что заставляет педагога на практике ориентироваться лишь на личный опыт и умение эмпирически искать пути эффективного применения информационных технологий.

Подготовка педагогических кадров, применяющих информаци-

онные компьютерные технологии, на уровне кандидатов и докторов наук представляется одной из наиболее актуальных задач сегодняшнего дня [2].

Таким образом, применение информационных технологий в учебном процессе в различных вариантах позволяет говорить об определенных преимуществах подобных форм организации учебного процесса:

- становится возможной принципиально новая организация самостоятельной работы студентов;
- возрастает интенсивность учебного процесса;
- у студентов появляется дополнительная мотивация к познавательной деятельности;
- доступность учебных материалов в любое время;
- возможность самоконтроля степени усвоения материала по каждой теме неограниченное количество раз.

Для повышения эффективности применения новых информационных технологий в учебном процессе необходимо повышать качество электронных учебных пособий и программного обеспечения, для чего необходимо развивать научно-техническое сотрудничество вузов по этой проблематике. По мере накопления образовательных информационных ресурсов инновационные технологии займут достойное место в образовательном процессе вуза, и станет возможным формирование на их основе разного уровня программ подготовки и переподготовки специалистов.

Литература

1. Тихонова, Т. А. Перспективы использования информационных технологий в биологии [Текст] / Т. А. Тихонова // Открытое образование и информационные технологии: материалы Всерос. науч.-метод. конф. – Пенза : ИИЦ ПГУ, 2005.
2. Зайцева, Л. А. Использование информационных компьютерных технологий в учебном процессе и проблемы его методического обеспечения [Электронный ресурс] / Л. А. Зайцева // <http://www.eidos.ru/journal/2006/0901-5.htm>.
3. Образование и XXI век: Информационные и коммуникационные технологии [Текст]. – М. : Наука, 1999.

РАЗДЕЛ 7

Направления и опыт реализации приоритетного национального проекта «Образование» в системе общего и профессионального образования

РАЗВИТИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ПРИОРИТЕТОВ ПУТЁМ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННЫХ МЕХАНИЗМОВ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

ПАВЛЕНКО И. М.

г. Невинномысск Ставропольского кр., Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт

Целью государственной политики в области развития науки и технологий является переход к инновационному пути развития страны на основе избранных приоритетов.

Под инновационной деятельностью понимается выполнение работ, оказание услуг по созданию, освоению в производстве и практическому применению нового или усовершенствованного продукта, нового или усовершенствованного технологического процесса, востребованных рынком, на основе реализации результатов законченных научных исследований и разработок либо иных научно-технических достижений в производстве, а также проведения дополнительных научных исследований при осуществлении инновационной деятельности.

Инновация (конечный результат инновационной деятельности) – новый или усовершенствованный продукт, реализуемый на рынке, новый или усовершенствованный технологический процесс, используемый в практической деятельности. Реализация же инноваций (создание нового или усовершенствованного продукта, освоение нового технологического процесса и завоевание рынков сбыта) требует на два порядка больших вложений.

Необходимость перехода к инновационному пути развития страны на основе избранных приоритетов, создания национальной иннова-

ционной системы определена в «Основах политики Российской Федерации в области развития науки и технологий на период до 2010 г. и дальнейшую перспективу», утвержденных Президентом РФ 30.03.02; в выступлении Президента РФ на совместном заседании Совета безопасности и президиума Госсовета 24.02.04 и в поручениях о разработке долгосрочного прогноза инновационного развития РФ с учетом тенденций мировой экономики и основных направлений политики РФ в области развития инновационной системы на период до 2010 г [1].

В числе национальных приоритетов утверждены:

- развитие фундаментальной науки, важнейших прикладных исследований и разработок;
- переход к инновационному пути развития страны на основе выбранных приоритетов;
- формирование целостной национальной инновационной системы, призванной обеспечить реализацию единого внедренческого цикла создания новшеств;
- повышение эффективности использования результатов научной и научно-технической деятельности;
- развитие экономики как экономики знаний;
- представление научно-технического потенциала как важнейшего ресурса государства;
- сохранение и развитие кадрового потенциала научно-технического комплекса;
- развитие международного научно-технического сотрудничества [2].

Конечно, реализация предложенной национальных приоритетов встретит немало трудностей, потребует преодоления силы инерции, концентрации сил и ресурсов на прорывных направлениях. Но иного пути нет, если мы хотим обеспечить России достойное место в глобализирующемся мире, в обществе XXI в., основанном на знаниях[1].

Инновационный характер экономики будет мотивировать становление новейшего технологического уклада, государственную поддержку инновационной деятельности, развертывание инновационной инфраструктуры, подготовку специалистов, научных и педагогических кадров для инновационной деятельности, активизацию инновационной деятельности в научно-технической и производственно-технологической сфере, а также формирование системы охраны, защиты и вовлечения результатов интеллектуальной деятельности в хозяйственный оборот.

При этом наряду с решением задач по подготовке специалистов нового уровня, которые в полной мере отвечали бы новым запросам

экономики, не менее важной представляется задача по подготовке научных кадров высшей квалификации, как в составе формируемых университетских комплексов, так и в интересах развития региональных научно-технологических кластеров.

Одним из инструментов государственной поддержки инновационного пути развития экономики и технологического перевооружения отраслей промышленности на основе использования новейших научно-технических разработок и высоких технологий являются федеральные целевые программы, концентрирующие средства федерального бюджета и внебюджетных источников на финансировании научных исследований и опытно-конструкторских разработок, подготовку кадров, использование инновационных технологий в образовательном процессе.

Инновационные механизмы в сфере образования:

- широкое использование новых образовательных и информационно-телекоммуникационных технологий, совершенствование научно-методического обеспечения учебного процесса, улучшение качества подготовки и повышения квалификации педагогических кадров в области инновационной деятельности;

- подготовка и переподготовка кадров в области инновационной деятельности, обеспечивающих повышение инновационной активности организаций и коммерциализацию результатов научных исследований;

- развитие системы подготовки менеджеров для инновационной деятельности на базе высших учебных заведений, учреждений дополнительного профессионального образования;

- совершенствование системы финансирования научно-технической и инновационной деятельности организаций в сфере образования, привлечение дополнительных внебюджетных финансовых средств;

- участие ученых системы образования в создании наукоемких технологий, в том числе технологий двойного назначения, инновационной продукции и повышении конкурентоспособности производства.

Среди других факторов, определяющих особое влияние высшей школы на процессы преобразований, как по всей стране, так и в регионах – многофункциональность сферы высшего образования и вузовской науки; молодежная основа образовательной среды; многообразие научных интересов: от решения частных научно-технических задач до разработки актуальных проблем и стратегии развития регионов.

В основе этой работы – сотрудничество и кооперация с промышленными предприятиями и общественными объединениями ведущих отраслей экономики региона; разработка и реализация различ-

ных организационных форм взаимодействия, в том числе путем создания специализированных учебно-научных, учебно-проектных структур; разработка и организация внутривузовских и межведомственных систем целевой подготовки студентов и аспирантов в соответствии с запросами и ориентирами промышленных предприятий, конструкторских организаций, отраслевых НИИ и других активных участников хозяйственного процесса в регионе.

Региональная система поддержки инновационных процессов призвана обеспечить в каждом отдельном случае реализацию единого цикла разработки и создания новшеств.

Характерные для высшей школы инновационные процессы (регионализация высшего образования, переход на многоуровневую подготовку специалистов, информатизация образования и др.) существенно усложняют подготовку специалиста. Профессиональная перестройка сопровождается перестройкой ориентиров личности [3].

Одним из путей создания поддерживающей среды является создание учебно-научных комплексов «школы – училища – институт – университет». Такая среда стимулирует профессиональное творчество, тем самым повышается качество учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях. Управление творчеством осуществляется в демократическом стиле на диагностической основе, позволяющей изучать запросы, потребности, уровень профессиональной компетентности будущих специалистов инновационной экономики [3].

Интеграция науки и образования является важнейшим фактором сохранения и подготовки научных кадров, использования научно-экспериментальной базы в образовательном процессе, в проведении научных исследований в учреждениях высшей школы.

Литература

1. Закономерности и перспективы трансформации общества [Текст] // Экономические стратегии. – 2004. – № 8.
2. Адольф, В. А. Рост профессиональной компетентности специалиста в условиях ИТ [Текст] / В. А. Адольф, В. А. Гаврилова. – Лесосибирск : Лесосибирский педагогический институт.

УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

БОРИСОВА О. А., ВАСИЛЕВСКАЯ Е. И.

г. Челябинск, Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 112

В 2006 г. была принята Программа развития МОУ СОШ № 112 на период до 2010 г. Программа была представлена на конкурс лучших образовательных учреждений, внедряющих инновационные проекты. По результатам конкурсного отбора МОУ СОШ № 112 в 2008 г. была удостоена Гранта президента.

Программа включает в себя шесть взаимосвязанных проектов. Одним из них является проект управления развитием образовательного учреждения. Не случайно именно вопросы управления школой становятся одними из важнейших при выстраивании стратегии ее развития.

Цель данного проекта: переход к системе управления развитием образовательного учреждения на основе проектно-матричной структуры.

В условиях постоянно развивающегося общества школа не может оставаться в режиме простого функционирования, она должна качественно изменяться, наращивать образовательный потенциал, повышать эффективность его использования. Изменения во внешней среде ставят школу перед необходимостью глубоких перемен в целях и способах их достижения. Школа выполняет социальный заказ общества, и этот заказ не остается неизменным: меняются требования к выпускнику, условия доступа к информации, ценностные ориентации. Необходимость одновременного решения многовариантных задач, внедрения нескольких инновационных проектов требует особой структуры управления проектно-матричного типа. Ее сущность в том, чтобы собрать в одну командную группу сотрудников, способных решить поставленную задачу. Для реализации какого-либо проекта создается рабочая группа. Она объединяет тех сотрудников, которые по своему функционалу призваны решать данную проблему. Руководителем проектной группы не обязательно становится сотрудник, находящийся выше по иерархии. Это должен быть компетентный в решении данной задачи человек. Один и тот же сотрудник может одновременно входить в разные проектные группы и подчиняться разным руководителям. Руководители проектных групп не имеют административных полномочий, они остаются за руководителями подразделений. Руководители проектов намечают цели и сроки мероприятий, а технологии их реализации исполнителей определяют руководители структурных

подразделений. Структуры такого типа особенно востребованы при реализации в школе широкой программы развития, включающей проекты освоения многих новшеств. Создание матричной структуры позволяет существенно повысить гибкость управления, сделать его мобильным, способным реагировать на возникновение управленческой проблемы. Однако структуры этого типа предъявляют высокие требования к компетенции руководителей и зрелости коллектива. Проектно-матричная структура позволяет реализовать принцип демократизации управления. Работа в составе проектной группы требует ресурсов как внешних, так и внутренних, наличия социальной компетентности, гражданской культуры у каждого члена команды для совместной реализации коллективного дела. Демократизация управления предполагает привлечение как можно более широкого круга лиц к принятию решений, создание условий для участия любого субъекта образовательного процесса в проектировании образовательной деятельности, свободное обсуждение результатов.

В результате внедрения проектно-матричной структуры управления необходимо создать такое демократическое пространство, в котором общественность (учителя, учащиеся, родители) имели бы реальное влияние на процесс и результаты образования в МОУ СОШ № 112.

Задачи по переходу к системе управления развитием образовательного учреждения:

- создание условий для делегирования полномочий проектным группам субъектов образовательного процесса;
- совершенствование ученического самоуправления;
- совершенствование общественного управления, привлечение широкого круга лиц и организаций к соуправлению школой;
- повышение инвестиционной привлекательности образовательного учреждения.

Для определения результативности реализации проекта управления развитием образовательного учреждения целесообразно выделить следующие индикативные показатели:

- создание пакета документов по нормативному обеспечению проектно-матричной структуры управления;
- привлечение 100 % педагогических работников школы к деятельности проектных групп;
- включение в общественное управление не менее 95 % учащихся, 45 % родителей и представителей других организаций;
- увеличение доли внебюджетных средств в бюджете школы.

РАЗДЕЛ 8

Общеобразовательные учреждения в условиях реализации Концепции модернизации российского образования. Профессиональная направленность общего среднего образования

ГОСУДАРСТВЕННОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ РАБОТ С ИНФОРМАЦИЕЙ ОГРАНИЧЕННОГО ДОСТУПА В СТРУКТУРАХ ЕДИНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА

КОСТРОМЦОВА В. В.

г. Челябинск, Региональный центр обработки информации Челябинской области, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования

Сегодня трудно найти область человеческой деятельности, где бы информация не играла важной роли, ибо она обеспечивает не только самоорганизацию человека, но и всего мира. Информация – предмет исследований, изучения и потребления такой же беспредельный, как и энергия, масса, пространство и время вместе взятые, однако в настоящее время она стала актуальной и дефицитной во всех сферах человеческой деятельности [7].

Информация ограниченного доступа всегда дефицитна по определению, исследование основ ее организации доступно узкому слою общества. В преддверии вступления в полную силу с 1 января 2009 года Федеральных законов № 258 от 29.12.2006 «О внесении изменений и дополнений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием разграничения полномочий» (далее ФЗ-258) и № 17 от 09.02.2007 «О внесении изменений в Закон РФ «Об образовании» и Федеральный Закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (в части введения единого государственного экзамена)» (далее ФЗ-17) исследование проблемы

организации работ с информацией ограниченного доступа в структурах единого государственного экзамена субъекта РФ становится особенно актуальным.

Общеметодологическое представление информации интерпретируется от лат. *informatio* – ознакомление, изложение, понятие, разъяснение [6]. Статус общенаучного понятия термин «информация» приобрел лишь во второй половине XX века в связи с прогрессом технических средств, необходимостью измерения информации, разработкой информационного подхода, возникновением теории информации и ее семантической и прагматической ветвями [3].

К настоящему времени выделились три основных подхода к определению термина «информация»: информация – это совокупность сведений, необходимых для активного воздействия на управляемую систему с целью ее оптимизации; информация – набор узко специализированных данных, продуцируемых в многомиллиардных количествах во всех сферах деятельности общества; информация – необходимый резерв и ресурс социально-экономического развития общества [4].

Как видно из определений, информация – это различные сведения независимо от формы их представления, поэтому защиту информации можно обеспечить только путем сокрытия именно конкретных сведений в любых формах ее проявления.

В соответствии с Законом Российской Федерации от 27.07.2006 № 149 «Об информации, информационных технологиях и защите информации» (далее ФЗ-149) информация подразделяется на общедоступную информацию и информацию, доступ к которой ограничивается.

Для того чтобы эффективно защищать информацию, необходимо ясно понимать к какой категории она относится. Для этого разделение информации было произведено на законодательном уровне. В силу того, что не вся информация может быть доступна любому человеку, то в первом приближении она подразделяется на общедоступную информацию и на информацию ограниченного доступа. Такое разграничение отражено в п.2 ст.5 ФЗ-149 «информация в зависимости от категории доступа к ней подразделяется на общедоступную информацию, а также на информацию, доступ к которой ограничен федеральными законами (информация ограниченного доступа)».

К общедоступной информации относятся общеизвестные сведения и иная информация, доступ к которой не ограничен (п.1 ст.7 ФЗ-149), а также согласно п.4 ст.8 ФЗ-149 не может быть ограничен доступ к:

- нормативным правовым актам, затрагивающим права, свободы и обязанности человека и гражданина, а также устанавливающим

правовое положение организаций и полномочия государственных органов, органов местного самоуправления;

- информации о состоянии окружающей среды;
- информации о деятельности государственных органов и органов местного самоуправления, а также об использовании бюджетных средств (за исключением сведений, составляющих государственную или служебную тайну);

- информации, накапливаемой в открытых фондах библиотек, музеев и архивов, а также в государственных, муниципальных и иных информационных системах, созданных или предназначенных для обеспечения граждан и организаций такой информацией.

Таким образом, если информация не ограничена законодательством или ее обладателем, то она является общедоступной и может свободно распространяться. Но при этом необходимо помнить, что обладатель информации, ставшей общедоступной по его решению, вправе требовать от лиц, распространяющих такую информацию, указывать себя в качестве источника такой информации (п. 3 ст. 7 ФЗ-149).

Информация ограниченного доступа может составлять государственную тайну (и тогда обращение информации регулируется Законом РФ от 21.07.1993 № 5485-1 «О государственной тайне») или конфиденциальную информацию. Под информацией ограниченного доступа следует понимать сведения, отнесенные к государственной тайне, и конфиденциальную информацию [4].

Понятие конфиденциальности информации раскрывает ФЗ-149: «конфиденциальность информации – обязательное для выполнения лицом, получившим доступ к определенной информации, требование не передавать такую информацию третьим лицам без согласия ее обладателя».

Указ Президента РФ от 06.03.1997 № 188 «Об утверждении перечня сведений конфиденциального характера» определяет 6 категорий конфиденциальных сведений, которые существуют в различных направлениях деятельности и определяются спецификой этой деятельности.

При работе с информацией в своей деятельности необходимо понимать, что ограничение к какому-то конкретному документу (электронному или бумажному) является частным случаем системы ограничения доступа к информации вообще. Главной задачей в защите информации является ее сохранение от общего распространения, т.е. сохранения в тайне не только формы ее представления в виде определенного документа, но и ее сути, которая может быть получена в результате работы.

Государственное регулирование отношений в сфере защиты информации представляет собой принятие правовых, организационных и технических мер, направленных на:

- обеспечение защиты информации от неправомерного доступа, уничтожения, модифицирования, блокирования, копирования, предоставления, распространения, а также от иных неправомерных действий в отношении такой информации;
- соблюдение конфиденциальности информации ограниченного доступа;
- реализацию права на доступ к информации.

Статьи 22-24 Конституции РФ устанавливают недопущение распространения информации о частной жизни гражданина РФ без его согласия (письменного), неприкосновенность личной и семейной жизни. В развитие регулирования отношений, связанных с обработкой такой информации ограниченного доступа, как персональные данные, а также конкретизации понятия «персональные данные» принят Федеральный закон РФ от 27.07.2006 № 152-ФЗ «О персональных данных» (далее ФЗ-152). Согласно этому закону, понятие персональных данных законодатель трактует как «любая информация, относящаяся к определенному или определяемому на основании такой информации физическому лицу (субъекту персональных данных), в том числе его фамилия, имя, отчество, год, месяц, дата и место рождения, адрес, семейное, социальное, имущественное положение, образование, профессия, доходы, другая информация».

Обработка такой информации может осуществляться оператором только с согласия (письменного) субъектов персональных данных, за исключением следующих случаев, когда получение согласия субъектов персональных данных не требуется:

- обработка персональных данных осуществляется на основании федерального закона;
- обработка персональных данных осуществляется в целях исполнения договора, одной из сторон которого является субъект персональных данных;
- обработка персональных данных осуществляется для научных целей при условии обязательного обезличивания данных;
- обработка персональных данных необходима для защиты жизненно важных интересов субъекта персональных данных;
- обработка персональных данных необходима для доставки почтовых отправлений, для осуществления операторами электросвязи расчетов с пользователями услуг связи, а также для рассмотрения претензий пользователей услугами связи;

– обработка персональных данных осуществляется в целях профессиональной деятельности журналиста либо в целях научной, литературной или творческой деятельности при условии, что при этом не нарушаются права и свободы субъекта персональных данных.

Взамен таких понятий, как «собственник информационных ресурсов» и «владелец информационных ресурсов», введено понятие «обладатель информации», которое объединило в себе оба понятия собственника и владельца.

Под обладателем информации законодатель теперь понимает «лицо, самостоятельно создавшее информацию либо получившее на основании закона или договора право разрешать или ограничивать доступ к информации, определяемой по каким-либо признакам». То есть в случае, когда лицо (физическое или юридическое) в процессе своей работы самостоятельно создает информацию, то оно является собственником этой информации и может в рамках действующего законодательства разграничивать доступ к этой информации, а при ее передаче другому лицу требовать выполнения этих условий ограничения.

Когда лицо (физическое или юридическое) получает на основании закона или договора информацию от собственника, то в этом случае оно является владельцем этой полученной информации и обязано обеспечивать условия по ограничению в доступе к ней, определенных ее собственником. Собственнику информации, в случае ее передачи другому лицу, необходимо в договоре указывать, чтобы условия дальнейшей передачи третьему лицу согласовывали с ним, либо требовать, чтобы условия ограничения по доступу к информации вносились в договор с третьими лицами и ответственность закрепить за последним.

РЦОИ является владельцем персональных всех выпускников, сдающих ЕГЭ на территории его субъекта РФ, в силу того, что обязано собирать, хранить и обрабатывать такие данные [1]. Собственники информации (выпускники) в образовательных учреждениях пишут заявления на сдачу ЕГЭ, таким образом соглашаясь на процедуру автоматизированной обработки их персональных данных. Вопросы обеспечения доступа к таким данным делятся на две категории: доступ к бумажным носителям с информацией ограниченного доступа и доступ к электронным базам данных с такой информацией.

РЦОИ обязаны хранить бумажные носители (бланки ЕГЭ) текущего года до 1 апреля следующего года с записями о персональных данных выпускников [2]. В нашем субъекте РФ по поручению Министерства образования и науки Челябинской области, архив материалов ЕГЭ организован на базе ГОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», струк-

турным подразделением которого является РЦОИ. Требования по хранению материалов архивов разработаны Федеральной архивной службой и распространяются на архивы государственных организаций. Эти правила в достаточной мере регулируют вопросы хранения и таких специфичных материалов как бланки ЕГЭ с информацией ограниченного доступа.

Вопросы доступа к электронной информации по ЕГЭ (файлы результатов обработки бланков, файлы результатов, файлы апелляций, Федеральная база свидетельств) на настоящий момент в правовом плане не отрегулированы.

9 февраля 2007 г. Президентом РФ подписаны поправки в Закон РФ «Об образовании» и Закон РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» в части введения единого государственного экзамена. В доработке законопроекта принял участие Президент РФ: после первого чтения он лично направил депутатам заключение с замечаниями, где отметил, что «следует уточнить цели формирования федеральных баз данных и баз данных субъектов РФ при проведении ЕГЭ, механизмы их взаимодействия и использования...».

Согласно Положению о проведении единого государственного экзамена в 2008 г. РЦОИ должно являться «специализированным государственным учреждением..., которое осуществляет функции оператора баз данных субъекта Российской Федерации об участниках ЕГЭ и о результатах ЕГЭ, обработку экзаменационных работ участников ЕГЭ, а также технологическое и информационное взаимодействие с уполномоченной организацией в период проведения ЕГЭ».

В проекте Положения о порядке проведения единого государственного экзамена в штатном режиме региональный центр обработки информации должен быть уполномоченной организацией, на которую возлагаются функции формирования и ведения баз данных, обработки экзаменационных работ, технологическое и информационное взаимодействие с Федеральными государственными учреждениями и региональными структурами ЕГЭ.

С учетом комплексного плана формирования и реализации современной модели образования в РФ на период до 2020 г. к 2013 г. 100 % субъектов РФ должны быть охвачены отделениями Рособнадзора [5]. Согласно ФЗ-258 у таких отделений появляются полномочия РФ по надзору и контролю, переданные для осуществления органам государственной власти субъекта РФ по контролю и надзору в сфере образования:

- надзор и контроль за соблюдением законодательства;
- лицензирование и государственная аккредитация образова-

тельных учреждений, расположенных на территории субъекта РФ, по всем реализуемым ими образовательным программам;

- осуществление контроля качества образования, в том числе качества подготовки обучающихся и выпускников, в соответствии с федеральными компонентами ГОС;

- и собственные полномочия органов государственной власти субъекта РФ по контролю и надзору в сфере образования

- осуществление контроля качества образования, в том числе подготовки обучающихся и выпускников, в образовательных учреждениях, расположенных на территории субъекта РФ, по всем реализуемым ими образовательным программам в части региональных (национально-региональных) компонентов ГОС;

- обеспечение и проведение государственной (итоговой) аттестации обучающихся, в том числе в форме ЕГЭ, включая проверку экзаменационных работ участников ЕГЭ в установленном порядке;

- научно-методическое обеспечение итоговых аттестаций и контроль качества подготовки выпускников, которым по завершении каждого уровня (ступени) образования выдаются документы государственного образца о соответствующем уровне образования и квалификации;

- формирование и ведение баз данных субъектов РФ об участниках ЕГЭ и о результатах ЕГЭ.

На сегодняшний момент на наш взгляд в Челябинской области полномочия 1-6 осуществляет региональное Министерство образования, 6-7 – Институт, 3, 4, 5, 7 – РЦОИ, что приводит к нерациональному осуществлению полномочий, частичной «утрате» ответственных лиц и в итоге неэффективному расходованию бюджетных средств.

Законодатель фактически до сих пор не урегулировал вопросы формирования, ведения и обеспечения взаимодействия федеральных баз данных и баз данных субъектов РФ об участниках единого государственного экзамена и о результатах единого государственного экзамена, не определил порядок формирования, ведения федеральных баз данных и баз данных субъектов РФ, в которые вводятся данные об участниках единого государственного экзамена и о результатах единого государственного экзамена и обеспечения их взаимодействия, доступа к содержащейся в них информации.

До вступления в полную силу с 1 января 2009 г. ФЗ № 17 в части проведения единого государственного экзамена на наш взгляд необходимо:

- на федеральном уровне: установить общие правила определения состава сведений, которые включаются в указанные федераль-

ные базы данных и базы данных субъектов РФ; 2) обеспечить координации работ по формированию и ведению баз данных субъектов РФ; провести необходимые работы по обязательной сертификации аппаратно-программных комплексов предназначенных для обработки сведений, содержащихся в базах данных ЕГЭ;

– на региональном уровне: привести в соответствие новым НПА организационно-правовую форму РЦОИ, Положение о РЦОИ, штатное расписание, бюджетное финансирование; обеспечить условия для прохождения сертификации пунктов проведения экзамена и РЦОИ; обеспечить условия хранения материалов ЕГЭ во всех структурах проведения ЕГЭ согласно рекомендациям по ведению архивов;

– на уровне учреждения: привести в соответствие новым НПА должностные инструкции, разработать регламенты работ; разработать Инструкцию по работе с информацией ограниченного доступа в РЦОИ.

Литература

1. Письмо Министерства образования РФ от 16.03.2004 № 03-51-56ин/36-03 «Рекомендации по организации регионального центра обработки информации (РЦОИ) ЕГЭ» [Текст].

2. Письмо Министерства образования и науки РФ от 31.01.2007 № 01-41/08-01 «Рекомендации по организации приема, передачи, учета, хранения и уничтожения материалов и документов по единому государственному экзамену» [Текст].

3. Ожегов, С. И. Словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов; под ред. Н. Ю. Шведовой. – М. : Рус. яз., 1982.

4. Правовые особенности разграничения информации [Электронный ресурс] // <http://www.oniip.ru>.

5. Современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики. Проект [Текст] // Официальные документы в образовании. – 2008. – № 15.

6. Философский энциклопедический словарь [Текст] / под ред. С. С. Аверинцева, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичева и др. – М. : Советская энциклопедия, 1989.

7. Юзвшин, И. И. Информациология или закономерности информационных процессов и технологий в микро- и макромирах Вселенной [Текст] / И. И. Юзвшин. – М. : Радио и связь, 1996.

НАБЛЮДЕНИЕ И ЭКСПЕРИМЕНТ КАК МЕТОДЫ НАУЧНОГО ПОЗНАНИЯ. СОПОСТАВЛЕНИЕ НАУЧНОГО И УЧЕБНОГО МЕТОДОВ ПОЗНАНИЯ

КУДИНОВ В. В.

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

Научное познание чаще всего начинается с восприятия окружающей среды посредством органов чувств при активной мыслительной деятельности человека, то есть начинается с наблюдения.

Наблюдение является важнейшим методом познания, источником научного знания. На основе наблюдений в ходе теоретического анализа и математической обработки результатов устанавливаются научные факты, формируются понятия. Отмечая важность наблюдения, Роджер Бэкон писал: «Кто бы поверил, что железо притягивается магнитом, если бы не увидел того своими глазами».

Наблюдение – целенаправленное изучение предметов, опирающееся в основном на данные органов чувств (ощущения, восприятия, представления). В ходе наблюдения мы получаем знание не только о внешних сторонах объекта познания, но – в качестве конечной цели – о его существенных свойствах и отношениях.

Необходимо подчеркнуть, что созерцание изучаемых предметов и процессов. Научное наблюдение носит деятельный характер и предполагает особую предварительную организацию его объектов, обеспечивающую контроль за их поведением.

Наблюдение может быть непосредственным и опосредованным различными приборами и техническими устройствами (микроскопом, телескопом, фото- и кинокамерой и др.). С развитием науки наблюдение становится все более сложным и опосредованным.

Основные требования к научному наблюдению: однозначность замысла; наличие системы методов и приемов; объективность, т.е. возможность контроля путем либо повторного наблюдения, либо с помощью других методов (например, эксперимента). Обычно наблюдение включается в качестве составной части в процедуру эксперимента. Важным моментом наблюдения является интерпретация его результатов – расшифровка показаний приборов, кривой на осциллографе, электрокардиограмме и т.п. [1].

Наблюдение как метод познания само по себе, без сочетания с другими методами, дает возможность изучить лишь внешние признаки предметов и явлений. Более глубокие знания о сущности явлений и

свойствах предметов могут быть получены с помощью экспериментального и теоретического методов познания.

Эксперимент является разновидностью эмпирического подтверждения гипотезы. Если следствия, выведенные из гипотезы, согласуются с данными эксперимента, то говорят, что гипотеза подтверждается этими данными. Однако такое подтверждение зависит от числа проверенных случаев. В строгом смысле слова, подтверждение гипотезы требует проведения бесчисленного количества экспериментов. На практике, разумеется, можно проверить ограниченное количество случаев. Поэтому эксперимент, являясь в определенном смысле условием верификации гипотезы, не является достаточным в плане ее подтверждения.

В современной науке вопрос о том, что такое «эксперимент», не является тривиальным. Имеется много определений этого понятия, между которыми зачастую нет гносеологической согласованности [2].

Эксперимент (от лат. *experimentum* – проба, опыт), метод познания, при помощи которого в контролируемых и управляемых условиях исследуются явления действительности. Эксперимент осуществляется на основе теории, определяющей постановку задач и интерпретацию его результатов. Нередко главной задачей эксперимента служит проверка гипотез и предсказаний теории, имеющих принципиальное значение (так называемый решающий эксперимент) [3].

Эксперимент – активное и целенаправленное вмешательство в протекание изучаемого процесса, соответствующее изменение объекта или его воспроизведение в специально созданных и контролируемых условиях [1].

Эксперимент – это метод познания, при помощи которого в контролируемых и управляемых условиях исследуются явления природы и общества. Нередко главной задачей эксперимента служит проверка гипотез и предсказаний теории [4].

Под экспериментом в науке понимают научно поставленный опыт, наблюдение исследуемого явления в специально учитываемых условиях, позволяющих следить за ходом явлений и воссоздавать его каждый раз при повторении этих условий.

Таким образом, мы видим, что наблюдение является не только простейшим, элементарным методом познания, но и составной частью эксперимента, который без наблюдения лишен всякого смысла. Кроме эксперимента, наблюдение связано с такими методами познания, как сравнение и измерение. Существует также глубокая связь наблюдения с методами теоретического уровня познания.

Преимущество эксперимента, по сравнению с обычным наблюдением или измерением, состоит в том, то он позволяет исследовать явления окружающей действительности в самых разнообразных условиях. Он обеспечивает возможность неоднократного воспроизводить одни и те же явления, создавая при надобности все новые и новые дополнительные факторы. С помощью эксперимента удастся выделять наиболее интересующие нас стороны изучаемого явления или процесса. Задача экспериментатора заключается в выборе из многообразных проявлений изучаемого объекта именно тех, в которых лучше всего обнаруживается его объективная закономерность, его существенные связи, когда менее всего сказываются случайные отклонения [2].

Анализ развития физических идей свидетельствует о циклическом характере научного творчества в физике. Каждый цикл начинается выбором группы фактов из наблюдения. Далее выдвигается гипотеза относительно их общности. Эта гипотеза обладает эвристическим свойством: она позволяет предвидеть другие факты, которые не были известны при обобщении. Справедливость предвидения проверяется экспериментом (рис. 1).

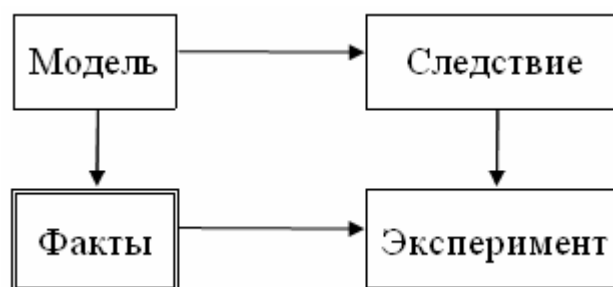


Рис. 1. Цикл процесса познания

Если теоретические следствия исходной модели экспериментально подтверждаются, то принятая в основу теории абстрактная модель верно отражает изучаемые свойства явления. Если же эксперимент дает неожиданный результат, то это означает, что обнаружилось границы применимости теории, что для объяснения новых явлений требуются уточнения или замена абстрактной модели, лежащей в основе теории.

Таким образом, наблюдения и эксперимент – это необходимые этапы каждого цикла процесса познания, без которых невозможно принять абстрактную модель, верно отражающую свойства явлений, нельзя обнаружить границы применимости той или иной теории.

Познание начинается с ощущений и восприятий, которые, в конечном счете, являются единственным источником знаний человека об окружающем мире.

В учебном процессе, как и в научном познании, следует исходить из этого положения. Это значит, что при изучении физических явлений необходимо опираться на чувственное восприятие учащихся. Практически этого достигают постановкой демонстрационного эксперимента и лабораторно-практических работ, проведением экскурсий, организацией наблюдений учащихся в домашних условиях. На основе чувственного восприятия осуществляется абстрактное мышление. В результате абстрактного мышления, основываясь на данных чувственного познания, человек получает обобщенные знания.

Анализируя и сравнивая отдельные наблюдаемые факты, сформулированные ранее понятия и сложившиеся представления, учащиеся приходят к новым для них обобщениям, выводам и предположениям. Обобщение может выражаться в форме правил, физических законов и понятий. Предположения (гипотезы) проверяют экспериментом, учебной практикой.

Практика в учебном процессе по физике выступает и как критерий истинности полученных знаний, и как источник новых знаний, и как средство подготовки учащихся к активному творческому труду.

Процесс обучения школьников не тождественен познавательной исследовательской деятельности ученых, а содержание учебника не тождественно совокупности достижений науки. Вместе с тем, есть много фактов, говорящих о том, что между умственной деятельностью школьника и ученого существует определенное совпадение. Его конкретную форму и степень нужно еще исследовать, ибо они до конца не ясны.

Под учебной деятельностью ученые понимают деятельность, направленную на приобретение теоретических знаний о предмете изучения и общих приемов решения связанных с ним задач и, следовательно, на развитие школьников и формирование их личности.

Понятие «учебная деятельность» более широкое, чем понятие «учебно-познавательная деятельность», так как в ходе учения применяются действия не только познавательного, но и тренировочного характера.

Все виды деятельности учащихся можно классифицировать по принадлежности их к материально-практической и духовной стороне жизни:

1) материально-практическая деятельность (трудовая деятельность учащихся, опытно-экспериментальная и т.д.);

2) социальная деятельность (общественная деятельность, социально-политическая, организационно-управленческая);

3) духовная деятельность:

а) познавательная деятельность:

- самостоятельное познание окружающего и самопознание;
- учебно-познавательная деятельность;

б) ценностно-ориентационная деятельность;

– мотивационно-оценочная деятельность (правовая и нравственная оценки);

– мотивационно-ориентирующая деятельность (составление ценностных жизненных проектов);

в) эмоционально-чувственная деятельность:

- восприятие чувств;
- сопереживание;
- выражение чувств.

Структура духовной деятельности отличается преобладанием в ней духовных компонентов, хотя основные ее предметы – объекты и явления материального мира. Цель и результат данного типа деятельности не практическое изменение этих объектов, а их познание, оценка, переживание отношения к ним, а иногда и сами знания. При этом в качестве средств может выступать материалы, эксперимент, опыт, но само познание предполагает раскрытие сущности законов, норм, отношений и здесь особая роль принадлежит мышлению, логике, оцениванию, направленности чувств. Так, включение познавательной деятельности в содержание образования как цели, требует приобщения учащихся, прежде всего, к средствам научного познания, к которым относятся:

– материальные средства (приборы, экспериментальные установки и т.п.),

– математические средства (методы вычислений);

– языковые и логические средства (искусственные языки, правила определений, выводов и т.д.).

Эти средства фактически обобщаются в научных методах познания:

– всеобщий диалектико-материалистический подход – действует во всех областях и на всех этапах познания (категории, основные законы, принципы материалистической диалектики);

– общенаучные методы – используются в большинстве наук, но не на всех этапах конкретного процесса познания,

– частные методы – используются, как правило, в границах одной науки (например, метод математической индукции в математике).

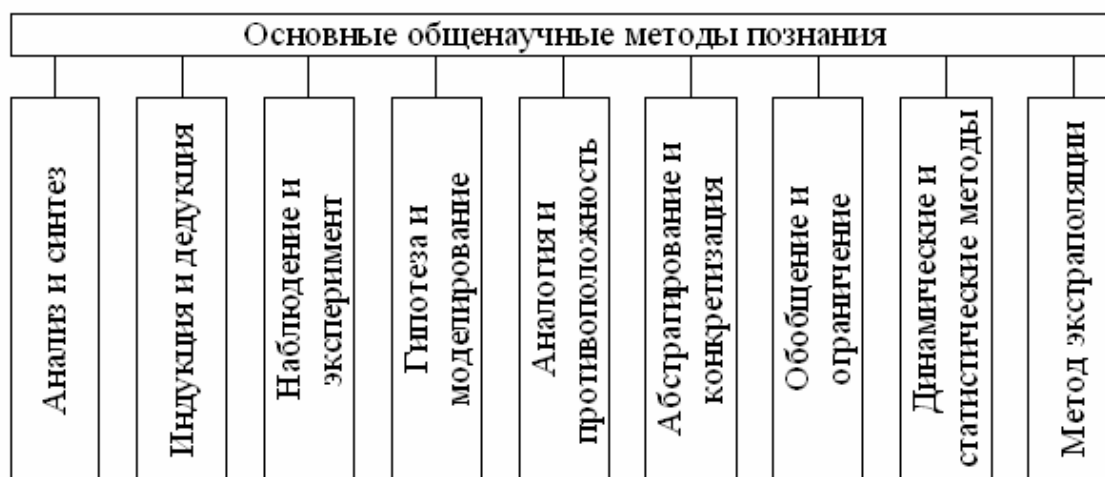


Рис. 2. Общенаучные методы познания

При этом учащиеся должны овладеть и основами логики научного познания: формальной и диалектической. В процессе познания законов ученые пользуются научными методами исследования.

В процессе обучения учащиеся также ставятся в положение первооткрывателей научных истин (самостоятельно или с помощью учителя) и поэтому научные методы исследования в то же время служат и методами учебной работы учащихся. Учебно-познавательная деятельность учащихся, чаще всего, осуществляется под руководством учителя. Например, учебное наблюдение отличается тем, что оно осуществляется по заданию учителя, является преимущественно эпизодическим в том отношении, что изучаемое явление наблюдается лишь на том уроке, где оно является предметом изучения.

В научной деятельности можно выделить два различных ее способа: исследование и изложение. Исследование идет от чувственно-конкретного многообразия частных видов явления к выделению их всеобщей внутренней основы. Изложение, имея то же самое объективное содержание, начинается с этой уже найденной, исторически и логически исходной всеобщей формы мысленного воспроизведения конкретности, с логического выведения ее частных проявлений.

В учебно-познавательной деятельности учащихся способ развертывания учебного материала должен быть подобным изложению результатов исследования, то есть необходимо показать учащимся действительное явление, начинающееся с некоторой его простой формы. Изложение знаний учащимся может происходить на эмпирическом и теоретическом уровнях познания.

Эмпирический уровень познания ограничивается набором фактов, полученных из эксперимента, законов, описывающих связи меж-

ду явлениями, понятиями. Такое обучение физике возможно, оно преобладало в недавнем прошлом. Переход на теоретический уровень познания не только способствует более глубокому изучению основных физических понятий и законов, но и оказывает существенное влияние на формирование в сознании учащихся естественно-научной картины мира и тем самым способствует реализации воспитательных целей обучения физике.

Эффективность эксперимента зависит от умения четко сформулировать его задачи, разработать признаки и критерии, по которым будут изучаться явления, средства, оцениваться результат и прочее [5].

Эксперимент в школьном курсе физики – это отражение научно-го метода исследования, присущего науке физике. Постановка опытов и наблюдений имеет большое значение для ознакомления учащихся с сущностью экспериментального метода, с его ролью в научных исследованиях по физике, а также для вооружения школьников некоторыми практическими навыками. Изучение явлений на основе физического эксперимента способствует формированию научного мировоззрения учащихся, более глубокому усвоению физических законов, повышает интерес школьников к изучению предмета.

Школьный физический эксперимент разделяется на два основных вида: демонстрационный, выполняемый преимущественно учителем и предназначенный для одновременного восприятия всеми учениками класса, и лабораторный выполняемый учащимися. Оба эти вида эксперимента дополняют друг друга. В одних случаях целесообразно поставить лабораторные работы учащихся, в других – лучше использовать демонстрационный эксперимент.

Демонстрационный эксперимент необходим в тех случаях, когда требуется активное руководство учителя ходом мысли учащихся при изучении явлений и законов. Демонстрация опыта – целенаправленный процесс, в ходе которого учитель осуществляет руководство ощущениями и восприятиями школьников и на их основе формирует определенные представления и понятия. Сочетание демонстрационных опытов со словом учителя – одно из важных условий успешного формирования физических понятий.

При проведении демонстрационного эксперимента можно руководствоваться: наблюдением того или иного явления, проверкой выдвинутой гипотезы, выявлением физических закономерностей и проверкой вытекающих из них следствий. Особое место должны занять опыты, на основе которых формируют важнейшие физические понятия, раскрывают сущность законов, физических гипотез и теорий. К таким опытам, например, относятся классические опыты Эрстеда, Фа-

радея. На них должно быть обращено особое внимание учителя физики. Значительное место в преподавании физики занимают также опыты, имеющие вспомогательный характер или подготавливающие учащихся к восприятию нового материала, проблемные опыты, усиливающие познавательную активность учащихся [6].

Итак, научные знания – это лишь компонент содержания образования, но не все содержание, и научное познание – не единственный вид познания, к которому следует приобщить подрастающее поколение нельзя исключать такие важные в жизни общества виды познания, как практическое и художественное. Социальный опыт, к которому надлежит приобщить поколение, формируется с помощью различных видов деятельности.

Все методы научного познания используются при обучении учащихся в разной степени и форме, но отличие субъектов познания (ученый и ученик) определяет степень новизны исследуемого вопроса, при этом знания, полученные учащимися, являются субъективно-новыми, в отличие от объективно-новых знаний ученых.

Литература

1. Кохановский, В. П. Философия науки в вопросах и ответах [Текст] : учеб. пособие / В. П. Кохановский – Ростов н/Д. : Феникс, 2007.
2. Научное исследование в контексте современной методологии [Текст] : рекоменд. по провед. методол. семинара для препод. уч-редж. доп. проф. образования / сост. : Д. Ф. Ильясов. – Челябинск : Образование, 2007.
3. Философский энциклопедический словарь [Текст] / редкол. : С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др. – М. : Сов. энциклопедия, 1989.
4. Терра-лексикон: иллюстрированный энциклопедический словарь [Текст] – М. : ТЕРРА, 1998.
5. Пидкасистый, П. И. Педагогика [Текст] / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогическое общество России, 2002.
6. Усова, А. В. Методика преподавания физики в 7-8 классах средней школы [Текст] / А. В. Усова. – М. : Просвещение, 1990.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ «РАЗГОВОР О ПРАВИЛЬНОМ ПИТАНИИ» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ЧЕРЕЗ ТВОРЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ

АМАНЖУЛОВА И. Ю.

п. Бреды Челябинской обл., Муниципальное общеобразовательное учреждение Брединская средняя общеобразовательная школа № 2

Обеспечение охраны жизни и здоровья детей – одно из основных направлений развития образования в Челябинской области и БСОШ № 2.

Как сохранить здоровье ребенка, в период интенсивного роста, серьезной перестройки функциональных систем организма? Сложность этого возрастного периода связано с умственным напряжением учащихся, существенно возросшее за последние годы в связи с увеличением потока информации, усложнением школьных программ.

Все это предъявляет к организму маленького школьника повышенные требования, связанные с расходом энергии и со значительным потреблением пищевых веществ. Нарушения питания в этом возрасте могут привести к серьезным нарушениям жизнедеятельности организма, в том числе и к расстройствам функции органов пищеварения, сердечно-сосудистой системы, высшей нервной деятельности, поэтому обеспечение школьников рациональным полноценным питанием является одним из ведущих условий их правильного гармоничного развития.

Здоровье становится большой ценностью для того, кто его теряет. Воспитание у детей культуры питания – задача сложная поэтому, когда в нашей области появилась возможность участия в реализации программы «Разговор о правильном питании», учителя откликнулись с удовольствием.

В 2004 г. нашей школой апробирована программа «Разговор о правильном питании», разработанная Институтом возрастной физиологии Российской Академии образования в рамках комплексной программы «Воспитываем здоровое поколение». Это новый и во многом уникальный образовательный курс, направленный на формирование у детей основ здорового образа жизни. Цель программы – сформировать у младших школьников основы рационального питания, способствовать воспитанию у детей культуры здоровья, осознанию ими здоровья как главной человеческой ценности.

Содержание программы удачно интегрировалось с содержанием учебных предметных курсов, поэтому многие темы были включены в уроки математики, литературного чтения, изобразительного искусства.

ва, трудового обучения, окружающего мира, кроме того, использовали материал во внеклассной работе, на факультативных курсах.

Введение новой экспериментальной программы «Разговор о правильном питании», оказалось очень своевременным и необходимым, ведь в рамках именно данного курса школьникам сообщались основные сведения по вопросам здорового питания, здорового образа жизни, особое внимание на уроках уделяется следующим направлениям:

- связь между питанием и здоровьем;
- важность сбалансированного рациона;
- зависимость нормального умственного развития и хорошей учебы в школе от правильного питания;
- необходимость разнообразия пищи;
- полезность рациона богатого фруктами и витаминами;
- важность соблюдения режима дня, режима питания, гигиенических правил питания.

В программе максимально учитываются возрастные особенности и возможности ребенка младшего школьного возраста.

В чем мы видим конкретный результат интеграции программы? Прежде всего:

- в повышении уровня знаний по предмету;
- изменении уровня интеллектуальной деятельности;
- рост познавательного интереса, проявляемого в желании активной и самостоятельной работы на уроке и внеурочное время;
- в психологическом благополучии, комфортности создаваемых для детей условий;
- во включении детей в творческую деятельность, результатом которой могут быть их собственные стихи, рисунки, поделки, являющиеся отражением личностного отношения к явлениям и процессам.

Опыт внедрения убедительно показывает, что «Разговор о правильном питании» оказывается полезным не только для детей, но и их родителей, помогая взрослым членам семьи больше узнать о законах рационального питания.

Главная задача учителя – сделать родителей своими союзниками, привлечь их в школу, заинтересовать совместной с детьми деятельностью, сплотить детский и родительский коллективы. Родители были ознакомлены с содержанием учебно-методического комплекта, целями и задачами. Каждая семья получила памятку для родителей по данной программе, были проинформированы о том, с какими сведениями по вопросам правильного питания знакомятся дети и как в связи с этим меняется их поведение и отношение к пище.

В ходе реализации программы родители принимали участие: в родительских собраниях: «Введение в программу», «Не в меру еда – болезнь и беда», «Здоровое питание – отличное настроение» и другие; в индивидуальных беседах о необходимости включения в рацион питания свежих овощей, фруктов, сока шиповника, квашеной капусты; в осенних посиделках «Изготовление самого необычного блюда», «Конкурс поделок из зерен, блюд из зерен» (к празднику «Плоды осени»); в классных часах: «Вкусные старты», «Плох обед, если хлеба нет»; в организации экскурсий на элеватор, хлебозавод, совместных походов с ребенком в продуктовый магазин, выборе полезных продуктов.

Проведенный мониторинг среди родителей показал, что 100 % родителей класса положительно оценивают введение программы «Разговор о правильном питании». Процент родителей, которые стали уделять больше внимания правильной организации питания в семье, в ходе реализации программы значительно возрос с 47 % до 93 %.

Использование данной методики внесли изменения в уровень знаний детей. Занятия помогли полюбить некоторые продукты, которые не любили раньше, научили бережнее относиться к хлебу, учитывать бюджет семьи при выборе продуктов и отдавать предпочтение наиболее полезным для здоровья продуктам. Научили соблюдать режим питания, контролировать соблюдение правил гигиены, а также вошло в привычку вести дневники «Мой день», «Меню спортсмена».

Учитывая положительный опыт реализации программы в рамках одного класса, педагогическим советом школы было принято решение о внедрении данной программы во внеклассную деятельность в начальном и основном звеньях.

В 2007 г. с 5 класса реализуется вторая часть программы «Две недели в лагере здоровья».

Активное участие приняли дети, которые обучались по первой части программы. Сама идея продолжения разговора о правильном питании была воспринята детьми с радостью и интересом.

Среди объективных трудностей можно указать недостаточность учебно-методического комплекта.

За период реализации программы учителем, совместно с учащимися и родителями были подготовлены дидактические материалы:

Игры: «Приготовь вкусный обед», «Приготовь меню на день», «Вкусный бильярд», «Зашифрованное письмо».

Игра-лото «Вкусные и полезные загадки», «Витаминная азбука». «Азбука правильного питания», «Книга о правильном питании»; мини-газета «Разговор о правильном питании», книга «Вкусные истории», сборник кулинарных рецептов, «Витаминный калейдоскоп»;

фотовыставка «Как пекут хлеб», «Закрома Родины», наглядное пособие для учащихся «Как вести себя за столом».

Опыт работы по реализации программы «Разговор о правильном питании» был обобщен и распространен в 2006 г на муниципальном уровне, в 2007 г. в областном конкурсе «Пишем книгу о правильном питании». В 2008 г. проведен школьный конкурс семейной фотографии «Как питаешься, так и улыбаешься». В 2008 г. мы с учащимися приняли участие в областном конкурсе детского творчества «Путешествие во времени – питание будущего», а также в конкурсе методик реализации второй части программы «Разговор о правильном питании» («Две недели в лагере здоровья»), где заняли 3 место.

Здоровье детей и подростков в любом обществе и при любых социально-экономических и политических ситуациях является актуальнейшей проблемой и предметом первоочередной важности, так как оно определяет будущее страны, генофонд нации, научный и экономический потенциал общества.

Именно у учителя, т.е. человека, способного передавать эстафету знаний и культуры во всем многообразии его деятельности, есть возможность научить ребенка заботиться о своем здоровье, в том числе и сформировать навыки правильного питания.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПОНОМАРЕВА Н. А.

г. Орск Оренбургской обл., Детская художественная школа

Современное фундаментальное образование – это такое образование, получив которое человек способен самостоятельно работать, учиться и переучиваться. Основной задачей учебного процесса становится: формирование креативности, умение работать в команде, развитие проектного мышления, толерантности, аналитических способностей, способности к самообучению, что обеспечивает успешность личностного, профессионального и карьерного роста.

Готовить кадры необходимо начинать уже в школе на старшей ступени обучения. Это стало возможно благодаря принятой и одобренной Правительством Российской Федерации «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.». Профильное обучение рассматривается как средство дифференциации и индивидуализации обучения. Изменяя структуру содержания и организации

образовательного процесса необходимо учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для образования старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования.

Старшая профильная ступень обучения в любой школе, в зависимости от ее возможностей и выбора, может состоять из классов следующих видов: профильных классов, функционирующих в системе «школа – вуз»; профильных классов, использующих специально разработанные учебные планы; классов углубленного изучения профильных предметов.

С точки зрения гарантированного поступления в высшие учебные заведения предпочтительнее всего, конечно, классы типа «школа-вуз». В таких классах не только усиливаются профильные дисциплины школьной программы, но и читаются дополнительные курсы преподавателями вуза, с которыми у школы налажено сотрудничество. Кроме того, старшеклассники проходят практику на базе данного вуза. Состыковка деятельности школьных учителей и преподавателей вуза – также важное преимущество данного варианта обучения. Но не все школы имеют возможность так тесно контактировать с высшими учебными заведениями.

Отсюда вытекает ряд проблем организации профильного обучения в школах. Это, прежде всего:

- отсутствие квалифицированных кадров, способных реализовать программы профильного обучения;
- невозможность деления классов или параллелей на необходимое количество профильных подгрупп;
- сложности организации профильного обучения в школе с 1-2-мя классами в параллели.

Частично решить эту проблему могут учреждения дополнительного образования. Например: художественная школа г. Орска, на базе которой существует класс моделирования, где непосредственно готовят будущих специалистов.

Учащимся дают очень интересные и многообразные знания в различных сферах творчества. Интерес к профессии «художник-модельер» всегда был очень высоким и для того, чтобы помочь учащимся преодолеть трудности с поступлением в высшие художественные заведения, а также в целях воспитания творческого отношения к труду, умения применять свои художественные навыки в быту, ценить и понимать прекрасное и, главное, уметь использовать свои знания на практике.

Школа имеет определенный опыт реализации программы к осуществлению профильного обучения накопленный с 1996 г. и может считаться дополнительным профессиональным образованием.

Новизна программы заключается в том, что она адаптирована на возраст от 11 до 17 лет и дополнительную группу в образовании взрослых обучающихся. Уникальность в том, что программа рассчитана на подростков не имеющих специальной подготовки, более того, параллельно с дизайном учащиеся осваивают грамоту академической школы рисования и несмотря на небольшое количество часов выполняют большой объем работы. Для достижения наибольшей результативности обучения расширяется взаимосвязь изучаемых дисциплин за счет внедрения инновационных технологий образовательного процесса, таких как компьютеризация классов, обеспечение выхода в интернет. Развитие мотивации учащихся проходит на примере собственной художественно-творческой деятельности, организующей основу для стремления и желания к созданию авторской работы.

В конце обучения учащиеся сдают дипломную работу в виде показа моделей, которые являются показателем полученных знаний и навыков, что качественным образом влияет на успешное поступление в высшие учебные художественные заведения.

Школы являются начальной ступенью к высшим достижениям в области культуры, великие русские музыканты, художники получили начальное образование в музыкальных и художественных школах дополнительного образования.

Такие школы дополнительного образования вполне соответствуют уровню начального профессионального и могут работать в сотрудничестве с высшим учебным заведением. Подобные школы значительно способствуют повышению образовательного уровня абитуриентов, демонстрируя абсолютную совместимость с любым общеобразовательным учреждением системы среднего образования. Кроме того, это позволяет реализовать идею непрерывности профессионально-методической подготовки учащихся включающей поэтапное, последовательное формирование методических знаний и умений на различных ступенях обучения в ходе приобретения будущей профессии. Это обеспечивает значительное влияние на подготовку будущих научных кадров и формируют исследовательский стиль мышления.

КАК НАУЧИТЬ ЛЮБИТЬ РОДИНУ?

НИКЕРИНА В. П.

п. Бреды Челябинской обл., Муниципальное общеобразовательное учреждение Брединская средняя общеобразовательная школа № 2

Можно ли научить любить Родину? Патриотизм должен стать краеугольным камнем воспитания молодежи. До 90-х годов воспитанием патриотизма занимались от детского сада до института. Это был фундамент, на котором строилось все остальное: экономика, социальная политика, культура. На чем же строить сегодня это сложное, одновременно интимное и публичное чувство любви к Родине для людей XXI века? Иногда воспитание патриотизма носит лозунговый характер, ограничивается призывами: «Надо Родину любить!». Как правило, это дает противоположный результат. Нынешнее поколение не хуже предшествующего. Просто оно другое. Интересам нынешнего поколения чужды сохранившиеся в школе традиции. Но и до современных детей тоже можно достучаться. В работе с ними необходимо опираться на их достоинство, образованность, информированность, свободомыслие, нетерпимость к грубому навязыванию чужих мыслей. Надо, чтобы дети прожили, пережили, вжились в значимые вехи истории.

Необходимость создания школьного музея пришла не сегодня. Этому предшествовала многолетняя внеклассная краеведческая работа. Да и само преподавание географии и истории требовало использования краеведческого материала. Поэтому и появилась потребность в накоплении и систематизации знаний по природе и истории своей малой Родины. В обобщении этого материала и создания самописного учебника по Брединскому району. В 2004 г. силами учителя географии Никериной В. П. и учащихся 9 класса появился реферат.

Идею создания этой работы одобрила и утвердила районное методическое объединение учителей – географов, разрешив сдавать экзамен по географии в форме реферата «Природа, история, экология, экономическое и социальное развитие Брединского района». Созданная работа была рецензирована преподавателем МаГУ и одобрена руководителем районного методического объединения географов А. А. Неклюдовым. Эта работа востребована всеми преподавателями географии района.

На втором этапе начинает работать краеведческий кружок. Работа кружка направлена на реализацию целевой федеральной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» и программы воспитания «Жить – значит действовать».

Целью работы кружка была мобилизация всех средств дополнительного образования, внеклассной деятельности на развитие воспитания школьников в духе патриотизма, гражданственности, обеспечение активного участия родителей, учащихся, педагогов в возрождении патриотизма как духовного начала в реформировании России.

Задачи этого кружка были конкретные и понятны:

- развитие у учащихся любви к отечеству, своей земле, родному очагу, дому;

- накопление и систематизация и расширение знаний по истории своей малой родины.

- посильное, с учетом возраста учащихся, их природных способностей и возможностей, овладение методами исторического познания, выработка умений применять их к изучению и оценке событий прошлого и современности, работать с различными источниками.

- помочь ученикам глубже уяснить положение: История – это история людей, каждый человек – соучастник бытия прошлого, настоящего и будущего. Корни каждого – в истории, традициях семьи, своего народа, в прошлом края и страны.

Работа кружка велась в основном, по трем направлениям.

1. История школы:

- летопись школы,

- выпускники школы, представленные в различных номинациях: «Люди в белых халатах», «Воины-интернационалисты», «Школа – это прежде всего учитель», «Выпускники и учителя школы, грантополучатели», «Есть такая профессия – Родину защищать», «Афган болит в душе моей», «Гордость нашей школы», «На страже мира и правопорядка», «Школа № 2 – кузница педагогических кадров»;

- «Ветераны педагогического труда»;

- История детского движения;

- Фотохроника «Нет, не забудет никто никогда...», «Юбилейные даты», «О спорт – ты – мир», «Школьные таланты», «Пришкольный участок», и др.

- О нашей школе на страницах газет.

2. Брединцы – участники Великой Отечественной войны: оформлены экспозиции «Урал – арсенал победы», «Память, застывшая в бронзе и камне», «Война на полотнах художников», «Наши земляки – герои Советского Союза», «Поклонимся великим тем годам» – из публикаций газет об участниках Великой Отечественной войны, литературная версия «Живой голос» – приложение к видеотеке о ветеранах войны и тыла нашего микрорайона;

3. Пополнение материала по региональному компоненту:

- физико-географическая характеристика Брединского района;
- топонимический словарь;
- атлас Брединского района;
- возникновение коммун и колхозов в районе;
- история строительства православного храма и мечети на территории Брединского района;
- Аркаим;
- «Здравствуй, земля целинная»;
- подбор газетных материалов по темам: «Юбилейные даты района», «Профессиональные праздники»;
- интересные люди района;
- цикл материалов о становлении и развитии в районе комсомольской и партийной организации.

Материалы краеведческого кружка представлены при издании юбилейных брошюр о Брединском районе и о ветеранах ВОВ.

На основании собранного материала в школе был создан краеведческий уголок в читальном зале школьной библиотеке.

Учащиеся краеведческого кружка участвовали в исследовательской деятельности в рамках туристско-краеведческого движения «Отечество» с последующим участием в конкурсах и районных краеведческих конференциях. Кружковцы проводили просветительскую работу: разработка и проведение лекций, оформление тематических экспозиций, выступление на классных часах, создание видеосюжетов о ветеранах. Собранный материал используется учителями начальных классов, литературы, истории, обществознания, биологии, географии при выполнении программы по региональному компоненту.

Третий этап – создание музея.

Сегодня все отчетливее признается положение о том, что музей – это не только хранилище ценных документальных материалов, памятников истории, реликвии прошлого – это прежде всего и люди, о которых они рассказывают. Храня память о людях, их вещах и деяниях, возвращая к жизни минувшее, музей воспитывает душу.

В феврале 2008 г., в канун юбилея школы, было решено расширить рамки работы краеведческого уголка до музея – лаборатории.

Работа музея построена по следующим направлениям: летопись родного края; земляки; природное и культурное наследие; экология; этнография; Великая отечественная война; дети и война; история детского движения; нумизматика мира; прошлое и настоящее предприятий микрорайона Новый Городок.

Мир музея раздвигает рамки как современного социокультурного пространства, близкого и понятного молодежи, так и привычной

школьной среды. В музее учащиеся чувствуют себя «не совсем» в школе, «не совсем» на уроке, они более раскрепощены, и как ни странно, более приобщены к жизни, хотя музей традиционно представляется как собрание ценностей и памятников других эпох. Известно, что процесс познания в музее основан на наблюдательности. Торопливость, поверхностность в восприятии изначально чужды природе музея. Здесь познание носит предметный характер, опирается на изучение конкретного экспоната, реликвии. Поэтому, учеников надо учить смотреть экспозицию, то есть развивать музейную культуру. А развивать ее особенно важно в современной ситуации, когда «экранизированное» поколение уже выросло и вступило в жизнь, чья деятельность проходит у экрана компьютера, телевизора. Самая интересная «жизнь» теперь там, на экране.

Детский музей – это не просто экспозиция, а среда обитания, погружения, свободное пребывание в пространстве музея. И его воспитательное значение имеет в виду следующее:

- эстетически выразительная обстановка;
- благоприятный психологический и моральный микроклимат;
- открытый диалог и проблемная форма проведения экскурсии, предполагающая учет потребностей и интересов посетителей, их культурного и образовательного уровня.

Мотивы творческой деятельности школьников в краеведческом музее неоднородны: у одних – интерес к предмету познания; у других – интерес к способу познания; у третьих – состязательный интерес, связанный с самоутверждением; у четвертых – сказываются требования окружающих, желание быть не хуже других.

Недостаток патриотического воспитания в нашей школе решается не только через деятельность музея, но и через кружок «Юный патриот» на базе начальных классов. Уникальность краеведческого музея-лаборатории в том, что такие музеи – «живые» артефакты. Для аудитории кружка «Юный патриот» разработаны лабораторно-практические занятия с использованием реквизитов разных эпох на следующие темы: Прием в пионеры; чтение при керосиновых лампах; урок чистописания (от перьевой чернильной ручки до клавиатуры компьютера); чесание, прядение веретенами и т.д. Занятия музея, построенные на вышеприведенной основе, становятся целенаправленными, увлекательными, полные живой мысли и состязательности.

Патриотизм можно воспитать в человеке только через содеятельность, сотворчество, сопереживание. Лишь когда ребенок непосредственно сам потрогал материал, связанный с бесконечно далекой от него эпохой, тогда к нему придет осознание через сопереживание.

**НЕСТАНДАРТНЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО
АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ
(НА ПРИМЕРЕ СЛОВАРНО-ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ РАБОТЫ
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА)**

САВЕЛЬЕВА С. М.

г. Челябинск, Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 42

...Открытия только тогда чудесны,
когда добываются самостоятельно.

В. А. Садецкий

Любого педагога волнуют вопросы о том, как сделать процесс обучения доступным и увлекательным, эффективным и творческим. Для меня очень важно, чтобы на уроке каждый ребенок работал в меру своих сил, поднимаясь на свою, посильную ему ступеньку: главное, чтобы ученики мыслили, творили, думали, искали пути решения, и чтобы у них появился интерес к учебной деятельности. Не секрет, что при заинтересованном отношении к предмету, уровень их учебных достижений повышается, возникает потребность саморазвития, самореализации. Поистине справедливо утверждение «Успех рождает успех».

Вот уже семь лет работаю по образовательной системе «Школа 2100», в которой авторы курса русского языка предлагают объемные списки слов с непроверяемыми написаниями. Использование традиционных приемов, форм и методов становится недостаточным для эффективного запоминания и правописания данных слов. Поэтому, в целях активизации овладения знаниями и развития интереса к урокам русского языка; преодоления трудностей в формировании орфографического навыка письма слов с непроверяемыми написаниями мною используется система нетрадиционных заданий.

В методической литературе точного определения нестандартным заданиям нет. Все эти задания я объединила общим термином «нестандартные», так как такие задания и упражнения отличаются от типовых, стандартных упражнений в учебнике.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

- формировать приемы запоминания правописания словарных слов;
- развивать орфографическую зоркость;
- углублять чувство языка и языковую интуицию;

– способствовать формированию творческо-поисковой деятельности.

Все нестандартные задания можно разделить на следующие виды: задания занимательно-развивающего характера; интеллектуально-лингвистические; творческо-поисковые.

Задания занимательно-развивающего характера – направлены на точное восприятие графического образа букв, слова; необходимость применения смекалки, находчивости, сообразительности.

Например:

– Найди способ, прочти и запиши слово.

А б г в г а д е з ё ж е з и т й к а л м (газета)

– Игры со словами, грамматические задачи, вопросы-шутки и на смекалку и т.д.

Интеллектуально-лингвистические задания – предполагают использование словесно-логических способов действия, обобщение лингвистических понятий; формируют все мыслительные процессы (часто это задания повышенной трудности олимпиадного характера).

Например:

– «Самый внимательный».

Учитель в течение 20 сек. показывает записанные на карточке слова, дети должны запомнить их расположение в таблице.

Касса	Скоро	Здравствуй
Аромат	Вместе	Потом

Затем предлагается записать слова в определенной последовательности: записать нижнее левое слово в первом столбике; верхнее правое во втором; слово с орфограммой О О; с удвоенной согласной и т.д. После проверки дети выполняют творческое задание: составить связный рассказ, сочинить стихотворение и пр.

Вот, например, как справился с творческим заданием ученик 4 класса Павел Т. (были даны слова: лимон, малина, апельсин, помидор, огурец, батон):

Чай с малиной и лимоном
Бутерброд из батона с помидором,

Помогает от простуды. Да добавь огурец.

Витамины с апельсином
В зимний день ты съешь с задором,

Победят ваши недуги. Вот и будешь молодец!

– «Выбывание слов».

На доске слова: р_шал, р_с_вал, м_чтает, в_ч_реть, п_чальность, н_навидит, с_р_брит.

– Обозначьте орфограммы. Выбери слово, которое по каким-либо признакам не подходит к остальным. Сначала найдите то единственное слово, с которого следует начать игру.

Например: выберем слово рисовали, так как оно единственное во множественном числе, следующее слово решал, так как оно осталось единственным глаголом в прошедшем времени. И так далее.

Чем похожи эти слова?

- аллея, перрон, ванна;
- справа, сначала, снова;
- горох, хорошо, смородина;
- чувство, праздник, лестница;
- вперед, всегда, счастье;
- жжет, что, счет.

Творческо-поисковые задания. В них содержится противоречие, необходимость объяснить некое языковое явление, выяснить причины, необходимость моделирования, достраивания условия. Например:

– «Слово о слове».

Учитель предлагает детям понаблюдать за звучанием слова (прислушаться к нему), за его графической формой (присмотреться к нему) и придумать «историю» этого слова (его происхождение). Обдумать, почему именно такие орфограммы надо писать в этом слове. Сочинить и написать короткий рассказ о нем.

Вот как справилась с этой работой ученица 3 класса Даша Е.:

Слово о слове «карнавал»

Привет всем! Я сегодня детектив. Расследую историю слова «карнавал». Что обозначает это слово? Почему его так пишут?

Начнем с простого: сколько в нем спряталось слов, и что обозначают эти слова. Я вижу, что спряталось в нем два слова: кар и вал.

«Кар» – означает крик вороны. Она каркнула: «Кар!»

«Вал» – это может быть большая куча, где всего навалено. Иногда про работу говорят: «Навалом дел, много всякой работы»

Итак, мы знаем из чего состоит это слово. Теперь мне надо узнать, почему в слове «карнавал» все гласные «а». Я предполагаю, что в словах «кар» и «навалом» пишется «а», чтобы показать их громкость, чтобы громче звучали, как музыка. А так как всем известно, что вороны любят все блестящее, яркое, нарядное, то и слово «карнавал» означает что-то яркое, блестящее, нарядное. А когда навалом всяких дел и все сделаешь, то хочется петь: «А-а-а! А-а-а! А-а-а!» Теперь я сделаю вывод, что это слово обозначает яркий, веселый праздник – маскарад, где люди поют, танцуют и одеваются как в сказке. Подоб-

ные сочинения не претендуют на наличие в них какого-либо познавательного содержания, лингвистический подход. Здесь важно, чтобы ребенок сам с помощью языкового чутья, смекалки, сообразительности, то есть нестандартного творческого мышления, нашел скрытые пути решения орфографической задачи. А этимология слова обязательно обсуждается после выполнения работы, и каждый ученик выбирает ту «историю», которая помогает ему легче запомнить правописание.

«Какой сегодня день?»

(1 вариант): Запишите в столбик пять дней недели подряд так, чтобы ни разу не встретилась буква и. Составьте список мероприятий на эти дни, используя только слова с непроверяемым написанием. Обозначьте орфограммы.

Например: Среда – встреча с артистом театра. И т.д.

(2 вариант): Назови пять дней, не называя чисел и названий дней. Напиши эти слова в столбик. Используя слова из словаря, составь список дел, которые можно было бы выполнить в эти дни. Обозначь орфограммы.

Например: завтра – приготовить винегрет.

– «Расшифруй».

Строчка из известной песенки: Жил-был у бабушки серенький козлик в зашифрованном виде выглядит так: Шыр-пир ю пяпюжгы зэ-лэмьгый гёстрыг.

Расшифруй с помощью этого шифра четверостишие:

Яплыгёзи, ябэръзыми (абрикосы, апельсины)

Апрагы и нямтялыми (яблоки и мандарины)

Фтарь яррэы фзэ батлат (вдоль аллеи все подряд)

Стэзь фаржэпмий яланяд! (здесь волшебный аромат!)

Согласно психофизиологическим особенностям развития младших школьников, использование видов заданий по годам обучения различно. Так, например, у первоклассников (6-7 лет) преобладает наглядно-образное мышление, их привлекают, в первую очередь, внешние признаки, следовательно, в 1 классе необходимо больше уделять внимания первому типу заданий – занимательно-развивающим, где преобладают игровые приемы подачи и запоминания словарного слова. Здесь же начинается пропедевтическая работа по формированию интеллектуально-лингвистического мышления и творческих способностей детей.

У учащихся 2 класса (8-9 лет) идет интенсивное развитие интеллектуально-познавательной сферы, закладывается теоретическое мышление, которое способствует рефлексии. Следовательно, во 2

классе учитель должен в большей степени уделять внимание заданиям интеллектуально-лингвистического характера, но не забывать о занимательно-развивающих упражнениях, которые вызывают у детей желание во что бы то ни стало выполнить их самостоятельно. Здесь же активно подключаем задания творческого характера.

К 10-11 годам (3-4 класс) интеллектуально-познавательная сфера ребенка совершенствуется, идет развитие эвристического мышления, преобладает творческая исследовательская деятельность. Следовательно, задания для детей приобретают, в большей степени, творческо-поисковый характер. Интеллектуально-лингвистические упражнения играют важную роль на этом этапе. Не исключаются и занимательно-развивающие упражнения.

В результате систематической работы с нетрадиционными заданиями пришла к выводу, что их применение на уроках русского языка способствует активизации познавательной деятельности и саморазвитию учащихся, это подтверждает повысившийся интерес детей к урокам, высокое качество выполнения словарных диктантов и практически безошибочное написание данных слов в свободной связной речи.

У многих школьников появилось положительное отношение к заданиям творческого, проблемно-поискового характера. Они постепенно начали проявлять более высокую степень самостоятельности, научились задавать вопросы и находить на них ответы, проявляют активный интерес к проектной деятельности, которая способствует саморазвитию ребенка.

ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ПРЕДМЕТОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

УДАЛОВА Ж. Ф.

п. Дружный Челябинской обл., Муниципальное общеобразовательное учреждение Урукульская средняя общеобразовательная школа

Обучение в первом классе – самый сложный этап школьной жизни ребенка. Резко изменяется весь его уклад, его положение в семье, в коллективе.

Основной деятельностью первоклассника становится учение, важнейшей обязанностью – приобретение знаний, что требует большой организованности, дисциплины, волевых усилий. Чтобы не допустить перегрузок, переутомлений первоклассника, которые отрицательно сказывается на состоянии здоровья, их отношения к учению,

учитель должен мобилизовать весь арсенал современных приемов, форм и методов обучения, опирающихся на психологические особенности детей младшего школьного возраста.

Психологами установлено, что дети младшего школьного возраста способны активно и продуктивно заниматься одним и тем же не более 10–15 минут. Не стоит принуждать учащихся к продолжению работы, когда очевидно, что наступает спад работоспособности. Надо переключать детей на другую деятельность.

Особенно трудными в этом случае являются уроки письма, где первоклассники в течение 35 минут должны выполнять однообразную работу по написанию букв, слов, предложений. И как бы учитель ни разнообразил учебный материал урока письма при помощи игры, занимательности, переутомления здесь очевидны. А это ведет к тому, что уже на первых порах обучения письму у учащихся возникают неудовлетворения. И наступает момент, когда появляется и быстро растет нелюбовь к письму, то есть исчезает положительная мотивация учения. Впоследствии эта неудовлетворенность перерастает в отрицательное отношение к русскому языку как к предмету.

Урок у детей младшего школьного возраста должен состоять из нескольких частей, объединенных общей темой. Помня это психологическое и дидактическое требование, учителя активно начинают применять интеграцию при обучении чтению и письму в первом классе. Интегрирование двух родственных предметов позволяет не только снять переутомление детей чередованием чтения, письма, рисования, но и возродить уже на начальном этапе потерянное единство языка и художественного текста в преподавании словесности. Кроме того, при интеграции учителя осуществляют творческое сотрудничество со своими учениками, шире применяют элементы проблемно-поискового метода, включают в активную работу слабых, больше уделяют внимания сильным учащимся.

Эффективность интегрированных уроков во многом зависит от умения правильно распределить время на письмо и чтение с тем, чтобы усилия, связанные с формированием одних умений, не шли за счет других: увлечения чтением не ограничивало изучение графического начертания букв и формирования орфографической зоркости при написании слов и предложений, и наоборот.

Для этого учитель четко должен представлять, что такое интеграция и с какой целью должен использовать ее в своем творчестве. Погоня за модным иностранным словом иногда на практике оборачивается грубым нарушением методики преподавания русского языка в начальной школе.

Так что же такое интеграция? Интеграция уроков – это гармоническое соединение двух и более предметов в рамках одного урока, исходя из общей темы, целей обучения, позволяющих расширить, углубить знания по предмету за счет другого, иногда даже внести опережение в изучение материала [2].

В настоящее время используются различные способы интеграции – общая и частичная. Общая интеграция – разработанный интегрированный курс изучения ряда предметов, утвержденный программой (например, курс «Математика и конструирование» в начальной школе). Отдельными учителями разработан интегрированный курс обучения чтению и письму.

Интересны результаты международного педагогического опыта по интегрированным курсам. Так, болгарские ученые создали единый интегрированный курс начального обучения, не выделяя в начальной школе отдельные предметы. Чтобы создать целостную картину об окружающем мире, обучение элементарному чтению, письму, счету, рисованию, знакомство с детской литературой даются в единстве. Объединение ряда предметов в начальной школе есть и в школах Венгрии, Германии, США и других развитых странах.

Частичная интеграция – это единоразовое использование объединения, комбинирования двух или нескольких предметов для расширения, углубления объема знаний за счет другого предмета (например, чтение и рисование, чтение и русский язык, чтение и природоведение и т.д.). При такой интеграции возможно сокращение количества часов в школьном дне: природоведение и чтение – за 1 урок; русский язык, чтение и рисование – за 2 часа. Это ведет к освобождению часов в школьном расписании, что обеспечивает безболезненный переход на пятидневное обучение в начальной школе[2].

В обоих случаях важнейшим условием интегрирования предметов является близость их содержания и взаимосвязь.

Наиболее целесообразным является интегрирование курса обучения чтению и письму, как это было у К. Д. Ушинского [1]. Однако с годами эта методика постепенно затухала, пока не заменилась в современных условиях длительной и детальной проработкой детьми каждого из двух синтезированных учебных действий в отдельности. При этом интуитивная основа освоения метода чтения, опирающаяся на знание родной речи и чувство языка, уступила место изучению детьми в период обучения грамоте научной характеристике фонологической и графической системы языка.

Итак, разработка интегрированного курса обучения чтению и письму основана на принципах звукового аналитико-синтетического ме-

тогда обучения грамоте, который предполагает единство чтения и письма, последовательность изучения букв на уроках чтения та же, что и на письме. И уже в этом единстве чтения и письма, когда на уроках чтения дети усваивают букву, читают слово и тексты с ней, а на уроке письма знакомятся с элементами этой буквы, пишут ее, слоги, слова, предложения, где используется эта буква, заложена интеграция обучения.

Интеграция чтения и письма дает возможность для целостного усвоения учащимися главного правила о том, что чтение – это переход от букв к произносимым словам, а письмо – это переход произносимых и слышимых слов к буквам. Усвоив это правило, на интегрированных уроках, учащиеся понимают тесную взаимосвязь звука и буквы, видят их различие, легче усваивают два вида алфавита (печатный и письменный), имеют возможность не только списывать с письменных образов («Прописи»), но и с печатных («Букваря»), что позволяет формировать орфографическую зоркость, облегчает переход к учебнику «Русский язык» во втором полугодии.

При интеграции курса обучения чтению и письму необходимо учесть следующие рекомендации:

1. Два урока, отведенные в традиционном обучении на уроки письма и чтения, должны быть сохранены в учебном расписании школьного дня. Основой интегрированного урока является тема обучения чтению. Объединение этих двух предметов должно проходить на каждом этапе урока: повторения, объяснения нового материала, закреплении и при подведении итога.

2. Структура интегрированных уроков требует особой четкости и стройности, продуманности и логической взаимосвязи чтения и письма.

3. Не должно быть сокращения материала ни по чтению, ни по обучению письму. Интеграция предполагает увеличение объема учебного содержания за счет компактного, сконцентрированного его использования, а, кроме того, подключение современных приемов, форм и методов организации обучения чтению и письму.

4. Чтобы тренировать мускульную память, необходимо включать в уроки письма элементы рисования и труда, конструирования.

Интегрированные уроки нравятся детям, вызывают у них интерес к познанию, дают им много нового, полезного, в них содержится большой эмоциональный заряд. Эти уроки способствуют глубокому проникновению учащихся в мир красок и звуков, помогают формированию орфографической зоркости, развитию речи и обогащению словарного запаса учеников, развивают эстетический вкус, умение понимать и ценить произведения искусства, красоту и богатство родной природы.

Литература

1. Обухова, Л. А. Интегрированные уроки: 1 класс [Текст] / О. Е. Жиренко, Л. П. Барылкина, Л. А. Обухова. – М. : ВАКО, 2006.
2. Трубайчук, Л. В. Интегрированный курс обучения чтению и письму в 1 классе в период обучения грамоте [Текст] : метод. пособие / Л. В. Трубайчук. – Челябинск : изд-во Глав УО, 1994.

ВЫБРАТЬ СВОЙ ВАРИАНТ

ФАРИГА Т. В.

п. Бреды Челябинской обл., Муниципальное общеобразовательное учреждение Брединская средняя общеобразовательная школа № 2

Современное состояние общества характеризуется повышенным вниманием к уникальным возможностям отдельно взятой личности. Неслучайно на первый план выходит проблема выявления и развития внутреннего потенциала личности человека, степени его одаренности, начиная с раннего детства, продолжаясь и закрепляясь в школьный период. Профильное обучение предполагает введение индивидуальных учебных планов. И далеко не во всех школах Брединского района это происходит гладко. Во многих школах нет параллельных классов (особенно в старшей школе), отдаленность от высшего профессионального образования, отсутствие педагогов дополнительного образования и многие другие факторы влияют на качество профильного обучения и вообще на выбор профиля старшеклассниками.

Современная меняющаяся образовательная среда поднимает проблему формирования и развития конкурентоспособной личности в системе российского образования, традиционно эта миссия возлагалась на гимназии, именно в них формировалась и формируется интеллектуальная элита общества – люди творческие, яркие, мыслящие и действующие нестандартно. Поэтому формирование всесторонне развитой, творческой личности с достаточным диапазоном эрудиции и вкуса стало одним из приоритетных направлений в образовательном процессе Брединской средней школы № 2.

Коллектив школы вступил в несколько экспериментов:

– Инновационный проект «Создание прогимназических классов в начальном звене в условиях сельской школы». Стратегическим направлением развития начальной школы является создание таких условий, при которых у каждого ученика формируется установка «я могу, я умею».

– Внедрение государственного стандарта второго поколения в прогимназических классах. При этом важной задачей администрации является создание развивающей образовательной среды и максимальное использование ее возможностей, в частности, тех, с помощью которых дети могут выявить свои способности и попробовать свои силы не только в учебной деятельности, но и в разнообразных формах внеклассной и внешкольной работы.

Опыт школ по использованию индивидуальных учебных планов на старшей ступени обучения показал, что индивидуальные учебные планы, которые должны помогать учащимся, выбрать образовательную траекторию в соответствии со своими интересами и способностями, часто дают результат далекий от желаемого. Выбранный профиль и последующий выбор специальности зачастую не совпадают. Как решить эту проблему? Какой найти подход к родителям и детям, чтобы выбор был действительно продуманным, осознанным. Решение данной проблемы мы увидели во внедрении индивидуального учебного плана для учащихся начальной школы, включающий не только часы школьного учебного плана, но и часы дополнительного образования, реализующиеся во второй половине рабочего дня. Дополнительное образование вариативно, свободно и является необходимым компонентом индивидуализации учебного процесса, осуществляет воздействие на успешность общего. Взяв основные идеи и принципы педагогики Марии Монтессори: мир детей не похож на мир взрослых, в общении с детьми взрослые должны учитывать их право на самостоятельность, то есть стараться предоставить детям реальную возможность для самостоятельного освоения окружающего мира. Свобода и самостоятельность позволяют ребенку чувствовать себя независимым и ответственным, развивают устойчивый интерес к познавательной деятельности.

Родителей и учащихся начальной школы знакомят с недельной нагрузкой, предлагают на выбор кружки и секции, таким образом, родители могут непосредственно выбирать занятия дополнительного образования для своих детей и 2 раза в год вносить корректировку. Осуществляемый мониторинг запросов родителей, запросов младших школьников, анализ деятельности кружковой работы позволяют эффективно выстроить индивидуальные образовательные маршруты. Данный подход поможет уже в начальной школе подвести к сознательному определению своих предпочтений, а значит, в старших классах блуждания сведутся к минимуму.

Внедрение описанной модели в образовательный процесс учитывает следующие специфические особенности существующей образовательной модели школы:

– Формируется опыт работы в разновозрастных группах, что позволит на старшей ступени реализовать предметно-групповую систему.

– К 5 классу большинство учащихся (родителей) получат достаточный опыт выбора своей образовательной траектории, так как выбирать будут не только часы дополнительного образования, но часы вариативной части учебного плана.

– В процессе реализации данной модели ИУП педагоги внедряют, апробируют программы дообразования, для большинства программ подготовлены дидактические материалы.

– Создана социально-психологическая служба, отслеживающая мотивацию изучения отдельных программ, а в дальнейшем отдельных предметов. Отслеживающая «тревожность», «комфортность» и др. у всех участников образовательного процесса.

– Учащиеся с начальной школы приобретают навыки проектирования, планирования, организации своей учебной деятельности и досуга.

Часы дополнительного образования реализуются в режиме группы продленного дня.

Школа оставляет за собой право 2 раза в год варьировать часы внеучебной работы в соответствии с запросами учащихся и родителей.

Вместе с внедрением данной модели ИУП в начальном звене встали определенные затруднения, а именно

1. Выбор школьников осуществляется через родителей, к мнению которых дети прислушиваются в первую очередь. Необходимы новые формы организации воспитательной работы с родителями, которые бы позволили заинтересовать родителей в сотрудничестве со школой, построить сообщество детей и родителей на основе их совместной деятельности.

2. Трудности взаимоотношений учащихся разновозрастных групп.

3. Снижение интереса к изучению определенной программы дообразования не позволяет ребенку сразу изменить свою индивидуальную образовательную траекторию, тем самым, заставляя его посещать неинтересный для него кружок.

Индивидуальный учебный план для учащегося 1 класса начальной школе выстроен следующим образом:

Индивидуальный учебный план ученика 1 класса
МОУ Брединской сош № 2 на 2008-2009 учебный год
Рудковского Павла

Предметы индивидуального учебного плана и дополнительного образования	всего в год	Количество часов							
		I		II		III		IV	
		неделю	четверг	неделю	четверг	неделю	четверг	неделю	четверг
Письмо	165	5	45	5	35	5	45	5	40
Обучение грамоте	132	4	36	4	28	4	36	4	32
Математика	132	4	36	4	28	4	36	4	32
Окружающий мир	66	2	18	2	14	2	18	2	16
Физическая культура	66	2	18	2	14	2	18	2	16
Изобразительное искусство	33	1	9	1	7	1	9	1	8
Музыка	33	1	9	1	7	1	9	1	8
Труд	33	1	9	1	7	1	9	1	8
Итого: учебная нагрузка при 5-ти дневной учебной неделе	660	20	18	20	14	20	18	20	16
доп. образование	297	9	81	9	63	9	81	9	72
Индивидуально-групповые занятия	33	1	9	1	7	1	9	1	8
Ритмика	33	1	9	1	7	1	9	1	8
Риторика	33	1	9	1	7	1	9	1	8
Валеология	33	1	9	1	7	1	9	1	8
Подвижные игры	33	1	9	1	7	1	9	1	8
Кукольный театр	33	1	9	1	7	1	9	1	8
Юный патриот	66	2	18	2	14	2	18	2	16
ИЗО-деятельность	33	1	9	1	7	1	9	1	8

Ф.И.О классного руководителя _____ / _____ /
Ф.И.О родителей _____ / _____ /

ВНЕДРЕНИЕ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ЧЕРЕЗ ОБЩЕНИЕ

ВЕЛИНА С. К.

п. Бреды Челябинской обл., Муниципальное общеобразовательное учреждение Брединская средняя общеобразовательная школа № 2

Дети – бесценный дар, кладезь эмоций, ощущений. Каждый ребенок талантлив от природы, в нем заложено творческое начало. Задача взрослых – развивать это начало, а не загонять его под определенные рамки и особая задача ложится на учителя музыки. Как быть, если урок непосредственного общения с музыкой – бывает раз в неделю? А знания и впечатления, полученные детьми на уроке, должны остаться на всю жизнь, должны принести пользу и удовольствие. Задача учителя музыки – средствами музыкального искусства воспитывать и развивать у детей эстетические чувства, правильное представление о прекрасном, расширять их знания, воспитывать высокий художественный вкус. Урок музыки – импульс для достижения этих целей.

Современная система образования направлена на формирование высоко образованной, интеллектуально развитой личности с целостным представлением картины мира, с пониманием глубины связей явлений и процессов, представляющих данную картину. Предметная разобщённость становится одной из причин фрагментарности мировоззрения выпускника школы, в то время как в современном мире преобладают тенденции к экономической, политической, культурной, информационной интеграции. Таким образом, самостоятельность предметов, их слабая связь друг с другом порождают серьезные трудности в формировании у учащихся целостной картины мира, препятствуют органичному восприятию культуры

Технология интеграции обучения и воспитания в школе важна и современна, её актуальность продиктована новыми социальными запросами, предъявляемыми к школе, и обусловлена изменениями в сфере науки и производства. Введение интеграции предметов в систему образования позволяет решить задачи, поставленные в настоящее время перед школой и обществом в целом. Интегрированные уроки способствуют формированию целостной картины мира у детей, пониманию связей между явлениями в природе, обществе и мире в целом. Интеграция в современной школе идёт по нескольким направлениям и на разных уровнях: внутрипредметный, межпредметный. На перекрёстке этих подходов могут быть и разные результаты:

- рождение абсолютно новых предметов (курсов);

- рождение новых спец. курсов, обновляющих содержание внутри одного или нескольких предметов;
- рождение циклов (блоков) уроков, объединяющих материал одного или ряда предметов с сохранением независимого существования;
- разовые уроки разного уровня и характера.

Интеграция предметов эстетического цикла позволяет достичь взаимосвязи: человек – общество – природа, затрагивая нравственно-этическую сторону этой связи. Есть пути, которые возникают естественным образом. Это объединение курсов дополняющих друг друга: ИЗО и художественный труд, ИЗО и литература, ИЗО и музыка.

Для предмета «Музыка» общение – одно из центральных понятий. Общение на уроке музыки можно определить и как совместную творческую деятельность учащихся и учителя, направленную на раскрытие жизненного содержания музыки, опыта нравственных отношений, заложенного в ней. Некоторые формы общения детей с музыкой, направлены на развитие творческого воображения, на развитие восприятия музыкального образа, а через него – на восприятие разных сторон жизни, поэтому активно практикую сочинения на музыкальные темы (особенно в старших классах). Самостоятельные размышления учащихся тщательно подготовлены их мыслями, творческому восприятию задано определенное направление, что не стесняет воображение детей, не ограничивает их ассоциативное мышление. Одна из форм свободного творческого проявления личности ребенка, его интересов и склонностей присутствует на уроках музыки – это ведение «Дневника музыкальных впечатлений». Дети очень любят выразить свои впечатления о музыке в рисунках, стихах, рассказах.

Это не только рисование под музыку, но и создание более значимых работ, где музыка, слово и зрительный образ составляют нечто неделимое. Музыка сама диктует искомый зрительный образ.

Мне помогают завершить триаду искусств чтением стихов уральских авторов, может быть не очень известных, но при этом очень тонко чувствующих природу родного края.

После первого прослушивания заданного произведения, когда учащиеся проанализируют средства музыкальной выразительности, будут готовы «положить» на музыку предложенные стихи, необходимо соотнести метроритм стиха со звучащим произведением, чтобы чтение на фоне музыки было выразительно и гармонично. Предлагаю следующие стихи в помощь желающим попробовать этот прием активизации творческой активности учащихся на уроке музыки.

Все рябины в нитях паутинки,
На болоте трав посохших ржа.
Трепетные листики осинки
От прохлады утренней дрожат.
А в лесу мальчишки и девчонки,
Поглядеть, так целый хоровод,
Если гриб, его кладут в плетенки
А бруснику отправляют в рот.

Вдруг с пригорка ветер, завывая,
Видя, что собрали все грибки,
Побежал по роще, обрывая
На берёзах листья – пятаки.
А потом исчез, как белка, ловко,
Стало тихо. Дождик лил и лил.
Словно душевую установку
Кто – то в небе выключить забыл.

В. Щербаков

Скоро, скоро закружатся листья,
Дали дымкой подёрнутся мгlistой,
Зашуршат по округе дожди,
Закружат журавли сиротливо
И от этих осенних мотивов
Защемит беспокойно в груди.

Растревоженной птицею память
Вдруг прорвётся сквозь времени замять

В безвозвратные дали маня,
В глубине запустелого сада
Под прощальную песнь листопада
Вспомнишь всё до последнего дня.

Глядя в небо на клин журавлиный
У пылающей жарко рябины,
Погрустишь одиноко в тиши.
Мне желаннее радостных вёсен
Золотая печальная осень –
Откровенье усталой души.

Урал

Откапали неспешные дожди.
Взгляни туда, где сёла в дымке тают,
Где ливень бурно гонит впереди
И молниями светит над хребтами.
Над продувной стремительностью троп,
Над крутизной дорог закаменелых

Уральских гор крутой изгиб,
Изгиб натянутого лука.
Тончайшей паутинки нить
Звенит дрожащей тетивой.
Стрела тревожных журавлей
Летит и курса не меняет
И журавлиная кривая
На прежнем месте их сведёт.
Где дикий вишенник шуршит,
Роняя вишенки на землю.
Там, где узорчатые змеи
Лежат на солнце меж камней
Где слабый родничок журчит.

Н. Рябинина

Чистые снега.
Жёлтым стоном
В октябре простонет
По лесам
Прощальная листва,
И в объятьях полевых просторов
Упадёт дождями синева,
Прослезится на корню капуста,
Из-за веток витают дома
С плеч осенних
Золотая усталь
Скатится богато в закрома...
Встанет утро из густых туманов,
И в разгуле солнца и ветров
Будет степь казаться океаном,
И стога –
Как головы китов.
Разбредутся по жнивью коровы,
Собирая время на рога...
И однажды лягут в изголовья
К нашим думам чистые снега.

В. Богданов

В глубине запустелого сада
Под прощальную песнь листопада
Вспомнишь всё до последнего дня.

Глядя в небо на клин журавлиный
У пылающей жарко рябины,
Погрустишь одиноко в тиши.

Мне желаннее радостных вёсен
Золотая печальная осень –

Огни и воды врезались в отрог
И небеса вскипели ошалело.

Прекрасна Златоустовская осень,
Прекрасна той неброской красотой,
Когда туман верхушки старых сосен
Окутывает дымчатой фатой;
Когда закат рябиновой каймою
Венчает горы в матовой дали,
А с огородов тянется парное
Дыханье потрудившейся земли;
Когда прохлада веет перевозданно,
Когда дрожит росинка на весу,
И жаль, что нет сегодня Левитана,
Чтобы воспеть прощальную красу.
Уже сентябрь листья берёз листает,
И синева небес приглушена...
Спасибо, осень, осень золотая,
За мягкие твои полутона.

В. Макаров

Дождь отшумел,
Отбарабанил,
Увёл грозу по небесам.
Пропах и хвоей, и грибами
Уральский август по лесам.
Притихли буйные озёра.
А за озёрами вдали
От высоты прогнулись горы
И, как верблюды, побрели.
Бредут спокойно, величаво
Нелегко их извечный труд,
Несут они – Европу справа,
А слева Азию несут...

В. Богданов

Откровенье усталой души.

Н. Година

Поздняя ягода.
Чиркает сухо трава пожелтелая,
В воздухе носится запах грибной.
Искоркой вспыхнет вдруг ягода спелая,
Спрятавшись в мягкой постели лесной.

Поздняя ягода – сочная, грузная,
Первым морозцем прихвачена чуть,
Самая сладкая, самая вкусная,
Вряд ли отыщешь взамен что-нибудь.
Вот она в бархате мхов у дорожки,
В инее синем, как в звёздной пыли.
Хруп! И горит самоцветом в ладошке
Бусинка алая – чудо земли.

Неповторимая, нежная, яркая,
Лета ушедшего крохотный след.
Видится солнце в ней огненно-жаркое,
Ласковый дождик, румяный рассвет.

Но непонятна мне логика жизни
Завтра мороз равнодушный придёт,
Всё ледяными объятиями стиснет
И красоту хладнокровно убьёт.

Н. Година

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А

Абрамова Н. Н. 178
Аманжулова И. Ю. 299
Антошина Е. С. 130
Арзамасова Н. И. 31

Б

Багдасарян А. А. 153
Базулина А. А. 100
Балабина Р. Ш. 39
Бауэр Н. М. 157
Блюмин С. Л. 123
Борисова О. А. 281
Бурцева И. В. 161

В

Василевская Е. И. 281
Велина С. К. 321
Веснина С. В. 194
Ворохобина Я. В. 256

Г

Галкина Н. М. 233
Глухова О. Ю. 35
Гурова Е. А. 94
Гурьянов В. В. 264

Д

Давитян Т. Р. 164
Дмитриченко А. В. 167

Е

Елхимова О. А. 104

З

Закиева Л. Г. 109
Звонкова И. Ю. 87

И

Иванов В. Г. 3
Иванова З. И. 130

К

Карпова Л. А. 183
Квасков Л. М. 39, 264
Кегеян С. Э. 112
Климова М. Г. 218
Кожевникова Ю. А. 171
Кондратьева О. Г. 186
Костромцова В. В. 283
Котова Ю. С. 174
Кудинов В. В. 291
Кузнецов В. Ф. 3
Кузьмина О. Г. 223
Куракина Е. Б. 137
Курочкина Н. Д. 123

М

Марфутенко Т. А. 147
Матюшова Р. Г. 68
Мешкова Н. Н. 39
Молодинашвили Л. И. 56

Н

Низамова Р. Р. 115
Никерина В. П. 305
Нимировская Ю. К. 227
Новоселов Г. А. 183

О

Ожгихин М. Ю. 267
Околелов О. П. 123
Осипова Е. Г. 61
Острожная Е. Е. 44

П

Павленко И. М. 277
Пастухов А. Ю. 183
Пашкина Н. Н. 198
Пономарева Н. А. 302
Порхун Н. А. 241

Р

Разумова М. В. 205
Руденко Т. О. 83
Рыбкина А. А. 61
Рыскулова М. Н. 231

С

Савельева С. М. 309
Савичева Т. Е. 68
Симухина О. И. 9
Старикова Л. Н. 48

У

Удалова Ж. Ф. 313
Ушкарева В. Я. 269

Ф

Фарига Т. В. 317
Федоров А. Ф. 252
Федорова Л. М. 24

Х

Харисова А. Т. 119

Ч

Чередникова Л. Е. 74
Черепанов А. В. 74
Чистякова Н. Н. 68

Ш

Шалашова М. М. 52
Шафоростова Е. Н. 273
Шилина О. А. 212

Я

Яковлева Г. В. 247
Ярычев Н. У. 17

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АБРАМОВА Н. Н., преподаватель истории и обществознания Чебоксарского машиностроительного техникума, г. Чебоксары.

АМАНЖУЛОВА И. Ю., учитель начальных классов Муниципального общеобразовательного учреждения Брединская средняя общеобразовательная школа № 2, п. Бреды Челябинской обл.

АНТОШИНА Е. С., преподаватель кафедры иностранных языков Саратовского государственного аграрного университета им. Н. И. Вавилова, г. Саратов.

АРЗАМАСОВА Н. И., преподаватель кафедры иностранных языков Государственного медицинского колледжа, г. Братск Иркутской обл.

БАГДАСАРЯН А. А., канд. пед. наук, методист методического отдела Сочинского государственного университета туризма и курортного дела, г. Сочи.

БАЗУЛИНА А. А., преподаватель цикла общеправовых и социальных дисциплин Учебного центра УВД по Новгородской области, г. Великий Новгород.

БАЛАБИНА Р. Ш., зам. директора по непрерывному профессиональному образованию Чебоксарского машиностроительного техникума, г. Чебоксары.

БАУЭР Н. М., канд. пед. наук, преподаватель Челябинского высшего военного автомобильного командно-инженерного училища, г. Челябинск.

БЛЮМИН С. Л., докт. физ.-мат. наук, профессор кафедры прикладной математики Липецкого государственного технического университета, г. Липецк.

БОРИСОВА О. А., зам. директора по научно-методической работе Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 113, г. Челябинск.

БУРЦЕВА И. В., ассистент кафедры дошкольной и коррекционной педагогики Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина, г. Елец Липецкая обл.

ВАСИЛЕВСКАЯ Е. И., директор Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 112, г. Челябинск.

ВЕЛИНА С. К., учитель музыки Муниципального общеобразовательного учреждения Брединская средняя общеобразовательная школа № 2, п. Бреды Челябинской обл.

ВЕСНИНА С. В., преподаватель русского языка и литературы Покровского педагогического колледжа, г. Покров Владимирской обл.

ВОРОХОБИНА Я. В., канд. пед. наук, доцент кафедры прикладной информатики Невинномысского государственного гуманитарно-технического института, г. Невинномысск Ставропольского кр.

ГАЛКИНА Н. М., ст. преподаватель, зам. декана факультета ДОиПК Азовского технологического института (филиала) ДГТУ, г. Азов Ростовской обл.

ГЛУХОВА О. Ю., канд. пед. наук, доцент кафедры высшей математики Кемеровского государственного университета, г. Кемерово.

ГУРОВА Е. А., преподаватель английского языка Обоянского педагогического колледжа, г. Обоянь Курской обл.

ГУРЬЯНОВ В. В., преподаватель спецдисциплин Чебоксарского машиностроительного техникума, г. Чебоксары.

ДАВИТЯН Т. Р., сотрудник Пермского государственного профессионально-педагогического колледжа, г. Пермь.

ДМИТРИЧЕНКО А. В., канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков Морской государственной академии им. адмирала Ф. Ф. Ушакова, г. Новороссийск Краснодарского кр.

ЕЛХИМОВА О. А., преподаватель музыкальных дисциплин Вольского педагогического колледжа им. Ф. И. Панферова, г. Вольск Саратовской обл.

ЗАКИЕВА Л. Г., ст. преподаватель Морской государственной академии им. адмирала Ф. Ф. Ушакова, г. Новороссийск Краснодарского кр.

ЗВОНКОВА И. Ю., ассистент кафедры ремонта машин и ТКМ Волгоградской государственной сельскохозяйственной академии, г. Волгоград.

ИВАНОВ В. Г., зам. директора по учебной работе Открытого института Самарского государственного архитектурно-строительного университета, г. Похвистнево Самарской обл.

ИВАНОВА З. И., канд. пед. наук, доцент кафедры профессионального развития кадров и повышения квалификации преподавателей вузов Саратовского государственного социально-экономического университета, доцент кафедры физики Саратовского государственного аграрного университета им. Н. И. Вавилова, г. Саратов.

КАРПОВА Л. А., канд. техн. наук, зам. начальника учебного управления Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна, г. Санкт-Петербург.

КВАСКОВ Л. М., Почетный работник среднего профессионального образования РФ, Кавалер Ордена им. А. С. Макаренко, Академик Национальной академии поддержки развития образования, По-

четный член-корреспондент Экспертно-редакционного совета Всероссийского национального проекта «Элита образования России», директор Чебоксарского машиностроительного техникума, г. Чебоксары.

КЕГЕЯН С. Э., ст. преподаватель кафедры иностранных языков Сочинского государственного университета туризма и курортного дела, г. Сочи.

КЛИМОВА М. Г., ст. преподаватель кафедры дисциплин Находкинского инженерно-экономического института (филиала) Дальневосточного государственного технического университета им. В. В. Куйбышева, г. Находка Приморского кр.

КОЖЕВНИКОВА Ю. А., канд. социол. наук, доцент кафедры философии Уфимского государственного авиационного технического университета, г. Уфа.

КОНДРАТЬЕВА О. Г., канд. пед. наук, зав. кафедрой начального профессионального образования Иркутского института повышения квалификации работников образования, г. Иркутск.

КОСТРОМЦОВА В. В., канд. пед. наук, руководитель Регионального центра обработки информации Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

КОТОВА Ю. С., канд. филос. наук, ст. преподаватель кафедры иностранных языков Морской государственной академии им. адмирала Ф. Ф. Ушакова, г. Новороссийск Краснодарского кр.

КУДИНОВ В. В., преподаватель кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, аспирант Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

КУЗНЕЦОВ В. Ф., докт. пед. наук, директор Открытого института Самарского государственного архитектурно-строительного университета, г. Похвистнево Самарской обл.

КУЗЬМИНА О. Г., зам. директора по воспитательной работе Института экономики и менеджмента Калининградского государственного технического университета, г. Калининград.

КУРАКИНА Е. Б., доцент кафедры гуманитарных, социально-экономических дисциплин и менеджмента исполнительских искусств, декан педагогического факультета Московской государственной академии хореографии, г. Москва.

КУРОЧКИНА Н. Д., начальник отдела по воспитательной работе Липецкого государственного технического университета, г. Липецк.

МАРФУТЕНКО Т. А., начальник отдела информатизации Филиала Ставропольского государственного педагогического института, г. Пятигорск Ставропольского кр.

МАТЮШОВА Р. Г., Отличник высшей школы, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Череповецкого государственного университета, г. Череповец Вологодской обл.

МЕШКОВА Н. Н., зам. директора по научно-методической работе Чебоксарского машиностроительного техникума, г. Чебоксары.

МОЛОДИНАШВИЛИ Л. И., канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания Северо-Осетинского государственного педагогического института, г. Владикавказ.

НИЗАМОВА Р. Р., преподаватель Уфимского педагогического колледжа № 2, г. Уфа.

НИКЕРИНА В. П., библиотекарь Муниципального общеобразовательного учреждения Брединская средняя общеобразовательная школа № 2, п. Бреды Челябинской обл.

НИМИРОВСКАЯ Ю. К., канд. пед. наук, зав. центром инновационного опыта Института развития образования Респ. Татарстан, г. Казань.

НОВОСЕЛОВ Г. А., Заслуженный работник высшей школы РФ, канд. техн. наук, профессор, начальник учебного управления Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна, г. Санкт-Петербург.

ОЖГИХИН М. Ю., ст. преподаватель кафедры специального (коррекционного) образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ОКОЛЕЛОВ О. П., докт. пед. наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы РФ, профессор кафедры высшей математики Липецкого государственного технического университета, г. Липецк.

ОСИПОВА Е. Г., преподаватель кафедры иностранных языков Самарского филиала Саратовского юридического института МВД РФ, г. Самара.

ОСТРОЖНАЯ Е. Е., канд. техн. наук, начальник отдела довузовского, дополнительного образования и повышения квалификации Краснодарского кооперативного института (филиала) Российского университета кооперации, г. Краснодар.

ПАВЛЕНКО И. М., канд. экон. наук, доцент Невинномысского государственного гуманитарно-технического института, г. Невинномысск Ставропольского края.

ПАСТУХОВ А. Ю., канд. техн. наук, доцент кафедры физики Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна, г. Санкт-Петербург.

ПАШКИНА Н. Н., аспирант Арзамасского государственного педагогического института им. А. П. Гайдара, г. Арзамас Нижегородской обл.

ПОНОМАРЕВА Н. А., преподаватель Детской художественной школы, г. Орск Оренбургской обл.

ПОРХУН Н. А., зам. директора по заочному обучению Башкирского республиканского техникума культуры, г. Стерлитамак Респ. Башкортостан.

РАЗУМОВА М. В., ст. преподаватель кафедры английского языка Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского, г. Пенза.

РУДЕНКО Т. О., преподаватель английского языка Калининградского государственного колледжа градостроения, г. Калининград.

РЫБКИНА А. А., канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков Самарского филиала Саратовского юридического института МВД РФ, г. Самара.

РЫСКУЛОВА М. Н., доцент кафедры архитектуры Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета, г. Нижний Новгород.

САВЕЛЬЕВА С. М., учитель начальных классов Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 42, г. Челябинск.

САВИЧЕВА Т. Е., доцент кафедры педагогики и методики начального образования Череповецкого государственного университета, г. Череповец Вологодской обл.

СИМУХИНА О. И., Отличник народного просвещения РФ, зам. директора по учебной работе Ангарского педагогического колледжа, г. Ангарск Иркутской обл.

СТАРИКОВА Л. Н., сотрудник Пермского государственного профессионально-педагогического колледжа, г. Пермь.

УДАЛОВА Ж. Ф., учитель начальных классов Муниципального общеобразовательного учреждения Урукульская средняя общеобразовательная школа, п. Дружный Кунашакского района Челябинской обл.

УШКАРЕВА В. Я., Отличник народного просвещения РФ, учитель биологии и химии Муниципального общеобразовательного учреждения Брединская средняя общеобразовательная школа № 2, п. Бреды Челябинской обл.

ФАРИГА Т. В., директор Муниципального общеобразовательного учреждения Брединская средняя общеобразовательная школа № 2, п. Бреды Челябинской обл.

ФЕДОРОВ А. Ф., канд. психол. наук, капитан внутренней службы, доцент кафедры общей психологии и акмеологии Ковровской государственной технологической академии, г. Ковров Владимирской обл.

ФЕДОРОВА Л. М., ассистент кафедры патологической анатомии Саратовского государственного медицинского университета, г. Саратов.

ХАРИСОВА А. Т., канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры иностранных языков Казанского государственного энергетического университета, г. Казань.

ЧЕРЕДНИКОВА Л. Е., канд. экон. наук, доцент, член-корр. Академии гуманитарных наук, зав. кафедрой менеджмента и антикризисного управления Сибирской академии финансов и банковского дела, г. Новосибирск.

ЧЕРЕПАНОВ А. В., доцент кафедры менеджмента и антикризисного управления Сибирской академии финансов и банковского дела, г. Новосибирск.

ЧИСТЯКОВА Н. Н., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Череповецкого государственного университета, г. Череповец Вологодской обл.

ШАЛАШОВА М. М., канд. пед. наук, доцент, декан факультета дополнительного образования Арзамасского государственного педагогического института им. А. П. Гайдара, г. Арзамас Нижегородской обл.

ШАФОРОСТОВА Е. Н., канд. пед. наук, доцент Старооскольского технологического института, г. Старый Оскол Белгородской обл.

ШИЛИНА О. А., ассистент кафедры немецкого языка Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского, г. Пенза.

ЯКОВЛЕВА Г. В., канд. пед. наук, зав. кафедрой специального (коррекционного) образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ЯРЫЧЕВ Н. У., канд. филос. наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии, проректор по научно-методической работе Чеченского института повышения квалификации работников образования, г. Грозный.

ОГЛАВЛЕНИЕ

РАЗДЕЛ 1. Непрерывное профессиональное образование в контексте государственной образовательной политики. Эволюционный характер выстраивания системы непрерывного профессионального образования	
Кузнецов В. Ф., Иванов В. Г.	
Создание открытой профессиональной среды в условиях малого города на основе регионального образовательного комплекса . . .	3
Симухина О. И.	
Подходы к формированию готовности к непрерывному образованию как одной из профессиональных характеристик будущего учителя сельской школы	9
Ярычев Н. У.	
Становление и развитие системы образования Чеченской республики в постконфликтный период /2000-2008 гг./ (к некоторым аспектам формирования и реализации инновационной политики)	17
Федорова Л. М.	
Система социальной детерминации профессионализации профпатологии	24
Арзамасова Н. И.	
Непрерывное профессиональное образование человека в контексте государственной образовательной политики	31
Глухова О. Ю.	
Проблемы преемственности высшей и средней школы	35
Квасков Л. М., Мешкова Н. Н., Балабина Р. Ш.	
Непрерывное профессиональное образование как фактор формирования современного специалиста	39
Острожная Е. Е.	
Социально-педагогическая эффективность высшего профессионального кооперативного образования в развитии человеческого потенциала общества	44
Старикова Л. Н.	
Развитие системы среднего профессионального образования в Пермском крае	48
Шалашова М. М.	
Непрерывность и преемственность формирования компетентности будущего учителя в системе школа – педвуз	52

РАЗДЕЛ 2. Роль системы непрерывного профессионального образования в развитии квалификационных характеристик современного специалиста	
Молодинашвили Л. И.	
Формирование навыков межкультурного общения как основа подготовки специалистов по иностранному языку к профессиональной деятельности	56
Рыбкина А. А., Осипова Е. Г.	
Ораторское искусство как один из аспектов профессиональной подготовки специалистов юридического профиля	61
Матюшова Р. Г. , Савичева Т. Е. , Чистякова Н. Н.	
Диагностика профессиональной готовности будущего учителя начальных классов в условиях компетентностного подхода	68
Чередникова Л. Е., Черепанов А. В.	
Подготовка менеджеров для отечественного бизнеса на основе методологии проектного подхода	74
Руденко Т. О.	
Пути совершенствования процесса формирования межкультурной компетентности будущих педагогов в процессе изучения иностранного языка	83
Звонкова И. Ю.	
Формирование научных понятий с позиции междисциплинарной интеграции	87
Гурова Е. А.	
Особенности формирования образовательного пространства и рынка образовательных услуг	94
Базулина А. А.	
Проблемы повышения квалификации сотрудников органов внутренних дел в современных условиях	100
Елхимова О. А.	
Комплексный подход к подготовке высококвалифицированных специалистов как основа современной педагогики	104
Закиева Л. Г.	
Методика обучения письму	109
Кегеян С. Э.	
Профессионализм и профессиональная компетентность специалиста	112
Низамова Р. Р.	
Профессионально-акмеологическая подготовка будущего учителя музыки	115

Харисова А. Т. Комплексный мониторинг конкурентоспособности выпускника профессионального образовательного учреждения	119
РАЗДЕЛ 3. Модернизация содержательных и процессуальных аспектов профессионального образования в русле идей регулируемого эволюционирования	
Околелов О. П., Блюмин С. Л., Курочкина Н. Д. К проблеме разработки психолого-педагогических средств формирования мышления будущего специалиста	123
Иванова З. И., Антошина Е. С. Учет индивидуальных особенностей обучающихся при организации педагогического сопровождения в процессе изучения иностранного языка	130
Куракина Е. Б. Колебания ударения в речи современной московской молодежи на примере употребления глаголов	137
Марфутенко Т. А. Пути обновления содержания и форм обучения информатике для развития творческого потенциала студентов педагогических вузов	147
Багдасарян А. А. Компетентностный подход к проектированию системы прохождения студентами производственных практик в период обучения в вузе	153
Бауэр Н. М. Проблемы естественнонаучной подготовки в военном вузе	157
Бурцева И. В. Педагогические условия эффективности формирования педагогического интереса в системе профессионального образования	161
Давитян Т. Р. Формирование ключевых компетенций во внеурочной работе по дисциплине «Основы права»	164
Дмитриченко А. В. Специфика усвоения учебного материала в процессе обучения по классической и дистанционной методикам	167
Кожевникова Ю. А. Вопросы становления практико-ориентированного образования в современных условиях	171
Котова Ю. С. Современные интерактивные методы обучения иностранному языку	174

Абрамова Н. Н.	
Экскурсия как фактор повышения духовно-нравственной культуры учащихся и студентов системы начального и среднего профессионального образования	178
Новоселов Г. А., Карпова Л. А., Пастухов А. Ю.	
Методические аспекты формирования основной образовательной программы и учебно-методического комплекса в системе высшего профессионального образования	183
РАЗДЕЛ 4. Инновации как атрибут профессионального образования. Философия регулируемого эволюционирования в осуществлении инновационной деятельности	
Кондратьева О. Г.	
Современная модель профессионального образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики региона	186
Веснина С. В.	
Пути обновления содержания и форм обучения образовательного процесса на уроках русского языка и литературы	194
Пашкина Н. Н.	
Роль развития математического видения в формировании творческой личности школьника и студента в условиях усиления интеграционных процессов в современном образовании	198
Разумова М. В.	
Профориентация в системе профессионального образования как критерий её эволюционирования (на примере США и Великобритании)	205
Шилина О. А.	
Инновационные процессы в профессиональном образовании Германии	212
Климова М. Г.	
Некоторые аспекты гуманитаризации физики в системе естественнонаучного образования	218
Кузьмина О. Г.	
Согласительная комиссия как элемент системы управления конфликтами в студенческой среде	223
Нимировская Ю. К.	
Организация инновационной деятельности в образовательном учреждении	227
Рыскулова М. Н.	
О некоторых вопросах организации образовательной деятельности в вузе на новом этапе её реформирования	231

РАЗДЕЛ 5. Тенденции дополнительного профессионального образования в проблемном поле андрагогики	
Галкина Н. М.	
Методологические основания актуализации коммуникативной компетентности специалиста в системе дополнительного образования	233
Порхун Н. А.	
Содержательные аспекты организации методической работы в условиях заочного обучения	241
Яковлева Г. В.	
Условия повышения профессиональной и методической компетентности педагогов специальных (коррекционных) ДООУ	247
Фёдоров А. Ф.	
Сущность акмеологического подхода к изучению профессиональной деятельности специалиста пенитенциарного звена	252
РАЗДЕЛ 6. Информационно-коммуникационные технологии в системе общего и профессионального образования	
Ворохобина Я. В.	
Инструментальные средства создания электронных учебников	256
Квасков Л. М., Гурьянов В. В.	
Информационные технологии в учебном процессе по специальности «Технологии машиностроения»	264
Ожгихин М. Ю.	
Роль информационно-коммуникационных технологий в коррекционной работе с заикающимися обучающимися	267
Ушкарева В. Я.	
Применение ИКТ на уроках биологии как средство повышения познавательной деятельности учащихся	269
Шафоростова Е. Н.	
Проблемы методического обеспечения информационных технологий в учебном процессе	273
Раздел 7. Направления и опыт реализации приоритетного национального проекта «Образование» в системе общего и профессионального образования	
Павленко И. М.	
Развитие национальных приоритетов путём реализации инновационных механизмов в сфере образования	277
Борисова О. А., Василевская Е. И.	
Управление инновационными процессами в условиях образовательного учреждения	281

Раздел 8. Общеобразовательные учреждения в условиях реализации Концепции модернизации российского образования. Профессиональная направленность общего среднего образования	
Костромцова В. В.	
Государственное регулирование работ с информацией ограниченного доступа в структурах Единого государственного экзамена	283
Кудинов В. В.	
Наблюдение и эксперимент как методы научного познания. Сопоставление научного и учебного методов познания	291
Аманжулова И. Ю.	
Реализация программы «Разговор о правильном питании» в образовательных учреждениях через творческую деятельность детей	299
Пономарева Н. А.	
Профессиональная направленность дополнительного образования	302
Никерина В. П.	
Как научить любить Родину?	305
Савельева С. М.	
Нестандартные задания как средство активизации познавательной деятельности учащихся начальной школы (на примере словарно-орфографической работы на уроках русского языка)	309
Удалова Ж. Ф.	
Интегрированный подход к изучению предметов в начальной школе	313
Фарига Т. В.	
Выбрать свой вариант	317
Велина С. К.	
Внедрение регионального компонента через общение	321
Алфавитный указатель	325
Сведения об авторах	327

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

Материалы VII Всероссийской
научно-практической конференции
Часть 4

Ответственный редактор Д. Ф. Ильясов
Корректоры: И. А. Леонтьева, В. В. Кудинов
Технический редактор И. А. Леонтьева, Е. Д. Лагунова
Дизайн обложки П. В. Федоров
Ответственный за выпуск Л. Н. Золотарева

Сдано в набор 06.11.08. Подписано в печать 14.11.08.
Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Times.
Усл. печ. л. 21,19. Тираж 250 экз. Заказ № 664.

Информационно-издательский
учебно-методический центр «Образование»
454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, 88
тел.: (8–351) 263–93–98