

МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ РЕГУЛИРУЕМОГО ЭВОЛЮЦИОНИРОВАНИЯ



**Материалы
VI Всероссийской
научно-практической
конференции**

ЧАСТЬ VIII

14 ноября 2007 г.

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

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

Материалы VI Всероссийской
научно-практической конференции

Часть 8

14 ноября 2007 г.

Москва – Челябинск

УДК 371
ББК 74.5
М 86

М 86 Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования [Текст] : материалы VI Всерос. научно-практ. конф. : в 9 ч. Ч. 8 / Академия пов. квал. и проф. перепод. работ. образ. ; Челяб. ин-т перепод. и пов. квал. работ. образ. ; отв. ред. Д. Ф. Ильясов. – М. ; Челябинск : изд-во «Образование», 2007. – 265 с.
ISBN 978–5–98314–236–7

Ответственный редактор

Д. Ф. Ильясов

Редакционная коллегия:

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

УДК 371
ББК 74.5

© Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

© Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования.

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

ISBN 978–5–98314–236–7

Р А З Д Е Л 1

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

НЕПРЕРЫВНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

МАХОНИНА А. А.

г. Волгоград, Волгоградский государственный педагогический университет

Проблема качества профессиональной подготовки специалиста, повышения его ответственности за социально-экономическое развитие общества выступает одновременно критерием и индикатором результативности современных реформ. Преобладание рыночной экономики характеризуется высоким динамизмом, изменчивостью, нестабильностью всех сфер профессиональной деятельности, в том числе педагогической. Педагог обучается, а в дальнейшем и действует в условиях открытой вероятностной системы. Это обуславливает отказ от «рецептурного» характера профессиональной педагогической подготовки в пользу лично развивающего, в основе которого – формирование индивидуальной картины мира будущего специалиста с определяющей профессионально-педагогической составляющей.

Отличительной чертой современной ситуации в области профессионального педагогического образования является широта и неоднозначность терминологического поля понятий (профессиональное образование, качество образования, компетентность, образованность и т.п.), а также понятий наук, обеспечивающих профессионально-педагогическую подготовку (педагогика, психологии, предметных методик), что составляет определенную сложность при формировании у будущего специалиста понимания сущности профессионального педагогического труда.

Психолого-педагогические аспекты подготовки учителей анализировались в трудах С. И. Архангельского, В. П. Беспалько, Т. А. Ильиной, И. А. Зимней, В. В. Краевского, В. А. Сластенина, Н. Ф. Талызиной и др. Существенные результаты по решению проблемы повышения качества профессиональной подготовки учителей получены в исследованиях А. А. Вербицкого, Б. С. Гершунского, В. И. Загвязинского, Н. М. Яковлевой и др. Вопросы формирования основ профессионального мастерства и предметной подготовки будущих учителей математики исследовались в работах ученых и методистов Н. Я. Виленкина, Г. Д. Глейзера, Г. В. Дорофеева, А. Н. Колмогорова, Ю. М. Колягина, Г. М. Саранцева, Л. М. Фридмана и др.

Анализ этих работ позволяет выделить различные подходы к изучению данного вопроса и уточнить сущностные характеристики понятия «профессионально-педагогическая подготовка». Во-первых, процесс профессионально-педагогической подготовки учителя рассматривается как целостное явление, предусматривающее формирование личности учителя в процессе его вузовской подготовки, что обуславливает необходимость поиска совокупности условий, учет которых приведет к развитию у учителя системного видения педагогического процесса как целостного явления и готовности к его реализации [8]. Во-вторых, помимо целостности, данный процесс характеризуется дифференцированностью и поэтапной организацией. В-третьих, среди целей профессионально-педагогической подготовки основополагающими являются: формирование мотивации педагогической деятельности, овладение необходимым объемом общественно-политических, методических, психолого-педагогических и специальных знаний, профессиональными умениями и навыками на требуемом уровне.

В структуре профессионально-педагогической подготовки учителя можно выделить следующие составляющие:

1. Психолого-педагогическая подготовка. Включает общую психологическую подготовку, общие педагогические проблемы профессиональной подготовки и общие дидактические проблемы формирования личности учителя. В процессе психолого-педагогической подготовки студент получает знания об индивидуальных особенностях человека, о некоторых способах их диагностики и общие рекомендации о способах работы с учебным содержанием, приобретает психолого-педагогическую компетентность.

2. Предметная (математическая) подготовка. Включает владение математическими понятиями и фактами, а также способами их получения и определения возможностей и непосредственного применения математических знаний при решении задач из различных предметных

областей. Предметная компетентность обеспечивает эффективное осуществление предметной (математической) деятельности.

3. Методическая подготовка. Особенностью методической подготовки является ее направленность на конкретный школьный предмет, которая выражается, во-первых, в рассмотрении специфики применения общих методов, форм, приемов обучения применительно к изучению данной дисциплины; во-вторых, в выявлении специальных методов, применяемых при этом; в-третьих, в определении путей изучения компонентов содержания данного учебного предмета. Формируется методическая компетентность (эффективное решение задач, связанных с реализацией процесса обучения математике).

Анализ сложившегося содержания профессионально-педагогической подготовки учителя в системе непрерывного образования показывает, что она имеет ярко выраженный «знаниевоцентристский» характер и практически не учитывает фактора индивидуальности обучающихся и самих преподавателей. В программах не отражена идея непрерывности и преемственности профессионально-педагогической подготовки учителя. Содержание формируется стихийно, в зависимости от пристрастий разработчиков программ и без должного теоретического обоснования.

Более того, в современном высшем образовании можно констатировать реально существующее противоречие между предметной (когнитивной) подготовкой и профессионально-педагогической и методической подготовкой, вернее их конфронтацию за приоритетность в подготовке будущих специалистов. При этом сторонники первой оппозиции считают, что приобретенные студентами качественные знания научного предмета, по определению, гарантируют им знания и умения «как обучать». Представители второй стороны уверены, что, владея средствами, методами и формами организации обучения, а также приемами педагогической психологии, предметно-научные знания и умения будут восприниматься и усваиваться адекватно, продуктивно и полноценно.

Соединение фундаментальной и профессионально-методической составляющих системы подготовки учителя математики создают определенные трудности в формировании целостной структуры профессионально-методических умений. Во многом эти трудности обусловлены следующими недостатками профессиональной подготовки будущих учителей математики [2]:

– объем и содержание фундаментальной подготовки в педагогическом вузе представляют собой «урезанный» вариант классического университетского образования;

– постоянно проявляются тенденция к уменьшению объема фундаментальных математических курсов и стремление к формализации содержания предметной подготовки;

– уровень школьного математического образования студентов не позволяет им должным образом усвоить курсы математического анализа, алгебры, геометрии, которые абстрактны по своему содержанию;

– требуют изменения содержание и структура математической и методической подготовки в направлении усиления школьного компонента математического образования с последующей фундаментализацией знаний;

– отсутствуют достаточные теоретико-методологические основания для отбора содержания, методов, форм и средств профессионально-предметной подготовки учителя математики;

– фундаментальная предметная подготовка учителя осуществляется в отрыве от профессионально-педагогической.

К выделенным недостаткам следует добавить также противоречие между целостным содержанием профессиональной деятельности и процессом овладения им студентами через множество предметных отраслей и дисциплин. В настоящее время отсутствует систематическая, целенаправленная реализация взаимосвязей специальных математических, психолого-педагогических и методических дисциплин в практике обучения студентов, а ведь знания и умения будущего учителя должны носить интегративный характер.

Предметная система профессиональной подготовки учителя расчленяет единство и целостность представлений о многих явлениях и процессах в образовательных системах, в том числе и о предстоящей профессиональной деятельности. В результате знания и умения приобретаются дискретно, с разрывами во времени и пространстве. Необходимый синтез разнопредметных знаний студент осуществляет в своей голове, чаще всего самостоятельно, без активного участия преподавателя, на том уровне на каком ему это удастся сделать. Педагогическое образование нуждается в оптимальной системе интегративного содержания образования и процесса обучения, нужны новые научные конструкции межпредметных и междисциплинарных знаний, которые существенно повысят качество подготовки специалистов.

В отношении профессионально-педагогического образования необходимо, чтобы педагог на всех этапах профессионального становления и педагогической деятельности выступал как субъект [6]:

1. Свободного сознательного выбора педагогической профессии и наиболее «подходящих» путей овладения ею;

2. Учебной деятельности в профессиональном учебном заведе-

нии, которая организуется как:

- деятельность, предоставляющая свободу выбора методов решения учебно-познавательных задач на различных уровнях творческой активности;
- совместная продуктивная деятельность преподавателя и будущего педагога, взаимообогащающая их;
- деятельность, в которой формируется рефлексия, стимулируются осознание и выработка ее целей, смыслов;
- становление индивидуального стиля деятельности, основанного на осознании своей уникальности, самооценности и установки на самоизменение, саморазвитие;
- творческая деятельность, ориентированная на выработку каждым студентом осознанных планов, прогнозов и сценариев своей профессиональной жизнедеятельности в будущем.

3. Целенаправленной деятельности по совершенствованию своей профессиональной квалификации, повышению личностного профессионально-педагогического потенциала, необходимого для сознательного целеустремленного педагогического творчества, включая его высший уровень – разработку и создание авторских педагогических систем.

Такое понимание профессионально-педагогической подготовки, когда традиционные подходы, направленные на усвоение определенной суммы знаний и умений для будущей профессиональной деятельности, теряют свое значение, приводит к необходимости непрерывного профессионально-педагогического образования. Нельзя не согласиться с исследователем Г. П. Зинченко, что «непрерывное образование как новый способ образовательной деятельности, целевой ориентацией которого является процесс целостного развития личности, направленный на непрерывное профессионально-личностное развитие, обогащения ее творческого потенциала, постоянного роста его сущностных сил и способностей» [3]. Непрерывность развития означает преемственность развития системы «личность и деятельность учителя» в ее инвариантных характеристиках. Находясь на любом этапе своего жизненного и профессионального пути, учитель не может считать себя раз и навсегда сформировавшимся, ибо важнейшей особенностью развития личности является ее принципиальная незавершенность. При этом интеллектуальные знания, индивидуальный опыт, духовная сфера обособленно не могут внести сколько-нибудь существенный вклад в профессиональное и личностное развитие учителя. Лишь их единство является необходимым условием развития учителя как субъекта педагогической. Критерием непрерывного развития личности учителя выступает объективная ценность реализации его лич-

ных качеств в педагогической деятельности. Осознание человеком перспективы личного и профессионального роста побуждает его к постоянному экспериментированию, понимаемому как поиск, творчество, возможность выбора.

Основной целью профессиональной подготовки будущего учителя является формирование профессионально-педагогической направленности студента и его готовности к педагогической деятельности в современной общеобразовательной школе. Результатом подготовки должно стать осознание студентом сущности своей профессии как деятельности, направленной на целостное развитие каждого учащегося школы.

Период обучения в педагогическом вузе является основным для профессионально-личностного развития учителя, так как именно в этот период складываются наиболее благоприятные условия для формирования личностных и профессиональных качеств у будущего учителя, одним из которых является стремление к постоянному самосовершенствованию в профессионально-педагогическом плане, к непрерывному образованию.

Профессиональная подготовка учителя математики должна содержать систему работы по включению студентов в деятельность, моделирующую деятельность учителя в условиях современной школы (на различных уровнях), то есть быть ориентированной на участие студентов в процессе внедрения образовательной технологии: анализ образовательной базы, возможностей учащихся, планирование результатов обучения (выявление образовательных возможностей изучаемого предметного содержания, их соотнесение с возможностями учащихся), конструирование и реализацию процесса обучения и, наконец, анализ течения учебного процесса и оценку его результатов.

Непрерывная профессионально-педагогическая подготовка включает овладение и совершенствование таких видов деятельности, как гностическая, проектировочная, конструктивная, коммуникативная и др. Возможность формирования у студентов умений осуществлять эти «ведущие» виды деятельности должна быть заложена в программе профессиональной подготовки учителя математики. Реализация указанной возможности формирования профессиональных умений предполагает не только присвоение студентами положительного опыта профессиональной деятельности (он представлен определенной системой знаний), но и приобретение собственного опыта обучения математике. Это требует практической деятельности студентов, причем цели такой деятельности могут быть различными: применение знаний (предметных, психолого-педагогических), расширение систе-

мы профессиональных знаний, формирование мотивов, направленных на овладение профессиональными знаниями, формирование профессиональных умений [4].

Еще одно требование к профессионально-педагогической подготовке учителя связано с расширением сети школ разного профиля (гуманитарного, общего, математического), реализующих различные методические системы обучения математике. Реализация профильного обучения невозможна без подготовки учителя, способного его осуществлять, то есть владеть методиками достижения широкого круга целей, начиная от показа общекультурной ценности математики и заканчивая формированием основ научного знания в соответствующей области, необходимой для продолжения образования в высшей школе; уметь реализовывать стратегии, направленные на формирование социально и личностно значимых видов деятельности; владеть разнообразной системой оценивания учащихся; выстраивать свою профессиональную деятельность в условиях выбора учащимися своего образовательного маршрута. Это значит, что учитель должен хорошо представлять цели, содержание и технологии реализации своей дисциплины как профильной или базовой, владеть методикой преподавания элективных курсов разного характера [9].

Особую роль в системе подготовки учителя играет содержательная рефлексия, которую отличает от формальной анализ не того, что нужно сделать конкретно, чтобы выполнить действие, а того, почему надо действовать именно так. Содержательная рефлексия должна быть направлена на анализ, осмысление и преобразование студентами не только своей учебной деятельности, но и обязательно профессиональной, то есть должна стремиться стать профессиональной рефлексией [5].

Подводя итог, отметим, что на какой бы ступени непрерывного образования не находился учитель математики (студенчество, послевузовское образование, повышение квалификации), в качестве методологического ориентира его саморазвития должно выступать представление о целостности, неделимости профессионально-педагогической деятельности, о невозможности ее «частичного» усвоения. Учителю, чтобы обрести способность «образовывать человека», недостаточно лишь формального педагогического образования. Приоритет педагогических ценностей в сознании будущего учителя и учителя-практика проявляется в его стремлении не просто «освоить математику», но и «привлечь других людей к его сопониманию, сопереживанию, совместному осмыслению» [7]. А это возможно только в постоянном общении, сотворчестве, в непрерывном обогащении профессионально-педагогического и личностного опыта учителя.

Литература:

1. Борытко, Н. М. Педагог в пространствах современного воспитания [Текст] / Н. М. Борытко ; науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград : Перемена, 2001.
2. Далингер, В. А. Решение проблем модернизации методической системы подготовки учителя математики – перспективное направление развития вузовской педагогической науки [Текст] / В. А. Далингер // Фундаментальные исследования. – 2006. – № 7.
3. Зинченко, Г. П. Предпосылки становления теории непрерывного образования [Текст] / Г. П. Зинченко // Сов. педагогика. – 1991. – № 1.
4. Кириченко, Т. Ф. О требованиях к программе профессиональной подготовки учителя математики на базе бакалавриата [Текст] / Т. Ф. Кириченко // Наука. Культура. Образование. – 2000. – № 4–5.
5. Лыфенко, А. В. Проблемы постановки развивающего высшего педагогического образования [Текст] / А. В. Лыфенко // Проблемы личностно ориентированного и развивающего обучения. – Смоленск : СГПУ, 2000.
6. Сергеев, Н. К. Подготовка учителя к личностно ориентированной педагогической деятельности (новые аспекты непрерывного педагогического образования) [Текст] / Н. К. Сергеев // Личностно ориентированное образование: феномен, концепция, технологии: монография. – Волгоград, 2000.
7. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем [Текст] / В. В. Сериков. – М. : Логос, 1999.
8. Слостенин, В. А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя [Текст] / В. А. Слостенин, А. И. Мищенко // Советская педагогика. – 1991. – № 10.
9. Стефанова, Н. Л. Принципы построения и проблемы реализации курса «Современные методики обучения математике в профильной школе» при подготовке магистров [Текст] / Н. Л. Стефанова ; под ред. В. В. Орлова // Проблемы теории и практики обучения математике: сб. науч. работ Межд. науч. конф. «58 Герценовские чтения». – СПб. : изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005.

ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

ДАДЕШКЕЛИАНИ О. А., ЦЕДРИНСКИЙ А. Д.

г. Славянск-на-Кубани, Славянский-на-Кубани
государственный педагогический институт

Актуальность и постановка проблемы настоящего исследования определяется тем, что в современных условиях образование вообще и

профессиональное образование в частности превращается в важнейший стратегический фактор, при помощи которого можно формировать новые качества «человеческого» капитала, повышать его креативный потенциал. Фундаментальная проблема повышения интеллектуального потенциала человеческого ресурса, затронула практически все страны, о чем свидетельствуют международные конференции по образованию, проводимые ЮНЕСКО, а также многочисленные научные публикации ученых многих стран мира.

Так, например, одна из международных конференций была посвящена «Роли учителя в современном мире» (Женева, 1996), которая актуализировала проблему качества подготовки учителя в профессиональных учебных заведениях. И это не случайно, как сказано в Декларации: «мы убеждены, что преподаватели являются ключевыми фигурами перемен» [14].

В этой связи на современном этапе развития России потребовалась модернизация всего российского образовательного комплекса, «с целью преодоления опасности отставания от мировых тенденций развития образовательных систем высоко развитых стран» [6]. О реальной картине качества отечественного среднего образования можно судить по результатам третьего международного исследования TIMSS. Самый высокий уровень знаний по математике (7–8 классы) и по естествознанию (8-е классы) имеют школьники Сингапура – первое место. Близкие к ним результаты имеют школьники Южной Кореи, Японии, Бельгии и Чешской республики. Наши школьники отнесены к группе средних из 50-ти стран мира-участников исследования [6].

На наш взгляд, эти данные косвенно свидетельствуют о значительном снижении качества подготовки педагогических кадров в системе российского профессионального педагогического образования, так как оно, в основном, определяет образовательный потенциал учащихся средних образовательных учреждений.

Наше предположение совпадает с мнением Б. Т. Лихачева, который резко высказался по этому поводу: «Причина научно-методологической слабости отечественной педагогики состоит в том, что в советском и нынешнем российском обществе нет профессионально поставленного педагогического образования» [7].

Другой крупный ученый С. А. Смирнов по поводу педагогики как науки на страницах учебника по педагогике пишет: «Педагогика, как это ни парадоксально, длительное время обходилась без главного – теоретически выверенных и обоснованных педагогических закономерностей. Проблема законов и закономерностей в педагогике и сегодня разработана весьма слабо и находится на стадии общих дискус-

сий и пожеланий» [11].

Кроме обозначенных научных проблем, как нам представляется, есть проблема сугубо практико-ориентированная, решая которую, можно улучшить качество подготовки будущего педагога. Такой проблемой профессионального педагогического образования является проблема понятийно-терминологического аппарата самой педагогики как науки и методологическая культура, которой должен владеть как студент, будущий учитель, так и работающий в образовательном учреждении специалист [13].

Сегодня, что ни учебник или учебное пособие по педагогике, то в каждом авторское видение сущности того или иного «понятия», «термина», «категории» и т.д., то ли в узком, то ли в широком смысле его понимания. С одной стороны, разнообразие подходов можно приветствовать, так развивается любая наука, но с другой, разброс дефиниций настолько широк, вплоть до взаимоисключающих [15]. Как быть в этом случае студенту, учителю, преподавателю вуза? Без четкого представления об объекте, предмете исследования педагогики, ее основных категориях, методологии и понятийном аппарате невозможно сформировать профессионально компетентного учителя, тем более учителя качественно иного уровня сознания и мышления, со сформированной готовностью к инновационно-креативной деятельности. Решение данной проблемы составляет цель нашего исследования.

Использование совокупности общих методологических положений потребовало выявления и обоснования понятийного аппарата исследования (целостный образовательно-развивающий процесс, инновационная деятельность, креативность, креативная деятельность, креативные качества личности, самоанализ развития личности и др.).

Специальная методология исследования представлена системным и целостным подходами к проблеме инноватики в образовании (К. Ангеловский, А. А. Арламов, А. А. Вербицкий, В. С. Дудченко, М. Ю. Елимова, В. И. Загвязинский, В. П. Кваша, М. В. Кларин, А. Г. Кругликов, Н. И. Лапин, В. Я. Ляудис, Н. Ю. Посталюк, М. М. Поташник, А. М. Пригожин, В. А. Сластенин, О. Г. Хомерики, А. Д. Цедринский, Т. И. Шамова, Н. Р. Юсуфбекова, Н. Barnett, D. Beverly, A. Nicholls, E. P. Torrans), креативности и психологии способностей (Д. В. Богоявленская, А. В. Брушлинский, Н. В. Вишнякова, Н. М. Гнатко, В. Н. Дружинин, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Н. В. Кузьмина, Н. В. Кухарев, Д. Б. Орлов, Н. Ю. Посталюк, А. Фернхем, Д. Харперн, Л. Хейвен, М. А. Холодная, А. Г. Шиманский, Ю. О. Шиманская, N. N. Anderson, R. Albert, N. Bolton, N. Kogan, E. P. Torrans, M. A. Wollach, A. Wold.).

Организационная база исследования: студенты различных факультетов Славянского-на-Кубани государственного педагогического института. Уже сегодня становится ясным, что те страны, которые вкладывают большие средства в повышение интеллектуального потенциала человеческих ресурсов, займут высшие ступеньки «общественной» лестницы. Реальная педагогическая практика, осуществляемая по традиционным моделям образования, в принципе уже не способна менять место и роль человека в культуре, его готовности к духовно-нравственным и ценностным переменам в жизни. В настоящее время происходит лишь частичная модернизация традиционного образования, которая не способна вывести его на новый качественный уровень, обеспечить изменения сознания индивидов к позитивным переменам в обществе.

Учитывая все вышеназванные факторы, необходимо по-новому выстраивать систему образования будущего специалиста в педагогических профессиональных заведениях и занимающихся их переподготовкой. Нужны новые теоретические исследования в педагогике как науке. А что происходит в реальной образовательной практике? На этот вопрос можно найти ответы у многих ученых. С. А. Смирнов пишет: «Педагогика остановилась в своем развитии, обкатанные формулировки, различного типа декларации стали выдаваться за научные открытия» [11]. Б. Т. Лихачев говорит о главном недостатке педагогической науки: «Причина научно-методологической слабости отечественной педагогики состоит в том, что в советском и нынешнем российском обществе нет профессионально поставленного педагогического образования» [7]. Б. Н. Боденко констатирует, что «к одной из важных особенностей образовательной деятельности вуза можно отнести то, что она малопродуктивна без активного, заинтересованного, творческого отношения самих студентов к процессу передачи им знаний и умений, необходимых для будущей профессиональной деятельности, к привитию им навыков культуры поведения, общения и пр.» [1]. Мы в этом аспекте уточнили бы привитие общей педагогической, методологической и терминологической культуры. А вот профессор Н. А. Селезнева (исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов) пишет: «Пока, к сожалению, приходится констатировать, что развертывающийся процесс почти 15-летнего освоения системного нормативного целеполагания даже в отечественной высшей школе еще не оказал решающего влияния на массовую практику оценки качества образования в России» [9].

Все эти высказывания указывают на то, что современное состояние проблемы подготовки выпускников многих российских обра-

зовательных учреждений, как средних, так и высших, отражает усиливающееся противоречие между, с одной стороны, возрастающими требованиями общества к интеллекту, нравственности человека, к его креативным и инновационным способностям, к умению проектировать вектор своего жизненного развития и, с другой стороны, фактически низким уровнем образования и развития учащихся ОУ.

Формирующаяся новая государственная политика в области образования: «Национальная доктрина образования РФ до 2025 г.», «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.» и др. актуализируют проблему подготовки педагогических кадров нового уровня, делают ее ключевой, среди других. Эта проблема может быть отнесена к стратегическим, так как от ее решения зависит интеллектуальный потенциал подрастающих поколений российского общества. Видимо, исходя из этих объективных факторов, президент России В. В. Путин заявил: «Очевидно, что нужна новая педагогика, новая система воспитания в образовательных учреждениях» [4].

Как следует из изложенного, прогресс педагогического образования, его качество, уже невозможно обеспечить традиционными подходами без обращения к современным средствам, формам и методам научно-педагогического познания. Чтобы формировать у учителей современное научно-профессиональное мышление, как показало наше комплексное исследование (А. Д. Цедринский, 2002), нужно обучать их не столько методикам обучения тому или иному предмету, сколько методологии научного познания, методологии решения конкретных образовательных задач, понятийно-терминологической культуре психолого-педагогических дисциплин. Это надо делать потому, как замечает В. А. Сластенин, что «методологические знания – надежный инструмент теоретической и практико-преобразующей деятельности учителя, они позволяют самостоятельно ориентироваться в сложных динамических процессах перестройки обучения и воспитания» [10].

Улучшение качества подготовки учителя, развитие у него творческого подхода к решению образовательных задач во многом зависит от усвоения им основ методологических знаний по психолого-педагогическому блоку (в частности педагогическим дисциплинам), так как они обладают большей образовательной общностью, нежели знания частнопредметные (физика, химия, русский язык, информатика и т.п.).

При изучении психолого-педагогических дисциплин в педагогическом вузе у будущего учителя должна формироваться не только его методологическая культура, но и понятийно-терминологическая. По этому поводу не раз высказывался широко известный отечественный психолог Л. С. Выготский, который считал, что образование понятий

играет ключевую роль в процессе интеллектуального развития, поскольку «именно образование понятий является основным ядром, вокруг которого располагаются все изменения в мышлении подростка» [3].

Следовательно, нужно формировать у будущего педагога профессиональное понятийное мышление, как одно из важнейших компонентов в динамической структуре сознания индивида. Л. С. Выготский также указывал на то, что в образовании понятия принимают участие все элементарные интеллектуальные функции в своеобразном сочетании, причем центральным моментом этого интегративного процесса является функциональное употребление самого слова.

В то же время анализ современных научных публикаций показывает, что у многих отечественных ученых-педагогов, да и психологов нет четкого представления об основных категориях, терминах и понятиях педагогики и психологии: образование, воспитание, обучение, развитие, формирование, образовательный процесс, педагогическая теория, педагогическая технология, инновация, креативность, парадигма, интеллект, синергетичность, мышление, сознание и т.д. А ведь многие из них являются системообразующими и определяющими сущность педагогики и психологии как отраслей науки! Спор между учеными одной и той же академии (РАО) идет до сих пор на страницах журналов «Педагогика», «Народное образование», «Alma mater» и др. Кроме того, засилье употребления иностранных слов делает весьма затруднительным и проблематичным общение практики (учителя школы) и педагогической науки (ученые).

Возникшие трудности и противоречия приводят к тому, что сегодня решение гносеологических вопросов, разработка определяющих сущность педагогики как науки категорий, понятий и терминов, с помощью которых описывается эта наука, вызывает острую полемику между «классическими» и «постклассическими» (инновационными) способами истолкования педагогической практики (В. П. Беспалько, А. А. Вербицкий, Б. С. Гершунский, В. И. Горюва, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, Б. Т. Лихачев, Н. Д. Никандров, Л. Е. Плескач, М. М. Поташник, Г. И. Саранцев, С. А. Смирнов, В. А. Сластенин и др.).

Познание, с нашей точки зрения, надо рассматривать не как единовременный акт узнавания той или иной истины, как в естественных науках, а как процесс, как активную деятельность (социальные науки), как конструирование такого мысленного содержания, которое выходит за пределы непосредственного восприятия, поскольку непосредственно воспринятые данные не в состоянии полностью удовлетворить содержание того или иного познания. Поэтому процесс научного открытия и повседневная практика требует выхода мышления за

пределы «здесь» и «сейчас». Сущность понятий, терминов, категорий, скрывающихся под занавесом очевидности можно раскрыть, прорвав рамки прошлых впечатлений, которые человек получает, наблюдая непосредственно внешнюю действительность.

До настоящего времени глубоким заблуждением является тот факт, что для обычного школьного учителя, а его готовят в педагогическом вузе, такая область знания как методология педагогики считается весьма затруднительной для понимания и слишком далека от реальной практики, ее потребностей. Тем не менее еще И. Ф. Гербарт писал: «Нигде так не нужны широкие философские взгляды, основанные на общих идеях, как в педагогике, где повседневная работа и индивидуальный опыт сильно сковывают кругозор воспитателя».

Знание тех или иных философско-образовательных взглядов, доктрин, концепций и т.п. нужно учителю для решения актуальных и прогностических проблем как в практической ее части, повседневной педагогической деятельности, так и для создания своих личностных дидактических систем. А для учителя-исследователя еще и для того, чтобы проектировать, разрабатывать адекватные времени, теоретически обоснованные новые образовательные проекты, технологии, парадигмы и т.д. и осуществлять их реализацию в реальном образовательном учреждении, как подчеркивает Б. С. Гершунский.

Многие заблуждения объясняются той моноидеологией, которая существовала в нашем обществе и долгие десятилетия формировала адекватное сознание российского человека, в том числе и учителя, о незыблемости и абсолютности марксистско-ленинского учения. Спроецированная на педагогику, она породила советскую педагогику вместо педологии, которая базировалась на антропо-генетическом подходе изучения ребенка с целью его природосообразного образования. Впоследствии и методология педагогики пропиталась этой моноидеологией.

Если о методологии говорить в широком смысле понимания ее сущности, то, следуя убеждению доктора философских наук М. С. Бурыгина: «Методология – это научное знание (теоретическая система) о деятельности в определенной области, средствах, результатах и методах этой деятельности» [2]. Следовательно, она представляет собой науку о познании, а познание – это тоже деятельность определенной сферы психики человека, его мышления и сознания, в частности и в сфере изучения феномена образования самого человека. А так как познание есть непрерывный процесс, то и методология педагогики не есть раз и навсегда завершенный акт познания образовательных процессов и, по нашему убеждению, находящийся в непре-

рывном эволюционном развитии и, кроме того, на определенных временных интервалах развития цивилизации нуждающийся в определенных корректировках и обновлении самого содержания предмета исследования.

Динамический процесс развития практико-ориентированной педагогики, фундаментальные исследования ее структурных компонентов, а также исследования в науках близких к ней (психология, философия, социология и др.) позволяют нам сегодня говорить не только об уточнении, а возможно и переопределении объекта и предмета педагогики, целей и методов исследования. А также прогнозировать новые направления исследований, обосновывать новые принципы, раскрывающие иные закономерности в области образования человека, устанавливать характер и место нового знания в педагогике – как науке об управлении непрерывным образованием человека.

Литература

1. Боденко, Б. Н. Активизация в тренинге образовательной деятельности студентов [Текст] / Б. Н. Боденко. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2001.
2. Бурьгин, М. С. Понятия и функции методологии педагогики [Текст] / М. С. Бурьгин // Сов. педагогика. – 1990. – № 10.
3. Выготский, Л. С. Психология подростка [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1990.
4. Выступление В. В. Путина на встрече с ректорами вузов [Текст] // Управление школой. – 2002.
5. Корсак, К. Поиски компаса и указателей [Текст] / К. Корсак // Народное образование. – 2002. – № 7.
6. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. [Текст] // Официальные документы в образовании. 2002. Сравнительный анализ математической и естественно-научной подготовки учащихся основной школы России. TIMSS. – М., 1996.
7. Лихачев, Б. Т. Основные категории педагогики [Текст] / Б. Т. Лихачев // Педагогика. – 1999. – № 1.
8. О реализации концепции модернизации российского образования в Краснодарском крае [Текст] // Рекомендации совещаний работников высшей школы и науки Кубани. – Краснодар, 2002.
9. Селезнева, Н. А. Качество высшего образования как объект системного исследования [Текст] / Н. А. Селезнева. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2002.
10. Слостенин, В. А. Методологическая культура учителя [Текст] / В. А. Слостенин, В. Э. Тамарин // Сов. педагогика. – 1990. – № 7.

11. Смирнов, С. А. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии [Текст] / С. А. Смирнов ; под ред. С. А. Смирнова. – М. : Академия, 2001.

12. Цедринский, А. Д. Инновационная деятельность в образовательном учреждении: теория и практика [Текст] / А. Д. Цедринский. – СПб. : ЮО РАО, РГПУ, СФ АГПИ, 2002.

13. Цедринский, А. Д. Профессионально-терминологическая и методологическая культура учителя как фактор повышения качества образования [Текст] : сб. науч. статей / А. Д. Цедринский // 10 лет творческого сотрудничества в системе непрерывного образования. – Армавир, 2002.

14. Чужая азбука [Текст]. – 1992. – 2, 6 февраля.

15. Tsedrinsky A. D. Didactics of communicative technologies. – SGPI, 2003.

ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ: ИСТОРИЯ ВОПРОСА

БУЧЕЛЬНИКОВ В. В.

г. Екатеринбург, Уральский государственный
педагогический университет

Вопрос о применении дистанционных технологий в образовании волновал человечество давно, но по настоящему эти технологии заработали только при наступлении информационной эпохи. Связано это не только с невиданным скачком в развитии компьютерных и сетевых технологий, но и с банальным демографическим взрывом в развитии всего человечества. Ускоряющийся темп нашей жизни, лавинообразное увеличение объема информации в современном мире и практически постоянное число образовательных заведений заставило искать выход из этой ситуации. Выход был найден в объединении последних достижений информационных технологий (появление персональных компьютеров, развитие средств связи и коммуникаций) и стремления наиболее развитых стран минимизировать расходы на образование с одновременным повышением уровня образованности населения. На победное шествие дистанционных технологий оказало влияние также принятие новой образовательной парадигмы «Образование через всю жизнь!», которая требовала обновления багажа знаний каждые 5–10 лет.

Дистанционные технологии в образовании предполагают, прежде всего, опосредованное (на расстоянии) взаимодействие обучающе-

гося и преподавателя. Поэтому история этих технологий связана с развитием средств, позволяющих взаимодействовать опосредованно.

Эпохальным событием для развития дистанционных технологий было изобретение Томасом Эдисоном фонографа в 1877 г. Эдисон сразу предложил десять способов применения своего изобретения, один из которых был «... в целях образования ...» [1]. Затем граммофон был усовершенствован немцем Эмилем Берлинером в 1887 г., но сама идея сохранения звука и передача сохраненной копии через расстояние и время позволяет говорить об этом событии как ступени развития дистанционных технологий. Ведь не секрет, что до сих пор одним из основных способов обучения являются словесные методы.

Изобретение и развитие сначала телеграфа (1832 г.), а затем и телефона (1876 г.) мы не рассматриваем как эпохальные для дистанционных технологий этапы лишь потому, что телеграф не мог служить целям дистанционного образования, а телефон в начале своего изобретения, конечно, не имел той функциональности, присущей современным телефонным сетям. А вот изобретение радио (1895 г.), а затем телевидения (1907 г.) – это действительно эпохальный этап в развитии дистанционных технологий. Ведь именно звук и образ являются краеугольными понятиями в образовательном процессе, а возможность передавать их на расстояние и является сущностью дистанционных средств обучения.

Необходимо отметить, что в истории дистанционных технологий сыграли свою роль не только технологические достижения человечества, но и такой феномен общественной жизни как почта. Причем основанная как система передачи известий еще в древнем мире, почта служила, прежде всего, государственным интересам. Поэтому с развитием государственности почтовые услуги стали использоваться и в таких государственных функциях, как развитие образования и науки. Развитие почтовой связи в Германии и Англии в конце XIX века позволило использовать ее в образовании, так как сроки доставки корреспонденции даже вокруг света сократились до 80 дней [2].

История многих открытий в науке, что косвенно свидетельствует и о развитии образования, были сделаны в ходе переписки по почте, в которой обсуждались проблемы науки и образования.

Ретроспективный взгляд на использование радио и телевидения в дистанционных технологиях образования в нашей стране показывает, как новые технологии использовались на уровне образования. Вот несколько дат из истории дистанционного образования [3]:

1927 г. – проведено первое занятие Рабочего радиоуниверситета. По радио читались лекции по русскому языку, математике, физике,

естествознанию, в 1930 г. был реорганизован в ИЗОР – институт заочного обучения по радио.

1933 г. – из Москвы по радиостанции им. ВЦСПС начали передавать курсы для изучающих английский и немецкий языки.

1934 г. – по радио начали передавать лекции в помощь самообразованию, которые читали известные советские ученые. Выходили в эфир тематические циклы передач: «Земля», «Вода», «Воздух», «Растения», «Животные».

1937 г. – Центральное радио начало передавать беседы-лекции А. С. Макаренко для родителей о воспитании детей.

1950 г. – принято постановление «О пропаганде и внедрении достижений науки и передового опыта в сельском хозяйстве» о необходимости шире показывать по центральному и местному радиовещанию достижения сельскохозяйственной науки, опыт лучших колхозов и совхозов, передовиков сельского хозяйства, систематически передавать лекции и доклады специалистов сельского хозяйства.

1954 г. – Всесоюзное радио начало новый цикл научно-популярных передач для юношества «Мир, в котором мы живем». Проведена первая передача Центральной студии телевидения «Ученые на экране телевизора».

1955 г. – первой учебной телепередачей считается лекционный курс «Автомобиль» студии «Техфильм», который передавался в Москве еженедельно в январе–мае 1955 г.

1956 г. – вышел в эфир первый номер телевизионного журнала «Знание».

1957 г. – Всесоюзное радио ввело новую передачу «В мире науки и техники», в которую включались репортажи из лабораторий, испытательных полигонов, очерки и корреспонденции о событиях в научной жизни.

1959 г. – создан «Радиоуниверситет литературы и искусства» (преобразованный через два месяца в «Радиоуниверситет культуры»).

1963 г. – впервые в эфире прозвучала радиопередача «Ленинский университет миллионов». Это был цикл передач в помощь изучающим марксистско-ленинскую теорию в системе партийного образования. Всесоюзное радио ввело в программу вещания для детей новую передачу «Путешествие в мир знаний». Она проводилась отдельно для школьников младшего, среднего и старшего возраста. В программе вещания для детей появилась новая передача «Репортаж о событиях невероятных, или КОАПП». Это серия радиопьес, где в занимательной форме рассказывалось о животных, растениях под углом зрения современной биологии, кибернетики, бионики.

1965 г. – принято постановление «Об учебно-образовательной программе телевидения» о введении учебно-образовательной (Третьей) программы Центрального телевидения и создании при Госкомитете по радиовещанию и телевидению межведомственного методического совета из представителей заинтересованных ведомств и организаций для руководства подготовкой и проведением передач учебного телевидения. Центральное телевидение начало по третьему каналу телевидения передавать учебно-образовательные передачи.

1969 г. – состоялось первое занятие «Народного университета» ЦТ. В телеуниверситете было два факультета: один посвящался вопросам науки и техники, другой – культуре (этике, эстетике, литературе и искусству).

1972 г. – в эфире Всесоюзного радио впервые прозвучала передача для школьников «Радионяня».

1973 г. – телезрители увидели первую передачу ЦТ «Очевидное – невероятное». Ее ведущим был профессор С. П. Капица.

1980 г. – в эфире прозвучала первая передача Всесоюзного радио «Загадки слов», адресованная учащимся младших классов.

1982 г. – введена в действие Вторая общесоюзная культурно-образовательная, художественная, спортивная программа ЦТ. Она позволила полнее учитывать запросы и вкусы зрителей. Значительное место в ней занимали информационные, научно-популярные, музыкальные, художественные, документальные и детские передачи.

В 1991 г. перестали выходить передачи для школьников, учебно-образовательная редакция была поделена на две части, отошедшие каналам «Останкино» и «Россия». III учебный канал стал культурно-просветительным IV каналом «Российские университеты». Канал изобиловал случайными, наспех сделанными и далекими от подлинной культуры передачами, к тому же содержащими скрытую рекламу. В 1994–1996 гг. его частоты были переданы независимой телекомпания НТВ, которая превратила «Российские университеты» в часовую рубрику с последними учебными передачами для изучающих иностранные языки. Затем и эта рубрика была закрыта, и в российском эфире не осталось ни одной передачи, рассчитанной на формальное образование.

Тенденцию удалось остановить только в 1997 г., когда был создан новый государственный телеканал «Культура».

Как видим, развитие дистанционных технологий в образовании шло по экстенсивному пути, все больше расширяясь и удаляясь от обучаемого. При этом важнейшие компоненты образовательного процесса – оценка и контроль – оставались традиционными и требовали непосредственного (личного) взаимодействия педагога и обучаемого.

Необходимо отметить, что в начальный период использования дистанционных технологий, базировавшихся на учебном радиовещании, при огромной армии неграмотных в стране, прослушивание такого курса приравнивалось, как пишет А. Ахтырский, к получению заочного образования и позволяло получать дипломы [4].

Но главной и основной формой использования дистанционных технологий было заочное образование. При нем использовались опять же традиционные способы обратной связи и обязательное личное присутствие обучающегося на экзамене для получения диплома.

Настоящим прорывом в использовании дистанционных технологий в образовании стало развитие компьютерной техники и сетевой инфраструктуры. Что же изменилось в этом случае? Главными, на наш взгляд, явились следующие свойства компьютерных технологий: индивидуализация и интерактивность, именно этого не хватало заочной форме обучения, и именно этим отличались в лучшую сторону традиционные формы очного обучения.

И, наконец, обратная связь преподавателя и обучающегося при современных дистанционных технологиях стала поистине «реальной», то есть происходить в реальном времени.

Мы видим, что в последнем случае развитие дистанционных технологий пошло по интенсивному пути. При этом стало возможно не только осуществлять эффективный контроль за ходом процесса обучения, но и вносить коррективы и видоизменять сам ход образовательного процесса в зависимости от результатов контроля.

Таким образом, мы можем резюмировать, что ключевым моментом в истории развития дистанционных технологий в образовательном процессе явился научно-технический прогресс, который разрешил противоречие между потребностями общества в качественном и недорогом образовании и невозможностью решить эту проблему традиционными формами и технологиями.

Ключевыми моментами в истории развития дистанционных технологий в нашей стране стали 1927, 1965, 1993 гг. Именно в эти годы решением руководства страны новые достижения научно-технического прогресса (радиовещание, телевидение и компьютерные технологии) привлекались к образовательному процессу.

Но есть другой путь определения того момента, когда дистанционные технологии действительно заработали – количество реальных учебных учреждений, использующих данные технологии в совокупности с количеством обучающихся по этим технологиям.

Так в России в 1997–2002 гг. был проведен эксперимент, в ходе которого достигнуты следующие результаты [5].

В вузах-участниках эксперимента было создано 588 учебных центров, прошло обучение более 206 тысяч студентов и слушателей, приняло участие в организации учебного процесса более 13 тысяч преподавателей, тьюторов (педагогов-консультантов) и педагогов-технологов. В ходе эксперимента в наибольшей степени исследованы следующие группы дистанционных технологий:

- комплексная кейс-технология в сочетании со специально разработанными очными формами занятий;

- Интернет-технология в сочетании с использованием обучающих программ и кейс-технологии, телевизионно-спутниковая информационная технология.

В целом, эксперимент показал необходимость и государственную важность развития дистанционных технологий в образовательном процессе в учреждениях профессионального образования как одного из элементов системы российского образования при обязательном обеспечении его высокого качества, соответствующего национальным и международным стандартам.

Вместе с тем эксперимент позволил выявить такие проблемы, как зависимость развития дистанционных технологий от уровня информационных коммуникаций (системы почтовой связи, электронных коммуникаций, компьютерных сетевых коммуникаций); недостаточная проработанность таких важных элементов образовательного процесса, как воспитание обучаемых в академической среде и научная работа преподавателей и студентов; проблема вузов и их филиалов, которые использовали программный продукт, созданный на основе различных стандартов. Это создало трудности интегрирования в общемировую систему дистанционного обучения, реализуемого на основе международных стандартов.

Совокупность трех основных факторов: развития глобальных электронно-сетевых технологий, глобализации образовательного рынка и развитости зарубежных дистанционных образовательных продуктов и технологий, в отличие от российских приведенных к единым стандартам качества, явилось источником возникновения качественно новой и сложной проблемы – появления конкуренции со стороны международных образовательных систем и организаций.

Таким образом, действительным моментом вступления России в эпоху использования дистанционных технологий можно считать 1997 г., когда в шести вузах страны (пять из которых были негосударственные) дали возможность в экспериментальном порядке использовать дистанционные технологии в полном объеме. Именно в эти годы

(1997–1998 гг.) началось широкое распространение сети Интернет в России, в том числе и для частных лиц.

Количество изданных нормативно-правовых актов по данной проблематике тоже косвенно подтверждает начало эпохи дистанционных технологий: с 1993 по 1995 гг. по 2–3 документа, в 1995 г. – 7 документов, в 1997 г. – 13 документов, 1998 г. и 1999 г. – по 11 документов, 2000 г. – 25 документов, 2001 г. – 40 документов, 2002 г. – 37 документов, 2003 г. – 70 документов, 2004 г. – 63 документа, 2005 г. – 18 документов, 2006 г. – 11 документов и 2007 г. – всего 2 документа [5].

И конечно главным показателем наступления эры дистанционных технологий явился Федеральный закон от 10 января 2003 г. № 11-ФЗ включивший в ФЗ «Об образовании» и ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» дистанционные образовательные технологии наравне с традиционными образовательными технологиями.

Если рассматривать теоретическую и научную проработку в России вопросов дистанционных технологий в образовании, то необходимо отметить достаточно молодой процесс – основные работы датируются 1993–1998 гг. и 2001–2007 гг.

Здесь необходимо отметить фундаментальные работы В. Г. Домрачева (1994), А. Н. Тихонова (1994), А. А. Андреева (1997), В. А. Либин-Левая (1998), С. Л. Лобачева (1998), В. И. Солдаткина (1998), М. И. Нежуриной (1999), О. П. Околелова (1999), Э. Г. Скибицкого (1999), Е. С. Полат, М. П. Карпенко (2001), А. А. Кашаева (2003), О. А. Лаврова, В. И. Овсянникова, П. В. Закотновой, Э. А. Мишиной, М. Т. Сикоевой и С. М. Ткачева (2004), А. Г. Шабанова, А. В. Хуторского (2005) и Ю. А. Маслюк (2006) и др.

Необходимо отметить, что многие авторы, в своих научных трудах констатируя тот факт, что развитие ДТ идет параллельно с развитием науки и техники, поднимают проблему отставания, а иногда и игнорирования педагогических аспектов использования дистанционных технологий. Не всегда учитываются потребности образования и его педагогические задачи, часто пытаются механически перенести содержание той или иной учебной информации на новый вид носителя – электронный, без учета изменения условия обучения. Дистанционные технологии как любое новшество тянет за собой и ряд проблем человеческого фактора: готовности педагогов на практике реализовывать ДТ, информационную компетентность слушателей работать с ДТ как инструментом обратной связи с преподавателями. И, конечно, проблемы чисто технического плана: программное и аппаратное обеспечение, сетевая инфраструктура и т.д.

Сегодня дистанционные технологии развиваются и в рамках приоритетного национального проекта «Образование» и Федеральной целевой программы «Электронная Россия (2002–2010 гг.)».

В настоящий момент в глобальной сети Интернет имеется 10 базовых федеральных образовательных порталов: Федеральный портал «Российское образование», Российский общеобразовательный портал, Портал информационной поддержки ЕГЭ, Естественнонаучный образовательный портал, Федеральный образовательный портал «Экономика. Социология. Менеджмент», Федеральный правовой портал «Юридическая Россия», Социально-гуманитарное и политологическое образование, Инженерное образование, Информационно-коммуникационные технологии в образовании, Российский портал открытого образования.

Также имеется 6 Федеральных образовательных ресурсов для общего образования: Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов, Каталог образовательных ресурсов сети Интернет для школы, Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов, Полнотекстовая библиотека учебных и учебно-методических материалов Информационной системы «Единое окно доступа к образовательным ресурсам», Российский общеобразовательный портал. В настоящее время более трех десятков образовательных учреждений осуществляют обучение с применением дистанционных технологий.

В заключение можно сделать вывод, что дистанционные технологии в образовании прошли достаточно длительный путь формирования и становления и сегодня можно смело утверждать, что, несмотря на имеющиеся пробелы в некоторых теоретических и практических аспектах данных технологий, они стали частью образовательного процесса в России.

Литература

1. Митчелл, Уилсон. Американские ученые и изобретатели [Текст] / Уилсон Митчелл. – М. : Знание, 1975.
2. Кисин, Б. М. Страна Филателия [Текст] / Б. М. Кисин. – М. : Просвещение, 1969.
3. Глейзер, М. Радио и телевидение в СССР. 1917–1986 (даты и факты) [Текст] / М. Глейзер. – М. : Искусство, 1989.
4. <http://www.tvmuseum.ru> [Электронный ресурс].
5. <http://www.openet.ru> [Электронный ресурс].

ГРАЖДАНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ, КАДРОВАЯ ПОЛИТИКА, ГОСУДАРСТВЕННАЯ СЛУЖБА: ПРИОРИТЕТЫ ЭВОЛЮЦИОНИРОВАНИЯ

КОРШУН Е. Н.

г. Казань, Академия государственного и муниципального управления
при Президенте Республики Татарстан

В современных условиях выраженного доминирования управленческого труда особую остроту приобретает поиск новых траекторий движения образовательных систем, иницирующих отечественный и международный опыт рационального разрешения глобально-кризисных экологических, социальных, демографических, экономических и политических проблем.

Заимствование передовых достижений менеджмента ориентировано на качественное повышение профессионального уровня управленцев. Таким образом, важнейшим фактором оптимизации государственной кадровой политики является высокий уровень гражданственности, профессиональная компетентность и личностная ответственность управленцев – субъектов общественных преобразований, от которых в наибольшей степени зависит качество нашей жизни. По мнению Дж. Равенна, «они являются основными производителями нашего благосостояния» [8].

Понимая гражданское образование как систему социокультурных приоритетов, интегрирующих в сферу жизнедеятельности граждан путем переживания общечеловеческого опыта в процессе обучающего либо производственного взаимодействия, следует учесть актуальность понятия «переживание» для формирования профессионала. Необходимость рассмотрения проблемы в аспекте переживания, которое демонстрирует не только отношение к тому или иному моменту действительности, но и, по Л. С. Выготскому, является особой «единицей сознания» [1], обусловлена пониманием профессионализма как «определенной системной организации сознания, психики человека» [2].

Интеграционная насыщенность научного поиска оптимальных моделей образования, связанных с кадровой политикой и государственной службой, позволяет определить реалии, которые должны быть учтены в политической и социальной организации общества, в государственной, региональной и внутренней кадровой политике организаций, в разработке и реализации проектов, направленных на оптимизацию профессиональной деятельности управленческого персонала.

Анализируя гражданское образование в контексте системы со-

циокультурных приоритетов, необходимо иметь в виду, что перспективы развития организационной культуры государственной службы зависят от того, насколько совокупность объективных и субъективных факторов будет способствовать повышению значимости базовых этических ценностей. Сегодняшнее возвращение к гуманистическому потенциалу государственной службы не является простой теоретической констатацией, а представляет собой «важную ступень свободы, человеческого и социального откровения, возрождения истинной нравственности» [3].

Реформирование государственной службы предполагает достижение качественного уровня исполнения служащими должностных (служебных) обязанностей по оказанию гражданам и организациям качественных социальных услуг [4]. Интегральный показатель качества жизни населения постепенно становится не только важнейшей стратегической целью, но и определяющим критерием качества и эффективности государственного управления, проводимых экономических и социальных реформ.

Программой социально-экономического развития Республики Татарстан на 2005–2010 гг. определены семь групп параметров, характеризующих качество системы управления, составляющих определенные стандарты управления:

- реальные доходы населения;
- покупательская способность;
- состояние здоровья и продолжительность жизни;
- уровень инфраструктурной обеспеченности;
- состояние экологической и общественной безопасности;
- обеспечение жильем;
- доверие и диалог с властью.

Очевидно, что в наборе приоритетных понятий, связанных с государственной и муниципальной службой, кадровая политика трактуется как явление социальное, обладающее полисубъектной многоуровневой структурой, что предопределяет более широкое смысловое значение этого понятия по сравнению с понятием «государственная кадровая политика», где главным субъектом определено государство.

При этом государственная кадровая политика – это, прежде всего, выражающая волю большинства народа государственная стратегия формирования, развития и рационального использования кадров, всех трудовых ресурсов [5]; это система официально признанных целей, задач, приоритетов и принципов деятельности государства по регулированию кадровых процессов и отношений. Государственная кадровая политика призвана способствовать полнейшему раскрытию возмож-

ностей и способностей каждого человека в социально-профессиональной сфере в соответствии с его квалификацией, независимо от его пола, возраста, национальности, социального положения, вероисповедания, места жительства [6].

Важным примечанием данного тезиса является то, что кадровая политика, являясь частью общероссийской политики, становится собственно государственной только на общенациональном уровне. В поликультурном социуме государство призвано учитывать сложность этнической картины общества и ее социально-профессиональную проекцию.

Перспективы научного поиска в рамках данной проблемы связаны с концептуализацией принципов региональной кадровой политики. Выявление природы (социальной, политической, экономической и др.), теоретических основ и сути региональной кадровой политики, характеристик ее сущностных черт (реалистичности, комплексности, перспективности, демократичности, особенностей правового обеспечения, духовно-нравственного содержания), раскрытие приоритетов, механизмов и технологий реализации региональной кадровой политики находятся в стадии разработки. Теоретические аспекты проблемы нашли определенное освещение в русле восприятия региональной кадровой политики как «элемента и инструмента государственного и муниципального управления» [5], который обеспечивает гармонизацию правового пространства кадровых процессов и отношений, реализуя общенациональные, государственные и региональные интересы. В данных условиях, принимая во внимание трактовки кадровой политики, ставшие определенным фундаментом в анализе государственной службы, важно учесть ценностный аспект становления и реализации кадровой политики региона, не попавший в поле зрения многих ученых. Он включает в себя рациональный, эмоционально-оценочный и знаковый компоненты. Это позволяет рассматривать региональную кадровую политику не только как элемент или инструмент управления, но и как воплощение ценностного отношения субъекта управления (государства, региона, организации, личности) к профессиональному взаимодействию.

Ценностное отношение как продукт духовной культуры общества формируется через синтез не только функций нормы или обычая, но оно включает в себя интересы и потребности, чувства и идеалы, побуждения и мотивы, создавая тем самым смысловые поля различной напряженности, стимулируя, прежде всего, личностный выбор человека (принять, встать в оппозицию, найти компромисс). Чем выше уровень ценностей, входящих в ту или иную культуру, тем более она требует осознанности этих ценностей от носителей этой культу-

ры. Гибкая, развитая культура вырабатывает механизмы интеграции элитарных ценностей и повседневных потребностей.

Такой поворот не является случайным: сопряжение этики и политики требует поставить в центр внимания не политическую власть, а человека, редуцировать политический порядок не к анонимным структурам, а к персонифицированным субъектам, каждый из которых, прежде всего, как человек, оказывается равным другому и одинаково самодостаточным.

Как отмечают В. С. Степин и В. И. Толстых, главное достоинство демократического способа мышления и действия – «это имманентно присущий демократии поиск баланса социальных интересов не только на уровне социальных групп и слоев, но и многообразных индивидуальных, личностных интересов» [9]. При этом демократия немыслима без уважения и гарантии прав меньшинства, даже если это один человек.

Традиционно политическое целеполагание осуществлялось главным образом на макрополитическом уровне – уровне национальных государств. Сегодня общепризнано, что решение глобальных, особенно экологических, проблем должно стать важнейшей составляющей государственной политики. Вместе с тем информационно-технологическая революция резко повысила роль индивидуальных решений, а также локального уровня социальных связей, в политической жизни стало возрастать значение локального уровня действий и принятия решений. Не последнюю роль здесь сыграли альтернативные гражданские движения с их девизом: «Мыслить – глобально, действовать – локально!». В свете цивилизационного подхода к человеку и обществу становится очевидной глубокая внутренняя связь глобального и локального уровней политики. Дело не только в том, что институционально они скрепляются традиционными властными структурами и отношениями. На обоих уровнях политики решаются содержательно одни и те же экзистенциальные проблемы человека – проблемы сохранения и выживания человеческого рода (глобальный уровень) и проблемы повседневного существования индивида (локальный уровень) [10].

Глобальные проблемы кадровой политики очевидны и постоянно находятся в центре всеобщего внимания. С проблемами повседневности дело обстоит несколько иначе. Кажущаяся «вторичность», «несамостоятельность» локального уровня не раз была причиной своеобразного «оптического обмана» в политике: мелкие неурядицы вдруг вырастали до масштабов государственных проблем, тщательно разработанные законы или модели оказывались неработающими или приводили к неожиданным результатам. Несоответствие государст-

венных и административных решений потребностям конкретных людей, требованиям здравого смысла, обыденного человеческого общежития неизбежно порождает «обесчеловеченную» среду жизнедеятельности (архитектурную, производственную, рекреационную), ощущение потерянности человека, утрату им почвы для самоидентификации.

Жизненно важным для преодоления кризиса современной цивилизации является органическое единство решения глобальных и локальных политических проблем как проблем обеспечения человеческого существования не только в природной среде, но и в культуре. Политика, ориентирующаяся на человека, не может быть равнодушна к проблеме средств политического действия. Их взаимосвязь с гуманными политическими целями вряд ли нуждается в обосновании. Но соотнесение средств с целями возможно лишь тогда, когда и общество, и власть, и отдельный гражданин имеют представление о своем будущем, о своих социально-политических перспективах. Гуманистический потенциал такой перспективы не исчерпывается возвышенностью и внешней привлекательностью идеалов. «Знание перспективы, – отмечает Л. В. Скворцов, – есть вместе с тем наполнение позитивным смыслом всех частных форм деятельности. Без перспективы жизнь и отдельного человека начинает утрачивать свой реальный смысл» [11].

Особую роль в гуманистическом образе будущего играют идеи свободы выбора вариантов социального и политического действия.

Государственная служба – сфера профессиональной деятельности, в которой люди заняты тем, что изыскивают пути рационализации ценностей, где цель и средства ее достижения соотносятся с точки зрения их адекватности. Воплощая государственные программы, национальные проекты и принятые законодательные акты в действительность, государственная и муниципальная служба культивирует опыт побуждения граждан к профессиональной трудовой активности, распределения материальных ресурсов и соблюдения социальных гарантий. Таким образом, основу профессионального взаимодействия служащего с объектами и субъектами управления составляет целостное видение процесса управления, способствующего созданию возможности, по Гегелю, «массам» населения удовлетворять свои потребности своим трудом в своем государстве». В русле данной логики происходит становление цивилизации личности, формируется гражданское общество.

Раскрывая особенности содержания региональной кадровой политики, важно обратить внимание на то, как на региональном уровне:

– реализуются принципы социального партнерства государства и человека;

- создаются для каждого гражданина условия и гарантии свободы профессионально-трудовой и интеллектуальной самореализации;
- реализуются общенациональные, государственные и региональные интересы, благодаря какому ресурсу достигается их гармония;
- используется система государственного стимулирования кадровых процессов и отношений;
- организована преемственность передачи профессионального опыта и знаний.

Важным примечанием данного перечня является то, что образование становится гражданским тогда, когда реализуются демократические принципы равной меры свободы индивидов и равного их доступа к государственным благам, каким является участие в управлении государством, получение информации о состоянии общественных демократических институтов, политической системы, гражданского общества и защиты прав личности. Гарантированное Конституцией РФ равное социальное партнерство в управлении государством наиболее очевидно реализуется на уровне получения необходимых управленческих знаний, способствующих становлению демократической культуры. Существование демократии невозможно без наличия такого партнерства. Не стоит забывать, что государственные служащие являются одновременно и транслятором, проводником, а иногда и определяющим звеном при формировании ценностных отношений различных групп населения.

Социальная матрица профессионального поведения специалиста государственного и муниципального управления складывается из определенного набора функциональных единиц. Прежде всего, это действие, смысл, роль, личность и группа. Дополняя друг друга, данные функциональные единицы образуют «живую ткань, непосредственно реальную форму деловых и межличностных отношений» [7]. Среди основных методов, форм и направлений руководства кадровыми процессами преобладающими становятся технологии, основанные на ценностно-смысловом подходе, а основными факторами повышения эффективности и результативности деятельности – профессиональное и личностное развитие персонала. Очевидно, что главным источником обновления кадровой политики организаций становится развитие индивидуальности работников, которое происходит в образовательной среде.

Выдвигаемая временем задача оптимизации отношений человека и политики предполагает формирование такой методологии анализа, которая соответствовала бы характеру поставленной задачи. Анализ эволюции научных концепций, рассматривающих различные способы взаимодействия гражданского образования, кадровой политики

и государственной службы, позволяет заключить: необходима модель, ориентированная на многомерное, комплексное видение процесса профессионализации управления с правом существования кадровой политики личности, ее полноправного выхода на организационный, муниципальный, региональный и государственный уровни.

Литература

1. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций [Текст] / Л. С. Выготский. – М., 1960.
2. Климов, Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях [Текст] / Е. А. Климов. – М., 1995.
3. Степнов, П. П. Мораль и этика: к истории вопроса [Текст] / П. П. Степнов // Научные доклады. Вып. 1. – М. : изд-во РАГС, 1999.
4. Актуальные проблемы реформирования государственной службы Российской Федерации [Текст]. – М. : изд-во РАГС, 2003.
5. Сулемов, В. А. Проблема формирования региональной кадровой политики и механизм ее реализации [Текст] / В. А. Сулемов. – М. : изд-во РАГС, 2001.
6. Концепции государственной службы и кадровой политики [Текст] // Сборник кафедры государственной службы и кадровой политики РАГС. – М. : изд-во РАГС, 2002.
7. Яблокова, Е. А. Психологическое содержание профессиональной деятельности государственного служащего [Текст] / Е. А. Яблокова. – М. : изд-во РАГС, 2002.
8. Агапов, В. С. Акмеологические критерии успешности профессиональной деятельности государственных служащих [Текст] / В. С. Агапов ; под общ. ред. А. А. Деркача // Акмеология: итоги, проблемы, перспективы. Материалы науч.-практ. конф. – М. : изд-во РАГС, 2004.
9. Степин, В. С. Демократия и судьбы цивилизации [Текст] / В. С. Степин, В. И. Толстых // Вопросы философии. – 1996. – № 10.
10. Стризов, А. Л. Политика и общество: социально-философские аспекты взаимодействия [Текст] / А. Л. Стризов. – Волгоград : изд-во Волгогр. гос. ун-та, 1999.
11. Скворцов, Л. В. Цивилизованная власть: политические и нравственные основания [Текст] / Л. В. Скворцов // Человек: образ и сущность (гуманитарные аспекты). Человек и власть. – ИНИОН РАН. – 1992. – № 3.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ РЫНОК ТРУДА И ПРОБЛЕМА КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ МОЛОДОГО СПЕЦИАЛИСТА

НЕХАЕВА Ю. А.

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

Профессиональный рынок труда на сегодняшний день является объектом исследований многих наук (экономики, психологии, социологии, политологии, юриспруденции и других), но как теоретическое понятие наиболее разработано в экономической литературе. Однако и здесь ведутся споры относительно того, что вкладывать в содержание данного понятия: «рынок труда», «рынок рабочей силы», «рынок трудовых ресурсов», «рынок занятости», «совокупность рынка рабочей силы и рынка рабочих мест». Продолжаются дискуссии о том, что является на рынке труда товаром: рабочая сила, труд или трудовые услуги. Теоретически не определены границы рынка труда: одни трактуют его в «узком» смысле, как количество вакансий и количество лиц, занятых поиском работы, другие – в «широком», включая в него и удовлетворенный спрос на труд, то есть занятых. Мы придерживаемся системно-эволюционного подхода С. Г. Михневой, которая определяет рынок труда как «подвижную и динамичную систему, детерминированную внешними факторами, главным из которых является технический прогресс» [1].

Важным явлением на рынке труда является трудовая занятость. Трудовая занятость – социальный институт, чья организация и правила функционирования предписывают человеку, включенному в него, некоторые неизбежные формы поведения и субъективного опыта [2]. Трудовая занятость выступает как отдельный социальный институт, который оказывает специфическое воздействие на поведение и внутренний мир человека. Работа выступает как целый комплекс важных связей с реальностью. Наиболее уязвимыми в ситуации поиска работы, малоизученными и потому вызывающими особый интерес у исследователей рынка труда оказываются молодые специалисты. Молодые специалисты – выпускники среднего или высшего учебного заведения, начинающие профессиональную деятельность. Опираясь на теорию профессионализации Ю. П. Поваренкова [3], мы определяем границы молодости специалиста границами первого периода профессионализации – 5 лет. Среди молодых специалистов для нас наиболее интересны выпускники вузов. Интерес к данной категории специалистов вызван тем, что выпускники вузов, получив диплом, как правило,

впервые выходят на рынок труда и сталкиваются с необходимостью трудоустройства. Несмотря на наличие диплома о высшем образовании и объемного багажа знаний, эта группа уязвима по сравнению с другими специалистами ввиду отсутствия практического опыта работы и навыков трудоустройства. Так, при рассмотрении двух кандидатов на одну вакансию, работодатель скорее отдаст предпочтение тому, у кого есть опыт работы. Хотя некоторые авторы, в частности А. Н. Демин [2], подчеркивают, что, несмотря на уязвимость и социальную незащищенность, специфика положения молодых специалистов, находящихся в поиске работы, на рынке труда по отношению к взрослым безработным заключается в «более благоприятном уровне психологического здоровья, которое обосновывается более благоприятными условиями жизнедеятельности». Они в меньшей степени испытывают финансовые трудности, проблемы физической безопасности, отсутствия профессиональных межличностных коммуникаций, роли социального статуса. Это объясняется финансовой поддержкой родителей, включенностью в социальную сеть, которая сложилась в ходе вузовского образования, возрастными нормами, которые требуют от них меньшей личной ответственности.

В связи с этим проблема конкурентоспособности молодых специалистов оказывается весьма актуальной на современном рынке труда. В нашем исследовании [4] конкурентоспособность мы рассматриваем как одно из социально-психологических качеств личности молодых специалистов, тесно связанное с успешностью трудоустройства. Опираясь на определение параметров деятельности В. Д. Шадрикова [5], в качестве основных параметров успешности трудоустройства мы берем количественные и качественные показатели. Успешность трудоустройства выражается по нашему мнению в количестве предпринятых попыток трудоустройства (что характеризует трудоустройство как процесс и показывает степень его сложности для молодого специалиста и в некоторой степени скорость трудоустройства), а также в степени удовлетворенности найденным местом работы (что характеризует трудоустройство как результат и показывает его качество).

Результаты нашего исследования показывают, что успешные в трудоустройстве кандидаты имеют более высокую конкурентоспособность, в отличие от неуспешных. В учебнике «Экономика труда и социально-трудовые отношения» [6] конкурентоспособность трактуется как возможность найти спрос на свою рабочую силу на рынке труда. В данном случае конкурентоспособность представляет собой форму взаимодействия кандидата с работодателями, при которой высоко стремление достижения целей в условиях противоборства с до-

бывающимися этих же целей другими кандидатами. Это свидетельствует о том, что более успешные кандидаты не только принимают правила игры на рынке труда, они принимают правила конкурентной борьбы и хорошо осознают свою «стоимость» на рынке труда, свои конкурентные преимущества по сравнению с другими соискателями. Соответственно, в рамках рассмотрения трудоустройства как отдельной деятельности по поиску работы молодым специалистом, конкурентоспособность выступает как важное социально-психологическое качество, характеризующее его способности достигать наилучших результатов в данной деятельности.

Так, И. В. Дарманская [7], определяя конкурентоспособность как качество личности, рассматривает личность как социальную характеристику человека, формируемую в системе межличностных отношений, складывающихся в совместной деятельности и общении под влиянием социально-экономической ситуации и культуры общества.

В. А. Оганесов в модель профессионального облика конкурентоспособного специалиста [8] включает такие компоненты, как профессиональную компетентность (знания, умения, навыки, опыт деятельности), профессиональную направленность (интересы, мотивы, ценностные ориентации, социальную и профессиональную позицию), социально значимые и профессионально важные качества; психодинамические свойства личности. Безусловно, знание специфики рынка труда, навыки анализа работодателей и поиска вакансий, опыт прохождения собеседований играют важную роль для дальнейшего трудоустройства. Однако при прочих равных условиях на первый план выступают именно социально-психологические качества личности, которые и оказываются профессионально важными для такой деятельности, как трудоустройство. Одним из таких качеств является именно конкурентоспособность. При этом результаты нашего исследования показывают, что такие качества личности, как смелость, целеустремленность, настойчивость, уверенность, активность, коммуникабельность, самооценка, доброжелательность и гендерные особенности (психологические качества, определяющие особенности полоролевого поведения), напрямую не связаны с успешностью трудоустройства.

Таким образом, встает задача формирования конкурентоспособности личности. Персональный успех конкретного выпускника вуза в рыночных отношениях все в большей мере определяется тем, насколько выгодно удастся «продать» себя на рынке труда. А это зависит от того, насколько человек окажется подготовленным к трудоустройству, профессиональной деятельности, компетентным в решении социальных, профессиональных и жизненных проблем, то есть, в целом, конкурентоспособным.

Литература

1. Михнева, С. Г. Рынок труда: методологические и теоретические основы познания (системно-эволюционный подход) [Текст] / С. Г. Михнева. – Волгоград, 2001.
2. Демин, А. Н. Теоретические подходы к проблеме безработицы в зарубежной психологии [Текст] / А. Н. Демин // Психологический журнал. – 2005. – № 4.
3. Поваренков, Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления психолога [Текст] / Ю. П. Поваренков. – М. : УРАО, 2002.
4. Смирнов, А. А. Социально-психологические качества личности молодых специалистов, успешных в трудоустройстве [Текст] / А. А. Смирнов, Ю. А. Нехаева // Ярославский психологический вестник. – Ярославль, 2007.
5. Шадриков, В. Д. Психологический анализ деятельности: системогенетический подход [Текст] : учеб. пособие / В. Д. Шадриков. – Ярославль : ЯрГУ, 1979.
6. Экономика труда и социально-трудовые отношения [Текст] / под ред. Г. Г. Меликьяна, Р. П. Колосовой. – М. : изд-во МГУ ; изд-во ЧеРо, 1996.
7. Дарманская, И. В. Формирование конкурентоспособности учащихся профессионального училища средствами дополнительного образования. [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / И. В. Дарманская. – Ярославль, 2003.
8. Оганесов, В. А. Подготовка конкурентоспособного специалиста в условиях диверсификации высшего образования [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / В. А. Оганесов. – Ставрополь, 2003.

УПРАВЛЕНИЕ ПЕРСОНАЛОМ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР КАДРОВОЙ ПОЛИТИКИ ПРЕДПРИЯТИЯ

НИКИТИНА В. В.

г. Краснодар, Южный институт менеджмента

Современный этап развития экономики России характеризуется изменением структуры безработицы и незанятости трудоспособного населения, острым дефицитом высококвалифицированных специалистов, изменением требований к персоналу предприятия и кадровой политики. Известный девиз «Кадры решают все!» в условиях демократизации общества приобретает второе дыхание [1].

В современных условиях конкурентоспособность предприятия обеспечивается, прежде всего, персоналом. Какими бы новыми ни были бы технологии и техника и благоприятными внешние условия, без персонала, готового и способного включить свою энергию, квалификацию в выполнение определенных функций, предприятие не сможет обеспечить высокую эффективность производства. Практика подтверждает, что человек является главной движущей силой в достижении целей, поставленных собственником и менеджером [4].

В целом, можно выделить семь стратегических направлений в работе с персоналом.

1. Снижение удельного веса заработной платы в себестоимости продукции и оплаты труда работников. Из-за высокой оплаты труда в высокоразвитых странах продукция многих фирм стала не конкурентоспособной по сравнению с менее развитыми странами. Как выход предлагается разделить весь персонал на две группы: высококвалифицированных постоянных работников с социальными гарантиями и высокой оплатой труда («ядро»); малоквалифицированных сезонных работников без социальных гарантий и с низкой оплатой труда («периферию»). Однако эта модель годится не для всех предприятий.

2. Работники – это ресурс, который необходимо максимизировать. Максимизация знаний и способностей своих работников, мотивации и человеческих отношений, а не «копирование» опыта лучших компаний.

3. Неразрывная связь стратегии предприятия и стратегии управления персоналом. В зависимости от типа компании, она может применять централизованную стратегию из единого центра и децентрализованную стратегию, когда самостоятельные подразделения крупной компании проводят гибкий маркетинг на рынке.

4. Развитие организационной культуры: общие цели, коллективные ценности, харизматические лидеры, жесткие позиции на рынке, контроль сотрудников с помощью социальных средств.

5. «Японизация» методов управления персоналом, широко распространившаяся после успеха крупнейших японских компаний. Достигается за счет минимизации числа уровней управления, высокой организационной культуры, гибких форм организации труда, высокого качества продукции, преданности рабочих фирме и др.

6. Управление персоналом – стратегическая функция. Это направление предполагает разработку кадровой стратегии, подбор персонала, исходя из философии фирмы, вознаграждение с учетом качества индивидуальной деятельности, минимизацию трудовых споров и создание гармонии на рабочем месте, поощрение коллективных усилий, направленных на выживание компании.

7. Использование моделей управленческого выбора в работе с персоналом с учетом четырех важных аспектов: влияние работника и способы воздействия на него; процедура движения работника на фирме; системы вознаграждения; организация рабочего места. Модель успешно позволяет решить проблему выбора политики для максимизации вклада человека в успех фирмы [1].

Необходимо отметить, что в теории менеджмента используется достаточное число терминов, отражающих участие людей в общественном производстве: трудовые ресурсы, человеческие ресурсы, человеческий фактор, организационное поведение, организация труда, управление персоналом, кадровая политика, коллектив, команда, социальное развитие и др. Выделяя в качестве стержневого объекта человека, они раскрывают различные аспекты проблемы управления персоналом и подходы к ее решению [1]. Остановимся подробнее на некоторых категориях.

Управление – вид человеческой деятельности, представляющий собой целенаправленное воздействие на людей, активизирующее их совместную деятельность [2].

Управленческая деятельность – деятельность по управлению отношениями людей в обществе, по мобилизации готовности людей к деятельности.

Управленческий персонал – руководители, специалисты и служащие, выполняющие управленческие функции [1].

Управление персоналом организации – целенаправленная деятельность, которая предполагает определение основных направлений работы с персоналом, а так же средств, форм и методов управления им. Человеческие ресурсы – совокупность социокультурных характеристик и личностно-психологических свойств работников.

Трудовые ресурсы – население трудоспособного возраста (мужчины – 16–59, женщины – 16–54 лет), обладающее необходимым физическим развитием, знаниями и практическим опытом для работы в народном хозяйстве, а также занятое население старше и моложе трудоспособного возраста [2]. Исходная база для определения количественных характеристик трудовых ресурсов – численность населения. Согласно международным стандартам экономически активное население – это часть населения, обеспечивающая предложение рабочей силы для производства товаров и услуг. Минимальный возраст, принятый в большинстве стран при измерении экономически активного населения, – 14–15 лет. Количественно экономически активное население складывается из занятых и безработных. Близким понятию «экономически активное население» в зарубежной экономической ли-

тературе считается понятие «рабочая сила».

Кадровая политика определяет генеральную линию и принципиальные установки в работе с персоналом на длительную перспективу. Кадровая политика формируется государством, ведущими партиями и дирекцией предприятия и находит конкретное выражение в виде административных и моральных норм поведения работников на предприятии [1].

Эффективное управление предполагает максимально полное использование того широкого набора, который имеется в распоряжении организации. Сегодня никому уже не надо доказывать, что из всех ресурсов главный ресурс – это люди. Но от людей можно получить высокую отдачу лишь при определенных условиях [3].

Рассмотрим основные принципы, на которых должно базироваться управление персоналом:

1. Человек – основа корпоративной культуры. Успешные предприятия уделяют большое внимание персоналу; когда людей ставят во главу перемен, они становятся движущей силой этих перемен.

2. Менеджмент для всех. Управление должно осуществляться на всех уровнях: высшее руководство, среднее руководство («команда») и нижнее звено («сотрудники»).

3. Эффективность как критерий успеха организации, заключающаяся в достижении целей с оптимальным использованием ресурсов и максимизации прибыли.

4. Взаимоотношения как критерий успеха организации. Возникающие проблемы из «мира чувств» (психологические отношения, коммуникации, ценности, мотивы) должны быть приоритетными по сравнению с проблемами из «мира факторов» (техника, технология, организация). Принцип «клиент прежде всего» более предпочтителен, чем «иерархия прежде всего».

5. Качество как критерий эффективности. Необходимо работать с пятью взаимосвязанными подсистемами качества: личное качество, качество команды, качество продукта, качество сервиса и качество организации.

6. Команды как критерий успеха организации. Все работающие в организации являются сотрудниками. Все они члены социальной группы (команды). Все команды и отдельные сотрудники, входящие в команду, вносят вклад, как в успех, так и в провалы организации.

7. Обучение – ключ к развитию и переменам и неотъемлемая часть жизненно важного процесса продвижения организации. Обучающие программы должны обращаться к сердцам и умам сотрудников [1].

Перед каждым руководителем в масштабе крупного предприятия или малого и среднего бизнеса стоит вопрос: как повысить эффективность управления бизнесом и не бояться растущей конкуренции? Созданы бизнес-институты, бизнес-школы, выпускается и изучается литература, анализируются фирмы, внедрившие передовые информационные технологии, посещаются выставки зарубежных фирм, и, тем не менее, высшей квалификацией управления персоналом владеют немногие. Главное условие стабильной высокой производительности труда, мотивации и конструктивной творческой активности – это человеческий фактор, который в большей степени создает добавочную стоимость бизнеса [5]. Часто при решении той или иной задачи или формализации функций сотрудники не затрудняют себя новыми изысканиями и с недоверием относятся к современным методам управления и проектирования, а все должностные обязанности и инструкции делаются по старинке – на основе справочников, что не дает прироста прибыли и мешает бизнесу.

Литература

1. Егоршин, А. П. Управление персоналом [Текст] / А. П. Егоршин. – Н. Новгород : НИМБ, 1997.
2. Федорова, Н. В. Управление персоналом организации [Текст] : учеб. пособие / Н. В. Федорова, О. Ю. Минченкова. – М. : КНОРУС, 2007.
3. Могура, М. И. Мотивация труда персонала и эффективность управления [Текст] / М. И. Могура // Управление персоналом. – 2003. – № 6.
4. Сурков, С. А. О развитии персонала [Текст] / С. А. Сурков // Управление персоналом. – 2003. – № 7.
5. Абол, Р. В. Развитие систем управления предприятием и персоналом – эффективное управление бизнесом [Текст] / Р. В. Абол // Управление персоналом. – 2005. – № 20.

РАЗДЕЛ 2

Роль системы непрерывного профессионального образования в развитии квалификационных характеристик современного специалиста

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ» В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

ТИХОНОВА Т. Ю.

г. Челябинск, Уральский государственный университет физической культуры

В соответствии с «Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 г.» [13] целью современного образования становится воспитание личности, способной к самоопределению, к самообразованию, саморазвитию, а содержание образования ориентируется на создание условий для самосовершенствования, самореализации личности, осознания себя как субъекта образовательного процесса. Это требует расстановки приоритетов в проблеме подготовки будущего специалиста по связям с общественностью, выдвижения в качестве ведущей не прагматической цели подготовки, а цели формирования личности, обладающей высоким уровнем профессиональной компетентности, основу которой, по мнению ряда исследователей, составляют [13]: широкая гуманитарная, экономическая, политическая, культурная эрудиция, психологическая компетентность, информационно-технологическая культура, нравственно-правовая культура, коммуникативная компетентность.

Остановимся более подробно на рассмотрении коммуникативной компетентности и вопросах ее формирования у студентов гуманитарных специальностей.

Анализ литературы по изучаемой проблеме позволяет нам сде-

лать вывод о том, что коммуникативная компетентность рассматривается исследователями как:

- совокупность навыков и умений, необходимых для эффективного общения (Л. А. Петровская);
- ситуативная адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными (речевыми и неречевыми) средствами социального поведения (Ю. Н. Емельянов);
- совокупность коммуникативных способностей, умений и навыков, адекватных коммуникативным задачам и достаточных для их решения (Е. В. Сидоренко).

По мнению С. Емельянова [9], специалист по связям с общественностью в рамках коммуникативной компетентности должен владеть приемами эффективного общения, стратегиями взаимодействия с деловыми партнерами и представителями общественности, уметь налаживать обратную связь, устанавливать контакты со СМИ, владеть технологиями журналистского творчества.

Однако эмпирические исследования, проведенные нами, позволили выявить, что уровень коммуникативных умений и навыков по оценке самих студентов недостаточно высок. Эти неутешительные факты говорят о необходимости поиска путей формирования и развития коммуникативной культуры и коммуникативной компетентности будущих специалистов в сфере коммуникации.

Анализ психолого-педагогической литературы [2; 3; 5–7, 12; 14], опыт преподавательской деятельности позволяет сделать вывод о том, что формированию коммуникативной компетентности будущего специалиста по связям с общественностью будут способствовать внедрение в образовательный процесс активных методов обучения и диалогизация процесса обучения.

Использование методов активного обучения способствует созданию у будущих PR-менов установки на творческую профессиональную деятельность; созданию условий для формирования профессионально значимых качеств, выражающихся в умении управлять своими эмоциональными состояниями, умении работать в коллективе, эмпатии, рефлексии, общительности; соединению теории с практикой; являются отличной школой формирования основ профессиональной культуры студентов; активным методом закрепления и углубления знаний, развития навыков творческого мышления и умения вести спор; вернейшим средством выработки убеждений, отшлифовки идей и эффективным средством убеждения [11].

Методы активного обучения дают возможность студенту побыть не только объектом, но и субъектом обучения. Разнообразие вы-

полняемых студентом ролей и занимаемая им в деятельности позиция способствует разностороннему развитию личности будущего специалиста, его мыслительная деятельность приобретает системный характер, вырабатывается гибкость мышления и действий.

В практике высшей школы применяются разнообразные дидактические игры: ролевые игры, имитационные деловые игры и др. Внедрение деловых игр в процесс профессиональной подготовки будущих PR-специалистов способствует на наш взгляд формированию коммуникативных умений и навыков. Деловая игра представляет форму деятельности в условной обстановке, направленной на воссоздание будущей профессиональной деятельности, имитирующей поведение участников игры по заданным правилам, отражающих условия и динамику реальной деятельности будущего специалиста по связям с общественностью. Практика показывает [5], что для достижения более высокого уровня усвоения знаний, умений и навыков студентов достаточно провести два-три занятия в семестре в форме учебной деловой игры. Если же все часы, отводимые на лабораторно-практические и семинарские занятия, использовать только для деловых игр, то интерес к ним студентов постепенно угасает, а учебная цель не достигается.

Создавая в обучении имитацию ситуаций, типичных для PR-специалистов, деловая игра служит средством развития теоретического и практического мышления, актуализации, применения и закрепления знаний. Развитие личности в деловой игре обусловлено усвоением профессиональных действий и норм отношений участников педагогического процесса.

Ролевая игра рассматривается нами как средство организации речевой ситуации, используемой в учебных целях. В ее основе лежит организованное речевое общение студентов в соответствии с распределенными между ними ролями и игровым сюжетом. В настоящее время ролевые игры находят широкое применение в различных областях знаний. Они используются для подготовки специалистов к практической деятельности, так как наиболее полно отвечают задаче выработки коммуникативных навыков в процессе действия, в результате решения самим субъектом обучения разных проблемных задач. Ролевые игры учат слушать, обрабатывать и использовать полученную информацию, воспринимать и понимать человека, его психологическое состояние и мотивы поведения [14]. В процессе подготовки обучающегося игра выступает своеобразным средством имитационного моделирования, то есть моделью взаимодействия партнеров по общению в обстановке имитации будущей профессиональной деятельности специалиста по связям с общественностью.

Существенную помощь в формировании коммуникативных умений и навыков может оказать социально-психологический тренинг.

Под социально-психологическим тренингом обычно понимают своеобразные формы обучения знаниям и отдельным умениям в сфере общения, а также формы соответствующей коррекции. Социально-психологический тренинг – это активная форма социально-психологической подготовки к общению. По мнению ряда исследователей [1; 6–8 и др.] социально-психологический тренинг педагога призван решать следующие задачи: формирование активной позиции студентов в коммуникации, представлений о себе как субъекте коммуникативной деятельности; обогащение запаса социально-психологических и психических знаний о культуре коммуникации, знаний об этикете; развитие у студентов диалогического мышления; совершенствование социальных навыков коммуникации; развитие и совершенствование культуры использования рефлексии и эмпатии будущим педагогом; развитие способностей совершенствования собственной коммуникативной культуры [7]. Основной целью социально-психологического тренинга является совершенствование коммуникативных качеств [7]. К таким качествам относятся: способность к эмпатическому сопереживанию, умение слушать, убеждать, осознавать свои социальные роли и формировать желаемые модели поведения.

Организация социально-психологического тренинга коммуникативной компетентности специалиста по связям с общественностью должна быть подчинена основным принципам тренинга [8]: коммуникация по принципу «здесь и теперь»; субъектная позиция; персонификация высказываний; акцентирование языка чувств; активность, доверительность в общении; конфиденциальность, добровольное участие; диалогизм взаимодействия; самодиагностика. Все, что происходит во время занятий, не выносится за пределы группы.

Каждый участник должен выполнять упражнение самостоятельно, сам изучать себя и других участников тренинга, корректировать свои знания, умения, поведение, качества, характерные для коммуникативной компетентности.

В рамках изучения предмета «Основы теории коммуникации» нами были проведены следующие социально-психологические тренинги:

1. Эмпатия как важный компонент коммуникативной компетентности и коммуникативной культуры личности.
2. Этикетные навыки коммуникации, их развитие.
3. Невербальные средства коммуникации, совершенствование навыков их использования.
4. Вербальные средства коммуникации. Их совершенствование.

При разработке правил проведения тренинговой группы мы опирались на материал И. В. Гришняевой [8].

Каждое занятие начинается с определенного ритуала. Далее идет основная часть – 4–5 упражнений, одно из которых направлено на психологическую разминку, а другие – либо на осознание сильных и слабых сторон собственной коммуникативной компетентности; на гармонизацию сильных и слабых сторон собственной коммуникативной компетентности или одного из ее элементов; упражнения на овладение коммуникативной компетентностью или отдельных ее элементов. В конце занятия осуществляется анализ, (рефлексия) того, что происходило во время упражнений в форме обсуждения чувств и переживаний участников группы. Завершается тренинг проведением заключительного анкетирования и сообщением домашнего задания.

Остановимся более подробно на содержании социально-психологического тренинга «Эмпатия специалиста по связям с общественностью».

1 этап. Ритуал начала занятия. «Все участники сели в круг».

2 этап. Психологическая разминка. «Давайте говорить друг другу комплименты».

3 этап. Основной. Упражнения на развитие эмпатии.

Упражнение 1. «Если бы он был ...».

Цель. Развитие заинтересованности друг в друге, эмпатии, стимулирование экспрессии.

Упражнение 2. «Подарки».

Цель. Развитие эмпатического восприятия другого человека.

Упражнение 3. «Зеркало».

Упражнение проводится в парах. Одному предлагается сесть в привычную позу. Другой зеркально отображает эту позу и пытается рассказать, как он себя при этом чувствует.

Упражнение «Любящий взгляд».

Один участник выходит за дверь. Его задача – определить, кто из группы будет смотреть на него «любящим» взглядом. Ведущий назначает в его отсутствие двух-трех человек. Затем выбирается другой отгадывающий. Количество смотрящих любящим взглядом увеличивается.

4 этап. Рефлексия занятия. Все участники по очереди высказывают свои впечатления о прошедшем занятии. Что особенно понравилось? Что хотелось бы сделать по-другому? Какие претензии есть к группе, конкретно к кому-либо, к руководителю?

5 этап. Ритуал окончания занятия.

В ходе тренинга «Невербальные средства коммуникации, совершенствование навыков их использования» использовались такие упраж-

нения как «Жесты», «Эмоциональное состояние», «Замечание» и др.

Педагогический механизм формирования коммуникативной компетентности студентов в процессе преподавания дисциплин и организации педагогической практики должен быть построен на основе диалога преподавателя и студента.

Диалог в его смыслоформирующей направленности – это не вопросно-ответная и даже не эвристическая беседа. Диалог – это встреча позиций по существенным проблемам, в процессе которой уточняются, обогащаются и преобразуются взгляды, интересы, мотивы, в той или иной степени определяющие личность. Как отмечает А. И. Арнольдов [2], диалог несет смысложизненную функцию, где человек обретает себя, строит стратегию ценностей и совершает порождение мира. Диалог выступает утверждением себя в мире посредством вбирания, впитывания творчества многих поколений и отдельных личностей в истории и культуре. Из этого диалога возвращается человек.

По мнению М. М. Бахтина, диалогизм не допустимо понимать как спор, полемику или пародию. Диалог предполагает: доверие к чужому слову, благоговейное принятие (авторитетное слово), ученичество, поиски и вынуждение глубинного смысла, согласие, его бесконечные градации и оттенки ... наслаивание смысла на смысл, голоса на голос, усиление путем слияния (но не отождествления), сочетание многих голосов (коридор голосов), дополняющих понимание, выход за пределы понимания и т.п. Эти особые отношения нельзя свести ни к чисто логическим, ни к чисто предметным. Здесь встречаются целостные позиции, целостные личности ... Такое понимание диалога означает, что в формах общения важны и нужны не только готовые утверждения, но и столкновение взглядов и оценок, совместный поиск ответов на вопросы, дающий стимул к творческому решению «заданий культуры» [3]. То есть диалог устремлен к целостному рассмотрению через анализ, разлом, перебор возможных пониманий. Для нашего исследования важно, что студент в ситуации диалога осознает себя как «состоятельная» личность, чье понимание, оценка интересны и важны. Диалог раскрепощает сознание участников общения, стимулирует их свободную активность, способствует формированию духовно полноценной личности. Включаясь в субъект-субъектный и субъект-объектный диалог, личность воспроизводит многообразие своих представлений о мире, моделирует процесс общения, коммуникации с другими, высказывает и определяет свою позицию в жизненном пространстве и пространстве других личностей. Позиция личности, сформированная благодаря диалогичному характеру общения ее в культуре и с культурой, обеспечивает ей устойчивую систему взгля-

дов на мир, сформированное эмоционально-ценностное суждение о мире. Именно принцип диалогичности позволяет сформировать свой взгляд на личностную позицию будущего специалиста по связям с общественностью, обеспечивает ему условия для создания собственного творческого опыта в процессе усвоения дисциплин специальности, изучения спецкурсов, дисциплин по выбору прохождения ознакомительной, производственной практик и т.д.

Диалог предлагает для каждого студента возможность высказать и изложить свое мнение. Позиция равноправных участников решения проблемы побуждает студентов ставить перед собой цель – формировать в себе профессионально важные качества. Преподаватель занимает в диалоге позицию собеседника, который, являясь источником информации и лидером общения, не просто признает каждого студента, как партнера по общению на собственное мнение, но и заинтересован в том, чтобы студент сохранил самостоятельность в суждениях.

Диалог, наиболее оптимальный уровень общения, основан на положительном взаимоотношении, на взаимном приятии общающихся друг друга как равноправных партнеров.

Это педагогическое условие должно реализовываться в процессе обучения студентов в вузе. Оно обеспечивает полноценный контакт между студентами, студентами и преподавателями, приводит к снятию различного рода коммуникативных барьеров.

Считаем, необходимым отметить, что создание широкой среды полисубъектного диалога, использование активных методов обучения и социально-психологического тренинга в процессе профессиональной подготовки специалистов в области PR обеспечит формирование коммуникативной компетентности студентов.

Литература

1. Андреева, Г. М. Социальная психология [Текст] / Г. М. Андреева. – М. : изд-во Моск. гос. ун-та. – 1980.
2. Арнольдов, А. И. Введение в культурологию [Текст] : учеб. пособие / А. И. Арнольдов. – М. : Филинь, 1993.
3. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества [Текст] / М. М. Бахтин. – М. : Художественная литература, 1979.
4. Батракова, С. Педагогическое общение как диалог в культуре [Текст] / С. Батракова // Высшее образование в России. – 2002. – № 4.
5. Вартанова, Л. Р. Дидактическая игра как антропотехническое средство формирования коммуникативной культуры будущего педагога [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Л. Р. Вартанова. – Ставрополь, 2001.

6. Григорьева, Т. Г. Основы конструктивного общения: практикум [Текст] / Т. Г. Григорьева. – Новосибирск : изд-во Новосиб. ун-та; М. : Совершенство, 1997.

7. Горячкина, Е. В. Тренинг как одна из форм обучения учителя общению [Текст] / Е. В. Горячкина // Начальная школа. – 1997. – № 3.

8. Гришняева, И. В. Формирование коммуникативной культуры у будущего педагога дошкольного образования [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / И. В. Гришняева. – Н. Новгород, 2000.

9. Емельянов, С. М. Теория и практика связей с общественностью. Вводный курс [Текст] / С. М. Емельянов. – СПб. : Питер, 2007.

10. Игры: обучение, тренинг, досуг [Текст] / под ред. В. В. Петрусинского. – М., 1994.

11. Решетников, П. Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: Рождение мастера [Текст] / П. Е. Решетников. – М. : ВЛАДОС, 2000.

12. Сидоренко, Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии [Текст] / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2006.

13. Стратегия развития образования: основные направления. Краткие комментарии [Текст]. – М. : изд-во Гос. Думы, 2002.

14. Шмайлова, О. В. Формирование коммуникативной культуры будущих учителей [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / О. В. Шмайлова. – Челябинск, 1997.

ПУТИ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ВЫСШЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ В КУРСЕ ИНФОРМАТИКИ

НОВИКОВА Е. А.

г. Саратов, Саратовская государственная академия права

ИВАНОВА З. И.

г. Саратов, Институт дополнительного профессионального образования Саратовского государственного университета

им. Н. Г. Чернышевского

В России развитие компетентностного подхода в образовании началось с конца 90-х гг. XX века и было обусловлено влиянием идей модернизации европейского образования, актуализированных Болонским процессом. Переориентация российского образования на компетентностный подход получила поддержку на уровне государства. В «Концепции модернизации российского образования на период до

2010 г.», а также в «Федеральной целевой программе развития образования на 2006–2010 гг.». Так, в Приложении № 2 «Система целевых индикаторов и показателей по основным направлениям деятельности в рамках задач Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 гг.» указано, что в период с 2006 по 2010 гг. удельный вес образовательных учреждений, реализующих новые государственные стандарты общего образования на основе компетентностного подхода, должен подняться с 0 % до 100 % соответственно.

Однако в настоящий момент остаются дискуссионными как вопросы формализации терминов «компетенция», «компетентность», «компетентностный подход», так и вопросы о способах реализации компетентностного подхода на практике.

По мнению Э. Ф. Зеера, «компетентность» определяется как «содержательные обобщения теоретических и эмпирических знаний, представленных в форме понятий, принципов, смыслообразующих положений» [1]. Основываясь на работах Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, Н. Хомского, Р. Уайта, Б. Д. Эльконина, А. В. Хуторского и др., примем рабочее понятие компетенции как отчужденного интегративного свойства личности, которое должно быть сформировано для успешного осуществления деятельности в определенной сфере и представляет собой совокупность знаний, способностей, готовности к деятельности и практического опыта осуществления этого вида деятельности. В отличие от компетенции, компетентность понимается как уже сформированная компетенция, которой человек владеет. Разделяя термины «компетенция» и «компетентность» в единственном числе, многие ученые употребляют эти термины как полностью тождественные во множественном числе. Принимая во внимание данный факт, будем рассматривать компетентность как качественную оценку степени овладения компетенцией или группой взаимосвязанных компетенций/компетентностей.

В психолого-педагогической литературе сделано множество попыток классификации компетенций по различным признакам. По мнению Э. Ф. Зеера [1], ключевые компетенции – это «компетенции широкого спектра использования, обладающие определенной универсальностью», они надпредметны и универсальны, при этом «ключевые компетенции определяют реализацию специальных компетентностей и конкретных компетенций».

Совет Европы выделил пять ключевых компетенций, которые могут быть определены как: 1. Политические и социальные компетенции; 2. Компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе, направленные на формирование толерантности и уважения к

другим культурам; 3. Коммуникативные компетенции; 4. Компетенции, связанные с развитием информационного общества, необходимостью приобретения информационной культуры, развитием критического мышления; 5. Компетенции, связанные с необходимостью учиться на протяжении всей жизни, навыками самообразования [2].

По мнению И. А. Зимней, можно рассматривать десять ключевых компетенций, объединяемых в три основные группы. В первую группу входят компетенции, относящиеся к самому человеку как личности: компетенции здоровьесбережения; ценностно-смысловой ориентации в Мире; интеграции знаний; гражданственности; самосовершенствования, саморазвития. Ко второй группе – компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы: компетенции социального взаимодействия с обществом, коллективом и т.п., компетенции в общении как устном, так и письменном. Третью группу составляют компетенции, относящиеся к деятельности человека: познавательной, деятельности в области информационных технологий и других областях [2].

На наш взгляд, представляется возможным, что большинство из вышеперечисленных ключевых компетенций, сформированных в процессе освоения студентами юридического вуза дисциплины «Информатика и математика» на младших курсах, станут базой для формирования профессиональных юридических компетенций на старших курсах. Причем в настоящий момент дисциплина «Информатика и математика» является одной из немногих, изучаемых на младших курсах вузов, обладающих потенциальной возможностью формирования у студентов ключевых компетенций. В учебных планах именно этой дисциплины, как правило, предусматривается наибольшее количество практических занятий, а значит, обеспечивается основной принцип формирования компетенций – реализация теоретических знаний на практике и приобретение опыта деятельности.

Спецификой профессионального, в том числе юридического образования, является формирование и развитие ключевых компетенций не только в общем, надпредметном направлении, но и в направлении будущей профессиональной деятельности. Другими словами, развиваемые ключевые компетенции должны послужить основой для формирования компетенций профессиональных. Формирование профессиональных юридических компетенций с развитием информационных технологий не может быть реализовано только с помощью узкопрофессиональных юридических дисциплин и требует наличия в учебных программах таких дисциплин, как «Информационные технологии в практике юриста», «Правовая информатика» и т.п.

Однако реализация компетентного подхода к изучению курсов «Информатика и математика», «Информационные технологии», «Правовая информатика» в юридических вузах сталкивается со следующими проблемами.

Как правило, программы обучения, основанные на государственных образовательных стандартах, в основном содержат подробный перечень изучаемых тем по предмету, то есть совокупность знаний, которые должны освоить студенты. К сожалению, список формируемых в результате обучения по данному предмету умений, навыков и личностных качеств, обычно даётся в коротком виде в начале программы и плохо согласуется с дальнейшими пунктами. Преподаватели, ведущие занятия по таким программам и учебным планам, невольно ориентируются не на развивающий, а на репродуктивный стиль ведения занятий, направленный только на передачу знаний.

Попытки направить развитие ключевых компетенций в профессиональное русло, выделить основу для формирования профессиональных юридических компетенций терпят фиаско на младших курсах юридических вузов из-за недостатка профессиональных знаний как у студентов-младшекурсников, так и у преподавателей информатики, не имеющих юридического образования и, соответственно, плохо разбирающихся в специфике юридических профессий.

На наш взгляд, можно предложить следующие пути решения вышеназванных проблем:

- перестройку программ и учебных планов курсов «Информатика и математика», «Информационные технологии», «Правовая информатика», при которой список тем будет содержать не только перечень приобретаемых знаний, но и подробное перечисление формируемых в процессе обучения компетенций;

- развитие на младших курсах вузов основных, надпрофессиональных компетенций с помощью использования на практических занятиях по курсу «Информатика и математика» упражнений с переходом от общечеловеческой тематики к профессиональной; повышение квалификации преподавателей информатики не только по своей специальности, но и по специальности того вуза, где они преподают свою дисциплину;

- формирование профессиональных компетенций юриста в области информационных технологий может осуществляться на старших курсах юридических вузов с помощью введения различных спецкурсов по информационным технологиям с использованием обратного проблемного метода. Данный метод заключается в том, чтобы давать студентам старшекурсникам творческие проектные, исследователь-

ские задания по самостоятельному нахождению практического применения в юридической практике специфических информационных технологий. Например, при рассмотрении темы «Слияние в Word как массовая рассылка документов» можно предложить студентам самостоятельно найти максимальное количество случаев из юридической практики, когда применение метода массовой рассылки документов оправдано.

Литература

1. Зеер, Э. Ф. Компетентностный подход к образованию [Электронный ресурс] / Э. Ф. Зеер // <http://www.uro-rao.ru/konf2005.php?mode=&exmod=zeer>.
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст]. – М., 2002.
4. Хуторский, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А. В. Хуторский // <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СРЕДСТВАМИ ТРЕНИНГОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

БЕЛОБОРОДОВА Л. Н.

г. Курган, Курганский государственный университет

Основная образовательная программа подготовки инженерно-педагогических кадров ориентирована на международный уровень педагогической и профессиональной компетентности. Рыночная экономика требует подготовки квалифицированных кадров, владеющих не только специальными знаниями, но и качествами, обеспечивающими их профессиональную мобильность, умеющих быстро переключаться с одного вида труда на другой и совмещать различные трудовые функции, что диктует необходимость их обучения на основе компетентностного подхода. В утвержденных Правительством РФ в декабре 2004 г. приоритетных направлениях развития образовательной системы РФ, центральное место занимает «повышение качества профессионального образования», «развитие современной системы непрерывного профессионального образования» и «повышение инвестици-

онной привлекательности сферы образования». Разрешения требуют и ряд ключевых проблем, одной из которых является «недостаточная гибкость образовательных программ относительно потребностей рынка труда, неразвитость активных форм обучения, что осложняет формирование необходимых компетенций выпускников для решения практических задач в сфере профессиональной деятельности». В научно-образовательном процессе реализуются не только отношения «производитель-потребитель услуги», сколько отношения профессионального сотрудничества, результатом которого является новый уровень профессиональной компетентности его участников. Формальным выражением современной образовательной политики являются Приоритетные направления развития образования в РФ, комплекс мероприятий по их реализации до 2010 г. и Федеральная целевая программа развития образования на 2006–2010 гг. как организационная основа государственной политики в сфере образования. Эта программа-комплекс мероприятий, охватывающие преобразования в структуре, содержании и технологиях образования, отличается направленностью на «диверсификацию» системы образования с целью удовлетворения как запросов общества и государства, так и интересов и потребностей личности. Сохранившийся до настоящего времени в массовом образовании «знаниевый» подход, реализуемый в традиционной лекционно-семинарской форме и ориентированный на достигнутый уровень развития наук и освоение существующих технологий, принципиально не отвечает требованиям постиндустриального общества в условиях глобализации. Переход к деятельностной парадигме образовательного процесса и широкому использованию информационно-коммуникационных технологий, необходимость выстраивания высшей школы в систему непрерывного образования и глобальной образовательной сети определяют задачи кардинальной педагогической модернизации российского высшего образования.

В современном обществе компетентность в сфере общения стала одной из главных составляющих высокого профессионального уровня для всех профессий в системе человеческих отношений. Для профессии педагога коммуникативная компетентность является ведущей профессиональной характеристикой, от которой зависит персональный успех, конкурентоспособность и личная удовлетворенность. В системе образовательных услуг педагога появляется много новых миссий: он и инструктор, и духовный наставник, и полпред культуры, и собеседник, и воспитатель, и презентатор. Для того чтобы соответствовать всем этим ролям, ему самому необходимо постоянно учиться, развиваться, осваивая новые компетентности, среди которых ве-

душая – коммуникативная (КК). Современный педагог должен также быть психологически и социально грамотным. Между тем анализ учебных планов технических вузов свидетельствует, что при обучении педагогов профессионального обучения проблемам общения уделяется минимальное внимание, все еще недостаточно используются интерактивные и тренинговые технологии. Новые технологии требуют новых подходов не только к разработке новых учебных планов, но и внедрению интенсивных форм обучения педагогов профессионального обучения общению. Сегодня, как показывают исследования, во-первых, в деловой сфере усиливается роль именно межличностного общения, во-вторых, в связи с развитием виртуальных форм взаимодействия непосредственное общение коллег становится все более минимизированным, в-третьих, усиливается роль общения с клиентами и потребителями разнообразных услуг; в том числе и образовательных. Студент в данной ситуации становится клиентом, а клиент, как известно, требует особого уважения. Причем образовательный процесс – прекрасный пример того, как услуга действительно производится совместными усилиями преподавателя и студента. Для повышения ее качества необходимы взаимная компетентность и мотивация, соответствующее эффективное общение с обеих сторон. Не случайно поэтому и возникла потребность в тренинге КК. Соответствующие тренинговые программы должны научить педагога эффективно взаимодействовать со студентами, коллегами, родителями, деловыми партнерами, с представителями общественности, конструктивно передавать информацию и добиваться реализации педагогических целей и удовлетворенности обучаемого, то есть актуализируется проблема формирования КК педагога. Достичь такого результата можно с помощью технологии тренинга.

Тренинговые технологии обучения коммуникации в системе повышения квалификации широко описаны в работах Ю. М. Жукова, М. В. Кларина, А. П. Панфиловой, Б. Д. Парыгина, Е. В. Сидоренко, Н. Ю. Хрящевой и др. Однако работ по формированию КК будущих педагогов профессионального обучения в условиях вузовской подготовки практически нет. Кроме того, в исследованиях, посвященных интерактивным технологиям обучения коммуникации, недостаточно рассматривается тренинг как педагогическая технология, способная реализовать в обучении компетентностный подход в коммуникативной подготовке; слабо исследованы характерные технологические принципы построения тренингового занятия, недостаточно рассматриваются вопросы достижения результативности. Необходимо разрешить противоречие между требованиями современной школы и раз-

личных организаций к КК будущего педагога профессионального обучения и несоответствующим им методическим содержанием учебных программ и технологий обучения, осуществляющих формирование и развитие КК будущих инженеров-педагогов. Появилась необходимость разработки, реализации и оценки результативности обучения студентов за счет спецкурса «Основы формирования КК будущего педагога профессионального обучения», основанном на компетентностном подходе и тренинговых технологиях. Можно предположить, что если разработать и реализовать пошаговую методику тренинговой технологии при обучении коммуникации будущих педагогов профессионального обучения, в основу которой будут положены компетентностный подход и сбалансированность традиционных и интерактивных методов и принципов обучения, то это будет способствовать в условиях дефицита времени повышению успешности формирования КК студентов. В разработке спецкурса тренинговые технологии как важные составляющие интерактивного обучения коммуникации в условиях дефицита учебного времени, рассматриваются в контексте деятельностного обучения, опираются на основные принципы игрового моделирования и являются сбалансированными за счет сочетаемости традиционных и интерактивных имитационных методов обучения. Тренинговые технологии формирования КК будущего педагога профессионального обучения осуществляются на основе поэтапной реализации системы «технологических шагов», одним из которых является использование разнообразных форм и методов групповой работы и их поэтапным включением в учебный процесс на основе принципа «от простого к сложному».

Содержание КК будущих педагогов профессионального обучения должно, на наш взгляд, включать: модуль личностных качеств будущего педагога профессионального обучения, способствующие конструктивной коммуникации как в педагогической так и в управленческой деятельности и составляющие его элементы: рефлексивность, эмпатичность, гибкость личности, общительность, способность к сотрудничеству и эмоциональная привлекательность (М. И. Лукьянова); модуль специальных знаний, умений и навыков и составляющие его элементы: коммуникативные, перцептивные и интерактивные знания, умения и навыки; модуль мотивационной готовности педагога к осуществлению коммуникации сотрудничества. Наиболее распространенным в методике формирования коммуникативных умений будущего педагога профессионального обучения являются тренинговые технологии, входящие в систему игрового имитационного моделирования и осуществляющие деятельностное обучение.

В психологической и педагогической литературе не существует общепринятого понятия «тренинг», что приводит к его расширенному толкованию и обозначению этим термином различных приемов, форм, способов и средств, используемых в педагогической и психологической практиках. Термин «тренинг» (от англ. train, training) имеет ряд значений: обучение, воспитание, тренировка, дрессировка. Подобная многозначность присуща и научным определениям тренинга. В отечественной психологии распространено определение тренинга как одного из активного метода обучения, или социально-психологический тренинг. Л. А. Петровская рассматривает тренинг как «средство воздействия, направленное на развитие знаний, социальных установок, умений и опыта в области межличностного общения». Б. Д. Парыгин говорит о методах группового консультирования, описывая их как активное групповое обучение навыкам общения в жизни и в обществе вообще: от обучения профессионально полезным навыкам до адаптации к новой социальной роли с соответствующей коррекцией Я-концепции и самооценки.

В конце XX века для определения термина «тренинг» наиболее часто стало использоваться определение «психологическое воздействие». Сравнительный анализ предлагаемых в специальной психологической и педагогической литературе определений тренинга позволяет считать его многофункциональным методом преднамеренных изменений психологических феноменов человека, группы и организации с целью гармонизации профессионального и личностного становления человека. В ходе анализа современных публикаций по проблеме определения тренинга выявилась тенденция разграничения тренинга на психологический тренинг и педагогический тренинг. Данное разграничение представляется неправомерным, так как мы не ограничиваемся целью формирования исключительно практических коммуникативных умений и навыков (как отражается в ряде педагогических исследований), а принимаем совокупность психологических и педагогических подходов.

Исходя из трехмодульной структуры КК будущего педагога профессионального обучения, мы определяем следующие основные задачи коммуникативного обучения средствами тренинговой технологии:

- развитие личностных качеств, способствующих эффективным коммуникациям в педагогической деятельности;
- формирование специальных профессиональных коммуникативных, перцептивных и интерактивных знаний и умений;
- формирование мотивационной готовности студентов данной специальности к осуществлению конструктивной коммуникации.

Мы рассматриваем тренинг, направленный на формирование КК будущего педагога профессионального обучения, как педагогическую технологию, а тренинговую технологию – именно как совокупность технологических шагов с четко прогнозируемым результатом.

ПРЕДПОСЫЛКИ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ АФК

БЕЛОВА И. Ю., КЛИМЕНКО О. Е.

г. Чита, Забайкальский государственный
гуманитарно-педагогический университет

Рост инвалидности населения в большинстве стран мира приобрел характер удручающей глобальной тенденции. Человеку не удалось справиться с противоречиями научно-технического прогресса, когда ему были предложены все расширяющиеся возможности использования новых производственных, информационных и коммуникационных технологий, исключающих серьезные физические нагрузки, но предполагающих практическое отсутствие предела его психологическим и эмоциональным ресурсам. Особенности педагогической деятельности специалиста по адаптивной физической культуре (АФК), специфические задачи работы, диктуемые медико-психологическими характеристиками лиц с ограниченными возможностями, определяют конкретное наполнение комплекса составляющих данную профессию, базовых, профессионально необходимых знаний. Нужен специалист, обладающий опытом организаторской деятельности и профессионально значимыми качествами, направленными на социализацию и социальную адаптацию лиц с ограниченными возможностями.

Первые попытки описания личности специалиста по АФК приняты Т. В. Федоровой (1998 г.), однако на сегодняшний день эта проблема находится в стадии решения.

Личность специалиста АФК, разные ее грани будут востребованы в различных сферах профессиональной деятельности (реабилитология, коррекционная и специальная педагогика, параолимпийский спорт и т.п.), где объектом познания выступает человек с ограниченными возможностями. Поэтому важными функциями и свойствами личности являются такие, как личностная зрелость, коммуникативность, автономность и принятие автономности другого, ответственность, эмпатия, толерантность, способность к рефлексии, креативность и эвристичность, способность оценивания ситуации с разных

точек зрения, духовность, психологическая устойчивость, оптимизм, альтруизм, тактичность, гуманность. Ценность представляют также личностные качества: самостоятельность, позитивная «Я-концепция», готовность к инновационной деятельности, способность отстаивать свою позицию, энергичность и активность, лидерство.

Личностные качества специалиста по АФК определяются целью адаптивной физической культуры – максимальное развитие с помощью средств и методов адаптивной физической культуры жизнедеятельности человека, поддержание у него оптимального психофизического состояния, представление каждому инвалиду возможности реализовать свои творческие потенции и достичь определённых результатов, не только соизмеримых с результатами здоровых людей, но и превышающих их.

В своей деятельности такого рода специалисты должны сочетать качества личности педагога, врача, социального работника, психолога. Свой «отпечаток накладывает» и то, что деятельность в адаптивной физической культуре осуществляется с лицами различных возрастов (от младенчества до старости).

В результате обучения специалист по адаптивной физической культуре в соответствии с общепрофессиональной и специальной подготовкой может выполнять следующие виды профессиональной деятельности с лицами, имеющими отклонения в состоянии здоровья: спортивно-педагогическую (преподавательскую, тренерскую, методическую); рекреационно-досуговую и оздоровительно-реабилитационную; образовательно-профессиональную; коррекционную и консультационную; научно-исследовательскую и научно-методическую; организационно-управленческую.

В российских психолого-педагогических исследованиях до последнего времени преобладал деятельностный подход к определению компетентности. Однако в последние годы появился ряд работ, в которых сделана попытка подойти к этому сложному явлению, одновременно используя возможности нескольких наук.

И. А. Зимняя трактует «компетентность» как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека. В противопоставление, «компетенция» рассматривается как не пришедший в «употребление» резерв «скрытого», потенциального».

Компетентность представляется интегральным понятием, в котором могут быть выделены несколько уровней: компетентность – способность к интеграции знаний и навыков и их использованию в условиях быстро меняющихся требований внешней среды; концепту-

альная компетентность; компетентность в эмоциональной сфере, в области восприятия; компетентность в отдельных сферах деятельности.

Формирование профессиональной компетентности и личности специалиста всегда обусловлены спецификой профессиональной деятельности. Между деятельностью профессионала в области физической культуры и адаптивной физической культуры имеются психолого-педагогические различия (С. П. Евсеев).

1. Объектом и субъектом педагогической деятельности, в том числе учителя физической культуры и тренера, является человек (А. Н. Леонтьев), а предметом же деятельности специалиста в области АФК – человек (ребенок или взрослый) с ограниченными физическими и психическими возможностями.

2. В структуре деятельности педагога АФК особую роль приобретает коммуникативный компонент: преимущество речевого (вербального) общения над невербальным при взаимодействии с людьми с депривацией зрения, необходимость владения языком жестов при работе с людьми с депривацией слуха и т.д., а также гностический (познавательный) компонент в связи с обязательным контролем изменений в состоянии здоровья занимающихся.

3. Для деятельности специалиста АФК характерна более высокая степень психической напряженности по сравнению с деятельностью профессионала ФК.

4. Подбор и использование педагогом АФК подготовительных и подводящих упражнений в процессе обучения технике двигательных действий, приемов физической помощи и страховки с учетом реальных возможностей участников группы в зависимости от степени выраженности дефекта (физического, сенсорного, психического) является более сложно, чем в ФК, задачей.

5. Профессионал АФК имеет больше шансов для реализации индивидуального подхода в связи, как правило, с небольшим количественным составом группы.

6. Необходимо преобладание личностного критерия оценки («сегодня лучше, чем вчера») над нормативным и сравнительным в деятельности педагога АФК по сравнению с деятельностью педагога ФК.

7. Поощрение усилий и стараний людей с ограниченными физическими и психическими возможностями не в меньшей, а даже в большей мере, чем их реальных успехов, обусловлено тем, что положительной динамики в течение долгого времени может и не быть.

8. Отношения в системе «педагог – врач» более важны для АФК, при этом медицинские знания являются профессионально важными для специалиста в данной области.

Вышеназванные психолого-педагогические особенности деятельности специалиста АФК носят общий характер. Вместе с этим каждый вид АФК – адаптивное физическое воспитание, адаптивный спорт, адаптивная физическая рекреация, физическая реабилитация, креативные (художественно-музыкальные) телесно-ориентированные практики и экстремальные виды двигательной активности – предъявляет особые требования к деятельности профессионала.

Общие и особенные психолого-педагогические черты деятельности специалиста АФК определяют систему профессионально-педагогической компетентности.

Профессиональная деятельность в сфере адаптивной физической культуры и спорта отличается следующими особенностями: какие бы конкретно функции не исполнял специалист, он обязательно выступает в качестве педагога (осуществляет образовательно-воспитательную функцию), в качестве медицинского работника (так как участвует в процессе медицинской диагностики и реабилитации), в качестве психолога (исходя из того, что АФК – это часть психологической реабилитации), в качестве социального работника (АФК способствует социальной адаптации личности занимающегося).

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

КОСТАРЕВ С. В.

г. Кемерово, Кемеровское высшее военное командное училище связи

Под профессионально-педагогической подготовкой курсантов вузов в нашем исследовании мы понимаем комплекс целенаправленных педагогических воздействий руководящего, командного и педагогического составов, офицеров воспитательных структур, согласованных по содержанию, методике, организации и направленных на формирование у курсантов педагогических знаний, умений, навыков; педагогических качеств; навыков и умений решения военно-педагогических задач.

Совершенствование профессиональной подготовки будущих офицеров в высшей военной школе мы связываем с использованием в воспитательно-образовательном процессе вуза педагогических условий профессионально-педагогической подготовки курсантов: психолого-педагогическое сопровождение профессионально-педагогической подготовки курсантов в вузе; реализация модели профессио-

нально-педагогической подготовки курсантов; интеграция воспитательно-образовательной среды ввуза.

Второе условие – реализация модели профессионально-педагогической подготовки курсантов – позволяет наметить наиболее оптимальный путь в содержании воспитательно-образовательного процесса военного вуза с целью совершенствования профессиональной подготовки будущих офицеров. В нашем исследовании это условие проявляется через преемственность всех этапов профессионально-педагогической подготовки курсантов; интеграцию учебных дисциплин на базе единства решаемых задач, переходу от узкопредметных форм обучения к взаимосвязанному широкому комплексу; посредством использования междисциплинарных связей и др.

Разрабатывая модель профессионально-педагогической подготовки курсантов, мы стремились установить взаимосвязи между каждым компонентом модели и каждым конкретным этапом профессионально-педагогической подготовки курсантов, зафиксировать определенную последовательность изменений на каждом этапе профессионально-педагогической подготовки курсантов, которая кратчайшим путем ведет будущего специалиста к главной цели.

В ходе исследования для каждого этапа профессионально-педагогической подготовки курсантов мы выделили социальные, психологические, дидактические и воспитательные цели.

Цели первого этапа профессионально-педагогической подготовки курсантов: способствовать адаптации курсантов к военному вузу, формированию профессионально важных качеств младшего командира (командира отделения, заместителя командира взвода), обеспечить преемственность общеобразовательной и фундаментальной подготовки, формировать ответственное отношение к обучению в военном вузе, выполнению воинских обязанностей, способствовать развитию положительного эмоционального отношения к профессии военного. Цели второго этапа профессионально-педагогической подготовки курсантов: осуществлять готовность курсантов к выполнению обязанностей командира взвода, способствовать совершенствованию личностных и профессионально важных качеств командира отделения, формированию на их основе личностных и профессиональных качеств командира взвода; обеспечить преемственность фундаментальной и общепрофессиональной подготовки, продолжить формирование ответственного отношения к обучению в военном вузе, выполнению воинских обязанностей, воспитывать положительное эмоциональное отношение к профессии военного инженера. Цели последнего, третьего этапа профессионально-педагогической подготовки курсантов: осуще-

ствлять готовность курсантов к профессиональной деятельности, способствовать совершенствованию личностных и профессионально важных качеств командира взвода, формированию личностных и профессиональных качеств командира роты, обеспечить преемственности общепрофессиональной подготовки и подготовки по должностному предназначению, способствовать формированию ответственного отношения к выполнению обязанностей по должностному предназначению, воспитывать положительное эмоциональное отношение к профессии военного инженера по эксплуатации средств связи.

Среди функций профессионально-педагогической подготовки курсантов мы выделили обучающие, развивающие и воспитывающие. На первом этапе профессионально-педагогической подготовки курсантов обучающие функции заключаются в формировании фундаментальных знаний, умений, навыков, формировании навыков командира отделения. Развивающие функции проявляются через развитие у курсантов волевых процессов, творческого осмысления фундаментальных знаний, умений, навыков, творческого мышления, профессионально важных качеств младшего командира. Воспитывающие функции заключаются в формировании положительного отношения курсантов к профессии военного. На втором этапе профессионально-педагогической подготовки курсантов обучающие функции направлены на формирование и развитие у курсантов общепрофессиональных знаний, умений, навыков, формирование навыков командира взвода. Развивающие функции заключаются в развитии творческого осмысления общепрофессиональных знаний, умений, навыков, общепрофессионального мышления, профессионально важных качеств командира взвода. Воспитывающие функции направлены на формирование осознанного отношения курсантов к профессии военного инженера. На последнем этапе профессионально-педагогической подготовки курсантов обучающие функции проявляются через формирование у курсантов специальных знаний, умений, навыков, формирование навыков командира роты. Развивающие функции направлены на развитие профессионального мышления, творческого осмысления профессиональных знаний, умений, навыков, профессионально важных качеств командира роты. Воспитывающие функции направлены на формирование положительного отношения к обучению в военном вузе, осознанного отношения к профессии военного инженера по эксплуатации средств связи, творческого отношения к профессиональной деятельности.

Содержание деятельности курсантов в их профессионально-педагогической подготовке характеризуется следующим. На первом этапе своей профессионально-педагогической подготовки курсанты

овладевают фундаментальными знаниями, умениями, навыками, навыками по должностному предназначению (командно-методическими навыками и навыками воспитательной деятельности) применительно к обязанностям младшего командира (командира отделения, заместителя командира взвода), изучают динамику происходящих изменений в своей профессионально-педагогической подготовке в процессе овладения ими профессией, уровень информированности о профессионально важных качествах. Содержание деятельности курсантов на втором этапе их профессионально-педагогической подготовки характеризуется овладением курсантами общепрофессиональными знаниями, умениями, навыками, а также навыками командира взвода, изучением через самооценку соответствие требованиям профессии динамики изменений в профессионально-педагогической подготовке, анализа сформированности профессионально важных качеств командира взвода. Рассматривая содержание деятельности будущих офицеров последнего этапа профессионально-педагогической подготовки, мы отмечаем, что на третьем этапе курсанты овладевают специальными знаниями, умениями, навыками, а так же навыками по должностному предназначению применительно к выполнению обязанностей командира роты.

К основным формам организации деятельности курсантов на всех этапах их профессионально-педагогической подготовки мы отнесли: лекции, семинары, групповые, лабораторные, тактико-специальные занятия, самостоятельную работу под руководством преподавателя, самостоятельную подготовку курсантов к занятиям, научно-практические конференции, олимпиады по учебным дисциплинам, ВНИР курсантов и т.д. На последних этапах профессионально-педагогической подготовки курсантов к основным формам организации их деятельности добавляются новые формы. Так, на втором этапе: специализация, защита курсовых работ; на третьем: войсковая стажировка, практика по технической эксплуатации средств связи, защита дипломных работ.

В качестве основных методов профессионально-педагогической подготовки курсантов ввуза мы рассматриваем методы диагностики, формирования качеств личности, организации деятельности, контроля и самоконтроля.

Каждый этап профессионально-педагогической подготовки курсантов имеет свой результат. Результатом первого этапа профессионально-педагогической подготовки курсантов является: овладение курсантами фундаментальными знаниями, умениями, навыками, навыками младшего командира, наличие профессионально важных качеств младшего командира. Результат второго этапа профессиональ-

но-педагогической подготовки курсантов – овладение курсантами общепрофессиональными знаниями, умениями, навыками, а также овладение курсантами навыками командира взвода, наличие профессионально важных качеств командира взвода. Результат третьего этапа совпадает с результатом всего процесса профессионально-педагогической подготовки курсантов, а именно, – сформированность профессионально важных знаний, умений, навыков, навыков командира роты, наличие профессионально важных качеств командира роты.

Таким образом, разработанная нами модель профессионально-педагогической подготовки курсантов включает: цели (социальные, психологические, дидактические, воспитывающие); функции (обучающие, развивающие, воспитывающие); содержание деятельности курсантов по этапам; формы (организация воспитательно-образовательного процесса, научно-исследовательского процесса); методы (диагностики, формирования качеств личности, организации деятельности, контроля и самоконтроля); а также промежуточные и конечные результаты, к достижению которых необходимо стремиться в процессе овладения профессией.

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА КАК ОСНОВА ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРА-ЭКОЛОГА

МЕЛКОЗЁРОВ С. А.

г. Екатеринбург, Уральский государственный
лесотехнический университет

Проблема качества образования в современном вузе приобретает особую актуальность с появлением новых требований, предъявляемых рынком труда к специалистам-выпускникам не только России, но и в странах Европе в целом. Для механизма своевременного реагирования на изменения рынка необходимо внедрение системы менеджмента качества образования по стандартам ISO 9001.2000: определение требований «заказчика» и оценка степени соответствия качества выпускаемых инженеров требованиям.

Система управления образования, которая основывается на системном подходе, должна позволять добиваться непрерывного совершенствования выпускаемых специалистов, достигать уровня подготовки современным требованиям ГОСа через обеспечение непрерывного контроля качества самого образовательного процесса.

Для реализации системы необходимо трансформировать учебный процесс, а именно перейти от планового изучения дисциплины к модульной системе усвоения материала студентами.

Была проведена исследовательская работа по анализу и изменению сложившейся системы преподавания, результатом которого был поставлен эксперимент, целью которого являлось выяснение работоспособности нового способа ведения дисциплин, выявление слабых и сильных сторон движения этого процесса, а так же апробации теоретических знаний на практике.

В качестве объекта исследования выбраны дисциплины ТРГВ и ТОСВ, преподаваемые на кафедре ФХТЗБ в УГЛТУ, как дисциплины, в которых присутствует все формы образовательного процесса (лекционные и практические занятия, лабораторный практикум, курсовое проектирование) и возможности выявления унификации процесса.

По результатам исследовательской работы по изучению существующей системы учебного процесса была предложена методика по изменению образовательного процесса таким образом, чтобы он удовлетворял требованиям ИСО.

На данный момент преподавание выбранных дисциплин происходит по следующей схеме (рис. 1):

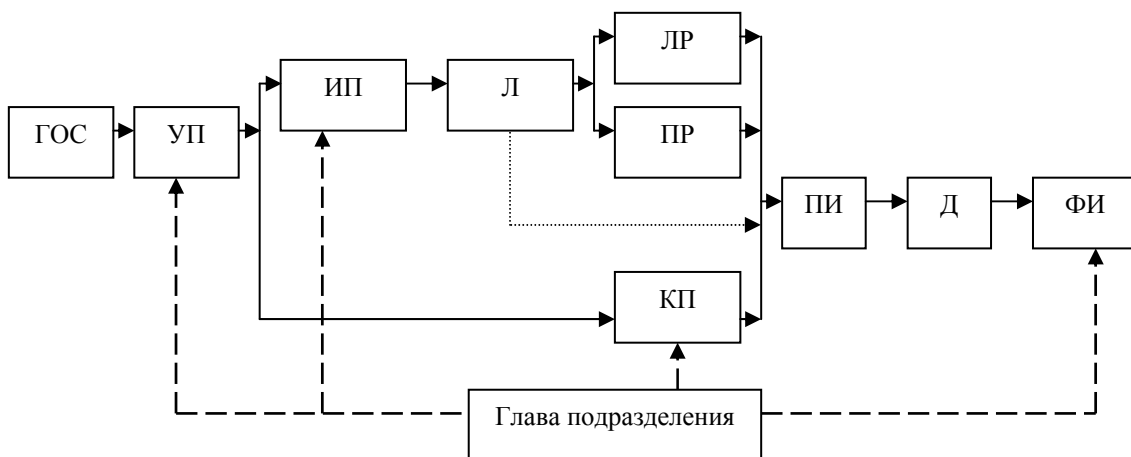


Рис. 1. Схема преподавания выбранных дисциплин

Система представляет собой линейное, поступательное движение от требований, которые предъявляет ГОС, до финального испытания по заданной дисциплине. В начале соответственно требованиями ГОСа составляется учебный план, в котором производится деление на темы и определение соответствующего количества часов, а также требования к знаниям и умениям студента, который прослушал курс. В

учебном плане закреплены положения о выполнении курсовых работ и лабораторного практикума. При составлении плана главой подразделения производится непосредственный контроль за исполнением требований ГОСа, а следовательно, и всего учебного процесса. Процесс утверждения происходит в момент принятия учебного плана к исполнению и внесение в него каких-либо изменений в последствии затруднительно. Это создает сложности в оперативном управлении, что указывает на некоторую инертность учебного процесса.

Далее преподаватель в соответствии с учебным планом составляет индивидуальный план дисциплины. На усмотрение преподавателя, при прохождении студентом лекционного курса, может происходить промежуточный контроль получаемых знаний. Контроль знаний производится чаще всего на практических и лабораторных работах в виде коллоквиумов и приема отчетов о проделанной работе. Выполнение всех видов работ по дисциплине служит допуском к финальному испытанию.

Отсутствие промежуточных испытаний в течение учебного семестра не позволяет делать выводы о степени усвояемости лекционных материалов студентами. Невозможность проведения ранжирования по успеваемости и проведения анализа степени знания дисциплины студентами существенно осложняет работу по планированию дальнейшей лекционной деятельности с наиболее высокой эффективностью.

Полученные и собранные данные на промежуточных точках контроля знаний во время опросов студентов на практических и лабораторных занятиях не используются для коррекции существующего положения дел в связи с тем, что чаще всего лекционный курс заканчивается или подходит к концу, не оставляя время на ее осуществление. Лишь иногда результаты финального испытания заставляют задуматься о модифицировании индивидуального плана дисциплины не только преподаваемой, но и обеспечивающих дисциплин.

Сложившаяся система не удовлетворяет основным требованиям ISO, а именно:

- внедрение и осуществление системы управления качеством образования;
- обеспечить наличие ресурсов и информации, необходимых для продержки работы и наблюдения за этим процессом;
- наблюдать, измерять и анализировать процессы, которые непосредственно направлены на получение заданного результата деятельности;
- принимать меры, необходимые для достижения запланированных результатов и постоянного их улучшения.

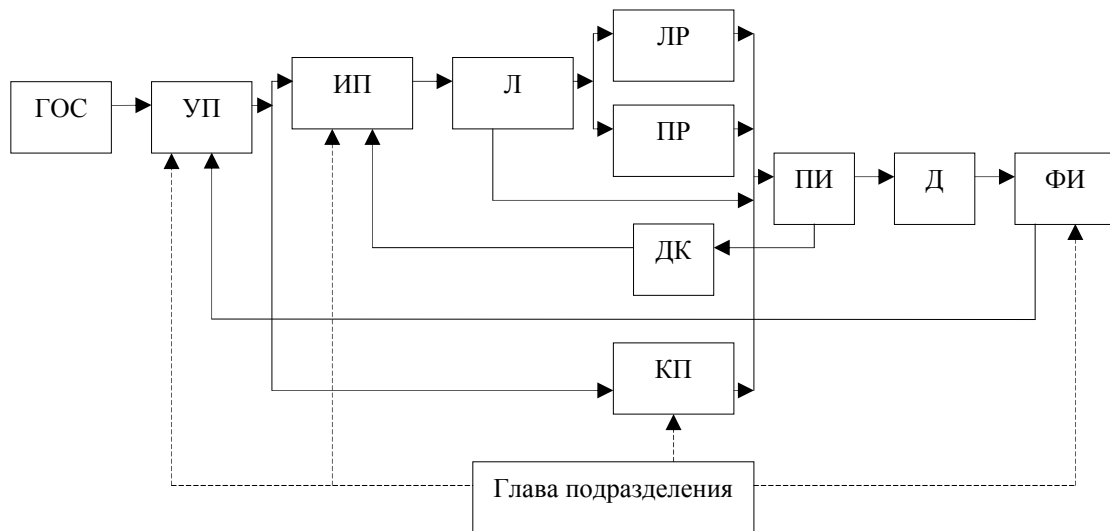


Рис. 2. Схема внедрения системы управления качеством образования

Предлагаемая схема (рис. 2) для первого этапа внедрения системы управления качеством образования позволяет проводить в обязательном порядке промежуточные испытания при прохождении курса лекционного материала, анализировать полученные данные и своевременно вносить корректировки в учебный процесс. При необходимости проводить дополнительные тесты на исследование и выявление степени «незнания» материала студентами. Это необходимо для внесения в процесс образования нового блока – дифференциации контингента.

Анализ материалов, собранных при промежуточном контроле, позволяет произвести ранжирование студентов по уровню текущих знаний и степени усвоения нового материала. Ранжирование – необходимая и важная часть управления качеством образовательного процесса. Его результатом являются обратные связи корректирующего действия, которое происходит следующим образом. Студенты дифференцируются на три–пять уровней. Для контингента, у которого уровень усвоения материала ниже требуемого, выдаются дополнительные задания для самостоятельной проработки как пройденного материала, так и того, который понадобится для изучения предстоящих тем на ближайших лекциях. Студентам, чей уровень знаний находится на приемлемом уровне, то есть ими усвоение материала идет более легко, предлагается на основании объяснений и информации, полученной на лекциях, самостоятельно изучать данную тему на более глубоком уровне. Эта система позволяет поддерживать уровень знаний на необходимом уровне и не терять заинтересованности в лекционных занятиях студентов с более высоким уровнем знаний.

Также при анализе результатов промежуточных испытаний

можно сделать ряд выводов о причине плохого усвоения материала частью студентов. На основании этих выводов необходимо предложить меры для разрешения и улучшения данной ситуации.

Пример анализа может быть представлен в виде таблицы следующего образца.

Таблица 1

Пример анализа

Вывод	Действие
- уделено недостаточно времени	- увеличение времени, отпускаемое данной теме, более детальная проработка; - изменение способа представления материала, переработка его содержания; - сформировать задания, при решении которых раскрывается суть темы; - и др.
- низкий уровень усвоения предыдущей темы	- показать место данной темы в дисциплине; - показать взаимосвязь с другими дисциплинами; - решение практических задач, в которых необходимо применение знаний нескольких смежных тем; - если тема необходима для изучения последующего материала, то повторить важные моменты перед её началом; - и др.
- низкий уровень знаний тем обеспечивающих дисциплин	- изменение индивидуального плана преподавания соответствующей дисциплины; - выделить взаимосвязь и значение связи данной темы для данной дисциплины; - и др.
- неверная форма изучения	- при самостоятельном изучении – вынесение данной темы в лекционный курс; - разобрать наиболее трудные части материала на практических или лабораторных работах; - решение вспомогательных заданий, для расширения и закрепления знаний; - и др.

В результате проведения модернизации, внедрение в систему преподавания дисциплин обязательного промежуточного испытания и нового элемента – «дифференциация контингента», приближает нас к выполнению требований международного стандарта ISO 9001.2000, а именно:

- обеспечить наличие ресурсов и информации, необходимых для продержки работы и наблюдения за этими процессами;
- наблюдать, измерять и анализировать эти процессы;
- принимать меры, необходимые для достижения запланированных результатов и постоянного их улучшения.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ЖКХ И СТРОИТЕЛЬСТВА КАК ОСНОВА ПОВЫШЕНИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРЕДПРИЯТИЯ

БАЛЫКО Т. Н.

г. Калининград, Муниципальное учреждение ЖКХ г. Калининграда

Современная ситуация развития общества и экономическая составляющая рынка предоставления работ и услуг в сфере жилищно-коммунального хозяйства и строительства актуализировала необходимость изучения такого вопроса, как «компетентность специалиста» или «профессиональная компетентность».

Наблюдается нехватка профессионально подготовленных специалистов, а именно квалифицированных кадров, обладающих компетенциями в сфере ЖКХ и строительства. Специфика работы в сфере ЖКХ и строительства заставляет специалиста обладать не только профессиональными компетенциями, но и иметь личностные качества руководителя-профессионала.

Профессиональная компетентность специалиста в сфере строительства и ЖКХ (жилищно-коммунальное хозяйство, далее по тексту), состоит из совокупности специализированных знаний и умений, необходимых прежде всего в принятии и реализации профессиональной деятельности.

Но возникает законный вопрос, где же взять, как и где подготовить такого специалиста. В отечественной системе образования применительно к специалистам ЖКХ и строительства существует многолетняя практика составления квалификационных характеристик специалиста, в которых закреплены требования к знаниям, умениям и навыкам, где помимо знаниевой парадигмы присутствуют термины «готовность», «способность», «ответственность», «понимание» и «мировоззрение», расширяющие тесные рамки такой парадигмы. Но в настоящее время вышеперечисленного перечня качественных определений современного специалиста катастрофически недостаточно. Хотя сами принципы разработки модели специалиста подвергались критическому анализу, но, к сожалению, продолжительное время не совершенствовались. Видимо это происходило из-за рассогласованности между «работодателем» – заказчиками специалистов, предприятиями, муниципалитетами, частными структурами и вузами, а то и полного противления совместной работы поставщиков профессиональных кадров (вузов, академий, институтов переподготовки и дополнитель-

ного специального образования) в сфере ЖКХ и строительства с работодателями. Непосредственную заинтересованность в компетентных специалистах испытывают работодатели. Так как высококлассный, квалифицированный специалист, сочетающий в себе лучшие качества специалиста профессионала в сфере ЖКХ и строительства – это потенциальный движитель предприятия в сфере инновационных идей, современных технологий, что, несомненно, в перспективе приводит предприятие к повышению не только инновационного потенциала предприятия, но и статусности, престижности предприятия не говоря уже о повышении финансовой и экономической устойчивости предприятия.

Безусловно, необходимы базисные знания предметов по специальности, но в связи с быстро развивающейся экономикой, социологией, постоянно изменяющейся законодательной базой, необходима подготовка и переподготовка специалистов ЖКХ и строительства в области инновационных методик не только базисных знаний, но и узкоспециальных знаний и умений. Работодатель должен определять (заказывать в вузе, колледже и т.д.) качественные компетенции специалиста в той или иной узкой профессиональной специализации знаний и умений. Необходимо также подчеркнуть, что компетентный, квалифицированный специалист должен владеть не только профессиональными знаниями, но и иметь определенный практический опыт в овладении будущей специальностью. Так, будущий специалист должен иметь возможность пройти практическую часть своего профессионального обучения (пробное применения своих знаний и умений, это могут быть как практические занятия, прохождение стажировок на различных предприятиях города, области на базе муниципальных предприятий, а также и коммерческих структур, работающих в сфере ЖКХ и строительства). Квалифицированный специалист должен иметь четкое представление о специальности, о требованиях руководителей предприятий в сфере ЖКХ и строительства, о специфике работы с населением, нанимателями жилья, заказчиками услуг, муниципалитетами и т.д.

При рассмотрении проблем формирования профессиональных качеств специалиста в сфере ЖКХ и строительства широко применяется термин «профессиональная компетентность» как готовность и способность специалиста принимать эффективные решения при осуществлении профессиональной деятельности. Исходя из этого, новая парадигма специальной подготовки должна быть ориентирована на формирование потребностей в постоянном пополнении и обновлении знаний, совершенствовании умений и навыков, их закреплении и превращении в компетенции.

Именно специализированные учебные заведения, занимающиеся как подготовкой, так и переподготовкой специалистов о сфере ЖКХ и строительства, в тесном взаимодействии с работодателями должны определить и сформировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции, определяющие данную специальность.

Изучая уровень компетентности работающих в настоящее время специалистов на предприятия в сфере ЖКХ и строительства, было выявлено два вида компетенций, необходимых для формирования высококлассных специалистов.

Первый вид компетенций – компетенции, занимающие базисную позицию, то есть носят надпрофессиональный характер и востребованы в любой области деятельности:

- способность получать какие-либо знания по собственной инициативе;
- способность проявлять инициативу;
- способность работать самостоятельно без постоянного руководства;
- способность брать на себя ответственность;
- умение анализировать новые ситуации и применять имеющиеся знания для данного анализа;
- интерес к инновационным технологиям, знаниям, умениям.

Второй вид – компетенции, присущие данной профессиональной направленности:

- способность максимально эффективно использовать оборудование и механизмы для достижения поставленных целей;
- способность работать с клиентами из различных слоев населения, способность адекватного восприятия конкурирующих структур и предприятий;
- знать и эффективно использовать законодательные и правовые акты для решения профессиональных вопросов и задач;
- способность быстро реагировать на изменение правовой обстановки, принимать правильные решения мобильно;
- способность оценить степень риска в решении сложившихся ситуаций и поставленных вопросов;
- готовность к выполнению профессиональных обязанностей в условиях жесткой конкуренции;
- способность работать в команде с другими, брать на себя роль лидера, способность постановки четких задач для коллектива.

Использование компетентностного подхода в профессиональной подготовке и переподготовке специалистов ЖКХ и строительства позволит решить важные и значимые педагогические задачи:

- во-первых, обеспечит взаимосвязь между профессиональной направленностью подготовки и личностными качествами человека, что будет явно способствовать гармонизации личности профессионала;

- во-вторых, ляжет в основу формирования профессионального и гражданского поведения специалиста, характеризующегося целеустремленностью, ответственностью за свои действия, уверенностью в своих силах, коллективизмом, сознательностью, вежливостью, корректностью, адекватностью поведения в той или иной ситуации, в том числе и в чрезвычайных ситуациях, что не редкость в специфике работы в ЖКХ и строительстве;

- в-третьих, обеспечит повышение качества профессиональной подготовки специалиста-профессионала;

- в-четвертых, способствует непрерывному образованию как личностной, так и профессиональной позиции на протяжении всей жизни, формирует потребности и умения добывать знания, самостоятельно овладевать знаниями;

- в-пятых, что особенно важно и актуально в настоящее время, способствует развитию инновационного потенциала предприятия.

При использовании компетентностного подхода в профессиональном образовании (подготовке, переподготовке, прохождении разного рода курсов повышения квалификации в сфере ЖКХ и строительства), должна измениться и методика преподавания, методика преподавания должна быть максимально приближена к реалиям в сфере оказания услуг, работ, предоставления и выполнения обязательств в ЖКХ.

Таким образом, решая проблему квалифицированных, конкурентоспособных кадров в ЖКХ и строительстве, мы сможем реанимировать данную отрасль народного хозяйства и вывести ее на более высокий уровень развития.

РАЗДЕЛ 3

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

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРЕПОДАВАНИЯ СОЦИОЛОГИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

ПРЯМИКОВА Е. В.

г. Екатеринбург, Уральский государственный педагогический университет

Сегодня социология как учебная дисциплина присутствует и в средней школе (специальный предмет – «введение в социологию» или одна из составляющих обществознания) и в вузе. Несмотря на очевидные различия в целях преподавания данных курсов, в школе и в вузе, между ними есть много общего. В вузе изучение социологии является частью общепрофессиональной подготовки, в частности в Уральском государственном педагогическом университете курс социологии преподается практически на всех факультетах. В школе преподавание обществознания является частью процесса социализации, развиваются личностные качества ученика, потому что изучение обществознания осуществляется как постоянный процесс познания самого себя и окружающей социальной среды [11; 12]. Оптимальный результат обучения – развитие уверенности в себе и создание потенциала для поисков способа самореализации позитивного плана, не только исходя из собственных интересов, но и других людей, общества в целом.

При изучении отношения студентов к курсу социологии выявляется следующая мотивация: я изучаю социологию, потому что я должен понять общество, в котором я живу. Ссылки на значение данного предмета для будущей работы с детьми встречаются реже, ос-

новная цель освоения курса для студентов – возможность влиять на свою собственную жизнь. Для современных молодых людей успех в жизни неразрывно связан с высокой степенью активности. Социология в данном случае позволяет более адекватно определить точки приложения этой активности, субъектности, что означает в частности способность самостоятельно принимать и осуществлять какие-то выборы, решения.

В сентябре 2006 г. студенты в мини-сочинениях на тему «Зачем студенту 4 курса географо-биологического факультета изучать социологию?» писали следующее:

– «чтобы в полной мере понять, как же мне взаимодействовать с обществом, с другими людьми ...»;

– «сейчас мы живем в трудное время ... часто человек стоит на перепутье и не знает, какой выбор сделать в жизни. Социология даст нам осознать ... прежде всего самого себя, общество в целом...»;

– «для того чтобы знать процессы, происходящие в обществе, уметь быстро адаптироваться в любой ситуации. Кроме того, это пригодится для работы с детьми – помочь им найти свое место в обществе, в жизни».

Следует отметить, что мини-сочинения студенты писали на самом первом занятии, до того как им сообщались цели и задачи курса. Для преподавателей кафедры социологии Уральского государственного педагогического университета одна из основных целей обучения – вооружить студентов методами познания, анализа социальной реальности, что актуально как для конструирования их собственной жизни, так и для будущей педагогической деятельности.

«Что дает социология как учебная дисциплина студенту – будущему специалисту в определенной сфере деятельности? Самое главное – она не только формирует научные представления об обществе, но вооружает методом познания, анализа социальной реальности, учит видеть за фактами – тенденции, за явлениями – процесс, то есть развивает социально-критическое мышление» [10].

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что основной целью преподавания социологии является развитие социальной компетентности, социально-критического мышления школьников и студентов, что в какой-то мере сближает преподавание в школе и вузе, в случае, когда данная дисциплина преподается как общая, развивающая.

Развитие социальной компетентности может осуществляться при соблюдении ряда условий:

– социальная компетентность развивается в ходе постоянных

повседневных практик, и возможности влияния изучения общественных наук на этот процесс довольно ограничены;

- развитие личности современного подростка, молодого человека осуществляется по разным направлениям одновременно, при этом общение, досуговая деятельность не менее важны, чем образование;

- неформальное образование, за стенами школы, признается не менее важным для успешного конструирования собственной жизнедеятельности [3].

Естественно, такие качества, как активность и субъектность в их конструктивном варианте, должны сопровождаться пониманием общественных явлений и процессов. Такое понимание всегда обозначает диалог, дискуссию, совместный поиск истины. Изучение теории без связи с практикой в таком случае вряд ли может помочь. В рамках курса обществознания, социологии невозможно рассмотреть все вероятные ситуации и проблемы. Таким образом, основной становится цель – развитие способности подростка, молодого человека самостоятельно анализировать ту или иную проблемную ситуацию и принимать решения, то есть развитие социально-критического мышления, что и будет способствовать освоению социальной компетентности не только во время обучения, но и в дальнейшей жизни.

Такой подход предполагает не просто знакомство учащихся с основами общественных наук, а значительный исследовательский компонент, то есть учащиеся должны анализировать реальные жизненные ситуации, социальные явления из жизни российского общества в целом. Анализ повседневной жизни человека, причин ее определяющих, в частности значения собственной активности в решении социальных проблем – важный аспект преподавания общественных наук. «Чувство» социального пространства, понимание того, как твои действия влияют на жизнь других людей и наоборот, как можно влиять на состояние среды своей собственной жизни – становятся жизненно необходимыми для современного человека.

В соответствии с необходимостью развития методологии преподавания обществознания и социологии ведется обсуждение требований к учебно-методическому обеспечению данных предметов. Особенно актуально это для обществознания, авторы определяют круг идей, на которых должен базироваться учебник [8], разрабатывают требования, которым должен отвечать современный учебник [4]. Но практически неизменными остаются до сих пор основные принципы составления учебника. Учебник, учебное пособие должны излагать базовые положения научных знаний, которые проверены и подтверждены опытом многих поколений людей. Иными словами, знания об

общественных процессах, которые характеризуются в соответствии с закономерностью, необходимостью и т.д.

В результате структура любого учебника по обществознанию практически идентична, если речь идет о современном обществе: присутствует общий анализ экономической, политической, социальной, духовной сфер. Данная структура соответствует основным положениям научного знания. Естественно, что такой вариант выглядит оптимальным, когда основной акцент в обучении делается на аспекте знаний, а все остальное практически рассматривается как вторичное. Например, учебник А. И. Кравченко, Е. А. Певцовой «Обществознание», в котором основное содержание представлено в виде минимального набора теоретических положений, а проблемные ситуации вынесены в область примеров, заданий или предлагаются учителю в рекомендациях на его усмотрение [6].

Данный подход, безусловно, облегчает структуру учебника, способствует сокращению текста, то есть объема учебника, но как показывает опыт, не решает главной проблемы, необходимости повышения мотивации учащихся к его изучению, активному прочтению, размышлению над текстом. Иными словами мы заранее соглашаемся с тем, что учебник школьникам читать не интересно, поэтому пусть он будет как можно более кратким и необременительным. А поскольку учащиеся более активно участвуют в устном обсуждении, для этого существуют задания и темы, заявленные учителем. С уместностью такого подхода нельзя не согласиться, действительно, большой интерес у школьников вызывают, прежде всего, устные обсуждения.

Тем не менее уровень дискуссии устного обсуждения является актуальным и востребованным, но недостаточным. Учащихся надо стимулировать к самостоятельному размышлению, анализу различных источников информации и созданию письменных работ, в частности написанию эссе. Способствовать развитию мотивации, интереса к подобной деятельности должна не только деятельность учителя, но и учебник, его содержание, которое может являться стимулирующим материалом. Проблема заключается в создании учебно-методического обеспечения, которое позволит не просто давать готовые ответы ученикам, а создавать смысловое поле для рассуждения. Как показывает опыт создания учебных пособий – это довольно сложная задача. Учебное пособие по курсу «Человек и общество» представляет собой попытку дополнить теоретическое содержание освещением проблемных взглядов на различные стороны нашего общества [13]. По мнению студентов факультета социологии УрГПУ, изучающих курс «Теория и методика обучения социологии в школе», данное учебное

пособие под редакцией Л. Н. Боголюбова более оптимально как раз за счет проблемности изложения, но является трудным для прочтения, поскольку написано очень неровно, где-то интересно, а где-то затянуто и скучно. В отличие от него учебник Кравченко – удобен, небольшого размера, является основой для анализа, но принцип изложения основных понятий имеет нормативный характер, не позволяет ученику представить явление и его сущностные характеристики с различных сторон.

Учебные пособия по социологии для вузов включают в себя материал по истории социологии, разбор основных социологических категорий – система, социальная структура, действие и взаимодействие и т.д. [5; 10]. Безусловно, анализ основных категорий сопровождается примерами из жизни современного российского общества. Достаточно значительное количество российских учебников создается в соответствии с классическими канонами – прежде всего объяснение основ, связь с жизнью осуществляется как подбор примеров и т.д. Иными словами, и в школьных и в вузовских учебниках и учебных пособиях сначала обучающимся дается некая теоретическая схема, которую они могут использовать в дальнейшем для анализа реальных жизненных проблем. Все логично. Но является ли это единственно возможным и наиболее оптимальным средством развития социально-критического мышления школьников и студентов и, как следствие, социальной компетентности?

В соответствии с проблемно-рефлексивным подходом [2], критической моделью преподавания обществознания [9] предполагается, что ход рассуждений должен идти от проблемы, от ситуации. Сейчас практически везде проблема представлена в виде комментариев, дополнения к основному материалу, представленному в виде теоретических положений. Если мы заявляем, что основной целью нашего изучения социологии является развитие социально-критического мышления и социальной компетентности, то учебно-методическое обеспечение и сами учебники и учебные пособия должны соответствовать определенным критериям.

Во-первых, смысловое поле учебника должно быть доступным для обучающихся. Для развития мышления смысловое поле должно включать в себя помимо неизвестного, нового материала то, что является известным и понятным. На наш взгляд, основная проблема преподавания социальных наук заключается в том, что все факты и явления, существующие в общественной жизни, уже были названы и наделены соответствующими значениями до того, как их стали изучать социологи. Категориальный аппарат учебника, как для школы, так и

для вуза, не должен абсолютно расходиться с теми смыслами и значениями, которые присутствуют в повседневной жизни обучающихся. Так обеспечивается возможность использовать данный аппарат в качестве рабочего инструмента для анализа собственной жизни. Работа по освоению категориального аппарата должна включать в себя как первичную, так и вторичную интерпретацию значений, которая осуществляется самими обучающимися, при этом как школьниками, так и студентами. Тем не менее как учебное пособие, которое представляет собой квинтэссенцию знания, может обойтись без готовых определений?

Во-вторых, социальные факты, факты из личной жизни студентов присутствуют в учебнике или учебном пособии не только в качестве иллюстрации, а как основа для анализа. Примером такого учебника может служить учебное пособие З. Баумана «Мыслить социологически», когда анализ социальной реальности начинается с проблемной ситуации, а не с теоретического материала. Последний является инструментом для анализа предлагаемых ситуаций. При таком подходе основной недостаток заключается в том, что актуальность проблем, положенных в основу глав и разделов меняется очень быстро, и такой учебник придется постоянно переписывать. С другой стороны, любой учебник по обществознанию, социологии, если он учитывает последние достижения социально-гуманитарных наук, должен постоянно обновляться.

В-третьих, в таких учебных пособиях текст должен быть разделен на рубрики и подразубрики. Сейчас, он, как правило, сплошной, могут присутствовать выделенные тексты, посвященные истории, описанию жизни и научных достижений выдающихся деятелей науки. Это, конечно, важно, но явно недостаточно. В учебнике Дж. Масиониса присутствуют следующие фрагменты: «Глобальная социология», «Практическая социология», «Критическое мышление». В частности, под заголовком «Критическое мышление» задается какая-либо ситуация, которую нельзя оценить однозначно, например сравнение гонораров голливудских звезд и доходов обычного служащего, учителя и так далее. Вопрос в том, как это соответствует принципам социальной справедливости?

А. Т. Кинкулькин, определяя в своей статье круг требований к современному учебнику по обществознанию, выделяет следующие важные направления, которые пока в должной степени не учитываются при разработке учебно-методического обеспечения. В частности, направленность на определенный круг читателей (с учетом их жизненного опыта, потребностей в области самореализации, социального самоопределения); соответствие современному уровню социальных наук; межпредметное и внутрипредметное взаимодействие; доступность учебного материала.

Студенты 4 курса УрГПУ делились своими впечатлениями от учебника Дж. Масиониса, для них был непривычен стиль изложения, он им казался слишком простым, особенно в сравнении с отечественными учебными пособиями. Тем не менее, для них основным замечанием и препятствием к тому, чтобы сделать этот учебник базовым для изучения социологии, было отсутствие фактов из российской жизни. По их мнению, подобный учебник, написанный на основе анализа российской действительности, был бы востребован не только для сдачи экзамена по социологии, а в большей степени для того, чтобы понять происходящее вокруг них.

Безусловно, учебные пособия для школы и для вузов должны иметь разный уровень сложности, но их направленность на развитие личности, овладение способами познания социальной реальности очевидна. Современный учебник, а точнее учебно-методический комплекс, соответствующий последним достижениям социальных и гуманитарных наук, по нашим представлениям должен базироваться на следующих принципах:

- структура изложения материала должна помочь обучающемуся определить, обобщить и конкретизировать картину общества как часть своего мировоззрения, социального самосознания. Более оптимально в качестве основы для структурирования материала использовать круг проблем, которые актуальны для большинства школьников и студентов;

- в таком учебнике должна сочетаться логика изложения от частного к общему, и от общего к частному, чтобы учащиеся могли осуществить анализ своей ближайшей социальной среды в целом;

- необходимо более яркое оформление учебников: карикатуры, иллюстрации, фотографии уместны в учебниках и учебных пособиях любого уровня. Лучше усваивается текст, разделенный на рубрики и подрубрики;

- для изучения обществознания, социологии необходима хрестоматия, включающая в себя не только научные тексты, но и публицистику, фрагменты художественных произведений.

Литература

1. Бауман, З. Мыслить социологически [Текст] : учеб. пособие / З. Бауман ; под ред. А. Ф. Филиппова. – М. : Аспект-Пресс, 1996.

2. Башев, В. В. Проблемно-рефлексивный подход к разработке курса «Обществознание» [Текст] / В. В. Башев, И. Д. Фрумин // Материалы VI конф. «Педагогика развития: содержание образования как проблема». – Красноярск, 1999.

3. Веселкова, Н. В. Социальная компетентность взросления [Текст] / Н. В. Веселкова, Е. В. Прямикова. – Екатеринбург : изд-во Урал. гос. ун-та, 2005.
4. Кинкулькин, А. Т. Проблемы учебника обществознания [Текст] / А. Т. Кинкулькин // Обществознание в школе. – 1999. – № 1.
5. Кравченко, С. А. Социология [Текст] : учеб. пособие / С. А. Кравченко. – М. : Экзамен, 2002.
6. Кравченко, А. И. Обществознание [Текст] : учеб. для 11 кл. / А. И. Кравченко, Е. А. Певцова. – М. : ООО «ТИД «Русское слово-РС», 2004.
7. Масионис, Дж. Социология [Текст] / Дж. Масионис. – СПб. : Питер, 2004.
8. Мушинский, В. О. Нет такого учебника, который бы не базировался на определенном круге идей [Текст] / В. О. Мушинский // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2000. – № 4.
9. Прямикова, Е. В. Теория и модели преподавания обществознания в школе [Текст] / Е. В. Прямикова. – Екатеринбург : УрГПУ, 2006.
10. Социология [Текст] : учеб. пособие / под ред. Л. Я. Рубиной. – Екатеринбург, 2004.
11. Стандарт полного (общего) образования по обществознанию (включая экономику и право). Базовый уровень [Текст] // Преподавание истории и обществознания. – 2004. – № 8.
12. Стандарт полного (общего) образования по обществознанию (включая экономику и право). Профильный уровень [Текст] // Преподавание истории и обществознания. – 2004. – № 10.
13. Боголюбов, Л. Н. Человек и общество [Текст] : учеб. пособие / Л. Н. Боголюбов, Л. Ф. Иванова, А. Ю. Лазебникова ; под ред. Л. Н. Боголюбова, А. Ю. Лазебниковой. – М. : Просвещение, 1999.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИНЦИПА РАЗВИТИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЕМОГО В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ЛИНГВИСТА-ПЕРЕВОДЧИКА

БУДАРИНА А. О.

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

Исследование вопросов, связанных с реализацией педагогических принципов в профессиональной подготовке будущего лингвиста-переводчика, позволяет обратиться к рассмотрению проблемы ис-

пользования принципа развития положительного потенциала личности обучаемого. Данный принцип реализуется в типологии трудных ситуаций профессиональной деятельности при отборе содержания профессиональной подготовки и придает целостность содержанию профессионального опыта будущих лингвистов-переводчиков.

Сущность принципа развития положительного потенциала личности обучаемого заключается в том, что объектом развития выступает целостная формирующаяся личность студента, а сфера действия – целостная профессиональная деятельность со всеми её компонентами. Проблема развития потенциала в психологии и педагогике большинством исследователей традиционно рассматривается с точки зрения возможностей развития интеллектуального и творческого потенциала личности в рамках развивающего обучения, педагогики сотрудничества, гуманно-личностных технологий и духовно-нравственного воспитания [3]. Процесс организации обучения на основе развития положительного потенциала представляет собой определенную деятельность преподавателя по реализации индивидуализированного подхода к студентам.

Подготовка лингвиста-переводчика в вузе включает в себя три основополагающих аспекта, каждый из которых выполняет свою функцию: 1. Формирование базовой составляющей переводческой компетенции, которая предполагает способность выполнять перевод осознанно и с учетом понимания сложной природы перевода, его технологии; 2. Формирование специфической составляющей переводческой компетенции, которая позволяет переводчику профессионально осуществлять перевод в одной или нескольких его формах, избрать форму перевода, соответствующую его психофизическим возможностям и совершенствоваться в избранном виде перевода; 3. Формирование специальной составляющей переводческой компетенции, что означает формирование способности осуществлять перевод в определенной предметной области [2]. Учет исследуемого принципа развития положительного потенциала личности обучаемого обуславливает более гармоничное формирование всех составляющих профессиональной компетентности будущих лингвистов-переводчиков.

На начальном этапе обучения возникает, прежде всего, проблема интериоризации, или принятия предлагаемых им целей учебной деятельности. То есть цели, которые являются значимыми для студентов, войдут в мотивационное ядро их личности и будут, в конечном счете, определять не только процесс, но и результат деятельности. Это обусловлено тем, что именно личностный смысл выступает как интегральное образование, определяющее качество деятельности и сфор-

мированности профессиональной компетентности и профессионального опыта. Предоставление возможности совершенствования достигнутых результатов позволяет студентам в максимальной степени проявлять свою индивидуальность.

Развитие положительного потенциала не сводится лишь к оптимизации внешних условий, а заключается в создании благоприятных условий для самореализации личности. Целенаправленный процесс формирования у будущих лингвистов-переводчиков позиции субъекта деятельности происходит на основе отбора преподавателем комплекса педагогических стимулов, обращенных к мотивационной сфере личности студента и побуждающих процессы саморазвития.

Практика обучения показывает, что использование положительных достижений как вариант личностно-значимой стратегии обучения выступает эффективным педагогическим средством формирования творческой активности студентов. Детерминация положительным результатом в овладении предстоящей профессиональной деятельностью наполняет учебную деятельность студентов личностным смыслом. Процесс обучения при этом строится как последовательное успешное решение ситуационных профессиональных задач, создаваемых на основе проектирования технологического процесса подготовки будущих лингвистов-переводчиков, превращающих учебную деятельность студентов в профессиональную деятельность лингвиста. Перспективы развития положительного потенциала могут выступать в качестве отдельной цели формирования профессиональной компетентности у студентов.

Принцип развития положительного потенциала непосредственно связан с профессиональной направленностью личности. По мнению исследователей, направленность личности является сложным мотивационным образованием [1]. Под направленностью личности понимается совокупность или система мотивационных образований и явлений. Другая сущностная сторона направленности заключается в определении направления поведения и деятельности человека; она ориентирует его, определяет тенденции поведения и действий. Именно гуманистическая направленность характеризуется положительным отношением личности к себе и обществу. Внутри этой направленности можно выделить два подтипа: с альтруистической акцентуацией, при которой центральным мотивом поведения являются интересы других людей или профессионального сообщества, и с индивидуалистической акцентуацией, при которой для человека ценность других людей по сравнению со своей, собственной несколько ниже [4]. Интерес в данном случае рассматривается в качестве мотивационной уста-

новки, отражающей готовность специалиста к осуществлению деятельности. Переход интереса с одной стадии своего развития на другую не означает исчезновения предыдущих. Они остаются и функционируют наравне с вновь появившимися формами.

Интерес-отношение к профессиональной деятельности у студентов формируется на базе ситуативного интереса решения профессиональных задач. Больше того, интерес-отношение может эволюционировать, превращаясь в профессиональную направленность специалиста, в которой главным является устойчивое доминирование профессионального интереса к будущей деятельности. Только устойчивое доминирование профессиональных потребностей и интересов при поступательном развитии положительного потенциала личности выступает в роли долговременных мотивационных установок и может способствовать формированию профессионального опыта и профессиональной компетентности будущих специалистов. В результате профессиональная направленность личности и ее положительный потенциал направляют активность человека, то есть в какой-то степени облегчают принятие решения в трудных ситуациях профессиональной деятельности.

Формирование профессиональной компетентности, профессионального опыта и поддержание устойчивой профессиональной направленности личности студента представляет собой непрерывный процесс умножения его достижений. Если студент в процессе учебной деятельности не будет видеть роста своего положительного потенциала, или данный потенциал не является для него личностно значимым, то профессиональная направленность в рамках формирования профессионального опыта не будет иметь положительного развития, так как не возникает потребностей, установок и готовности к профессиональной деятельности. Поэтому в процессе профессиональной подготовки и формирования профессиональной направленности и профессионального опыта у будущего лингвиста-переводчика этот принцип выступает в качестве одного из основополагающих в деле его подготовки к предстоящей профессиональной деятельности, так как не дает ему остановиться на сегодняшнем уровне его развития, стимулирует потребности, идеалы, намерения.

Таким образом, использование принципа развития положительного потенциала личности обучаемого в профессиональной подготовке будущих лингвистов-переводчиков предполагает целенаправленную деятельность, направленную на умножение достижений в овладении предстоящей профессиональной деятельностью. Типология трудных ситуаций профессиональной деятельности, выступающая в качестве критерия отбора содержания профессионального опыта бу-

дущего специалиста, разрабатывается на основе выявленного принципа и выступает в качестве одного из доминирующих компонентов модели использования педагогических технологий в профессиональной подготовке лингвиста-переводчика.

Литература

1. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000.
2. Латышев, Л. К. Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе [Текст] / учеб.-метод. пособие / Л. К. Латышев, В. И. Провоторов. – М. : НВИ-ТЕЗАУРУС, 2001.
3. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии [Текст] / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998.
4. Фельдштейн, Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии [Текст] / Д. И. Фельдштейн. – М. : Просвещение, 1993.

ФУНДАМЕНТАЛЬНОЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И НАУЧНАЯ РАБОТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

КОШКИНА Н. И.

г. Новокузнецк, Кузбасская государственная педагогическая академия

Процесс модернизации образования в России вызван экономическими, социальными, политическими и культурными изменениями. Переход к демократическому обществу с рыночной экономикой, возникновение социальных проблем, смена социальных ценностей и приоритетов, изменение международных отношений требуют формирования в системе образования новых ценностей, современного мышления, стремления к творчеству, умения решать нестандартные задачи. Сегодня насущной задачей становится выработка новых приоритетов современного мира, усиление роли науки как движущей силы цивилизационного развития. На первый план выступают качественные характеристики населения: интеллектуальные способности, физическое и психическое здоровье, нравственные устои и т.п. – все то, что принято называть человеческим капиталом [1]. В свою очередь, формирование человеческого капитала невозможно без активной научной, образовательной и просветительской деятельности, без высококвалифицированных кадров, без понимания значения научных открытий. Актуальность модернизации образования в России вызвана и серьезными ошибками в образовательной политике в 90-х гг. XX века. В результате деидеологизации образование стало сводиться только к пере-

даче знаний, только к обучению. Отказ от идеологии марксизма привел к отказу от материализма, и сегодня иррациональные и мистические представления вытесняют целостное научное мировоззрение.

Согласно данным аналитического доклада ЮНЕСКО «Положение молодежи в России» [2], молодых людей со средним профессиональным образованием в России в три раза больше, чем в развитых странах мира, а по уровню полученного образования они не уступают и по некоторым позициям превосходят своих иностранных сверстников. Более высокий уровень образования российской молодежи обеспечивается развитой системой начального и среднего профессионального образования, в то время как доля молодых людей с высшим профессиональным образованием в России ниже, чем в других странах «Большой восьмерки».

Вступление России в Болонский процесс предполагает коренные преобразования системы высшего образования. Одним из постулатов Болонской конвенции является осуществление тесной связи образовательного процесса и научных исследований, которые проводятся в вузе. Считается, что успешная деятельность учебного заведения возможна лишь при проведении в нем высокорезультативных научных исследований.

Согласно современной концепции по управлению государственными предприятиями, работающими в сфере науки, одна из важнейших задач государства – обеспечение качества и доступности высшего образования и всемерная поддержка фундаментальной и прикладной науки. Без этого не удастся претворить в жизнь общую стратегию государства, направленную на построение «экономики знаний». Следовательно, модернизация сфер науки и образования должны идти параллельно.

Это особенно актуально для фундаментальных наук и естественнонаучного образования. Дело в том, что в 90-х гг. XX века широко пропагандировалась и нашла свое отражение в учебных пособиях концепция, что бизнес и рыночные отношения подобно маговению волшебной палочки создадут в обществе благополучие и богатство, что они эффективнее всех других способов производства совершенствуют интеллект, науки и духовную культуру.

Жесткой критике и осмеянию подвергались атеистическое воспитание и материализм. Критикуя атеизм, преувеличивали роль религии. Нравственность связывали с религией, а безнравственность – с атеизмом и материализмом, преувеличивалась роль религии в воспитании. Все это существует под лозунгом толерантности. Непонятно только, почему толерантность работает только в одну сторону, почему рядом с религиозными людьми и идеалистическими представлениями

не могут жить атеисты и материалистические убеждения.

Надежды на бизнес и религию не оправдались, однако уровень естественнонаучного образования существенно снизился, содержание учебных курсов большинства естественнонаучных дисциплин, особенно физики, стало заметно отставать от накопленного научного знания.

Если вспомнить, примерно до середины 1980-х гг. содержание школьного и особенно вузовского физического образования соответствовало состоянию физической науки на тот момент. Важную роль играло и то обстоятельство, что во многих педагогических вузах проводились серьезные научные исследования по различным направлениям физики как прикладного, так и теоретического характера. К этим исследованиям привлекались студенты. В результате в школы приходили молодые учителя, имеющие фундаментальную научную подготовку, владеющие методами физического исследования и знаниями современной (на тот момент) физики. Таким образом, образование и наука были неразрывно связаны, и это обеспечивало не только высокий уровень знаний, но и преемственность в науке.

К настоящему времени все изменилось. С переходом российской экономики на новые рельсы обществу показалось, что оно теперь меньше нуждается в науке. Сразу же упал престиж научной деятельности и высшего образования, снизились конкурсы в вузах, а набор в большинстве педагогических вузов пришлось осуществлять из самых слабых выпускников российских школ. Особенно это касается физико-математических факультетов, где, как говорится, поступить легко, а учиться тяжело. Сокращение финансирования привело к сворачиванию научных исследований в вузах, особенно в педагогических. В результате этой недальновидности в кризисной ситуации оказалась и система образования, и научная мысль. Сегодня среднее поколение научной интеллигенции практически отсутствует. А ведь научно-исследовательский процесс представляет собой непрерывное накопление, пополнение, развитие и передачу знаний, начиная со школьной и студенческой скамьи и заканчивая научными лабораториями и осуществлением масштабных проектов.

Следствием всего этого является сейчас из рук вон плохое преподавание естественнонаучных дисциплин во многих школах, а также то, что некоторые учителя не имеют даже базовой научной подготовки. Те учителя, что пришли в школу 20–25 лет назад, не имея сегодня возможности подняться до уровня современной науки, продолжают учить детей той физике, которую сами они когда-то выучили и которую уже нельзя называть современной.

Все это усугубилось еще и тем, что за последние 25–30 лет фи-

зика очень быстро прогрессировала. Поэтому в настоящее время наука все труднее воспринимается людьми, из-за чего становится все более изолированной от общества. Россия обладает колоссальным научным потенциалом, однако в создавшихся условиях зачастую не может реализовать его в полной мере.

Всего несколько лет назад пришло понимание того, что невозможно стране вечно сидеть в сырьевой ловушке, рано или поздно надо будет переходить к экономике, основанной на наукоемких отраслях промышленности. Это необходимо для сохранения лидирующего положения в мире во всех аспектах жизни страны. Стало очевидно, что стране необходимо большое количество высококвалифицированных специалистов, способных к инновационной творческой деятельности, обучить и воспитать которых могут только школа и вуз.

Решение этой многосторонней проблемы, как представляется, должно идти двумя дорогами.

Во-первых, наука должна приблизиться к обществу, достижения науки должны войти в повседневную жизнь людей. Поэтому, приобретая новые знания, ученые непременно должны заниматься их распространением и разъяснением. Надо рассказывать людям, как прогресс науки связан с их повседневной жизнью. Сегодня, во время глобальных перемен, демографического перехода, бурного роста технологий развитие цивилизации зависит не только от научно-технического прогресса и экономического роста, но и от развития ценностей, составляющих нравственную основу цивилизации [3]. Новый тип рациональности, который утверждается сейчас в науке, открывает широкие возможности для диалога различных культур и важно выявить точки роста новых ценностей внутри современной технологической культуры.

Во-вторых, наука должна интегрироваться с образованием. Очевидно, что развитие высоких технологий требует специалистов качественно нового уровня, который может обеспечить, прежде всего, научно правильное образование. В педагогическом вузе – это преподавание современной физики на физико-математических факультетах, поскольку именно на современной физике основаны все высокие технологии – компьютерные технологии, молекулярная генетика, биофизические технологии. Основной связью между вузовской наукой и преподаванием является знакомство студентов с научными открытиями, в первую очередь теми, которые сделаны в «родном» вузе. Это повышает интерес студентов к овладению профессией и существенно улучшает качество образования.

Очевидно, что каждый год менять стандарт образования и содержание базового курса физики невозможно организационно, да это

и не нужно. Физика отличается, например, от математики тем, что ее результаты, полученные в науке сегодня, нельзя сегодня же включать в программу обучения. Необходимо некоторое время для осмысления этих результатов, осмысления их связи с предыдущими результатами и теориями, для «работы» принципа соответствия. Здесь приближение к уровню современной науки должно осуществляться в направлении усиления методологической направленности и знакомства студентов с новыми экспериментами и их результатами.

Однако дисциплины по выбору (специальные курсы, курсы по выбору) предоставляют широкие возможности для изучения студентами самых последних достижений науки. Содержание этих курсов можно корректировать год от года, что является свободой творчества для преподавателя. В этом совместном творчестве заинтересованных студентов и преподавателей можно искать источники повышения качества высшего педагогического образования и уровня компетентности выпускника вуза – молодого учителя.

Этот молодой учитель, таким образом, уже специально подготовлен для преподавания аналогичного спецкурса или факультатива в школе, повышая уровень научного знания своих учеников. Показывая развитие физической науки и ее экспериментальных и теоретических методов исследования, учитель способствует тому, что фундаментальные научные знания становятся основанием мировоззрения учащихся. Многонаправленность развития современной физики позволяет обучить школьников анализировать нестандартные ситуации, прогнозировать различные варианты развития этих ситуаций, обоснованно выбирать один или несколько из этих вариантов. В этом процессе принципы научной картины мира и образцы научного мышления усваиваются школьниками, становятся установками их сознания, ориентируя их деятельность и отношения к миру.

Только вкладывая средства в науку и в образование, страна может сохранить свой потенциал и реанимировать экономику. Если сегодня мы не начнем возрождать фундаментальную науку и вместе с ней фундаментальное естественнонаучное образование, то завтра у нас не будет современной техники, а послезавтра – экономической, оборонной и политической независимости. В этом случае шансов остаться в числе развитых стран у нас не будет.

Литература:

1. Костикова, Д. Капитал с человеческим лицом [Текст] / Д. Костикова // В мире науки. – 2006. – № 10.
2. Интеллектуальный прорыв [Текст] // В мире науки. – 2005. – № 9.
3. Философия и будущее цивилизации [Текст] // В мире науки. – 2005. – № 7.

РОЛЬ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ИСТОРИИ» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ИСТОРИКА

КРАМАРОВА Т. Ю.

г. Тольятти, Тольяттинский государственный университет сервиса

РУМЯНЦЕВА Н. М.

г. Тольятти, Тольяттинский государственный университет

В последнее десятилетие в среде профессиональных историков тема «кризиса современной исторической науки» является одной из наиболее обсуждаемых. В ходе научных дискуссий поднимается проблема методологических подходов к изучению прошлого, идет поиск наиболее эффективных методов исторического исследования, определяется наиболее приемлемый инструментарий. В такой ситуации особенно остро встает вопрос изучения будущими историками теории и методологии истории. Необходимо отметить, что именно эта научная отрасль вооружает специалистов в области истории навыками теоретического анализа конкретно-исторического материала и методами познания прошлого.

Среди общепрофессиональных дисциплин, определенных государственным образовательным стандартом (ГОС) специальности 030400 «История», предложена «Теория и методология истории». В качестве основных дидактических единиц дисциплины ГОС определяет: взаимосвязь между теорией и методами исторического познания, принципы исторического исследования, общенаучные методы в исторической науке, специальные исторические методы, методы, заимствованные из других наук, методология и методика решения исследовательских задач.

В ходе реализации курса нами был несколько расширен перечень дидактических единиц. Кроме вышеперечисленных в программу было включено понятие методологии в современной исторической науке, понятие цивилизационного, формационного, многофакторного и других подходов, понятие исторической информатики.

Структурно курс был разделен на три темы. Первая тема – «Теория истории», вторая – «Методология истории» и третья тема – «Методы исторического исследования». В содержание тем вошло определение базовых категорий истории как науки, рассмотрение различных концепций в области теории и методологии истории, знакомство с основными принципами и методами исследования прошлого.

Учитывая тот факт, что среди основных компонентов профес-

сиональной компетентности историка выделяются способность формировать исследовательские программы в области исторической науки, умение ставить научные проблемы, находить способы их решения, умение использовать для решения этих проблем методы научного исследования, был сделан отбор приемов, средств и методов реализации курса. Наряду с традиционными приемами и методами были использованы: диалогическое взаимодействие, дискуссионное обсуждение, а также деловые и учебно-деловые игры. Как показал анализ, именно такие приемы обеспечили наиболее эффективное получение новых знаний и дали возможность совершенствовать ранее приобретенные.

При проектировании курса «Теория и методология истории» большое внимание было уделено содержанию самостоятельной работы студентов. Практика показывает, что в профессиональном образовании необходима тесная связь аудиторной работы с самостоятельной работой студентов. Сближение аудиторного обучения с самостоятельной работой позволяет формировать не только познавательные, но и профессиональные потребности, воспитывать активную жизненную позицию будущего специалиста.

Для самостоятельной работы студентов мы определили широкий круг научной литературы отечественных и зарубежных авторов, подготовили темы докладов и рефератов, выделили исторические источники для проведения исследований, подготовили памятки для работы.

В ходе эксперимента было установлено, что учебная дисциплина «Теория и методология истории» имеет неограниченные возможности для формирования профессиональной компетентности будущего историка, дает возможность перемещения студента в такую обучающую среду, где он сам занимает активную позицию и в сотрудничестве с преподавателем и другими студентами раскрывается как субъект деятельности.

К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СИМОНОВА Н. А.

г. Ставрополь, Ставропольский государственный университет

Сегодня в мире идет интенсивно процесс глобализации. Им охвачены все стороны человеческой жизни. При этом одной из основных задач, стоящих перед вузами, является подготовка следующих

поколений специалистов к интенсивному взаимодействию друг с другом в различных сферах жизнедеятельности мирового сообщества: социальной, экономической, политической и межличностной. Эта задача высшего образования является общей для любых стран, хотя они и находятся на разных уровнях социально-экономического развития. Поскольку скорость и интенсивность всех видов взаимодействия в мире будет нарастать, российская система высшего образования должна готовить специалистов не только как профессионалов, способных успешно функционировать в пределах своей страны, но и в условиях межкультурной коммуникации.

Тесная связь и взаимозависимость преподавания иностранных языков и межкультурной коммуникации очевидны. Многие лингвистические вузы широко используют принципы теории межкультурной коммуникации в процессе обучения иностранным языкам. Однако настало время применения системного подхода, то есть подхода от освоения межкультурной коммуникации на дисциплинарном и междисциплинарном уровнях к изменению содержания образовательных программ профессиональной подготовки специалистов, к созданию интегрированных курсов по языку, культуре, искусству и литературе народов мира. Такой подход дает возможность понять, как происходит процесс взаимопроникновения и взаимообогащения культур.

Межкультурная коммуникация предполагает преподавание иностранного языка не только на основе культуры этого языка, но и с учетом национальной культуры. Это означает, что в учебных планах должно быть усилено внимание преподаванию родного языка и российской культуры. Поликультурное образование позволяет определить роль и место родной культуры в системе мировых цивилизаций, позволяет понять, что родная культура представляет собой только небольшую составную часть взаимозависимого мира. Именно поликультурное образование помогает понять мир и понять другого, с тем, чтобы понять самого себя.

Политические, социально-экономические и культурные изменения в России в 90-х гг. существенно расширили функции иностранного языка как предмета. Включение России в мировой рынок, расширение сотрудничества с зарубежными странами значительно увеличили возможность контактов для представителей различных социальных и возрастных групп. Появились реальные условия для получения образования и работы за рубежом, для продвижения российских товаров и услуг на мировой рынок, для обмена студентами, специалистами. Вследствие этого изменилась роль иностранного языка в обществе, и из учебного предмета он превратился в базовый элемент современной

системы образования, в средство достижения профессиональной реализации личности.

Современная система обучения иностранному языку характеризуется тем, что, во-первых, практическое владение иностранным языком стало насущной потребностью широких слоев общества, и, во-вторых, общий социальный контекст создает благоприятные условия для дифференциации обучения иностранному языку. Новая социально-экономическая и политическая ситуация требует реализации в обществе языковой политики в области иноязычного образования, нацеленной на удовлетворение как общественных, так и личных потребностей по отношению к иностранным языкам. С реализацией новой языковой политики связано создание гибкой системы выбора языков и условий их изучения, а также вариативной системы форм и средств обучения, отражающих современное состояние теории и практики обучения предмету.

Однако необходимо иметь в виду, что у рассматриваемой проблемы есть две различные стороны: обучение иностранному языку лингвистов, владеющих языками на профессиональном уровне, и преподавание иностранного языка широкому кругу нефилологов, которыми является большинство специалистов, обучающихся в вузах мира. При этом профессиональная подготовка лингвистов должна варьироваться в зависимости от того, идет ли речь об обучении филолога, призванного изучать систему и функционирование языка или интерпретировать письменные тексты; преподавателя, профессиональной задачей которого является обучение системе иностранного языка и принципам речевой коммуникации; или переводчика, основная задача которого состоит в обеспечении информационного, эмоционального и эстетического контакта с учетом всего культурного контекста собеседников.

Каждый урок иностранного языка – это перекресток 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.

Выдающие отечественные педагоги в своих трудах обосновывали высокий гуманистический потенциал дисциплины «Иностранный язык», способствующей соединению мира в единое целое, развивающей высшие психические функции, эмоционально-чувственный и логический способы познания. «Знание иностранных европейских языков, – писал К. Д. Ушинский, – и в особенности современных, одно может дать русскому человеку возможность полного, самостоятельного и не одностороннего развития».

В российской лингвистической образовательной практике язык всегда рассматривался как средство развития человека и познания мира, вечные духовные ценности соотносились с классическим образованием, и изучение языков обеспечивало основы рационального, нравственного и эстетического образования, совершенствовали мышление, повышали уровень и произвольность владения родным языком. Что касается негуманитарных, неязыковых специальностей, изучение иностранного языка, направленное на приобретение профессионально-ориентированных коммуникативных навыков не приводит к существенным положительным изменениям в развитии личности, лишь дополнительно насыщает информацией образовательный процесс.

Между тем современные требования к профессионалу высокой квалификации предусматривают свободное владение иностранным языком, поэтому дисциплина «Иностранный язык» является обязательным компонентом профессиональной подготовки современного специалиста любого профиля. При этом коммуникативная компетенция в области владения ими странным языком рассматривается как необходимая составляющая его общей профессиональной компетентности.

Многообразие вариантов обучения иностранному языку, обучающих средств предъявляет новые требования к профессиональной подготовке специалистов. В типовой Программе по иностранным языкам для вузов неязыковых специальностей отмечается, что «наряду с практической задачей – обучением общению, курс иностранного языка в неязыковом вузе ставит образовательные и воспитательные цели. Достижение образовательных целей означает расширение кругозора студентов, повышение уровня их общей культуры и образования, а также культуры мышления, общения речи. Реализация воспитательного потенциала иностранного языка проявляется в готовности специалистов содействовать налаживанию межкультурных связей, представлять свою страну на международных конференциях, относиться с уважением к духовным ценностям других стран и народов».

Преподавание иностранных языков в России переживает ныне, как и все остальные сферы социальной жизни, тяжелейший и самый сложный период коренной перестройки, переоценки ценностей, пересмотра целей, задач, методов и т.п. Новое время, новые условия потребовали немедленного и коренного пересмотра как общей методологии, так и конкретных методов и приемов преподавания иностранных языков.

РОЛЬ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА

ГАЛИМОВА Э. З.

г. Челябинск, Челябинский государственный университет

Современные факторы общественного развития, такие как глобализация, связанные с ней интернационализация рынков и растущие темпы мобильности, сопровождающие формирование постиндустриального общества, в котором ведущая роль принадлежит экономике знаний, – изменяют традиционные представления о целях и задачах профессионального образования.

Законодательный фундамент деятельности российских вузов составляют документы Конституция РФ, Закон «Об образовании РФ», Закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», Гражданский Кодекс РФ, «Национальная доктрина образования РФ», «Федеральная программа развития образования», «Концепция модернизации российского образования», содержание которых и направляет модернизацию высшего образования. Большинство вышеперечисленных документов перечислены традиционные функции высшего образования:

- культурная (всестороннее развитие личности обучающихся и трансляция культуры);
- экономическая (необходимость подготовки кадров, обуславливающая приоритетность связи рынка образовательных услуг и рынка труда);
- социальная (роль высшего образования в формировании вертикальной мобильности и ликвидации социального неравенства).

Но для анализа задач высшей школы в изменяющихся условиях отдельно следует выделить функцию, приобретающую особое значение в последнее десятилетие – инновационную, согласно которой институты высшего образования рассматриваются как исследовательские центры и очаги распространения инноваций.

С новой концепцией модернизации отечественной системы образования связана разработка инновационных подходов к процессу обучения и воспитания, применение которых способствует созданию оптимальных условий для воспитательного воздействия на процесс становления личности студентов. На смену знаниевоориентированному образованию приходит новая функция образования – становление человека как субъекта преобразования социума, порождения новых форм общественной жизни на основе ценностей саморазвития, самообразования, самовоспитания, самоуправления.

Действенным фактором становления системы работы в вузах является стимулирование процесса самоуправления студентов и их дальнейшее профессиональное самоопределение, что представляет для молодежи современной реальности особую сложность по многим причинам (смещение жизненных приоритетов в сторону престижа материального благополучия и др.), в связи с этим возникает острая проблема эффективного самоопределения, самореализации и трудоустройства выпускников.

В настоящее время необходимы новые концептуальные идеи развития студенческого самоуправления, связанные с формированием жизнеспособного поколения, с подготовкой молодых специалистов, уровень образования которых отвечает современным требованиям социально-экономической ситуации на рынке труда, «где востребованными окажутся специалисты с определенным набором личностных качеств, таких как компетентность, инициативность, коммуникабельность, толерантность, креативность, адаптивность, доброжелательность, работоспособность, ответственность», что зафиксировано в резолюции Всероссийской конференции «Будущее России – ответственность молодежи. Самоуправление студентов как фактор развития социальной компетентности молодежи» [2; 3].

Самоопределение студентов следует рассматривать как систему, имеющую сложную содержательную структуру, включающую в себя:

1. Мотивационно-волевой компонент – сформированность потребностей в ценностных ориентациях, мотивов, определяющих отношение личности к процессу становления специалиста и принимаемых личностью как собственный интерес.

2. Внутреннюю мотивацию, связанную с интересом; способность к проявлению гибкости, к восприятию инноваций, к овладению новыми знаниями, самостоятельность мышления, способность к формированию социального опыта.

3. Результативно-деятельностный компонент – усвоение знаний об обществе, об отношениях к людям, социальным и природным объектам, осмысление творческого внедрения своих знаний, активное применение знаний умений организовать работу по выполнению элементарных профессиональных действий, развитие интеллектуальных способностей, формирование таких качеств, как самостоятельность, ответственность, оценку и коррекцию социально значимой деятельности, способствует развитию способностей молодых людей к самоконтролю, саморегуляции.

Одним из аспектов создания целостной системы воспитательной работы стало проведение на факультетах структурного анализа по соот-

несению целей и задач воспитательной работы с курсом обучения студентов и определение для каждого ведущего уровня профессионально-личностного развития: адаптации, развития внутренней культуры, творческой активности, операционно-технологической готовности к профессиональной деятельности и профессиональной компетентности.

Профессиональная деятельность специалиста связана с его отношением к труду в целом, совокупностью способностей и навыков личности, необходимых для осуществления процесса труда [2]. Процесс труда можно охарактеризовать с трех сторон: психофизиологической, организационно-технической и экономической:

1. Проявляется через затраты человеческой энергии: расходование энергии мускулов, мозга, нервов, органов чувств.

Затраты энергии человека определяются степенью тяжести труда и уровнем нервно-психологической напряженности, они формируют такие состояния, как утомление и усталость. От уровня затрат человеческой энергии зависят работоспособность, здоровье человека и его развитие.

2. Проявляется через взаимодействие работника с предметами и средствами труда и характеризуется уровнем технической оснащенности труда, степенью его механизации и автоматизации, совершенством технологии организацией труда и рабочего места, квалификацией работника, его опытом, применяемыми им приемами и методами труда и т.д.

Организационно-технические параметры деятельности предъявляют требования к специальной подготовке работников, к их квалифицированному уровню, компетенции.

3. Проявляется через взаимодействие работников друг с другом как по горизонтали, так и по вертикали и зависит от уровня разделения и кооперации труда, от форм организации труда – индивидуальной или коллективной, от численности работающих, от организационно-правовой формы и размера организации.

Формирование положительного отношения к трудовой деятельности необходимо осуществлять в процессе подготовки специалиста, его обучения в высшем учебном заведении, а также в системе студенческого самоуправления. В данном контексте можно выделить следующие основные задачи самоуправления студентов:

- формирование у студентов ответственного и творческого отношения к учебе и общественно-полезному труду, развитие лидерства;
- содействие овладению студентами навыками продуктивной самостоятельной работы и научной организации труда, поиск и организация эффективных форм самостоятельной работы;
- формирование у студентов активной жизненной позиции, на-

выков в управлении государственными и общественными делами;

– формирование общественно-значимых и профессионально важных качеств у студентов, содействие формированию компетентности будущих специалистов.

Применение компетентностного подхода к исследованию общественно-значимых, социальных качеств студентов позволяет представить образовательную деятельность вуза как систему формирования этих качеств, направленную на создание благоприятных условий для самореализации и саморазвития личности обучающегося и решить проблему критериальной оценки уровня сформированности социальных качеств студенческой молодежи. Комплекс профессионально-личностных качеств будущего специалиста на основании процессуального (отношение к выпускнику как к работнику) и культурологического (отношение к выпускнику как к носителю культуры) подходов включает в себя следующий перечень: самостоятельность и инициативность в решении профессиональных задач, объективность и широта взглядов, коммуникабельность, наблюдательность, креативность и продуктивность мышления, гуманно-этические установки (толерантность, эмпатия и др.), психологическая стабильность и стрессоустойчивость, чувство такта и дипломатичность, способность к профессиональной рефлексии и самоанализу и т.д. Список приведенных компетенций отражает лишь наиболее значимые из них, необходимые для успешного становления студента как будущего специалиста.

Эффективность самоопределения зависит от результатов взаимодействия следующих факторов: ориентация образовательного процесса на мотивированное развитие склонностей, способностей и интересов студентов, стимулирование личностных достижений и включение в личностно значимую деятельность.

Таким образом, будущее страны невозможно без серьезного и ответственного отношения государства к студенчеству как к мобильной социальной группе, где по определенной программе формируются будущие специалисты, готовые к выполнению высоких профессиональных и социальных ролей в материальном и духовном производстве. Студенческое самоуправление студентов представляет собой одну из подсистем воспитательного процесса вуза, обеспечивающую личностное саморазвитие будущего специалиста на основе индивидуального творческого подхода, избирательного отношения к действительности, свободного выбора субъектной позиции, добровольного принятия жизненных ценностей и приоритетов. Самоуправление, возникшее как социальное явление в студенческой среде, в сфере управления жизнедеятельностью высшего учебного заведения, охватывает все его

сферы и решает важные задачи по формированию конкурентоспособного специалиста и воспитанию высокообразованной, высоконравственной личности.

Литература

1. Зеер, Э. Ф. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста [Текст] / Э. Ф. Зеер, О. Н. Шахматова. – Екатеринбург : изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999.
2. Информационно-аналитический бюллетень РАПОС № 9 [Текст]. – М., 2006.
3. Экономика и социология труда [Текст] : учебник / под ред. А. Я. Кибанова. – М. : ИНФРА, 2003.

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ВОКАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НА ФАКУЛЬТЕТЕ СЦЕНИЧЕСКИХ ИСКУССТВ

ДЕТКОВА О. В.

г. Нижний Тагил, Нижнетагильская государственная
социально-педагогическая академия

Современной системой общего и дополнительного профессионального образования востребованы специалисты, обладающие не только умениями и навыками организации художественно-творческой деятельности детей, но и способные участвовать в исследованиях по проблемам развития художественного образования, владеть методами научных исследований в областях театрального, музыкального и хореографического искусства, уметь организовывать различные виды профессиональной деятельности (научно-исследовательской, организационно-воспитательной, коррекционно-развивающей, культурно-просветительской).

Создание факультета сценических искусств связано с переходом Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии на многоуровневую систему подготовки педагогических кадров с высшим образованием. В настоящее время из 45 самодеятельных коллективов города Нижний Тагил, имеющих высокое звание «Народный коллектив художественного творчества» – 27 детских образцовых коллективов, которые представляют город на международных, российских, региональных фестивалях и конкурсах. В последние годы получило развитие сценическое направление детского творчества (хо-

реографическое, эстрадное), постепенно развивается детский и молодёжный театрально-сценический жанр. Дворцы культуры и клубы города охватывают более 3000 детей и подростков. Все учреждения культуры, дополнительного образования помимо развития художественного творчества детей проводят значительную просветительскую и профилактическую работу среди молодежи. Поэтому подготовка бакалавров по направлению «Художественное образование» является актуальной и своевременной.

Обновление содержания и форм организации методической работы в процессе вокальной подготовки специалистов осуществляется посредством внедрения методов сценического восприятия. В соответствии с данным методом пение – это разговор певца со слушателем на языке эмоций. Но сценические музыкальные эмоции существенно отличаются от бытовых, на что обратил внимание еще В. С. Выготский (1965). Различные психологические аспекты выражения эмоций в музыке представлены в трудах В. В. Медушевского (1976), Е. В. Назайкинского (1972, 1988), М. А. Смирнова (1990), В. Н. Холоповой (1994), Т. В. Чередниченко (1994). «Однако, при всем отличии от жизненных первоисточников, музыкальные эмоции строятся на их основе из тех же элементов, а «грамматика» музыкальных эмоций есть не что иное, как система интуитивных представлений человека о структуре и динамике своих жизненных эмоций» (В. В. Медушевский, 1976). Исследования В. Н. Холоповой показали, что палитра сценических эмоций значительно смещена в сторону продолжительных эмоций и обеднена отрицательными (1990, 1994). В пении редко фигурирует гнев и практически отсутствует страх. Даже сценическая печаль окрашена по-особому («Печаль моя светла, печаль моя полна тобою», как писал Пушкин). Но в последнее время активное использование всего спектра эмоций в пении говорит о наличии таких эмоций, как сценический гнев, сценическая агрессивность, сценический страх и другое. Новый спектр эмоций введен эстрадными новаторами для устранения сценической наигранности и неестественности реальных действий. Вместе музыка, хореография и театр – это музыкальное искусство, и оно требует новых наработок, которые направлены на развитие реалистических эмоций и воображения.

Метод сценического восприятия используется как метод замены звуковой атаки технического звучания голоса, не выходя за рамки определенного спектра эмоций.

Переживание на сцене негативных эмоций натуральной печали, скорби вредит вокальной технике и голосу, и притом не только малоопытным певцам, но и выдающимся мастерам.

Но очень часто в практике эстрадного исполнителя выявляются как бы негативные эмоции под названием «слезы», которые теоретически и практически вредят плавному протеканию вокального процесса, скажем, формированию звука. Во избежание таких сложностей новаторами вокального исполнительства был разработан новый метод исполнения музыкального произведения путем замены «слез» вокально-техническим приемом фальцетного режима на «плаче». Новый метод исполнения включил в себя огромный спектр технических приемов, сохранив в себе эмоционально-эстетические качества и все положительные эмоции, которые выражают эстетически печаль, переживание.

Данный метод в последнее время получил огромную популярность, его уже давно используют за рубежом современные эстрадные вокальные школы. Само понятие состоит из двух слов: «проприо» – собственный и «рецепция» – восприятие. Отсюда следует, что этот метод можно также назвать методом «восприятия самого себя» (В. В. Емельянов). Сущность такого метода заключается в том, что во время пения происходит активная работа большого количества разных мышц (стенки живота, бока, грудной клетки, лицевая мускулатура, передняя часть языка, мышцы шеи), которые передают информацию о своей работе и занимаемом положении в мозг.

Нововведением в эстрадных вокальных школах является объединение проприорецепции всего тела с резонансом кости человека при совместной деятельной работе. На занятиях в процессе пения вводятся осознанные движения, которые активно влияют на резонаторную волну звука, что и является причиной некачественного исполнения. Требуется умение контролировать пение параллельно проприорецепции. Достигнуть такого результата непросто.

Таким образом, В. В. Емельянов предлагает использовать в своем методе принцип эстетического негативизма, который заключается в пении нарочито некрасивым голосом, с целью переноса внимания и контроля тембра на контроль проприорецепции и фонетики.

Конечно, зарубежные специалисты (Сет Рикс, Том Джонс) считают, что занятия с проприорецептивным методом нужны, начиная с малых лет. Протекание неосознанной проприорецепции перейдет в ее понимание и ощущение к осознанию и самоконтролю.

Учение К. С. Станиславского о так называемых «предлагаемых обстоятельствах», то есть о той конкретной обстановке, в которой надлежит действовать актеру по роли, восходит к высказыванию А. С. Пушкина о существовании драматического искусства. В одной из своих критических статей поэт говорит: «Истина страстей, правдоподобие чувствований в предлагаемых обстоятельствах – вот чего требует

наш ум от драматического писателя». «Добавлю от себя, – пишет Станиславский, – что совершенно того же требует наш ум от драматического артиста, той же разницей, что обстоятельства, которые для писателя являются предполагаемыми, для нас, артистов, будут уже готовыми – предлагаемыми. И вот в нашей практической работе укрепился термин «предлагаемые обстоятельства, которыми мы и пользуемся» (Крыжицкий, 1954). Итак, актер, прежде всего, определяет ту обстановку, в которой он должен действовать. Достигает он этого при помощи слов «если бы». Эти два магических, по выражению Станиславского, слова служат толчком, возбудителем нашей внутренней творческой активности. Актер должен ответить на вопрос: что бы я сделал, если бы я оказался в таких-то обстоятельствах, если бы передо мною встала такая-то цель, если бы меня окружали такие-то люди? Притом актер должен не только логически понять эти предложенные ему обстоятельства, но и представить их себе в образной форме, а для этого он непременно должен жить картинами внутренней жизни данного персонажа, он должен относиться к нарисованному на холсте лесу как к настоящему, к своему партнеру как к отцу, брату, другу, врагу... Тут на помощь актеру приходит вера в условное как в безусловное, вера в вымышленное как в реальное: я отношусь к налитому в стакан лимонаду как к вину, свет электрического прожектора согревает меня как луч солнца. Заметим, кстати, что в сознании актера все время работает проверяющий его «контролер» – мысль исполнителя. Если бы не этот «контролер», то увлеченный страстью актер на самом деле убил бы на сцене соперника, Отелло на самом деле задушил бы Дездемону. Станиславский любил приводить слова знаменитого итальянского трагика Томазо Сальвинии: «Актер живет, он плачет и смеется, но, плача и смеясь, он наблюдает свой смех и свои слезы. И в этой двойственной жизни, в этом равновесии между жизнью и игрой состоит искусство».

Уяснив себе «предлагаемые обстоятельства», воссоздав их в своем воображении в виде живых, конкретных образов, актеры начинают действовать. К. С. Станиславский говорит о двух важнейших понятиях системы – сверхзадаче и сквозном действии. Под сверхзадачей Станиславский понимает ту конечную цель, которой добивается данное действующее лицо, ту цель, к достижению которой должны вести все действия роли. Таким образом, метод воображаемой сценической правды К. С. Станиславский положил в основу достижения актерского мастерства. «Задачей, стоящей перед воображением актера, – пишет Н. А. Латышева (1985), – является целенаправленное воздействие на глубины подсознания личности и при переводе словесного ма-

териала роли в «жизнь человеческого духа» на сцене».

Таким образом, воображение актера способно включать механизм эмоций. Эти эмоции весьма близки к жизненным, ведут к регистрируемым вегетативным реакциям, то есть рожают то самое «правдоподобие чувствований», которое вслед за А. С. Пушкиным требовал от актера Станиславский. Следовательно, именно воображение ведет актера через телесные реакции к сценическому самочувствию и формирует творческое поведение, определяя путь становления сценического образа.

ВНЕДРЕНИЕ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА В ВОСПИТАТЕЛЬНУЮ РАБОТУ ВУЗА

КУЗЬМИНА О. Г.

г. Калининград, Калининградский государственный
технический университет

Высшая школа как самоорганизующая система воспроизводства профессионального кадрового потенциала России обладает социально-педагогическими предпосылками постоянного совершенствования. В качестве атрибута качества образовательного процесса выступает инновационная среда. Четкая структурированность элементов образовательной среды и их содержательная наполняемость определяют границы инновационного потенциала вуза.

Устойчивой тенденцией для отечественной высшей школы является обязательная включенность в образовательный процесс воспитательной составляющей. Данный аспект функционирования вуза также испытывает потребность в инновациях. Направления инноваций в воспитательной работе относятся, прежде всего, к целям, объектам, содержанию и формам. Качественная реализация инновационных воспитательных технологий определяется организацией со стороны администрации вуза гармонизации, интеграции учебного и воспитательного процесса. Интегративные тенденции в учебно-воспитательном процессе обучающих и воспитывающих технологий реализуются во всех структурных элементах целостного педагогического процесса, сущностные признаки которого отражаются в традиционных и инновационных формах организации обучения – лекциях, семинарах, учебно-тренировочных группах.

Критерии эффективности воспитательной работы вуза, помимо традиционных – «общая и профессиональная воспитанность специа-

листа, обладающего высоким уровнем базовой и профессиональной культуры», «обеспечение внеучебной деятельности вуза», «сочетание воспитательной работы с академической и внеучебной жизнедеятельностью студенчества», «гуманизация и гуманитаризация учебно-воспитательного процесса» – должны включать в себя критерии, отражающие удовлетворенность участников образовательного процесса от совместной жизнедеятельности в вузе – в целом, эмоциональный комфорт и эффективность совместного труда. Показателями этой группы критериев выступают конфликты в учебно-воспитательном процессе. Эмоциональные конфликты ухудшают психологический климат в группе, на факультете, создавая неблагоприятный фон осуществления учебного взаимодействия. Очевидно, чем меньше конфликтных ситуаций возникает между студентами и преподавателями, студентами в учебной группе, тем эффективнее процесс обучения. Конфликтность учебно-воспитательного процесса, таким образом, является объективным показателем эффективности воспитательной работы в вузе.

Каковы объекты воспитательной работы современного вуза? Как показал анализ ряда официальных документов (например, «Программа развития воспитания в системе образования на 2002–2004 г.»), регламентирующих этот аспект функционирования высшей школы, объектами воспитательной системы вуза выступают «личность специалиста», «структурные преобразования воспитательной системы», «организация процесса обучения для студентов с особыми образовательными потребностями», «подготовка педагогов высшей школы к реализации воспитательной функции». Как видно, конфликтность учебно-воспитательного процесса не входила на тот момент в объекты воспитательной работы.

Как показал анализ более поздних официальных документов по организации воспитания в современном вузе (Методические рекомендации по аттестационной и аккредитационной оценке воспитательной деятельности образовательных учреждений, реализующих общеобразовательные программы различного уровня и направленности – Письмо Министерства образования РФ от 15.10.2003), трансформируется суть понятия «результаты воспитания», где «воспитанность» рекомендуется заменить на «минимально необходимые воспитательные эффекты образовательной деятельности учреждения». При таком подходе, по мнению составителей данного документа, появляется возможность оценивать только те результаты воспитания, которые, во-первых, требуются нормативными актами и на которые, во-вторых, оказывает существенное влияние именно образовательная деятель-

ность и для которых, в-третьих, существуют средства объективной оценки. Отмеченная позиция обладает признаками предлагаемого нами критерия эффективности воспитательной работы в вузе «конфликтность учебно-воспитательного процесса». Действительно, организация процесса обучения, обеспеченность его учебным материалом, четкость требований к студентам и открытость критерий оценки учебного труда студента – все это оказывает существенное влияние на уровень (высокий / низкий) и характер (конструктивный / деструктивный) конфликтности учебно-воспитательного процесса и, в целом, на удовлетворенность от учебного взаимодействия.

Согласно анализируемому документу, в объекты воспитательной работы, включаются «усвоение (не менее чем половиной выпускников) на уровне осведомленности обобщенных понятий и знаниевых основ системы отношений личности к социально значимым ценностям», «сформированность негативного отношения к противоправному и другим видам асоциального поведения». Как факт можно констатировать, что в систему объектов воспитательной работы вуза рекомендуется включить показатели отношений студентов и профилактики их асоциального поведения. Следовательно, тенденция внимания негативным сторонам воспитательного процесса очевидна.

Вместе с тем отметим, что негативность, несовершенство вузовского периода жизнедеятельности студенчества как объект воспитательной работы крайне содержательно ограничен. Трудности учебного взаимодействия до сих пор не учитываются в воспитательной системе вуза. Одним из направлений разрешения этого противоречия может стать внедрение конфликтологического компонента в воспитательную работу.

Что представляет собой воспитательный конфликтологический компонент как инновация высшей школы? Во-первых, объективная информация о конфликтных ситуациях и конфликтах в учебных группах, в студенческой среде; во-вторых, конфликтологический менеджмент в вузе как система мероприятий по управлению конфликтами; в-третьих, солидарная ответственность субъектов учебно-воспитательного процесса за уровень и характер конфликтности.

Каким образом конфликтологический компонент может быть внедрен в существующую воспитательную систему? Направления внедрения базируются на принципах объективности и системности, определяющих представленность критерия эффективности воспитательной работы «конфликтность учебно-воспитательного процесса» в целевом, содержательном и организационно-методическом компонентах воспитательной системы.

Целевой компонент воспитательной системы дополняется целью «снижение уровня деструктивной конфликтности» и задачами ее достижения: 1. Профилактика деструктивной конфликтности в студенческой среде; 2. Организационное обеспечение учебного взаимодействия; 3. Создание условий для коллективной ответственности за уровень и характер конфликтности в учебно-воспитательном процессе.

В содержательный компонент воспитательной системы внедряется конфликтологическая тематика в дидактических единицах учебных дисциплин общепрофессионального цикла «Философия», «Социология», «Политология», «Конфликтология» и специально профессионального цикла «Введение в специальность», «Педагогика и психология профессиональной деятельности». Изучение основных конфликтологических вопросов о сущности и типологии конфликтов как вида социального взаимодействия, причинах их возникновения, способах профилактики и разрешения, организация ценностно-рефлексивной деятельности по отношению к реальным конфликтам образовательного процесса вуза и в студенческой среде – все это способствует формированию конфликтологической культуры студентов как вида базовой и профессиональной культуры.

Организационно-методический компонент воспитательной системы, представленный в виде традиционных структурных элементов уровневой системы «администрация» – «факультет» – «учебная группа», дополняется соответствующими им инновациями: на уровне администрации – разработка обновленной воспитательной концепции с учетом критерия «Конфликтность образовательного процесса» и организация специальной конфликтологической подготовки педагогов; на уровне факультета – корректировка функциональных обязанностей кураторов учебных групп и организация деятельности конфликтной комиссии; на уровне учебных групп – разработка положений организационной культуры, концентрирующей в себе ценности-цели и ценности-средства, регулирующие процесс учебного взаимодействия и взаимоотношения в студенческой среде.

В современном гуманитарном знании утверждается мнение об истинных критериях человеческого существования и жизнедеятельности: диалог, толерантность, уважение, понимание. Отечественная высшая школа нуждается в инновациях, которые способны модернизировать образовательный процесс особым образом, где показателями эффективности учебно-воспитательной работы выступают феномены из области отношений, эмоций и чувств. Удовлетворенность от совместного учебного труда, от студенческого периода жизни может и должна стать важнейшим показателем качества образования.

СИСТЕМА УЧЕБНО-ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАЧ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА*

ЯЛМУРЗИНА Г. С.

г. Магнитогорск, Магнитогорский государственный технический
университет им. Г. И. Носова

Успешность и быстрота инновационных изменений во всех сферах жизнедеятельности общества напрямую обуславливается уровнем развития творческого потенциала личности участников данных процессов. В связи с этим разработка проблемы развития творческого потенциала студентов в условиях вуза приобретает особую актуальность. В данной работе рассмотрен один из аспектов общей проблематики – развитие творческого потенциала студентов посредством решения системы учебно-творческих задач в процессе профессиональной подготовки.

Категория «потенциал» – общенаучное понятие, методологическое значение которого важно для педагогики. Потенциал (от лат. *potentia* – возможность, мощь) указывает на степень мощности (скрытых возможностей), на совокупность существующих ресурсов для определенной деятельности (И. В. Лехина, С. М. Локшина и др.).

Анализ различных исследований творческого потенциала личности (Г. В. Глотова, Е. В. Дорофеева, А. М. Матюшкин, В. Г. Рындак) позволяет нам взять за основу следующее определение феномена. Мы рассматриваем творческий потенциал студента как полифункциональное динамическое интегративное структурно-уровневое качество личности, отражающее меру (степень) реализации возможностей студента в осуществлении творческой деятельности (профессиональной деятельности), выступающее как единство и взаимосвязь мотивационно-ценностного, креативного, когнитивного, рефлексивно-оценочного компонентов (представляющих совокупность личностных качеств, способностей, психических состояний, знаний и умений), реализация которых требует создание определенных педагогических условий. Творческий потенциал выступает как результат развития и как основа дальнейшего развития.

В целом, понятие «творческий потенциал личности» относится к числу трудноопределимых, поскольку используется для характеристики различных по природе субъектов деятельности, в разной степени обла-

* При финансовой поддержке Правительства Челябинской области.

дающих творческими способностями и условиями для их реализации.

Развитие творческого потенциала студента в нашем исследовании рассматривается в контексте более общей психолого-педагогической проблемы – развитие творческого потенциала личности.

Сущность понятия «развитие творческого потенциала» мы рассматриваем как процесс закономерного, направленного, качественного изменения творческого потенциала личности, его переход из одного состояния в другое, более совершенное (от старого качественного состояния к новому), представляющий собой совокупность процессов актуализации и развертывания компонентов творческого потенциала.

Признавая возможность развития творческого потенциала личности в обучении, в качестве средств осуществления данного процесса ученые рассматривают творческие (нестандартные) задачи (В. И. Андреев, Г. С. Альтшуллер, Г. А. Балл, П. Я. Гальперин, И. П. Калошина, Я. А. Пономарев, Д. Пойа, В. Н. Пушкин и др.) и проблемные ситуации (Д. В. Вилькеев, И. Я. Курамшин, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, А. М. Матюшкин и др.).

В нашем исследовании развитие творческого потенциала студентов при помощи решения учебно-творческих задач предполагает выстраивание обучения на основе представления элементов содержания образования в виде различного типа и уровня сложности задач, направленных на формирование у обучающихся опыта заданной деятельности (в нашем случае творческой деятельности).

В психолого-педагогической литературе понятие задачи трактуется по-разному. Задача – 1. То, что требует исполнения, разрешения; 2. Упражнение, которое выполняется посредством умозаключения, вычисления; 3. Сложный вопрос, проблема, требующие исследования и разрешения (С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова).

Наиболее простое определение строится с позиций информационного подхода. Задача – это более или менее определенная система информационных процессов, содержащая несогласованное или даже противоречивое соотношение между условиями и требованиями информации (А. Ф. Эсаулов). Понимание задачи как информационной системы поддерживается многими авторами (У. Р. Рейтман, В. Н. Соколов, Е. И. Машбиц, А. Ф. Эсаулов и др.).

На основе анализа сущностных, содержательных и функциональных характеристик в процессе исследования было уточнено определение учебно-творческой задачи, понимаемой в качестве «проблемной ситуации», возникающей перед обучаемыми, предполагающей получение нового, оригинального, уникального результата в процессе творческой деятельности на основе интуитивного использования ранее неизвестных для обучаемого средств (способов, методов, приемов) ре-

шения, способствующей развитию творческого потенциала личности обучаемого и имеющей для него личностно-значимый смысл.

Каждая учебно-творческая задача имеет форму, структуру и содержание. В структуре учебно-творческой задачи были выделены три компонента: цель (требование); условия (известное); искомое (неизвестное). Данные компоненты задачи в нашем исследовании представляют собой основания для классификации учебно-творческих задач, что позволяет представить совокупность задач в виде системы.

Система (С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова) – 1. Определенный порядок в расположении и связи действий; 2. Форма организации чего-нибудь; 3. Нечто целое, представляющее собой единство закономерно расположенных и находящихся во взаимной связи частей.

Система учебно-творческих задач представляет собой структурную классификацию рассматриваемых задач и включает:

1. Учебно-творческие задачи, содержание которых указывает на необходимость определения требований (цели):

задачи с явно выраженным противоречием;

задачи, требующие обнаружения противоречия;

задачи, требующие корректировки поставленного вопроса, уточнение того, что нужно найти.

2. Учебно-творческие задачи, содержание которых указывает на необходимость определения условий:

задачи с избыточными исходными данными;

задачи с недостаточными исходными данными.

3. учебно-творческие задачи, содержание которых указывает на необходимость выдвинуть и обосновать варианты нахождения искомого неизвестного (то есть на механизмы, способы решения):

задачи, решаемые на основе теоретических умозаключений; задачи, требующие экспериментальной проверки;

задачи на изобретение; задачи на прогнозирование; задачи на конструирование.

Достоинства предлагаемой системы учебно-творческих задач: представленные виды задач не являются однотипными; в качестве основания для классификации выступают структурные компоненты учебно-творческой задачи (цель, условия, искомое), данным компонентам задачи соответствуют выделяемые группы учебно-творческих задач; структурная классификация учебно-творческих задач соответствует алгоритму первоначального анализа условия задачи; система учебно-творческих задач способствует развитию творческой активности, творческой самостоятельности и креативности студентов технического вуза.

Применение системы учебно-творческих задач в качестве средства развития творческого потенциала студентов базируется на мето-

дологии задачного подхода, сущность которого как психолого-педагогического механизма учебно-познавательной деятельности (Г. А. Балл, Д. М. Маккей, В. В. Сериков, Р. Г. Хазанкин, С. Ю. Черноглазкин и др.) заключается в том, что он позволяет строить образовательный процесс как систему проблемных ситуаций, пробуждая у личности познавательный интерес, пытливость, потребность в познании, совершенствуя мыслительную деятельность обучающихся, что, в конечном счете, оптимально способствует формированию творческой личности. Решение учебно-творческих задач студентами, по нашему мнению, в большей или меньшей степени позволяет моделировать организацию реального творческого процесса.

Особую роль задачи как важнейшего из средств обучения в процессе профессиональной подготовки студентов обосновывают такие ученые, как И. П. Калошина, Т. Е. Климова, Ю. Н. Кулюткин, И. Я. Лернер, П. И. Пидкасистый, В. Г. Рындак, В. А. Сластенин, Н. М. Яковлева и др.

В ходе исследования нами были выделены следующие требования к учебно-творческой задаче: должна обладать достаточными условиями; включать корректно поставленный вопрос; содержать противоречие, побуждающее к преобразовательной деятельности; а также выступать средством формирования и развития творческого потенциала студентов.

Для активизации развития творческой активности, творческой самостоятельности и креативности студентов технического вуза при решении системы учебно-творческих задач можно использовать следующие эвристические методы: метод «мозговой атаки», эмпатии, синектики, морфологического анализа, а также методические приемы стимулирования творческих идей, описанные А. Н. Луком: «реверсированная мозговая атака», или «разнос»; методика «вход-выход» (методика «Дженерал электрик»); метод свободных ассоциаций и т. д.

Таким образом, решение учебно-творческих задач среди возможных путей развития творческого потенциала студентов, а также в целом подготовки творческой личности, по нашему мнению, является одним из наиболее перспективных направлений. Следует отметить, что применение системы учебно-творческих задач в качестве средства развития творческого потенциала студентов позволяет перенести акцент с обучения как процесса пассивного, репродуктивного усвоения знаний на обучение с высокой степенью самостоятельности, обеспечивающее эффективное формирование профессиональных знаний, побуждающее к развитию познавательной активности, создающее условия для реализации и совершенствования творческих преобразовательных сил студентов в реальной учебной деятельности.

РАЗДЕЛ 4

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

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА

БЕРСЕНЕВА Н. В.

г. Кемерово, Кемеровский государственный университет культуры и искусств

Масштабы и темпы преобразования общественно-экономические отношений в мире XXI в. таковы, что дальнейший прогресс в обществе возможен только на основе знаний.

Термин «инновация» вошел в науку XIX века через антропологию и этнографию, где стал использоваться при исследовании изменений процессов в культуре. В XX веке термин «инновация» как экономическую категорию ввел в научный оборот Й. А. Шумпетер. Его работы положили начало становлению новой области знаний – инноватики – науки о преобразовании новых видов и способов человеческой деятельности в социально-культурные нормы и образцы. В 30-е гг. прошлого столетия в работах А. Адамса, А. Маслоу, Ф. Тейлора и других ученых инновации трактовались как «нововведение, внедрение новых форм организации и управления».

В работе отечественных ученых инновации рассматриваются как явление культуры, которых не было на предшествующих стадиях ее развития, но которые появились на данной стадии и социализировались.

Состояние современного образования характеризуется сменой педагогических парадигм. Появившиеся в современном образовании новые системы, технологии, методы и подходы рождают новые психолого-педагогические отношения к процессу обучения, получившие

название инновационных процессов. Инновационные процессы – новшества в образовании, введение нового содержания и новых методов, обладающих иными свойствами, связанными с изменением смысловых ориентиров.

В настоящее время востребован педагог-технолог, педагог-исследователь, обладающий высоким уровнем компетентности, умеющий решать профессиональные задачи на высоком уровне: диагностировать уровень знаний студентов с использованием современных методик, в том числе и технологии тестирования, выстраивать на основе полученных данных цели и задачи педагогической деятельности, отбирать целесообразное содержание, способы и средства обучения, творчески применять современные педагогические технологии, методические приемы и т.п. для подготовки конкурентоспособного и мобильного специалиста. Это возможно при условии, если педагог активно занимается опытно-экспериментальной и инновационной работой.

Так, основными направлениями инновационной деятельности при преподавании учебных дисциплин «Образовательные технологии социально-культурной деятельности», «Методика преподавания специальных дисциплин», «Методическое обеспечение социально-культурной деятельности» в Кемеровском государственном университете культуры и искусств по специальности «Социально-культурная деятельность», специализации: «Педагогика детско-юношеского досуга», «Продюсирование и постановка художественно-публицистических программ», «Финансово-экономический менеджмент социально-культурной деятельности» являются:

1. Организация опытно-экспериментальной и исследовательской работы в условиях инновационной педагогической деятельности (работа по научной теме «Менеджмент качества образования в вузе»).

2. Внедрение современных педагогических технологий, современных технологий социально-культурной деятельности в учебный процесс (личностно-ориентированные технологии обучения, информационные, технология формирования профессиональной компетентности в контекстном обучении, технология полного усвоения, технология контроля качества результатов обучения, технологический подход к организации самостоятельной работы студентов и др.).

3. Обобщение и внедрение в учебно-воспитательный процесс передового педагогического опыта.

4. Разработка и внедрение методических рекомендаций по организации инновационной деятельности.

5. Совершенствование методики анализа внедрения инноваций в учебно-воспитательный процесс.

6. Совершенствование научно-исследовательской и учебно-исследовательской работы студентов (НИРС, УИРС) и др.

7. Участие в федеральных, региональных программах и проектах в сфере образования и культуры, грантах.

Инновационная деятельность невозможна без совершенствования методического и информационного обеспечения учебного процесса.

Совершенствование методического обеспечения учебного процесса:

1. Внедрение в учебный процесс современных учебно-методических и дидактических материалов, программного обеспечения, автоматизированных систем обучения.

2. Осуществление мониторинга качества методического обеспечения учебно-воспитательного процесса (исследование проблем состояния и перспектив совершенствования качества методического обеспечения).

3. Внедрение компьютерного тестирования знаний студентов по учебным дисциплинам.

4. Использование результатов научно-методической работы преподавателей в повышении качества обучения и др.

Совершенствование информационного обеспечения учебного процесса:

1. Использование возможности сети Интернет.

2. Создание банка информационно-методических материалов результатов изучения инновационного опыта работы учреждений высшего профессионального образования, в том числе и творческих вузов.

3. Подготовка и издание методических материалов (учебных пособий, в том числе и электронных, сборников и т.д.).

4. Публикация научных статей в федеральных журналах, научно-методических вестниках и др.

Особая роль в инновационной деятельности отводится социальному партнерству в профессиональном образовании.

Социальное партнерство в профессиональном образовании – «это особый тип взаимодействия образовательных учреждений со всеми субъектами рынка труда, его институтами, а также территориальными органами управления, нацеленный на максимальное согласование и реализацию интересов всех участников этого процесса. Это направление динамично развивается. Профессиональное образование не способно развиваться как замкнутая самодостаточная система» [3], поэтому необходимо создание механизмов организации социального партнерства с субъектами образовательного процесса.

Как показывает практика и анализ собственного опыта, органи-

зация работы с социальными партнерами включает в себя следующие основные этапы:

1. Определение категорий социальных партнеров (учреждения культуры различного типа, образовательные учреждения).

2. Анализ существующей системы профессионального образования по профилям подготовки специалистов.

3. Определение собственных интересов учебного заведения в социальном партнерстве.

4. Подведение итогов по реализованным формам сотрудничества.

5. Определение более перспективных партнеров для развития дальнейшего сотрудничества.

6. Определение наиболее перспективных форм сотрудничества.

Совершенствование социального партнерства:

1. Проведение экспертизы образовательных программ, проектов, рекомендаций и других материалов по заявительному принципу.

2. Распространение учебных и методических рекомендаций, пособий (печатных, компьютерных, видео- и аудиопособий) для различных категорий специалистов системы начального, среднего, высшего профессионального образования.

3. Участие в проведении аттестации образовательных учреждений, педагогических и руководящих работников Кузбасса по поручению Главной аттестационной комиссии.

4. Участие в проведении мониторинговых исследований состояния качества методического обеспечения и качества обучения студентов Кемеровской области по заявительному принципу.

5. Участие в научно-практических конференциях, семинарах различного уровня.

6. Участие в работе курсов повышения квалификации по актуальным проблемам совершенствования методического обеспечения учебного процесса в образовательных учреждениях Кемеровской области и др.

Как показывает опыт, инновационная деятельность способствует повышению качества подготовки специалистов, предоставляет возможность для развития профессиональной компетентности педагога. Участие педагога в инновационной деятельности – одна из форм его самореализации, развития его творческого потенциала.

Литература

1. Запесоцкий, А. С. Образование: философия, культурология, политика [Текст] / А. С. Запесоцкий. – М. : Наука, 2002.

2. Лисина, Е. Б. Правовое поле инновационной культуры [Текст] / Е. Б. Лисина // Инновации. – 2000. – № 3–4.

3. Смирнов, И. П. Социальное партнерство: что ждет работодатель? (итоги пилотного Всероссийского социологического исследования) [Текст] / И. П. Смирнов, Е. В. Ткаченко. – М. : Аспект, 2004.

4. Санто, Б. Сила инновационного саморазвития [Текст] / Б. Санто // Инновации. – 2004. – № 2.

ИННОВАЦИОННЫЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ВОКАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ (МЕТОДИКА Н. Н. ШАПОВАЛОВОЙ): ТРЕБОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СКОРОХОДОВА Н. В.

г. Нижний Тагил, Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия

На современном этапе развития художественного образования, одной из приоритетных проблем является проблема разработки инновационных здоровьесберегающих вокальных технологий как условия сохранения голосообразующего аппарата певца.

Наблюдения показывают, что далеко не все методы обучения на уроках вокала соответствуют требованиям, предъявляемым к современному образованию (в том числе и наличие здоровьесберегающего фактора). Такое обучение не природосообразно и здоровьезатратно. Как показывает практика, студенты, обучающиеся в консерваториях, на музыкально-педагогических факультетах, на факультетах сценических искусств, имеют проблемы, связанные с голосообразованием. Очень часто ученик, находясь в нефизиологичном (то есть в неестественном, фальцетном) режиме работы голоса и имея большие голосовые нагрузки, приобретает хронические заболевания голосообразующей системы, которая в свою очередь, являясь важным звеном в процессе жизнедеятельности, влечет за собой расбалансировку всего организма, в том числе и центральной нервной системы, что не может не отразиться на качестве образования студента.

В связи с этим педагогический процесс должен стать максимально природосообразным: интегрирующим в себе процессы обучения и целенаправленного развития, которые приведены в соответствие с природными возможностями ученика на уроках вокала.

Природосообразным должно быть и здоровьесберегающее обучение, в том числе и обучение искусству вокала. Оно не должно вызывать у субъектов образования (обучаемых и обучающихся) заболеваний, связанных со специальностью (таких, как ларингит, ларинго-

фарингит, заболевания связок, приводящих к осиплости и потере голоса и т.д.).

Особую значимость также имеет готовность педагога к осознанию всей ответственности, которую он несет за сохранение здоровья голосообразующей системы как важной части всех систем жизнедеятельности организма вверенного ему студента. И, как следствие, обязывает самого педагога к освоению инновационных здоровьесберегающих вокальных технологий, ориентированных не только на сохранение, но и на укрепление голосового аппарата и здоровья студента в целом.

Зачастую педагоги, отвергая новое, непривычное для них, основываются на принципе: меня так учили, значит, это правильно, и соответственно, я так учу. Действительно, не все новое – хорошо, и не все старое – плохо. По мнению В. Л. Скитневского (В. Л. Скитневский «Особенности инновационной и управленческой деятельности в сфере физической культуры»), возможна типичная психологическая ошибка, заключающаяся в подмене понятий: инновации – это хорошо, новое – это инновации; следовательно, новое – это хорошо. Делать по-новому и делать хорошо – вещи разные. Любые действия (бездействие как частный случай) всегда дают результат. Хорошо это только тогда, когда действие соответствует заданной цели, и используются адекватные средства, (в нашем случае – здоровьесберегающий метод постановки голоса).

Исходя из вышесказанного, представляется целесообразным системное рассмотрение понятия «инновация».

1. Инновации целей обучения, образования и воспитания, изменение педагогических парадигм и концепций.

2. Инновации средств обучения, образования и воспитания. Достижение заданного, запланированного результата иными (новыми, непривычными, нетрадиционными) средствами.

3. Инновационный подход к результатам обучения, образования и воспитания. Полученные результаты рассматриваются с иных методологических позиций, что изменяет отношение к ним.

Инновационные вокальные технологии могут соответствовать требованиям современного образования только в том случае, если они основаны на принципах:

- природосообразности;
- научности;
- высокоэффективности и малозатратности;
- поступенно-постепенного формирования певческих навыков.

Методика постановки голоса кандидата педагогических наук, доцента кафедры музыкального и художественного воспитания Уральского государственного педагогического университета

Н. Н. Шаповаловой, сочетающая в себе фонопедический метод восстановления разрушенных голосов А. М. Кравченко, «Пение в речевой позиции» американского педагога-вокалиста Сета Риггза и научный подход к теории резонансного пения В. П. Морозова, опираясь на все вышеперечисленные принципы, и, включая в себя инновационный подход к целям, средствам и результату обучения, соответствует всем требованиям, предъявляемым современным образованием к процессу постановки голоса.

Таким образом, использование в процессе обучения инновационных здоровьесберегающих вокальных технологий, в том числе и методики Н. Н. Шаповаловой, поможет не только решить проблему сохранения физиологического состояния голосообразующей системы как одной из важнейших систем жизнедеятельности, но и укрепить здоровье подрастающего поколения, что является основной задачей не только современного образования, но и всего общества в целом.

РОЛЬ И МЕСТО КАБИНЕТА ВИРТУАЛЬНОГО САМООБРАЗОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ «ШКОЛА–ВУЗ»

ШАТАЛОВА Н. П.

г. Куйбышев, Куйбышевский филиал Новосибирского
государственного педагогического университета

Кабинет виртуального самообразования в вузе – это среда, которая позволяет преподавателю вуза углубить и закрепить знания студента по изучаемому курсу и привить основные, профессиональные конструктивные навыки, соответствующие современному витку развития научно-технической революции.

Кабинет виртуального самообразования выполняет различные функции: организуют интеракцию, диалог в процессе обучения; придают новое качество роли преподавателя; изменяют физическую среду обучения; совершенствуют управление учебным процессом, его организацию, контроль, планирование; обеспечивают доступ к практически неограниченному объему информации и ее аналитической обработке, способствуют исследованию различных микромиров; обеспечивают активную форму фиксации продуктов деятельности.

Материальной базой кабинета виртуального самообразования является не только компьютер. Комплексное использование различных информационно-технологических средств, приводит к созданию

предметной полифункциональной среды, обеспечивающей активный диалог и полноценное сотрудничество всех участников учебной деятельности. Кабинет виртуального самообразования немислим без средств телекоммуникаций на уровне синтеза компьютерных сетей и средств телефонной, телевизионной, спутниковой связи. Широкое использование телетекста, телеконференций, интерактивных видеосистем, радиовещания активизирует процесс построения гипотез и прививает культуру их систематической самопроверки, развивает навыки выработки конструктивного педагогического решения.

Структура кабинета виртуального самообразования. Кабинет виртуального самообразования студентов состоит из девяти основных зон. Каждая зона кабинета имеет свои функции и назначение. Реализация функций способствует индивидуальному приобретению педагогических компетенций профессиональной конструктивной деятельности. Рассмотрим содержание зон кабинета.

Сетевая зона – это сеть Интернет, внутренняя и районная (региональная образовательная) сеть Интранет. Основное назначение: работа с научно-методическими источниками, доступ к учебным материалам вне учебного заведения (во время педпрактики, в случаях, когда нет возможности быть в вузе). Функции направлены на приобретение конструктивных навыков работы с информацией: поиск информации; обработка информации и прочее.

Зона самообучения. Основные направления: опережающее самообучение; коррекция знаний, умений, навыков; восстановление «пробелов» в знаниях; интерактивное обучение; дистанционное обучение; индивидуализированное обучение. Функции зоны направлены на приобретение знаний по предметам и конструктивных навыков следующих компетенций: работа с тестами; работа с тренинговыми электронными продуктами; работа с обучающими программными средствами; работа с электронными учебными пособиями.

Зона оценки потенциальных возможностей. Актуальность этой зоны кабинета состоит в том, что новые технологии в образовании единогласно сошлись во мнении считать наиболее приоритетной динамическую оценку ЗУН, которая складывается из оценки потенциальных возможностей студента и оценки результата его учебной деятельности. Поэтому функции зоны направлены на приобретение конструктивных навыков самопроверки знаний, умений, навыков по изучаемым дисциплинам при помощи тестовой системы вуза: текущий контроль; тематический контроль; поэтапный контроль; итоговый контроль; внутренний контроль; ступенчатый контроль.

Коммуникационная зона. Основное направление работы зоны –

приобретение деловых компетенций; просмотр (прослушивание) видео-, DVD, мультимедиа- (аудио-) материалов с последующим обсуждением в микрогруппе; участие в чате, использование электронной почты, участие в конференции Интранета; решение личных проблем. Функции направлены на приобретение конструктивных навыков в поиске информации и разрешении проблем при помощи получения консультаций: от студентов; от преподавателя; от административных структур; от учителей школ региона; от школьников региона.

Зона проксимальной разработки или зона профессионального конструктивного творчества предназначена для первичного использования полученных профессионально-личностных компетенций, знаний, умений и навыков на практике в реальной обстановке. Студенту предлагается активное участие в построении и конструировании учебного процесса вуза и школ в форме: моделирование и конструирование учебных и дидактических материалов; моделирование и конструирование презентационного материала; создание учебных видеоматериалов; разработка дидактических средств и пр.

Зона презентации – виртуальный кабинет презентации. Основное назначение зоны – знакомство с творчеством сокурсников, преподавателей, учителей, с творчеством другого факультета, школы региона; распространение своего опыта; внедрение результатов разработки; обмен мнением; знакомство с проведением констатирующих экспериментов и результатами анкетирования (в процессе квалификационных и диссертационных работ). Функции зоны направлены на приобретение конструктивных навыков следующих компетенций: презентация созданных материалов; проведение виртуальных мастер-классов; проведение виртуальных кейс-классов; проведение виртуальных тематических встреч с интересными людьми; виртуальных дискурсов; работы круглых столов.

Зона объявлений. Основное направление работы – ориентация в среде кабинета виртуального самообразования. Зона объявлений делится на подразделы и снабжена перекрестными ссылками на сеть Интранет или Интернет. Например, здесь могут быть представлены депозитарий электронных учебных пособий; информация о грантах, конкурсах, конференциях, олимпиадах, творческих встречах и прочее.

Зона психологической разгрузки способствует приобретению коммуникативных компетенций. Здесь предоставлен материал для проведения профессионально-педагогических самоотренингов: выхода из конфликта; выхода из депрессии; развития интуиции; развития памяти и прочее.

Зона самоизучения способствует исследованию своих потенци-

альных возможностей с целью построения дерева учебных, образовательных и личных целей. При помощи виртуального тестирования можно определить: тип высшей нервной деятельности; стадию профессионального выгорания и прочее.

Студент и преподаватель вуза при помощи компьютерной диагностики может определить свой интеллектуальный уровень, уровень своего мышления, профессиональную направленность и пр.

Организация учебной деятельности через кабинет тестирования конструктивно определит систему самообучения студента, создаст условия для самообразования, самореализации и самовыражения в процессе самого обучения.

Исследование проблем студента, приводящих их сначала к плохой успеваемости, а затем и к безответственному отношению к учебе вообще, позволило определить ряд целенаправленных действий, посредством которых студент, сконцентрировавшись на самосовершенствовании, получает возможность достичь желаемых результатов в учебе.

Студент имеет возможность работать в кабинете тестирования и виртуального самообучения в любое выбранное им время, с целью:

1. Изучения темы программного раздела курса:
 - во время изучения которой он отсутствовал на занятии;
 - которую плохо понял во время занятий;
 - по которой получил нежелательную оценку;
 - с которой хочет познакомиться раньше, чем на занятии.
2. Получения отметки, чтобы:
 - заблаговременно оценить свои ЗУН по конкретной теме;
 - повысить («исправить») отметку, поставленную преподавателем в ведомость;
 - сравнить ЗУН сокурсников со своими;
 - сравнить свои ЗУН, полученные, например, вчера с теми, что получены сегодня по одной и той же теме.
3. Оценивания своих знаний, чтобы:
 - подготовиться к коллоквиуму, зачету, экзамену;
 - подготовиться к турниру, олимпиаде, конференции.
4. Удовлетворения своих личных амбиций.
5. Определения уровня своих учебных способностей, типа нервной высшей деятельности и др.

Такая методика непринужденного контроля полученных знаний, где во время обучения студенту предлагается регулировать не только уровень приобретения качества ЗУН (и такая работа носит регулярный характер), но и время подготовки к оценке ЗУН – учит самостоятельности, элементам самообразования, ответственности, снижает

уровень тревожности, помогает студенту не терять веру в себя, в свои силы. Кабинет тестирования и виртуального самообучения позволяет студенту познать себя, не вовлекая свидетелей в оценку своих сугубо личных психологических и физиологических качеств. А это дает возможность ему самостоятельно конструктивно изменить себя. Достигнув ожидаемых результатов, студент самоутверждается и не боится браться за решение более трудных проблем не только в обучении, но и в личной жизни, тем самым повышая свой уровень сформированности профессиональных конструктивных навыков.

Знания и профессиональные конструктивные навыки, полученные студентом в результате самостоятельной работы в кабинете виртуального самообразования, обладают наибольшим запасом прочности. Такая форма обучения позволяет перейти к ускоренному освоению талантливыми студентами всего тематического блока курса подготовки, что отвечает задачам современного этапа развития нашей экономики. Итак, наличие в вузе кабинета виртуального самообразования способствует интенсификации процесса обучения, помогает формированию у обучаемых потребности в самообразовании, решает многие проблемы в адаптации студентов-выпускников, оказывает влияние на качество образования в целом.

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ МУЛЬТИПРОФИЛЬНОГО УЧЕБНОГО ПЛАНА

ВАСЮТА И. В., КРЫЛОВА О. Н.

г. Новый Уренгой, Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 4

Профильное образование, развивающееся в современной России, находится на этапе становления. Попытки выбирать в образовательном учреждении (ОУ) профили одного вида приводят к возникновению следующего противоречия: между необходимостью сохранения контингента учащихся и невозможностью удовлетворить их познавательные потребности и учесть индивидуально-типологические особенности в полной мере.

Другая модель многопрофильной школы вызывает к жизни иную проблему – недостаточной квалификации педагогических кадров, которые могут реализовывать в одном ОУ на профильном уровне широкий спектр учебных предметов, и наличия материально-технической базы, позволяющей обеспечить открытие разных профи-

лей обучения.

Существующие модели типовых профилей не позволяют реализовать преемственность школьной программы с профессиональным обучением. Ибо школьная профильная образовательная программа ориентирована лишь на одну образовательную область, а потребности учащихся, поступающих, в частности, в вузы – шире, так как необходимо готовиться к вступительным экзаменам по предметам, которые относятся к разным образовательным областям.

Признание самоценности и уникальности личности учащегося, нацеленной на самоактуализацию и саморазвитие, готовой к осознанному выбору, требует от школы поиска условий, способствующих развитию личности, ее социальному и профессиональному становлению. Одним из путей решения данной проблемы является индивидуализация обучения.

Если признать, что не только учитель, но и ученик является активным субъектом процесса обучения, то становится ясным, что индивидуализация (по отношению к учащемуся) может идти по двум направлениям:

- организация учителем познавательной деятельности с учетом особенностей школьника;
- предоставление ученику возможности осваивать то содержание и на том уровне, который в наибольшей степени отвечает его возможностям, потребностям и интересам.

Естественно, что такое деление возможно только при теоретическом анализе проблемы. В реальной практике ни одна из сторон дидактического отношения не может рассматриваться в отрыве от другой.

Индивидуальный учебный план на старшей ступени общего образования позволяет снять многие противоречия профильного обучения: создаются возможности для учета индивидуальных интересов и запросов учащихся, сохраняется контингент учащихся в своем ОУ.

Модель индивидуального учебного плана строится на создании профильных групп, которая выполняет следующие функции:

- функцию прогнозирования для старшеклассника – «Я выбираю предметы для изучения»;
- функцию проектирования – «Я составляю программу образовательной деятельности»;
- функцию конструирования – «Я определяю, в какой последовательности, в какие сроки, какими средствами будет реализована образовательная программа».

Из трех функций в СОШ № 4 г. Новый Уренгой реализуется третья – «Я выбираю предметы для изучения» (функция прогнозиро-

вания). Поэтому на ближайшее время перед школой стоит задача перейти от функции прогнозирования к функции проектирования и конструирования.

Ведь перед образовательным учреждением стоит конкретная задача: школа должна открывать дорогу в будущее, воспитывать и обучать детей так, чтобы в дальнейшем они могли самостоятельно учиться и переучиваться, создавать новое и быть конкурентоспособными на рынке труда.

Педагогическая диагностика, проводимая в ОУ № 4, показала, что большинство старшеклассников (94 %) отдают предпочтение тому, чтобы «знать основы главных предметов, а углубленно изучать только те, которые выбираются, чтобы в них специализироваться». При этом традиционную позицию «как можно глубже и полнее знать все изучаемые в школе предметы» поддерживают 34 % учащихся 10–11 классов.

К 15–16 годам у большинства школьников уже сформировалась ориентация на сферу будущей профессиональной деятельности. Так, анкетирование учащихся 10–11 классов показало, что в выборе возможной сферы профессиональной деятельности большинство определились в 9–10 классах (в 9 классе – 31 %, в 10 – 29 %); с 5 по 8 классы – 20 %, в 11 – 6 %, 14 % учащихся пока не определились. Учитывая это, уже в конце 9 класса учащимся предлагается самостоятельно (или совместно с родителями) составить свой учебный план из 24 предметных групп так, чтобы учебная нагрузка была в пределах от 26 до 30 часов, руководствуясь с одной стороны данными таблицы, с другой стороны – своими интересами. Стоит отметить, что минимальное число часов (26 ч) не выбрал ни один ученик; 27 ч – 5 чел. (10 %), 30 ч – 6 чел. (12 %), 36 ч – 1 чел. (2 %).

С целью удовлетворения познавательных потребностей и интересов учащихся, формирования устойчивого интереса, ориентации на профессии, связанные с учебным предметом, подготовки к обучению в вузе созданы элективные курсы, составляющие компонент образовательного учреждения базисного учебного плана.

На базе общественных дисциплин создано 6 курсов, из них пять направлены на подготовку к ЕГЭ, а один – на поступление в вуз. Практика показывает, что на параллель как 10-х, так и 11-х классов приходится порядка 37–38 индивидуальных различных планов. Для обучения по каждому предмету при помощи компьютерной программы, создаются учебные группы, в которые входят учащиеся, выбравшие одинаковые программы изучения данного предмета: порядка 13–20 человек в группах по расширенным программам (по английскому

языку – 4–8 чел.) и 20–26 человек – по общеобразовательным программам. При этом учитель имеет возможность на деле осуществлять индивидуальный подход в обучении.

Таким образом, каждый ученик, с одной стороны, оказывается одновременно членом многих учебных коллективов, с другой стороны – членом одного большого коллектива своей параллели.

Классно-урочная система уступила место предметно-групповой. Тем не менее, неопределившимся школьникам, у которых отсутствует познавательная потребность к освоению учебного материала, а также тем, чьи родители не являются сторонниками профильного обучения, а хотят дать детям обычное (универсальное) образование, предоставляется возможность учиться в классе, где не предусмотрен индивидуальный образовательный маршрут. Так, например, и на параллели 10-х, и на параллели 11-х классов один из трех (10 В и 11 В) сохранили классно-урочную систему.

Система мультипрофильного обучения мобильна: она позволяет в течение учебного года проводить корректировку индивидуальных учебных планов по просьбе учащихся. Так, в этом учебном году 7 человек изменили свой учебный план по следующим предметам.

В прошлом году таких детей было 11, а предметов – 5. При этом в двух случаях изменение произошло в сторону увеличения нагрузки, в двух случаях – в сторону уменьшения, в трех – выбор более удобного времени занятий.

За время работы в режиме эксперимента школа обучила порядка 700 учащихся средней (полной) школы. 92 % выпускников 2005 г. поступили и обучаются в ведущих вузах РФ. Сравнительный анализ итогов обучения за 1999–2005 учебные годы говорит о том, что организация обучения по индивидуальным учебным планам способствует стабилизации и повышению успеваемости учащихся 10–11 классов с 13 % до 26 %. При этом выявлена положительная динамика роста качества обучения учащихся 10–11 классов, особенно в группах с расширенным изучением предметов.

Ранняя профилизация обучения не должна загонять ученика в угол и ограничивать его возможности в дальнейшем. Возрастные особенности старшего подросткового и юношеского возраста характеризуются тем, что юный человек находится в поиске собственного самоопределения и этот этап не может быть прекращен по приказу.

Необходимо максимально учитывать запросы и давать возможность выбора ученику на разных этапах обучения, начиная с начальной школы.

Если ученик ни разу в своей жизни не выбрал: ни вида, ни фор-

мы задания, ни способа решения, ни группы, с которой будет взаимодействовать и т.д., то каким образом он сможет научиться выбирать свой маршрут, а в конечном счете и свою будущую профессию? Отсутствие подобных умений часто приводит к стихийности и несознательности подобного выбора, который может сломать судьбу человеку.

Построение индивидуального образовательного маршрута позволяет смягчить многие острые углы, которые возникают при реализации профильного обучения, максимально учитывать возможности и способности учащихся, способствовать развитию внутренних процессов, происходящих в каждом учащемся на столь важном жизненном этапе.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ВТОРОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА)

РЕТУНЦЕВ А. И., СОЛДАТКОВА Е. А.

г. Бийск, Бийский педагогический государственный
университет им. В. М. Шукшина

В условиях предшествующих периодов истории относительно медленной эволюции развития человека, материального и духовного производства, практической неизменности структуры и содержания труда, средств и методов профессиональной деятельности обусловили относительное постоянство структуры и содержания образования. В образовании преобладала концепция, согласно которой приобретенные человеком знания и умения сохраняли свою ценность на протяжении всей его жизни – «образование на всю жизнь».

Интенсивное развитие социально-экономического и научно-технического прогресса, усиление роли личности в обществе и производстве, рост ее потребностей, демократизация общественных отношений предъявляют принципиально новые требования к характеру и содержанию квалификации работника, уровню его интеллектуального, культурного и нравственного развития, обуславливают необходимость замены формулы «образование на всю жизнь» на формулу «образование через всю жизнь». В отличие от прежних времен, когда считалось, что специалист должен работать так, чтобы оправдать затраты на полученную специальность, иначе «государство зря потратило деньги на его обучение», сегодня переход специалистов из отрасли в другую отрасль следует рассматривать скорее как положительное явление: в производительные силы «вливается свежая струя», что приведет к обновлению производства и способствует повышению

уровня квалификации кадров.

Понятие «непрерывное профессиональное образование» можно отнести: к личности, образовательным процессам (программам), организационным структурам. В первом случае оно означает, что человек учится постоянно, без относительно длинных перерывов, либо в образовательных учреждениях, либо занимается самообразованием. Личность включена в образовательный процесс на всех стадиях ее развития с учетом преемственности при переходе с одной ступени профессионального образования на другую.

Имеются как минимум две ступени на уровне среднего профобразования: традиционное «среднее специальное образование» и повышенного типа, когда в лицах и колледжах экономического профиля готовят бухгалтера, менеджера и налогового.

На уровне высшего профобразования наряду с действовавшей ранее системой со сроком обучения, как правило, 5 лет и имевшей единую квалификацию, введены ступени четырехлетней программы подготовки бакалавров и шестилетней – магистров. Кроме того, введена и двухлетняя программа обучения, отнесенная к ступени неполного высшего образования.

Таким образом, чем больше в системе профобразования будет завершенных, подкрепленных соответствующими государственными документами уровней и ступеней, тем больше возможностей предоставляется человеку для выбора посильного для него пути познания, изменения при необходимости избранной образовательной траектории при сравнительно малых потерях. Следовательно, новую систему профессионального образования следует развивать как альтернативную, параллельно и в конкуренции с действовавшей ранее. До настоящего времени профобразование строится по типу пирамиды: в основании самые массовые по выпуску – начальное и среднее звенья, далее – незначительное по охвату молодежи и выпуску специалистов – высшее образование и на вершине – послевузовское лишь для единиц – ординатура, адъюнктура, аспирантура и докторантура.

Сегодня многие программы сориентированы на подготовку специалистов широкого профиля. Поэтому для того, чтобы выпускник ПТУ, техникума, лицея, колледжа, института или университета мог на каком-либо конкретном рабочем месте выполнять определенный круг должностных обязанностей, ему потребуется в дополнение к широкому фундаментальному базовому профобразованию краткосрочная подготовка, осуществляемая, судя по опыту зарубежных стран, в курсовой модульной форме либо в том же стационарном учебном заведении, либо в институтах повышения квалификации, учебно-курсовых

комбинатах и т.д. А при резкой смене работы предстоит соответствующая курсовая переподготовка. Последипломное образование в этом случае как бы дополняет базовое профобразование. Но содержание последней и содержание профессиональной подготовки, переподготовки должны быть согласованы между собой.

В силу общественно-экономических перемен, произошедших в стране, благодаря появлению новых технологий, изменению запросов именно последипломное образование признано решать немало новых проблем.

Во втором случае понятия «непрерывное образование» – принцип маневренности профессиональных образовательных программ. Имеется в виду возможная смена человеком профиля профессиональной деятельности. Такое происходило в ограниченных масштабах и раньше. Но в новых социально-экономических условиях это явление, очевидно, становится массовым. В условиях развития рыночной экономики, расширения гражданских прав и свобод каждый должен иметь право выбора профессии широкого профиля, в рамках которой можно изучать различные курсы в зависимости от своих интересов и планов, посещать занятия в различных профессиональных учебных заведениях своего региона или параллельно обучаться в вузе, ссузах и т.д., в котором обучается на уже выбранную профессию. Ведь одновременное обучение студентов в двух институтах или в одном вузе по разным специальностям сегодня уже стало довольно частым явлением.

Уже сегодня для работы во многих негосударственных предприятиях и организациях администраторы предпочитают принимать специалистов, имеющих две и более специальности.

К примеру, студент 4-го курса экономического отделения БПГУ, имеющий высшее неполное образование, на перспективу планирует продолжение своего профессионального мастерства в аспирантуре по изучению темы повышения уровня экономики в туризме. Особенно актуален этот вопрос в Алтайском крае, где на сегодня только зарождаются принципы развития туризма. С этой целью он поступает параллельно учиться в этом же университете по специальности «Социально-культурный сервис и туризм» на базе первого высшего образования. Основная цель этого студента базируется на подготовке его к самостоятельному существованию в обществе, то есть обеспечение его таким комплексом взглядов, знаний, умений, навыков и качеств и жизненных принципов, которые бы позволили ему включиться в активную производственную и социальную жизнь и иметь предпосылки для продолжения или возобновления обучения.

Преимущество данной логической схемы образования в том, что

студент сокращает время на получение второй специальности, так необходимой для него в силу общественно-экономических перемен в нашей стране. При индивидуальной траектории обучения необходимо учитывать особенности первого высшего образования для наиболее эффективного выстраивания траектории освоения второго высшего образования. Но, как показывает практика, существуют расхождения по рабочим программам первого и второго высших образований.

Вследствие этого необходимо усовершенствовать систему обучения студентов, проходящих параллельно обучение смежных специальностей, как по временным координатам, так и по содержанию.

На этом этапе предполагается, что «выход» из одной образовательной программы должен естественным образом «стыковаться» с «входом» в другую. А для этого необходима сквозная стандартизация всех программ, основывающаяся на единых целях всей системы непрерывного профессионального образования.

Разработка в Российской Федерации проблематики непрерывного образования отличается остротой, связанной с изменениями в жизни общества в условиях перехода к рыночным отношениям, социокультурной ситуацией, в которой профессиональная гибкость и мобильность не сводятся только к области производств, деятельности человека, но становятся как социальной, так и личностной проблемой и непосредственно отражаются на образовательной сфере.

Таким образом, данная сфера непрерывного образования нуждается сегодня в создании гибких организационных форм и структур образования, экстерната, способствующих мобильности человека в профессиональном образовательном пространстве.

Литература

1. Вербицкий, А. А. Концептуальные основы непрерывного образования [Текст] / А. А. Вербицкий, В. А. Юрисов, Н. Н. Нечаев // Непрерывное образование как педагогическая система. – М. : НИИ ВШ, 2002.

2. Новиков, А. М. Принципы построения системы непрерывного профессионального образования [Текст] / А. М. Новиков // Педагогика. – 2000. – № 3.

3. Российская педагогическая энциклопедия [Текст] / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003.

4. Кемеров, В. Е. Непрерывное образование как методологическая проблема [Текст] / В. Е. Кемеров, Б. Г. Ушаков // Непрерывное образование как педагогическая система. – М. : НИИ ВШ, 2005.

ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ХАСАНОВА В. Н.

г. Сургут, Сургутский государственный педагогический университет

Система профессионального образования – важнейший фактор экономического и социального развития, поскольку интегрирует вокруг себя другие структуры и предопределяет перспективы и темпы развития общества в целом, его региональных социумов и каждого человека в отдельности. Содержание труда работников, осуществляющих научный поиск, отличается большой долей творческих функций, требующих прогрессивных знаний, высокой квалификации, самостоятельности, мотивации к поиску новых решений. Необходимо констатировать, что научный потенциал высшей школы и Академии наук не востребован в полной мере бизнесом при условии недостаточного ресурсного обеспечения со стороны государства. Согласно статистическим данным, число организаций, выполнявших исследования и разработки, в целом по Российской Федерации имеет тенденцию к снижению. Аналогичная тенденция сохраняется и по численности персонала, занятого исследованиями и разработками [6].

Проблемы российской науки значительно обострились в период проведения реформ, когда в начале 90-х гг. в России резко упал престиж профессий ученого и преподавателя высшей школы, что повлекло за собой отток интеллектуальной элиты из данных сфер деятельности. В первых рядах ученых, покинувших российскую науку и сферу высшего образования, оказались мужчины. Это они решительно уезжали за рубеж продолжать свою научную карьеру, чему способствовало также отсутствие последовательной государственной политики поддержки науки, ее неоправданная реструктуризация (ликвидация науки фундаментальной и ориентация только на сиюминутную практическую выгоду). Чаще всего уезжавшие были из наиболее мобильной профессиональной группы – это были 30–40-летние мужчины с учеными степенями, с большим числом научных публикаций. Отток мужских кадров увеличил долю женщин в науке: в 1991 г. они составили уже более половины (51 %) от общего числа работающих в этой сфере. И Россия неожиданно оказалась на первом месте в мире по числу учёных-женщин: доля женщин среди ученых в развитых странах сейчас составляет примерно от 20 до 36 %.

Таким образом, состояние российской науки в начале XXI века во многом определяют ее женские кадры. Но удастся ли им в полной

мере реализовывать себя на этом поприще? Легко ли строится их научная карьера? С какими барьерами они сталкиваются? Как представлены женщины-ученые в своих научных сообществах, органах управления, в фондах, финансирующих научные исследования? Какова мера их влияния на политику в науке? Ответы на эти вопросы требуют дополнительного гендерного анализа. Активность и эффективность работы мужчин и женщин в научном поиске неодинакова: на подготовку докторских диссертаций у женщин уходит от 17 до 35 лет, тогда как мужчины выполняют аналогичную работу менее, чем за 20 лет. Отставание женщин с точки зрения научного роста связано, прежде всего, с рождением и воспитанием детей. Мужчины получают больше грантов, чем женщины, но относится это в основном к российским грантам. Что касается признания и оценки исследований мужчин и женщин зарубежными фондами, то здесь разница совсем невелика. Если брать в основу другие виды работ, то здесь ситуация такова: женщины опубликовали за последние пять лет по десять работ, а мужчины за этот же период – только пять.

Распределение женщин и мужчин по должностной иерархии также существенно различается. Среди мужчин гораздо выше процент руководителей и профессоров, причем такое положение характерно как для российской науки в целом, так и европейской. Ученую степень имеют 76 % женщин и 71 % мужчин, но при этом, женщин-докторов наук всего 8 %, тогда как среди мужчин докторов наук – 33 %.

Как показано в совместном докладе, подготовленном Генеральным директором ЕС по исследованиям и европейской сетью по оценке технологий, среди ученых, занимающих ведущие позиции в естественных науках, математике и инжиниринге, женщины составляют меньшинство. Так, в Скандинавских странах доля преподавателей университетов по естественнонаучным и техническим дисциплинам в 1995–1996 академическом году колебалась от 1 % до 47 %. Во Франции и в Италии они чаще занимают наиболее высокие должности в исследовательских институтах, чем в университетах. Среди стран ЕС самая высокая доля женщин среди профессоров в естественных и технических областях – в Португалии (17 %), а самая низкая – в Германии (5,9 %) и в Нидерландах (5 %). Довольно высок процент женщин, занимающих профессорские должности в Турции – 21 %.

В академическом секторе, где работает большинство женщин-ученых, диспаритет между мужчинами и женщинами становится заметнее: среди докторов наук в 2000 г. в России женщины составляли 20 %, среди членов-корреспондентов РАН (всего их 604 человека) – 15 %, а среди 442 действительных членов. В Российской академии об-

разования (РАО) число женщин-академиков выше, но и там мужчины составляют больше двух третей действительных членов. В Совет Российского гуманитарного научного фонда, который решает вопросы финансирования новых научных проектов, входит только одна женщина – академик Т. И. Заславская, хотя среди рядовых экспертов число женщин больше. На более высоких ступенях академической иерархии Западной Европы и США женщины часто занимают временные должности, заняты неполный рабочий день и редко имеют возможность занять профессорскую должность и получить контракт на долгосрочное исполнение обязанностей.

В структуре профессорско-преподавательского персонала высших учебных заведений руководители научных и учебных подразделений (начиная с первичных звеньев – кафедры лаборатории), как правило, мужчины. По данным статистики в 1999 г. всего 5 % женщин – ректоры, 16 % – проректоры и директора филиалов, 22 % – деканы факультетов, 26 % – заведующие кафедрами, 19 % – профессора в составе кафедр, 42 % – доценты в составе кафедр, но 64 % – старшие преподаватели и 67 % – преподаватели и ассистенты [1].

Обновление студенческой среды несет, казалось бы, много потенциальных возможностей. Однако и они не всегда реализуются в силу того, что как в России, так и в развитых европейских странах наблюдается общее падение интереса молодых людей к занятиям наукой и к научной карьере. Молодые люди в России в качестве основного среди факторов, делающих проблематичной их работу в науке, указывают низкую заработную плату – 85 %; вместе с тем, профессиональная невостребованность беспокоит 17 % опрошенных, а ограниченные возможности карьерного роста – 12 % [2].

Результат опроса, проведенного Евробарометром в пятнадцати государствах ЕС, показал, что 42,5 % респондентов отмечают бедные перспективы карьеры и недостаточное жалование, 49,6 % – уменьшающую привлекательность работы в научной области, 29,9 % – непривлекательность образа науки в обществе.

Таким образом, можно было бы сделать однозначные выводы, предлагая простейшие решения: маленькая зарплата – платить больше, бытовые проблемы – предоставить жилье и т.п., плохая техническая база – купить оборудование и т.д.

Однако профессиональное становление ученого и специалиста-инноватора не сводимо к инфраструктуре его жизни, а требует создание и развитие в научной и образовательных сферах эффективного технологического поля, сопрягающего интересы как молодых людей, так и ученых с мировым именем, независимо от их возраста и пола,

поскольку пол – это всего лишь следствие того факта, что все мы – гендерные продукты вполне определенной системы социализации, которая всегда предполагала подготовку к определенной социальной роли.

Неизбежная при переходе к рыночной экономике структурная перестройка требует пересмотра концептуальных и методологических подходов к формированию, распределению и эффективному использованию человеческого капитала. Речь идет о расширении сфер приложения не только мужского, но и женского труда и создании благоприятных условий для раскрытия образовательного и личностного потенциала именно в тех областях и сферах деятельности, где их труд наиболее эффективен. В связи с вышесказанным можно рекомендовать ряд предложений, касающихся разработки федеральных и региональных программ занятости, государственного стимулирования предприятий и учреждений, оказывающих поддержку женскому предпринимательству, квотирования представительства женщин в различных государственных структурах, расширение прав и возможностей неправительственных женских организаций. В настоящее время особенно необходимо понимание того, что наука России – это ее национальное богатство, основной фактор экономического роста страны. Целесообразно установление соответствующих окладов ученым в зависимости от стажа работы и введение ряда льгот для молодежи, в том числе освобождение от призыва на военную службу выпускников вузов, поступающих в НИИ и КБ, ведущих работы по приоритетным направлениям науки и техники.

Разработка и реализация новых путей и методов стимулирования развития научного потенциала, безусловно, необходимы, но это не означает пренебрежения теми управленческими мероприятиями, основной целью которых является не реформирование, а максимально возможное сохранение научного потенциала и обеспечение преемственности.

Литература

1. Женщины и мужчины: краткий статистический сборник [Текст]. – М. : Госкомстат, 2003.
2. Некипелова, Е. Е. Охота на умы: проигранный раунд [Текст] / Е. Е. Некипелова, Л. И. Леденева // Поиск. – 2003. – № 46.
3. Работающая женщина в условиях перехода России к рынку [Текст] / под ред. Л. Ржаницыной. – М. : ИЭ РАН, 1993.
4. Реформы здравоохранения в Европе: анализ нынешних стратегий. Резюме ВОЗ [Текст]. – Копенгаген, 1996.
5. Римашевская, Р. М. Социально-экономические и демографи-

ческие проблемы [Текст] / Р. М. Римашевская // Вестник РАН. – 2004. – № 3.

6. Российский статистический ежегодник [Текст]. – М. : Госкомстат России, 2004.

7. Системные проблемы России. Путь в XXI век. Стратегические проблемы и перспективы российской экономики [Текст] / под ред. Д. С. Львова. – М. : Экономика, 1999.

8. Теория капитала и экономического роста [Текст] / под ред. С. С. Дзарасова. – М. : изд-во МГУ, 2004.

9. Чирикова, А. Женщина во главе фирмы [Текст] / А. Чирикова // Вопросы экономики. – 2000. – № 3.

ТАНЕЦ КАК ВХОЖДЕНИЕ В МИР

ГАБИДУЛЛИНА А. Ф.

г. Казань, Казанский государственный университет культуры и искусств

Человек – дитя природы, живущее в обществе. Обладая сознанием, то есть способностью выделять себя в мире, отличать от природы и общества, он движим двумя разнонаправленными тенденциями. С одной стороны – он стремится всячески обособиться от окружающего мира, утвердить свою неповторимость, несводимость к общим биологическим процессам «существования», отличить себя от представителей другого пола, всех других людей. С другой – человек в силу своей природы не способен жить в отрыве от окружающего мира – природы и общества. Человек вынужден все время искать доказательство своего человеческого подобия, принципиальной схожести с другими особями человеческого рода.

Находиться между этими двумя одинаково сильными, но разными по направленности стремлениями не так уж комфортно. Все то, что реально существует в мире людей, находится в сложном переплетении. И это своеобразная проблемная ситуация человеческого существования, у которой нет однозначного решения. Единственное, что неоспоримо – это то, что человек существует. И не просто «человек вообще», а я – конкретный человек, родившийся в определенном году, в определенном месте. И как бы мы не забирались в глубины постижения загадки человека, все равно – загадка остается. И приходят новые поколения, которые начинают с вопросов – что есть я, что есть мир.

Привести в состояние гармонии духовный мир человека, соразмерно уравновесить природное и социальное, коллективное и личное, смешное и страшное, возвышенное и низменное, прекрасное и безобразное – задача и отличительный знак искусства.

Искусство удовлетворяет эстетическую потребность человека. Оно расширяет пространство и раздвигает границы времени человеческого бытия, открывая ось богатства социума, истории, культуры и вертикаль личности, уходящую в бесконечность человеческого совершенства. Нормальная психологическая жизнь человека невозможна без искусства, без его врачующего эффекта.

Танец – совершенно особый вид искусства. Было бы крайне легкомысленно считать танцы лишь развлечением и способом приятного времяпровождения. Через танец человек познает окружающий мир, учится взаимодействовать с ним.

Танец не может рассматриваться отдельно от понимания того, что танцующий человек является живым существом. И невольно возникает вопрос: откуда, из чего начинается танец? А танец вырастает из самой человеческой жизни.

Сколько существует человечество, столько оно и танцует. Наскальные рисунки, относящиеся к 8–6 тысячелетиям до н.э., изображают сложные хореографические композиции ритуальных танцев. Тогда танцы носили анимистический характер, то есть их сюжеты складывались на основе наблюдений за животными: образно и выразительно передавались повадки зверей и птиц. Ритуальные пляски объединяли соплеменников, вдохновляли на достижение общей цели. Например, перед началом охоты наши предки исполняли специальный танец, который не только оттачивал охотничьи приемы и навыки, но и укреплял уверенность в успехе.

Танец – это искусство коммуникации. По словам М. Бежара: «Танец – это универсальный язык, универсальное средство сплочения людей. В танцах всех народов мира первое, что делают люди, это берутся за руки. Танец является средством социального, политического и религиозного общения... Танец должен отбросить сковывающую его форму и следовать ритму страстей, желаний, смерти и воскрешения» [1].

Танец начинается с повседневных движений и жестов. Движения каждого человека индивидуальны, но при этом человек движется не в изоляции, а как часть единого космоса движения. Все и везде находится в движении. Небеса, облака, звезды в млечном пути, солнце, луна и планеты – все меняется и перемещается.

Танец – это та деятельность, в которой переплетены различные стороны человеческой жизни. Это и художественное явление, и способ формирования отношения к себе и к миру. Такой целостный подход к восприятию танца необходимо формировать у студентов-хореографов, обучающихся на кафедре современного танца.

Обучение современному танцу в вузе заключается не в накоплении двигательных навыков, а в том, чтобы «культивировать потенциал

«внутреннего жеста», обострить психологизм самоощущения, открыть новые пути саморазвития, эстетически облагораживая инстинктивность и волевою направленность поступков (даже лежащих вне пределов танцевальных замыслов)» [2].

В течение пяти лет обучения необходимо выработать у студента способность анализировать и организовывать движения собственного тела так, чтобы его восприятие мира и повседневной жизни становилось осознанным и углубленным. Задача уроков по современному танцу состоит в том, чтобы помочь студентам овладеть этой способностью (быть внимательным к движениям души и тела), перейти на более высокую психологическую ступень.

«Если вы научите человека вполне владеть своим телом, если вы при этом будете упражнять его в выражении высоких чувств, то он обретет то счастье, которое дает человеку полная, развернутая свобода его движения. Более того – это отразится воспитывающе на самом его сознании, на его душе и даже на общественной жизни» [2].

Все, что мы узнаем о жизни, мы обнаруживаем через движение. Световые волны достигают глаза, звуковые волны взаимодействуют с ухом. И запах, и вкус содержат движение. И, главным образом, наша способность прикасаться и двигаться для получения нового опыта укрепляет наше осознание. Бытие и есть движение. Движение – это подтверждение и утверждение жизни. Когда мы движемся, мы – часть живой вселенной. И если в течение уроков мы обращаем внимание студентов на это, появляется целое множество вопросов, касающихся повседневной жизни, культуры общения, самоуважения и уважения других, понимания природы.

В начале обучения студенты изучают простейшие движения и пытаются стать сознательными в своей повседневной жизни. На этом этапе целесообразно использовать техники танцевальной и двигательной терапии, метод Фельденкрайза, Александера, Лабана, элементы йоги.

Опираясь на работы Р. Лабана, можно сказать, что все движения разделяются на те, что управляются внешними силами и те, которые возникают, происходят изнутри. Между этими двумя видами движения существуют связи. Большее осознание и понимание этих связей может улучшить качество жизни человека, так как углубляет понимание своей сущности и ее связей с природой.

В процессе обучения современному танцу важно обращать внимание на то, чтобы студент учился видеть и замечать движения, начиная от общего впечатления и вплоть до мельчайших деталей. Как только студент приучает себя наблюдать за движением, сразу же возникает вопрос – что именно движется? Наступает этап различения ко-

нечностей, участвующих в движении. Дифференциация аспектов движения помогает более тонкому восприятию своего тела и формирует общее осознание и восприятие себя единым с окружающим миром. Такое наблюдение и анализ движения являются ключом к развитию двигательной памяти. Далее, в процессе переживания движения, совершенно естественно начинают приходить двигательные образы. Так развивается двигательное воображение.

Например, если наблюдать за такими танцевальными па, как плие (приседание) и последующий прыжок, то можно только в этом одном увидеть суть всей жизни и всего мироздания, пронаблюдать ритм всей вселенной; увидеть то, что в жизни максимальному подъему и росту (прыжок), всегда предшествует этап углубления (плие), процесс созревания, скрытого развития.

Использование техник танцевальной и двигательной терапии на занятиях современным танцем позволяют студентам стать более чувствительными к себе и научиться резонировать с окружающим миром, стать открытыми системами, способными реагировать на непосредственные изменения жизни. Это дает возможность студентам больше не идентифицировать себя с исключительно ограниченными формами (я умею делать только так) и стать исследователями своего собственного существования; стать процессом жизни, постоянно раскрывающим себя самого.

И здесь мы снова возвращаемся к вопросу об индивидуальности и неповторимости движения каждого человека. Чувство собственной неповторимости, собственной единственности, уникальности – очень важное в психологическом смысле. Только тот красив в танце, кто свободен и естественен в своем выражении. Быть естественным в танце – это значит рассматривать все свои черты как достоинства. Быть естественным в танце – это значит сосуществовать в гармонии с собственным телом, с собственным внутренним миром, пространством, временем, другими людьми. Естественность – это искренность. Именно к искреннему, неподдельному высказыванию стремится художник. Настоящая красота – в правде, в непростом умении быть самим собой. Быть в гармонии с собой и миром – это и есть красота в искусстве, жизни, в человеческих отношениях.

Каждый человек уникален, и в этом одно из главных чудес жизни. И каждый должен ощутить это чудо в себе, воспринять его как свое собственное, как «чудо себя». Однако в том и секрет, что открытие себя – это в то же время и открытие других и всего, что тебя окружает. Танец – это вхождение в мир. В мир собственный и в мир вокруг нас. Через раскрепощение, раскрытие души, обретение новых представлений, новых, более высоких потребностей.

Литература

1. Никитин, В. Композиция урока и методики преподавания модерн-джаз танца [Текст] / В. Никитин. – М., 2006.
2. Стебаков, С. А. Бесконечность бытия [Электронный ресурс] / С. А. Стебаков // <http://www.matematik-stebakov.narod.ru>.

РАЗДЕЛ 5

Тенденции дополнительного профессионального образования в проблемном поле андрагогики

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СТРУКТУРЕ СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

ПОЗДНЯКОВ А. Н.

г. Саратов, Институт дополнительного профессионального образования Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского

В современных условиях особое значение приобретает система дополнительного профессионального образования. Она действует в условиях постоянно меняющихся и возрастающих требований к профессионализму и компетентности специалистов всех уровней. Особую значимость системе дополнительного профессионального образования придает такая социально обусловленная потребность, как необходимость осуществления переподготовки и повышения квалификации высвобождаемых работников и незанятого населения, оказания содействия в трудоустройстве и адаптации к рынку труда выпускников учреждений профессионального образования. Все это диктует необходимость существенного расширения диапазона и содержания оказываемых образовательных услуг.

Важнейшую роль в развитии дополнительного образования призваны играть учреждения высшего профессионального образования. Задача состоит в том, чтобы, во-первых, обеспечивать постоянное повышение квалификации вузовских преподавателей в соответствии с современным уровнем развития науки, создавать возможности для совершенствования их психолого-педагогической подготовки. Вторая важная задача, стоящая перед структурами дополнительного профессионального образования вузов, состоит в том, чтобы разрабатывать и предлагать широкий спектр образовательных услуг, связанных с по-

вышением квалификации и профессиональной переподготовки специалистов различного профиля. Кому, как не вузам, заниматься этим. Обеспечивая подготовку современных специалистов, они постоянно развивают соответствующую учебно-материальную базу, качественно совершенствуют профессорско-преподавательский состав. Именно вузы способны, используя эти условия, обеспечивать повышение квалификации специалистов различного профиля на уровне требований сегодняшнего дня.

В настоящее время большинство университетов самое серьезное внимание уделяют развитию дополнительного профессионального образования как одного из основных направлений своей деятельности [1]. Они создают в своем составе структуры, занимающиеся дополнительным профессиональным образованием. В Саратовском государственном университете им. Н. Г. Чернышевского такой структурой является Институт дополнительного профессионального образования. Он был создан в 2000 г., что явилось следствием трансформации СГУ в крупный университетский комплекс. В него, кроме собственно университета, вошли Саратовский и Балашовский педагогические институты, Колледж радиоэлектроники им. П. Н. Яблочкова и Саратовский политехникум. Формирование комплекса интегрированных между собой образовательных подразделений потребовало обеспечения повышения профессиональной квалификации численно возросшего преподавательского состава и приведения уровня его подготовки в соответствие с современными требованиями. В результате и был создан Институт дополнительного профессионального образования. Он сформировался на основе факультета повышения квалификации работников образования Саратовского государственного педагогического института и Саратовского филиала Российского центра гуманитарного образования, функционировавшего на базе СГУ.

Миссия института состоит в обеспечении качественного повышения квалификации и профессиональной переподготовки преподавателей учреждений высшего и среднего профессионального образования, работников системы общего образования, специалистов другого профиля как составной части решения общегосударственной задачи по обновлению и обогащению интеллектуального потенциала общества, обеспечению социальной защищенности и профессиональной адаптации граждан. Из миссии вытекают основные цели ИДПО:

1. Формирование, стимулирование и удовлетворение потребностей в повышении квалификации и профессиональной переподготовке работников высшего, среднего профессионального и общего образования, специалистов другого профиля.

2. Усиление социальной защищенности, содействие реализации механизма вторичной адаптации специалистов и обеспечение их занятости путем профессиональной переподготовки.

3. Увеличение совместно с другими звеньями профессионального образования совокупного интеллектуального и духовного потенциала общества, развитие творческих способностей человека.

Стоящие перед институтом цели определяют особенности его деятельности. Она развивается в соответствии с современными требованиями к дополнительному профессиональному образованию, состоящими в следующем:

- расширение и качественное совершенствование всех видов дополнительных профессиональных образовательных программ, обеспечение их разработки на основе глубокого учета потребностей заказчиков образовательных услуг, потенциальных слушателей, усиление практической составляющей содержания образования;

- широкое внедрение современных образовательных технологий, развитие интерактивных форм обучения, ориентированных не столько на накопление знаний слушателей, сколько на обновление их взглядов на свою профессиональную деятельность, формирование устойчивой потребности в ее совершенствовании;

- укрепление учебно-материальной базы, повышение уровня технической оснащенности учебного процесса, активное использование компьютерной техники в подготовке и реализации образовательной деятельности.

Особенностью системы дополнительного профессионального образования является то, что к реализации составляющих ее образовательных программ должны привлекаться наиболее квалифицированные специалисты. И это вполне естественно. Именно они могут обеспечить требуемый уровень повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Однако чтобы быть высококлассным специалистом в той или иной сфере, необходимо в ней активно работать. Это и определяет тот факт, что весьма значительную часть преподавателей в учреждениях, занимающихся дополнительным профессиональным образованием, составляют совместители. Подобное положение дел имеет место и в ИДПО СГУ. Преподаватели, работающие здесь на постоянной основе, составляют около 40 % от общей численности, соответственно совместители – 60 %. Собственные преподаватели института, как правило, ведут дисциплины психолого-педагогической направленности, а совместители преподают курсы, составляющие специальную подготовку наших слушателей. Безусловно, все преподаватели института имеют высокий уровень квали-

фикации в своей предметной области, все они обладают учеными степенями. При этом совместители – ведущая профессура университета, ученые, хорошо известные в научном мире. Среди них свыше 30 докторов наук, заведующие кафедрами, проректоры, деканы университетских факультетов.

Как известно, основными формами дополнительного профессионального образования, реализуемыми, в том числе, и в университете, являются:

- повышение квалификации специалистов;
- профессиональная переподготовка для выполнения нового вида профессиональной деятельности;
- профессиональная переподготовка для получения дополнительной квалификации.

Повышение квалификации сегодня осуществляется как на бюджетной, так и внебюджетной основе. На бюджетной основе организуется обучение тех специалистов, в повышении квалификации которых напрямую заинтересованы государственные структуры. В университете – это профессорско-преподавательский состав. Учредитель, которым является Федеральное агентство по образованию, определяет контрольные цифры по количеству слушателей и выделяет соответствующие средства.

При организации повышения квалификации мы исходим из того, что слушателю должна быть предоставлена возможность выбора программы, которая бы наиболее полно соответствовала его образовательным потребностям. В Институте дополнительного профессионального образования Саратовского государственного университета повышение квалификации преподавателей осуществляется по таким актуальным направлениям, как «Гуманитарные проблемы современности», «Проблемы качества преподавания естественно-математических дисциплин», «Современные педагогические технологии», «Социокультурные проблемы образования», «Эффективные технологии управления в системе образования». Эти направления различаются как ориентацией на те или иные целевые группы слушателей, так и, естественно, содержательным наполнением. Так, первые два направления ориентированы на преподавателей, желающих повысить свою квалификацию в определенной предметной области. Соответственно построены и программы. Направление «Современные педагогические технологии» дает возможность преподавателям университета и других вузов Саратова пройти повышение квалификации по вопросам современных психолого-педагогических основ образовательной деятельности. Программа «Социокультурные проблемы образования» посвяще-

на, прежде всего, вопросам обеспечения воспитательной составляющей деятельности преподавателей вузов. Программа «Эффективные технологии управления в системе образования», об этом говорит и само название, предназначена для различных категорий управленцев.

Повышение квалификации предполагает не только обновление теоретических знаний слушателей, но и обогащение их подготовки богатым опытом коллег. Важную роль в связи с этим играет реализуемая уже в течение нескольких лет инициатива Федерального агентства по образованию, направленная на организацию межвузовского взаимодействия в вопросах повышения квалификации. Рособразование ежегодно определяет базовые учреждения высшего профессионального образования, куда могут быть направлены преподаватели российских вузов для повышения их квалификации. Вся эта деятельность подкрепляется соответствующим финансированием.

В число базовых вузов входит и Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского. Организационной структурой, реализующей в университете эту деятельность, стал Институт дополнительного профессионального образования. В 2007 г. преподаватели вузов России проходили в Саратове повышение квалификации по таким направлениям, как «Русский язык», «Информационно-коммуникационные технологии», «Гуманитарные проблемы современности». Среди слушателей были представители профессорско-преподавательского состава учреждений высшего образования Санкт-Петербурга, Хабаровска, Архангельска, Мурманска, Екатеринбурга, Челябинска, Уфы, Астрахани, Волгограда, Самары, Ульяновска, Ярославля, Смоленска и многих других городов России и ближнего Зарубежья.

В современных условиях все шире практикуется осуществление повышения квалификации на внебюджетной основе. Данная тенденция отнюдь не является вынужденной и временной. Работодатель, заинтересованный в высокой эффективности труда своих работников, всегда будет стремиться к совершенствованию их подготовки, обеспечению современного уровня владения профессиональными знаниями. Это заставляет и будет заставлять его изыскивать возможности, в том числе финансовые, которые бы позволяли решать данные проблемы.

ИДПО, являясь структурой университета, имеет возможность организовывать повышение квалификации по всем лицензированным вузом специальностям. Это создает необходимые условия для активного расширения данного вида деятельности. В настоящее время у нас налажено взаимодействие с учреждениями высшего и среднего профессионального образования, не относящимися к системе Рособразования. По существующему положению повышение квалификации их

преподавателей может осуществляться нами только на внебюджетной основе. И эту практику мы широко применяем. Так, в 2007 г. было организовано повышение квалификации преподавателей Саратовского государственного медицинского университета, Юридического института МВД РФ, Саратовского областного медицинского колледжа, Индустриально-педагогического колледжа им. Ю. А. Гагарина и других образовательных учреждений. Был реализован серьезный заказ на повышение квалификации инструкторов учебно-тренировочного центра, поступивший от Балаковской атомной станции. В институте создан и успешно развивается Центр повышения квалификации по геологическим специальностям. В состоянии разработки находится повышение квалификации и по другим направлениям.

Важное место в системе дополнительного образования занимает профессиональная переподготовка специалистов. Как уже отмечалось, она бывает двух типов:

- для выполнения нового вида профессиональной деятельности;
- для получения дополнительной квалификации.

Первый из них предназначен для лиц, уже имеющих законченное среднее или высшее профессиональное образование. Профессиональная переподготовка дает им возможность в силу тех или иных обстоятельств заняться другим, не предусмотренным имеющимся дипломом видом профессиональной деятельности. Так, в нашем институте уже несколько лет проводится обучение по программе профессиональной переподготовки «Фитодизайн и ландшафтное проектирование».

Второй тип профессиональной переподготовки имеет более высокий статус, он завершается получением диплома о дополнительном (к высшему) образовании. Исходя из этого, разработка соответствующих учебных планов и программ должна осуществляться исключительно на основе имеющихся государственных требований к профессиональной переподготовке с присвоением тех или иных дополнительных квалификаций и сопровождаться получением необходимых лицензий.

В отличие от первого типа профпереподготовки, обучение с целью получения дополнительной квалификации может быть организовано для студентов старших курсов вуза параллельно с освоением ими основных образовательных программ. Данная норма делает профессиональную переподготовку подобного типа особо востребованной в условиях перехода на двухуровневое высшее образование. Обучение в вузе по программе бакалавриата предполагает получение некоего базового образования по какому-либо направлению. Получение дополнительной квалификации, а то и двух, сделает выпускника значительно более конкурентоспособным на рынке труда и серьезно повысит возможности по трудоустройству.

Учитывая эти обстоятельства, перед университетами встает задача значительной активизации деятельности по разработке программ профессиональной переподготовки для получения дополнительных квалификаций и их лицензированию. Серьезная работа над этим проводится и в Саратовском государственном университете. При этом обучение по программам, направленным на получение дополнительных квалификаций, организуется как на профильных факультетах, так и в Институте дополнительного профессионального образования. Если в первом случае основной контингент обучаемых составляют студенты данного факультета, то во втором случае создаются условия для получения дополнительных квалификаций студентами различных факультетов и образовательных учреждений, а также лицами, уже имеющими высшее образование. Таким образом, создаются необходимые условия для различных вариантов получения дополнительного образования.

В последние годы все более широко начинает практиковаться такая разновидность дополнительного образования, как получение высшего образования в сокращенные сроки лицами, уже имеющими первое высшее или среднее профессиональное образование. Строго говоря, такая форма обучения не относится к системе дополнительного профессионального образования, хотя по сути таковой на самом деле является.

Обучение по сокращенным программам высшего профессионального образования в Саратовском государственном университете осуществляется как на отдельных факультетах, так и в Институте дополнительного профессионального образования. Определенный опыт этой деятельности накоплен. Во многом он соответствует тому, с чем сталкиваются и другие образовательные учреждения. Так, нам показались интересными результаты исследований, проведенных специалистами Сибирской академии государственной службы по поводу опасений, возникающих у студентов, осваивающих программы высшего профессионального образования в сокращенные сроки. Среди проблем, волнующих студентов, следующие:

- отсутствие времени на учебу в связи с производственной занятостью, наличием других интересов, конкурирующих с учебной;
- низкая эффективность традиционных способов организации обучения – однообразие форм и методов обучения;
- отсутствие методической помощи со стороны преподавателей: требования к обучающимся по сокращенным программам идентичны требованиям к студентам, получающим образование по полной, очной форме;
- уровень знаний, полученных в техникуме или колледже, недостаточен для обучения в вузе [2].

Аналогичные проблемы волнуют и наших студентов. Все это требует от профессорско-преподавательского состава особого внимания к данной категории студентов, тем более что их число будет увеличиваться. Современная жизнь диктует потребность в динамичном обновлении имеющихся знаний и уровня подготовки, вплоть до получения второго профессионального образования. Переход на обучение по программам бакалавриата не будет этому препятствовать. Изменения, внесенные в Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» в связи с введением двухуровневой системы высшего образования, сохраняют возможность освоения сокращенных программ.

Современный университет – мощное образовательное учреждение, призванное в максимальной степени обеспечивать реализацию многоплановых образовательных потребностей российских граждан. Важное место в его деятельности должно занимать дополнительное профессиональное образование. Его значение в современных условиях будет только возрастать.

Литература

1. Сенашенко, В. С. Роль дополнительного профессионального образования в высшей школе и особенности его реализации [Текст] / В. С. Сенашенко, В. А. Кузнецова, В. С. Кузнецов // Дополнительное профессиональное образование. – 2007. – № 5, 6.
2. Шукшина, З. А. Созидательное обучение взрослых: социально-педагогические аспекты [Текст] / З. А. Шукшина // Дополнительное профессиональное образование. – 2007. – № 7.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К РАБОТЕ С ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ КАДРАМИ

КУЗБЕКОВ Ф. Т.

г. Уфа, Башкирский институт развития образования

В обновлении системы образования, в обеспечении его нового качества неоспорим приоритет профессиональной подготовки кадров. Это обуславливает необходимость изменений в системе дополнительного педагогического образования. Нами предпринимается попытка введения инновационных подходов в обучении взрослых в системе повышения квалификации педагогических работников.

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. определены стратегические задачи:

- обеспечения доступности образования;
- перехода к новому качеству образования;
- повышения эффективности образования.

Можно констатировать, что существующие компетенции (под компетенциями мы понимаем набор требований, которыми должен владеть специалист) педагогических работников и администраторов образования не отвечают требованиям сегодняшнего дня.

Среди множества факторов обновления системы образования, обеспечения нового качества образования неоспорим приоритет готовности педагогов к работе в новых условиях. Это обуславливает необходимость изменений и в системе дополнительного профессионального образования, так как сложившаяся система повышения квалификации не сможет полностью эффективно решить задачу подготовки кадров к реализации стратегии модернизации образования с помощью традиционных методик и технологий.

В своей деятельности институт руководствуется андрагогическим, компетентностным подходами в повышении квалификации.

Фактор выбора андрагогического подхода обусловлен содержательной спецификой и своеобразием задач обучения взрослых людей. В институте мы занимаемся вопросами андрагогики в курсовой деятельности с начала 2000-х гг. Педагогу, пришедшему к нам на курсы, нужны не знания сами по себе, а решение жизненно важной проблемы, решение задач, возникающих в его профессиональной повседневной деятельности. Знания выступают лишь условием ее решения. Перенос акцента с приобретения все новых и новых знаний в мотивации когда-то их использовать – на деятельностный подход показал, что смена парадигмы имеет смысл и дает положительные результаты. Мобилизация знаний, умений и отношений в условиях конкретной профессиональной деятельности связывается с гибким поведением на рынке труда. Именно эти результаты образования играют решающую роль в повышении компетентности учителя, его конкурентоспособности на рынке труда.

Совершенствование образовательного процесса в Башкирском институте образования должно строиться с учетом компетентностного подхода. Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность учителя, а умение решать проблемы, возникающие в ходе профессиональной деятельности, во взаимоотношениях людей, в профессиональной жизни, в личностном самоопределении, Сложность заключается в том, что обучающийся должен осознать, что он хочет, сформулировать трудности и противоречия, с которыми он сталкивается в работе, выявить средства их решения, а преподаватель

института обязан помочь ему в этом, направить, оценить результаты. Таким образом, специфика компетентностного подхода проявляется в том, что: 1. Образовательная услуга не предлагается изначально в готовом виде; 2. Представление о том, что нужно потребителю, формируется в процессе взаимодействия учителя и преподавателей института; 3. Учитель-курсант сам становится активным участником учебного процесса; 4. Образовательный процесс представляет собой не просто передачу слушателю готовых знаний, умений, навыков, а процесс помощи, консультирования, применения собственных знаний слушателя для решения его профессиональных задач.

К сожалению, сами работники образования крайне редко предъявляют конкретные требования к результатам своей деятельности. Об этом можно судить по результатам работы Интернет-педсовета. Башкирским институтом развития образования был организован и проведен III Межрегиональный Интернет-педсовет по теме «Многоуровневое целеполагание в управлении образованием» на сайте Башкирского института развития образования <http://biro.ufanet.ru>.

Задача же институтов повышения квалификации – помочь работникам образования осознать причины своих профессиональных проблем и найти способы решения проблем. Таким образом, мнение ученых и методистов является важнейшим при определении, идентификации задач, решение которых осуществляет институт повышения квалификации.

Вопросы целеполагания нами включены в лекционные занятия со всеми педагогическими работниками, проходящими курсы повышения квалификации в Башкирском институте образования.

Для удовлетворения потребностей слушателей в повышении квалификации и переподготовке сотрудниками института разработаны дополнительные профессиональные образовательные программы. Программы соответствуют квалификационным требованиям к профессиям и должностям; преемственны по отношению к государственным образовательным стандартам высшего профессионального образования; разработаны в контексте Концепции модернизации российского образования.

При формировании содержания повышения квалификации мы, опираясь на положения С. И. Змеева [1], также руководствуемся следующими требованиями реализации основных принципов андрагогики:

1. Приоритет самостоятельного обучения. Самостоятельная деятельность обучающихся является основным видом учебной работы взрослых обучающихся. Под самостоятельной деятельностью понимается не проведение самостоятельной работы как вида учебной деятель-

ности, а самостоятельное осуществление обучающимися организации процесса своего обучения.

2. Принцип совместной деятельности. Данный принцип предусматривает совместную деятельность обучающегося с обучающим, а также с другими обучающимися по планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса обучения. В Башкирском институте развития образования широко используется воспитательный потенциал исторической даты – празднования 450-летия добровольного вхождения Башкирии в состав России, Года молодежи в Приволжском федеральном округе и Года русского языка в Российской Федерации.

Успешно реализуются мероприятия национального проекта «Образование». За два года признаны победителями 726 учителей-новаторов, 218 лучших общеобразовательных учреждений, 1 вуз и 2 учреждения среднего профессионального образования, более 200 представителей талантливой молодежи. На курсах повышения квалификации мы используем потенциал победителей ПРП Образование, тем самым происходит распространение передового педагогического опыта.

3. Принцип опоры на опыт обучающегося. Согласно этому принципу, жизненный (бытовой, социальный, профессиональный) опыт обучающегося используется в качестве одного из источников обучения как самого обучающегося, так и его коллег.

4. Индивидуализация обучения. В соответствии с этим принципом, каждый обучающийся совместно с обучающим, а в некоторых случаях и с другими обучающимися, создает индивидуальную программу обучения, ориентированную на конкретные образовательные потребности и цели обучения и учитывающую опыт, уровень подготовки, психофизиологические, когнитивные особенности обучающегося.

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

6. Контекстность обучения. В соответствии с этим принципом обучение, с одной стороны, преследует выполнение им социальных ролей или совершенствование личности, а с другой стороны, строится с учетом профессиональной, социальной, бытовой деятельности обучающегося и его пространственных, временных, профессиональных, бытовых факторов (условий).

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

8. Принцип элективности обучения. Он означает предоставление обучающемуся определенной свободы выбора целей, содержания,

форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения, оценивания результатов обучения, а также самих обучающихся.

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

10. Принцип осознанности обучения. Он означает осознание, осмысление обучающимся и обучающим всех параметров процесса обучения и своих действий по организации процесса обучения

Башкирский институт развития образования является тем социальным институтом, который обеспечивает развитие профессионализма педагогических кадров через повышение их квалификации и профессиональную переподготовку.

Разнообразие, используемых нами форм: деловые игры, выездные занятия в образовательных учреждениях, круглые столы, мастер-классы и др. позволили активизировать познавательную деятельность курсантов.

Большое внимание нами уделяется качеству проводимых курсов. В учебных планах обязательно присутствует «входное» тестирование с целью выявления базового уровня знаний учителей. По результатам тестового контроля осуществлялась своевременная корректировка учебных планов. Нами предусмотрен итоговый контроль в форме реферативных, контрольных, выпускных квалификационных работ, разработка и защита курсантами собственных образовательных продуктов, контроль через систему тестов и анкет, программированный контроль либо сдача зачета.

Центром управления качеством образования в ноябре-декабре 2006 г. проведено анкетирование на курсах повышения квалификации учителей русского языка и литературы, башкирского языка и литературы, физики, математики, биологии, химии, географии, истории и обществознания, культуры Башкортостана, английского языка, начальных классов, информатики, музыки, физкультуры, обслуживающего труда, немецкого языка. Итого в анкетировании приняло участие 960 респондентов.

С анализом результатов анкетирования все кафедры были своевременно ознакомлены. Преподавателями ведется корректировка содержания лекционных курсов; при проведении учебных занятий учитываются пожелания опрошенных педагогов.

Мы понимаем, что без освоения новых методик, технологий невозможно повышение качества образования. Нами большое внимание уделяется на то, чтобы на курсах повышения квалификации и курсах переподготовки учителя овладевали новыми педагогическими и информационными технологиями.

Инновационная деятельность института базируется на научных исследованиях. В научно-исследовательской деятельности института активно разрабатываются следующие научные направления: концепции и программы развития образования в Республике Башкортостан, использование компьютерных телекоммуникаций в образовательном процессе, теоретико-методологические основы дидактических многомерных технологий, комплексное развитие инновационных процессов в образовательных учреждениях Республики Башкортостан, совершенствование национально-регионального компонента образования, психофизиологическое и педагогическое обеспечение системы дошкольного образования детей 5,5–6,5 лет, совершенствование образовательного процесса в дополнительном профессиональном образовании, внедрение инновационных педагогических технологий в систему преподавания башкирского и других родных языков и литератур, создание системы психологической поддержки учащихся при предпрофильной и профильной подготовке, диагностико-коррекционная система обучения (ДКСО) и др.

Кафедрами проводятся конференции и семинары; ежемесячно проводится научно-методический совет, на котором заслушиваются отчеты об итогах опытно-экспериментальной работы, о работе площадок по внедрению инновационных проектов; изменена процедура по открытию опытно-экспериментальных площадок; оказывается методическая и практическая помощь педагогам в подготовке исследовательских работ, организации и проведении научно-практических конференций, семинаров на экспериментальных площадках; организована консультативная помощь образовательным учреждениям и учителям-участникам конкурса приоритетного национального проекта «Образование»; регулярно проводятся семинары, конференции для учителей-экспериментаторов, организуются встречи с авторами учебников и учебных пособий, их издателями.

Приоритетными направлениями деятельности института на ближайшие годы мы выделяем:

- расширение дистанционных форм обучения в практику работы БИРО;
- подготовка научных педагогических кадров;
- выпуск образовательных методических изданий на электронных носителях;

– совершенствование опытно-экспериментальной работы БИРО с учетом методологических особенностей педагогических исследований;

– совершенствование форм и методов курсовой деятельности института.

Основной задачей института в 2007–2008 учебном году является продолжение работы по повышению качества теоретической и практической подготовки педагогов и руководителей, создание основ для перехода от «поддерживающего» варианта дополнительного профессионального образования к «инновационному» варианту.

На сегодняшний день мы проводим дистанционные курсы повышения квалификации. С информацией о дистанционных и очных курсах повышения квалификации и переподготовки можно познакомиться на сайте БИРО <http://biro.ufanet.ru>. Кроме этого, там можно получить консультацию на форуме, связаться с методистами и преподавателями кафедр, ректоратом.

В системе работы института развития образования стало традиционным проведение межрегиональных Интернет-педсоветов. Для удобства навигации пользователей-участников педсовета предусмотрены подразделы: Программа, События, Организаторы, Выступления, Форум, Регистрация, Участники.

На странице «Программа» участники могут ознакомиться с программой Интернет-педсовета, требованиями к докладам и др. Здесь же в режиме видеоконференции происходит открытие Интернет-педсовета. Видеоконференция позволила участникам эмоционально подготовиться к работе, определить круг затрагиваемых проблем и целевые установки, осознать серьезность и значимость мероприятия.

Страница «События» освещает важные моменты педсовета, знакомит с новостями, подводит промежуточный результат.

Все организаторы Интернет-педсовета были представлены на веб-странице «Организаторы», что напоминало участникам: по мере надобности можно обращаться к ним, как организаторам, собеседникам, кураторам, консультантам. Визуализация данной информации позволила сделать диалог более раскрепощенным и доверительным, не сглаживая при этом острых дискуссионных моментов.

Вопросы, обозначенные теоретиками педагогической науки, находят свое развитие и продолжение в работах учителей-практиков, формулируют новые проблемы и позволяют учителю креативно подходить к своей профессиональной деятельности.

Подраздел «Выступления» содержит доклады и тезисы ученых, администраций образовательных учреждений, учителей. Посетители

сайта могли познакомиться с новыми идеями ученых, опытом из работы практиков. Материалы действительно уникальны и представляют интерес, как для теоретических исследований, так и для практического применения. Интернет-педсовет вызывает интерес у учителей-практиков, молодых ученых (аспирантов и соискателей), профессорско-преподавательского состава вузов.

Наиболее активная форма коммуникации осуществляется на «Форуме». Участники задают свои вопросы, высказывают позиции по отдельным проблемам, делятся опытом, определяют направление дальнейшей работы.

Асинхронный режим дискуссии с помощью форума проходит в режиме отложенного времени (off-line). Различают модерлируемые и немодерлируемые форумы. Первая форма отличается тем, что модератор форума оставляет за собой право вносить коррективы в содержание сообщений, которые присылают участники. Модератор может также изменять порядок следования сообщений, удалять те из них, чье содержание не соответствует теме дискуссии. Если форум немодерлируемый (не управляемый), каждый участник видит на экране все неотредактированные тексты вопросов и ответов других участников Интернет-педсовета, в той последовательности и редакции, в которой они были отправлены.

Нами был выбран асинхронный режим форума, поскольку он имеет несколько преимуществ:

- удобство работы с участниками из разных образовательных учреждений, с различным графиком работы;
- возможность глубже обдумать ответы на поставленные вопросы;
- возможность отслеживать изменение интереса к каждому сообщению;
- независимость от технических характеристик подключения к Интернету, например, скорость подключения и т.п.

Методом такой работы является активное сотрудничество всех субъектов Интернет-педсовета. Учителя делятся своими мыслями, вносят предложения по обсуждаемым вопросам и организации педсовета. Они проявляют способности к работе с использованием средств компьютерных телекоммуникаций.

Роль модератора состоит в том, чтобы максимально способствовать организации дискуссии по вопросам форума, начиная дискуссию, создает атмосферу равенства участников, определяет задачи и приглашает участников к работе на форуме.

Проводимые Башкирским институтом развития образования мероприятия (научно практические конференции, семинары, Интернет-

педсоветы) опираются в своей основе на новые педагогические технологии и подходы. Мы не отказываемся и от традиционных форм и методов работы с учителями, но практика показывает, что только в интеграции традиционных и новых подходов и технологий удастся достичь желаемых результатов.

Литература

1. Змеев, С. И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых [Текст] / С. И. Змеев. – М. : ПЕР СЭ, 2003.

О РЕГИОНАЛЬНОМ КОМПОНЕНТЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ СПЕЦИАЛЬНОГО (КОРРЕКЦИОННОГО) ОБРАЗОВАНИЯ

АФОНЬКИНА Ю. А., ТЕРЕХОВА З. М.

г. Мурманск, Мурманский областной институт повышения квалификации работников образования и культуры

Неотъемлемой частью содержания повышения квалификации работников образования в современных условиях является региональный компонент, который может быть определен как изучение и распространение передового педагогического опыта, развивающегося в регионе. Знание региональных условий и специфики реализации задач развития образования, сформулированных на федеральном уровне, позволяет педагогу быть компетентным в своей деятельности, принимать реальное участие в осуществлении происходящих изменений.

Организуя деятельность кафедры психологии и коррекционной педагогики в Мурманском областном институте повышения квалификации работников образования и культуры, разрабатывая образовательные и учебные программы повышения квалификации работников специального (коррекционного) образования Мурманской области, внедряя современные формы организации деятельности педагогов специальных (коррекционных) учреждений в курсовой и межкурсовой период, мы исходим из цели развития специального образования в Мурманской области. Она определена в Программе развития образования Мурманской области как создание механизмов поддержки детей с особыми образовательными потребностями для обеспечения им государственных гарантий доступности качественного образования.

Содержание повышения квалификации работников специальных (коррекционных) учреждений определяется перспективными на-

правлениями региональной политики в сфере специального образования, а именно:

1. Совершенствование сети специальных учреждений, в том числе открытие специальных классов для детей со сложной структурой дефекта.

2. Совершенствование структуры и содержания образования:

– реализация комплекса мер по получению среднего (полного) общего образования обучающимися в специальных образовательных учреждениях 1, 2, 5 видов;

– открытие классов с углубленной трудовой подготовкой для умственно отсталых детей;

– создание региональной системы раннего выявления отклонений в развитии и оказание психолого-педагогической и медико-социальной помощи детям и их семьям;

– организация комплексного индивидуального сопровождения детей с ОВЗ;

– развитие мер государственной поддержки детей-инвалидов для содействия получения ими образования, в том числе находящихся в учреждениях социального обеспечения.

3. Проведение мероприятий, направленных на развитие творческих способностей детей с ОВЗ, их подготовку к самостоятельной жизни.

4. Повышение роли попечительских советов в решении вопросов развития специального образования, защиты прав детей-сирот, детей с ограниченными возможностями здоровья, включающих представителей общественности, органов власти и бизнес-сообщества, региональных и муниципальных советов родительской общественности.

5. Совершенствование кадровой политики в сфере специального (коррекционного) для обеспечения их подготовки, переподготовки и повышения квалификации

Изучение педагогами регионального опыта организовано нами на базе экспериментальных площадок. Так, под нашим руководством продолжаются эксперименты «Социализация детей-инвалидов, страдающих синдромом Дауна, глубоко умственно отсталых детей» на базе СКОШИ VIII вида г. Оленегорска, «Обучение на дому детей-инвалидов дошкольного возраста» (г. Мурманск, г. Апатиты, г. Кировск). Создается и апробируется система использования в коррекционно-педагогическом процессе компьютерных технологий в СКОШИ VIII вида г. Кильдинстроя (Кольский район) и Минькинской СКОШИ для детей с тяжелыми нарушениями речи. Разрабатываются инновационные модели комплексного сопровождения детей с нарушениями зрения в СКОШ № 58 (г. Мурманск) и детей с нарушениями опорно-

двигательного аппарата (СКОШИ № 8 и ДОУ № 1 г. Мурманск). Создается технология и программно-методическое обеспечение обучения лиц со сложной структурой дефекта с 3 до 18 лет (СКОШИ № 1 г. Мурманск). Вырабатывается действенная система социализации воспитанников с тяжелыми нарушениями речи (специализированный детский дом № 2 для детей с тяжелыми нарушениями речи, г. Мончегорск). Сотрудничество с Областным Центром психолого-медико-социального сопровождения позволяет в процессе повышения квалификации рассмотреть и практически отработать вопросы раннего вмешательства, дифференцированной диагностики и комплексной коррекции нарушений развития у детей и подростков, оказания помощи семьям детей с особыми потребностями.

Изучению тенденций инклюзивного образования в регионе способствует реализация международных проектов: российско-шведского «Изменение отношения общества к детям и подросткам с нарушением в развитии и обмен опытом работы по их обучению в Мурманской области» и российско-финского «Интеграция детей дошкольного и младшего школьного возраста с особыми потребностями в общеобразовательную школу и общество в Мурманской области». Результатом совместной деятельности зарубежных специалистов, сотрудников кафедры психологии и коррекционной педагогики Мурманского областного института повышения квалификации работников образования и культуры и специалистов системы специального (коррекционного) образования выступит издание методического пособия по инклюзивному образованию «Все могут учиться». Оно предназначено для воспитателей детских садов и учителей начальных классов.

Учитывая динамичность процессов, происходящих в образовании, актуальной формой повышения квалификации является краткосрочное обучение. Современными с точки зрения задач развития образования и потребностей региона выступили следующие проблемы краткосрочных курсов (объем 72 часа): «Обучение на дому детей-инвалидов», «Актуальные проблемы обучения и воспитания детей с нарушениями зрения», «Современные технологии логопедического массажа», «Современные технологии обучения и воспитания обучающихся в СКОШ и СКОШИ VIII вида» (таблица 1).

С учетом потребностей региона в Мурманском областном институте повышения квалификации работников образования и культуры организована переподготовка специалистов по направлениям «Логопедия», «Адаптивная физическая культура», «Специальная психология», «Олигофренопедагогика», «Специальная дошкольная педагогика и психология». В системе переподготовки региональный компо-

нент представлен курсом по выбору «Специальное образование в Мурманской области».

Таблица 1

Учебно-тематический план краткосрочного обучения по проблеме
«Обучение на дому детей-инвалидов»

Кафедра психологии и коррекционной педагогики

Категория педагогов: педагоги ОУ

Сроки проведения: 23.10–04.11.2006 г.

№	Наименование разделов Содержание разделов	Всего часов	В том числе		Сам. работа	Контроль
			лекции	практ. занятия		
I	Нормативно-правовое обеспечение	10	10			
1.1	Диагностика профессиональных затруднений и достижений	2	2			
1.2	Современные нормативно-правовые основы поддержки детей-инвалидов и их семей	2	2			
1.3.	Информационно-организационное взаимодействие специалистов в процессе междисциплинарного сотрудничества по оказанию помощи детям-инвалидам и их семьям	4	4			
1.4	Профессиональный статус педагога, обучающего на дому ребенка-инвалида, профилактика профессионального «выгорания» деятельности педагога	2	2			
II	Развитие специальной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья	20	10	10		
2.1	Актуальные проблемы и региональная специфика интеграции в образовательные учреждения и общество детей с ограни-	2	2			

	ченными возможностями здоровья					
2.2	Инновационные подходы в диагностике и коррекции нарушений устной и письменной речи у детей-инвалидов	4	4			
2.3	Логопедическое сопровождение ребенка-инвалида при обучении на дому	2		2		
2.4	Раннее вмешательство и специальная помощь детям с ограниченными возможностями здоровья в России и за рубежом	2	2			
2.5	Реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья средствами Монтессори-педагогике	4		4		
2.6	Профилактика вторичных нарушений	2	2			
2.7	Психопатологические синдромы и симптомы у детей и подростков	4		4		
III	Современные технологии обучения детей-инвалидов	42	18	24		
3.1	Современная классификация видов дизонтогенеза и их диагностика	2	2			
3.2	Алгоритм проектирования индивидуальных образовательных маршрутов	2	2			
3.3	Контроль учебных достижений обучающихся	4		4		
3.4	Актуальные проблемы воспитания и обучения детей с нарушением слуха	6		6		
3.5	Артпедагогика, арттерапия как средство социализации, интеграции детей-инвалидов	2	2			
3.6	Информационные технологии в специальном образовании	2	2			
3.7	Современные коррекционные технологии в работе с детьми, имеющими	6	2	4		

	нарушения зрения					
3.8	Специфика коррекционно-педагогической работы с умственно отсталыми детьми	6	2	4		
3.9	Инновационные подходы в работе с детьми со сложной структурой дефекта и ДЦП	6	2	4		
3.10	Сотрудничество с семьей ребенка, имеющего особые образовательные потребности	6	4	2		
Итого:		72	38	34		
Зачет						
Самостоятельная работа						
Консультации						

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

ГАЛАНОВ А. Б.

г. Уфа, Башкирский институт развития образования

Повышение квалификации и дополнительное профессиональное образование сегодня становятся одними из наиболее важных задач.

Поднять систему дополнительного профессионального образования на новый уровень возможно путем информатизации.

Информатизация – приведение образовательной системы в соответствие с потребностями и возможностями информационного общества. Информационное общество – это общество, характеризующееся высоким уровнем производства и потребления информации и информационных услуг. Характеристикой информационного общества является то, что требует от человека на рабочем месте новых качеств, в том числе обучения в течение всей жизни, принятия ответственных решений и использования для этого максимума информации, работы по ее сбору, анализу и т.д.

Результатом профессионального образования в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) мы считаем формирование компетентности педагога в новых информационных и телекоммуникационных технологиях. Формирование ИКТ-компетенций – процесс неминуемый, и то, насколько быстро и эффективно он будет

идти, зависит от позиции руководства системы образования, от позиций руководителей системы повышения квалификации. Первое, что необходимо, – овладение на профессиональном уровне новыми информационными технологиями для решения образовательных задач. Владение текстовым редактором, электронными таблицами, системой управления базами данных, редактором для создания презентаций, графическим редактором остается проблематичным как для учителей-предметников, так и для учителей информатики. Подготовка материалов для уроков, организация и проведение уроков, ведение документации классного руководителя и учителя-предметника, проведение диагностики и мониторинга, составление расписания, документооборот школы, электронные библиотеки, ведение школьной бухгалтерии и др. – сегодня затруднительны без использования новых информационных технологий. Вторая очевидная задача – использование возможностей Интернета в образовательном процессе (поиск необходимой информации, организация и участие в образовательных мероприятиях, проводимых в сети и др.). Для дополнительного профессионального образования мы имеем такую же модель, когда весь учебный процесс имеет соответствующую информационную поддержку.

В системе дополнительного профессионального образования, с одной стороны, нам нужно готовить учителя, управленца, администратора к работе в новом информационном обществе, с другой – организовать образовательный процесс школьников с использованием информационных технологий. У педагогов должны быть эффективные инструменты работы с информацией. Педагог выступает организатором учебной деятельности школьников и при этом сам должен постоянно осваивать новые педагогические и информационные технологии. Противоречие заключается в том, что мы хотим научить детей учиться, и вместе с тем, на практике учитель является зачастую единственным источником информации, организатором учебного процесса и человеком, контролирующим этот процесс. Это противоречие сейчас начинает преодолеваться. Система дистанционного обучения по-новому организует этот процесс.

В последние годы в системе образования России интенсивно внедряются информационные технологии, которые представляют собой систему методов, средств, организационных подходов в обучении, основанных, в основном, на современных достижениях телекоммуникационных технологий. И сегодня при достаточно успешном развитии телекоммуникационных технологий (электронная почта, образовательные сайты, форумы, чат-занятия и телеконференции и др.), методические разработки в этом направлении развиваются все еще мед-

ленно, анализ положения дел показывает, что методик, разработанных технологий не достаточно.

Проблема организации образовательного процесса в дистанционной форме чрезвычайно актуальна. Причины ее актуальности обусловлены, во-первых: тем, что многие организаторы дистанционного обучения понимают под ним только использование информационных технологий; во-вторых: не учитывают особенности организации современного учебного процесса в дистанционной форме, то есть взаимодействие педагога и обучаемого, разделенных расстоянием, для достижения конкретных целей обучения; в-третьих: часто отождествляют самообразование с дистанционным обучением, если курс размещен в сетях или на CD. Мы акцентируем, что речь идет именно об учебном процессе со всеми присущими ему характеристиками и компонентами. Естественно, роль и функции учителя, преподавателя несколько иные, чем в очной форме, однако, не менее важные. И отводить учителю, преподавателю роль только разработчика обучающей среды не совсем верно и полно. Хотя исключение педагога из процесса разработки обучающей среды на электронных носителях или в сети тоже не приведет ни к достижению цели.

Нами разработана система действий учителя и ученика на дистанционном уроке, на очном уроке с использованием элементов дистанционного обучения [1]. Разработаны и апробированы профильные элективные курсы по информатике, которые проводятся нами в дистанционной форме с использованием компьютерных телекоммуникаций [2]. Башкирским институтом развития образования с 2003 г. ведутся дистанционные курсы для учителей по применению и использованию новых информационных технологий в профессиональной деятельности учителями-предметниками. Эти курсы призваны формировать компетенции в области новых информационных и телекоммуникационных технологий [3].

Мы даем обучаемому инструменты информационной деятельности. То есть нами предпринимается попытка сделать его не пассивным приемником информации, которая дается педагогом, а предоставляем ему активную роль. И значит, надо дать и соответствующие инструменты, разрабатывать соответствующие методики [4].

Все курсы сегодня поставить на компьютер нереально. Но часть курсов должна быть переориентирована на дистанционные формы. Здесь кроме экономических эффектов (экономия средств обучаемого на дорогу, проживание, отрыв от производства и др.) очевидны и дидактические. К дидактическим преимуществам можно отнести: индивидуализация обучения по темпу усвоения материала, выстраивание

индивидуальных образовательных маршрутов, более эффективное консультирование, реализация продуктивного обучения, возможность для обучаемых самореализации и раскрытию творческого потенциала и др.

Опираясь на имеющийся опыт в отечественном образовании, уже сегодня можно блоки дистанционного обучения вводить в самые разные курсы в работе с учителями. Таким образом, обучающие средства разрабатываются в электронной форме. УМК всех курсов должно включать эти блоки дистанционного обучения, и затем у отдельных блоков возникают информационные ресурсы, учебные модули, задания.

Недостаточная компетентность учителей-предметников в области применения новых информационных технологий приводит нас к педагогической проблеме организации деятельности учителей-предметников в современных условиях.

Для решения этой проблемы в первую очередь необходимо определить содержание компетенции учителей-предметников в информатизации учебного процесса.

В соответствии с целью и задачами дистанционных курсов повышения квалификации нами было сформулировано содержание компетенции учителей-предметников в новых информационных технологиях:

- тип компетенции – общепредметная;
- компетенция учителей-предметников в этом случае относится к следующим реальным объектам: телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем, копир и информационные технологии (аудио-видеозапись, электронная почта, средства массовой информации, Интернет);
- социально-практическая обусловленность и значимость этой компетенции обусловлена необходимостью создания информационного общества, характеризующегося высоким уровнем производства и потребления информации и информационных услуг;
- смысл этой компетенции для учителя-предметника заключается в повседневном использовании новых информационных технологий для решения текущих задач: составление тематических планов, подготовка и проведение уроков, поиск и отбор учебной и методической информации и составление отчетов, справок, характеристик, уровень воспитанности, обученности, мониторинг, диагностика;
- одним из структурных компонентов нашей компетенции выступает перечень основных знаний: понятие информации, способы хранения и обработки информации, с помощью текстовых процессоров, графических редакторов, систем управления базами данных, локальные и глобальные сети, электронные учебники и т.п.;
- основными умениями этой компетенции являются навыки

работы с текстами, графикой, данными с использованием новых информационных технологий;

– способами деятельности к указанному кругу объектов и минимально необходимый опыт деятельности учитель-предметник приобретет на курсах изучения текстовых и графических редакторов, электронных таблиц и систем управления базами данных, работе в телекоммуникационных сетях и т.д.;

– индикаторы компетенции учителя-предметника в новых информационных технологиях могут быть как материальные, например, образцы оформления и ведения документации учителя, так и нематериальные, например, характеристики использования электронных средств обучения на уроке.

Наиболее перспективной формой профессиональной переподготовки учителей и повышением квалификации является дистанционное обучение. Однако до конца не раскрыты дидактические возможности компьютерных телекоммуникаций.

Организация дистанционного обучения испытывает трудности не столько технического плана, которые при наличии систематического финансирования решаются достаточно просто, сколько педагогического характера. В настоящее время не сформулирован, в явном виде, достаточно конкретный перечень педагогических проблем дистанционного обучения.

Опыт нашей практической работы показал необходимость знания психолого-педагогических основ разработки курсов дистанционного повышения квалификации, но нет единства мнения ведущих ученых в вопросе о дидактических основах организации дистанционного обучения.

Литература

1. Галанов, А. Б. Система действий ученика и учителя на уроке с использованием телекоммуникационных технологий [Текст] / А. Б. Галанов ; под ред. А. В. Хуторского // Инновации в общеобразовательной школе. Методы обучения : сб. науч. трудов. – М. : ГНУ ИСМО РАО, 2006.

2. Галанов, А. Б. Организация учебной деятельности в профильных курсах средствами компьютерных телекоммуникаций [Текст] / А. Б. Галанов // Интеграционные евразийские процессы в науке, образовании и производстве : материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Уфа : Гилем, 2006.

3. Галанов, А. Б. Содержание компетенции учителей в информатизации учебного процесса [Текст] / А. Б. Галанов // Методология и

методика формирования научных понятий у учащихся школ и студентов вузов : материалы X Всерос. науч.-практ. конф. – Челябинск : изд-во ЧГПУ, 2003.

4. Галанов, А. Б. Формирование информационной культуры школьников на основе телекоммуникационных проектов [Текст] / А. Б. Галанов ; под ред. А. В. Хуторского // Человек и его изменение в телекоммуникационных системах. Междисциплинарные аспекты исследований : материалы Всерос. науч.-практ. конф. – М. : ИСМО РАО, 2004.

РАЗДЕЛ 6

Реализация проекта ИСО в системе общего и профессионального образования

РОЛЬ ИКТ В ФОРМИРОВАНИИ ДОПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

ОБУХОВСКАЯ А. С., УЛЬЯНОВА А. А., САМАРИНА Н. В.

г. Санкт-Петербург, Государственное общеобразовательное
учреждение лицей № 179

Профильное обучение предполагает достаточно раннее определение интересов, способностей и склонностей учащихся, сформированность внутренней мотивации к углубленному изучению той или иной области знаний.

Использование ИКТ на этапе предпрофильного обучения за счет применения интерактивной технологии способствует развитию ориентаций в интересах и возможностях учащегося и позволяет решить эти задачи наиболее эффективно.

Вместе с тем освоение учащимся основ ИКТ на этапе предпрофильной подготовки, безусловно, будет способствовать эффективному освоению содержания выбранного ими профиля обучения.

Столь важная роль ИКТ в образовательном процессе предполагает развитие материально-технической базы ОУ, технологичности использования ИКТ-ресурсов, повышения квалификации учителей в этой области. В итоге формируется и развивается учебно-методический комплекс сопровождения образовательного процесса.

Программа развития лицея № 179 определила механизмы реализации такого направления модернизации российского образования, как информатизация. В лицее оборудовано 2 компьютерных класса, медиатека, в кабинетах имеются интерактивные доски, мультимедиа установки, в комплекте с современными программами.

Деятельность МО лицея была направлена на создание условий

для повышения квалификации учителей в области ИКТ, подбором и апробацией обучающих программ по различным предметам, разработкой системы творческих заданий для учащихся.

Как помочь ученику:

- чувствовать себя комфортно в ОУ, ходить в школу с радостью;
- развивать свой потенциал, познавательную активность;
- понимать значимость образования в повседневной жизни;
- формировать информационную компетентность.

– как должен работать учитель, чтобы создать условия для достижения учениками элементарной и частично функциональной грамотности, сохраняя и развивая личность, помогая жить в быстро изменяющемся информационном обществе.

Понятно, что нужна серьезная целеполагающая образовательная программа, профессиональный учитель, современное материально-техническое обеспечение.

Профессионализм учителя включает:

- психолого-педагогический компонент;
- владение педагогическими технологиями, в том числе инновационными.

Последнее время всё чаще в учебный процесс включаются информационно-коммуникационные технологии, которые позволяют:

- реализовать интерактивные формы работы в игровом режиме; что в свою очередь стимулирует познавательную и творческую активность ребенка, создает ситуацию успеха, мотивирует процесс познания, развития;

- стимулировать мотивацию обучения, за счет наглядности, красочности отображения учебной информации;

- активизировать самообразование ученика при использовании учебных программ. Тренажеры предоставляют возможность ученику находить и исправлять ошибки, допущенные при выполнении заданий, что способствует развитию аналитической деятельности рефлексии.

- развивать мыслительную деятельность, эмоциональное восприятие материала способствуют наличие анимации, объемность информационного изображения.

Учителю ИКТ позволяют:

- разрабатывать презентации уроков, открытых мероприятий, учитывая особенности класса, индивидуальность ребят;
- проводить мониторинг качества образования;
- проводить персонифицированное сопровождение ученика;
- использовать компьютерные тесты, диагностические работы,

что обеспечивает возможность оперативно анализировать полученные результаты и оказывать помощь ученику в исправлении ошибок;

– работать с электронными энциклопедиями, справочниками в режиме on-line.

Таким образом, использование ИКТ является важным и необходимым как для ученика, так и для учителя. Значение современной информационной среды в образовании также определяется совместимостью аудиовизуальных и телекоммуникационных технологий; компьютерных программ типа электронных учебников, аудио и видеокассет, дисков, что способствует личностному развитию ученика, его самообразованию, возможности персонифицированного сопровождения. Инновационная методика, основанная на использовании ИКТ, с возможностью современного интерактивного подхода к образованию, позволяет детям получить опыт поиска решений, встреч с собственными открытиями.

Однако, выбирая ИКТ, учитель должен учитывать такие критерии отбора, как доступность материала для учащихся, надежность, достоверность, функциональность, организационные возможности, динамичность и скорость передачи информации, новизну.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ УМЕНИЙ И РАЗВИТИЕ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

РЮБ В. Ю.

г. Копейск, Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 7

Основной задачей проекта «Информатизация системы образования» является обеспечение школы необходимыми цифровыми ресурсами и создание условий для их активного использования в учебной деятельности. Для этого проводится апробация новых учебных материалов и разработка методики их использования. Наша школа уже не первый год является апробационной площадкой, и мы имеем возможность в числе первых использовать новые цифровые программы, поэтому хотим поделиться некоторыми аспектами использования компьютера и ЦОР.

Использование цифровых образовательных ресурсов позволяет формировать у учащихся информационные умения, которые обеспечивают успешное изучение любого учебного предмета. К комплексу таких умений относятся следующие виды деятельности с информацией:

- поиск в различных источниках (словари, энциклопедии, в сети Интернет); в процессе наблюдений окружающей действительности и выполнении практических действий;
- переработка информации: ее осмысление, анализ, перекодирование из вербальной в схематическую и наоборот;
- хранение и воспроизведение информации (в виде схем, графиков, моделей, иллюстрирование примерами).

Рассмотрим одну из актуальных проблем – развитие речи младших школьников. На начальном этапе обучения в школе учащиеся владеют устной разговорной речью в большей или меньшей степени, часто заменяя слова и фразы жестами и мимикой. Овладение связной письменной речью – сложный процесс, так как учащиеся должны анализировать конкретную ситуацию, подбирать точные слова для выражения мысли, при построении текста соблюдать его основные признаки, правильно оформлять предложения на письме и т.д. Все эти умения у школьников начальных классов не сформированы, и перед учителем стоит сложная задача: заложить основы речевой деятельности, научить детей строить свою устную и письменную речь так, чтобы она была понятной и интересной для слушателя или читателя.

Для обучения русскому языку и речи компьютер предоставляет возможность использования большого иллюстративного материала, в частности, репродукций с картин художников, предметные картинки и серии сюжетных картинок, подбор которых на бумажных носителях всегда затруднен. Размер изображения на мультимедийном экране создает более благоприятные условия для анализа иллюстративного материала и работы с ним. Особое значение приобретает использование в работе по развитию речи анимационных и видеосюжетов, которые в отличие от традиционно применяемых картинок и серий картинок дают возможность наблюдать и описывать не статические изображения, а показывать действие в развитии, в движении. Перекодирование визуально воспринимаемой информации в вербальную становится более эффективным. Большой объем учебной работы учащиеся выполняют на бумажных носителях, а практическую деятельность – на компьютере. Такая работа позволяет индивидуализировать учебную деятельность на уроке, через игру развивать речь младших школьников. Таким образом, в учебной деятельности осуществляется личностно-ориентированный подход: ученик имеет возможность выбора при выполнении задания (тесты и тренажеры с различным уровнем сложности, с различной степенью самостоятельности выполнения).

Важная особенность младшего школьного возраста заключается в том, что многие процессы у ребенка находятся в стадии формирова-

ния. Компьютер позволяет использовать новые формы представления учебного материала, позволяет обозначить последовательность действий, практически овладеть ими. Значит, обучение осуществляется через практическую деятельность, то есть реализуется деятельностный подход.

Таким образом, использование компьютера и цифровых образовательных ресурсов:

- на разных этапах урока (объяснение нового материала, закрепление, контроль);
- при организации разных форм организации учебной деятельности детей (самостоятельная работа, работа в парах, группах);
- использование вне урока (выполнение домашнего задания, поиск информации, самоконтроль и контроль знаний, тренажер) позволяет сформировать у младших школьников устойчивую систему знаний, информационные умения и способность к саморазвитию. И, как следствие, оказывает положительное влияние на развитие речи младших школьников.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА НА ОСНОВЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА НА ПРИМЕРЕ ЗАНЯТИЙ ПО ИНФОРМАТИКЕ

КЛЕЙНОСОВА Н. П.

г. Рязань, Профессиональный лицей № 39

Исследования информационной компетентности касаются большей частью системы высшего профессионального образования, однако, завершение образования на любом этапе должно соответствовать требованиям подготовки компетентного специалиста. Не умаляя значимости и важности высшего образования, следует указать на тот факт, что не все выпускники системы СПО продолжают свое образование. Это означает, что к моменту окончания учебного заведения у специалистов должны быть сформированы необходимые знания, навыки, качества и умения, необходимые для успешной реализации выпускника в профессиональной деятельности.

В соответствии с основными требованиями государственного образовательного стандарта профессионального образования, важнейшей задачей является подготовка квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, обладающего информационной компетентностью. Исследователи отмечают, что компетентность всегда про-

является в различных видах деятельности, которая реализуется через систему деятельностей субъекта, сочетая в себе знания, умения, навыки и социальный опыт, в сочетании с личностными качествами.

В контексте профессионального образования прослеживается взаимосвязь и взаимозависимость понятий деятельности и компетентности, причем анализ этих понятий позволяет сделать следующие выводы:

Во-первых, деятельность и личность деятеля неразрывно связаны: с помощью различных видов деятельности формируется и развивается личность субъекта деятельности, которая, изменяясь, наполняет деятельность новым содержанием.

Во-вторых, компетентность специалиста СПО проявляется в способности и умении успешно выполнять различные виды деятельностей, используя для этого имеющиеся знания, умения, навыки, умения и способности, личные качества.

В-третьих, информационная компетентность специалиста включает в себя общие и профессионально-ориентированные знания и умения и способы деятельности в области компьютерных технологий.

Нам представляется целесообразным использование деятельностной технологии в профессиональном образовании, так как анализ ГОС СПО по информатике позволяет утверждать, что квалификационные требования к обязательному минимуму носят деятельностный характер, выраженный в терминах «знать», «понимать», «уметь», «использовать».

Актуальность деятельностного подхода подтверждается тем, что традиционные технологии обучения информатике в условиях классно-урочной системы при наличии обучаемых с разным уровнем информационной подготовки, различными психологическими особенностями и личностными качествами не могут обеспечить адекватного овладения информационной компетентностью. Мы принимали во внимание тезис о неразрывной связи деятельности и компетентности, с учетом которого основным результатом образовательной деятельности профессионального лица становится формирование специалиста, обладающего информационной компетентностью и владеющего определенными видами деятельности.

Признав необходимость внедрения деятельностного подхода в образовательный процесс лица, для разработки структуры и отбора содержания курса информатики для ступени среднего профессионального образования, в первую очередь, мы обратились к требованиям государственного стандарта подготовки специалистов в системе СПО, акцентирующим внимание на том, что специалист должен быть готов к осуществлению разных видов профессиональной деятельности с учетом особенностей своей специальности.

В результате критической оценки образовательного стандарта мы пришли к выводу, что обозначенные в стандарте задачи ориентированы на формирование конкретных знаний, умений и навыков. Между тем наполнение обозначенных направлений различными способами практической деятельности позволит, на наш взгляд, сохранить практическую ориентированность СПО при сохранении его фундаментальности. В результате требования ГОС СПО были переосмыслены нами с позиций возможности формирования определенных способов деятельности в условиях профессионального лицея и дополнены в соответствии со спецификой приобретаемых студентами специальностей.

В профессиональном лицее № 39 разработаны интегрированные образовательные программы начального и среднего профессионального образования, причем за основу структуры содержания СПО на базе НПО принимается структура содержания СПО базового уровня. Учитывая такой способ организации обучения информационным дисциплинам, в процессе изучения информатики на ступени СПО необходимо опираться на имеющиеся у студентов знания, навыки и умения и способы деятельности, практический и профессиональный опыт, полученный во время прохождения практики, учитывать личностные характеристики обучаемых.

При такой организации изучение информатики происходит «по спирали», от основных определений и простейших навыков работы с вычислительной техникой к пониманию теоретических основ информатики и свободному использованию средств ИКТ для решения профессиональных и лично значимых задач.

Нами разработана концепция деятельностного подхода для обучения информатике в СПО, основной целью которой является подготовка специалиста, обладающего информационной компетентностью.

Сформулированная цель позволяет выделить следующие задачи:

- сформировать у обучаемых владение основными видами деятельности: гностической, проектировочной, коммуникативной и др.;
- выработать умения, навыки и способы деятельности для решения профессиональных задач с использованием средств ИКТ;
- сформировать потребности и развить способности к дальнейшему саморазвитию и самообучению.

Для практической реализации концепции необходимо выполнение следующих педагогических требований к организации обучения:

1. Методическое и практическое обеспечение процесса подготовки специалиста СПО.

2. Обеспечение обучения студентов целеполаганию, планированию, организации, контролю, самоанализу и оценке результатов деятельности.

3. Формулирование целей работы в виде определенных деятельностей, системы приемов и методов.

4. Организация учебного материала вокруг задач, построенных и ориентированных на профессионально и личностно-значимые виды деятельности с использованием межпредметных связей; организованных в виде системы действий, необходимых для ее решения, предполагающих четкое понимание текстов, содержащих нормативное описание деятельности и учебных действий в процессе решения.

5. Наличие образцов выполнения заданий, позволяющих сформировать новые действия у обучаемых.

6. Понимание роли педагога в обучении как стимулирование, организация и управление различными видами деятельностей студентов, причем необходимо разделение деятельностей между студентом, преподавателем и ЭВМ.

7. Осуществление поэтапного контроля по освоению отдельных видов деятельности.

8. Организация перехода от исполнительской (репродуктивной) деятельности к творческой (продуктивной).

Предлагаемый нами деятельностный подход для формирования информационной компетентности специалиста в ходе проведенного эксперимента дает положительные результаты, что подтверждается статистической обработкой результатов эксперимента.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

ДЕМОВА Ю. В.

г. Копейск, Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 7

Как известно, проблеме информатизации образовательного процесса в школе вообще и в начальной школе, в частности, в последние годы уделяется большое внимание. Использование компьютерных технологий – это не только веяние моды, но и необходимость.

Новые компьютерные технологии в значительной степени позволяют оптимизировать процесс обучения. В зависимости от цели и задач урока, компьютер можно использовать практически на любом

этапе и на любом предмете. Вопрос стоит лишь в том, что в настоящее время в арсенале учителя нет достаточного количества достойных электронных учебных пособий, которые позволили бы осуществлять компьютерную поддержку учебных предметов начальной школы. Многие «учебники» и «учебные пособия» составлены в виде тренажеров и игр, поэтому в большинстве случаев наши дети не говорят – «работать с компьютером», они говорят – «играть на компьютере». Исходя из этого, одной из задач учителя является изменить целевую функцию ребенка в отношении компьютера.

Роль компьютера в оптимизации процесса обучения:

- повышение мотивации, интереса к процессу обучения с использованием компьютера;
- увеличение интенсивности обучения;
- усиление индивидуализация обучения;
- обеспечение объективности оценивания результатов;
- увеличение доли самостоятельной работы;
- приучение к точности выполнения задания.

Одним из способов применения на уроке может служить самостоятельная работа учащихся за компьютером. Она является основным средством безболезненного и постепенного перехода от привычной игровой к новой, более сложной учебно-познавательной деятельности.

Автономная деятельность повышает личную ответственность ребенка, а самостоятельность принятия решений в сочетании с их положительными результатами дает заряд позитивных эмоций, порождает уверенность в себе и устойчивое желание возобновлять работу, постепенно переходя на более сложный уровень заданий.

Управление сложным техническим средством уравнивает детей со взрослыми, которым так хотят подражать дети этого возраста.

Еще одним аспектом использования компьютера в начальной школе является тестирование. В последнее время различные виды тестов мы широко используем на различных предметах как форму проверки знаний и умений учащихся. Тесты могут быть представлены как в бумажном, так и в электронном виде. Форма теста тоже бывает различной – в виде рисунков, схемы или таблицы. Так как учащиеся могут столкнуться с некоторыми затруднениями, вызванными отсутствием опыта работы с данной формой контроля, их следует готовить к этому заранее. Тестирование требует от школьников не только знания определенного учебного материала, но также умения работать с ним, то есть понимать специфику выполнения тестовых заданий. В связи с этим важно начать работу над этой формой контроля еще в начальной школе.

Положительные моменты в использовании тестов:

- возможность проверки усвоения учебного материала;
- объективность оценки результатов работы;
- проверка большого объема учебного материала;
- удобство и быстрота проверки;
- дифференцирование.

Недостатки тестирования:

- сложность проверки глубины знаний, умений и навыков;
- невозможно проследить логику рассуждения учащихся;
- большая вероятность выбора ответа наугад или методом исключения.

Использование новых информационных технологий в начальной школе позволяет уже на ранних этапах обучения обеспечить для большинства учеников переход от пассивного восприятия учебного материала к активному, осознанному овладению знаниями. Широкое использование компьютеров при изучении большинства предметов в результате совершенствования образовательных технологий в начальной школе даст возможность в полной мере реализовать принцип «учение с увлечением», и тогда любой предмет будет иметь равные шансы стать любимым детьми.

РАЗДЕЛ 7

Направления и опыт реализации приоритетного национального проекта «Образование» в системе общего и профессионального образования

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ОБРАЗОВАНИЕ»

КОРЯБКИНА Е. В.

г. Владивосток, Приморский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования

Сегодня с возрастанием актуальности знаний о человеке, его способности адаптироваться к быстро меняющимся социально-экономическим, общественным и культурным условиям жизни особенно значимо встает проблема готовности учителя выполнять свои профессионально-педагогические функции в соответствии с вызовами общества и государства. Заданный вектор изменений (изменение социальной практики ведет к изменению педагогической деятельности и далее – к изменению системы образования) ставит перед педагогом задачу не просто своевременно и адекватно реагировать на вызовы, но и придавать образованию опережающий характер. Такое «предвосхищение» в педагогической деятельности состоит не только в использовании информационно-коммуникационных технологий, активных форм обучения, поиска новых ресурсов развития образовательного учреждения, но и в формировании новой практики взаимодействия участников образовательного процесса.

В этой связи в школе начинает развиваться практика, затрагивающая интересы школы и местного сообщества, практика социального взаимодействия. Все чаще в программах развития школы, в анализе педагогической деятельности появляются понятия: социальное взаимодействие, социальное партнерство, социально-педагогический

проект, социально-воспитательная деятельность и т.п. Эта практика задает учителю новую деятельность и новую компетентность.

Точно зафиксировать в терминах вид актуальной компетентности учителя, соответствующий практике социального взаимодействия, пока сложно, но совершенно очевидно, что семантически она покрывает и аналитические, и проектировочные, и коммуникативные знания и умения. Она близка по своей сути к социальной компетентности учителя, раскрывающейся в овладении совместной деятельностью, овладении определенными нормами и приемами профессионально-педагогического общения и социальной ответственности за результаты своего труда (А. К. Маркова).

Такое понимание социальной компетентности учителя нашло свое отражение в Приоритетном национальном проекте «Образование». Опыт, полученный нами в рамках общественной экспертизы конкурсов ПНПО, заставляет задуматься над этим вопросом глубже. Феномен социального партнерства в образовании возник сравнительно недавно. Вряд ли можно назвать партнерством традиционную шефскую помощь, когда предприятие или организация дают школе что-либо, а школьники предприятию – концерт. Социальное партнерство предполагает не обмен деятельностью, а совместную деятельность по достижению социально значимого результата. Партнеры – это те, кто стремятся к одной цели. Для того чтобы состоялось социальное партнерство, необходимы две стороны (школа и субъект социума). При этом каждая сторона состоит в отношениях ответственности за процесс и результаты совместной деятельности.

В материалах, представленных на конкурс ПНПО, социальными партнерами школы названы общественные организации, бизнес-сообщество, властные структуры, родители и даже выпускники. Они готовы брать на себя ответственность и предоставить школе необходимые для ее развития ресурсы. Между тем сама школа как вторая необходимая сторона взаимодействия себя таковой позиционирует не всегда. Порой даже не видит и не мыслит (в таких случаях позиция, характерная для нее, – «дайте нам необходимые материальные средства», позиция потребителя). А потому вопрос способности и готовности учителя к социальному взаимодействию, к роли социального партнера, связан, конечно же, с аспектами мотивации к этой деятельности, содержанием социальной компетентности педагога. При этом важно понять, что речь идет не о новой функции деятельности учителя, не о расширении должностных обязанностей, а о новой компетентности в структуре профессиональных компетентностей педагога.

Под профессиональной компетентностью учителя мы понимаем

«интегральную характеристику, определяющую способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей» [2]. Способность в данном случае понимается нами как умение что-либо делать, как «индивидуально-психологические особенности – свойства, качества личности, которые являются условием успешного выполнения определенного вида деятельности» [2]. Тогда социальная компетентность педагога представляет собой интегральную личностную характеристику, определяющую способность к сотрудничеству, коммуникации и социальной ответственности за результаты педагогического труда.

Социальная компетентность учителя отражает не только специфику определенной профессиональной деятельности – педагогической, она связана с успехом личности в условиях социальных изменений, и поэтому сегодня приобретает особую значимость. Но определить структуру данного понятия не просто: смысл его выводит исследователя на понимание глубинных основ (первоначал) человека. В этой связи, категорию «социальное в человеке», то есть «социальность» мы рассматриваем как предельную, онтологическую.

В отечественной науке накоплены богатые научные данные, материалы эмпирических и теоретических исследований, утверждающие единство индивидуального и социального в целостной структуре личности человека (К. А. Абульханова-Славская, Л. С. Выготский, А. К. Маркова, Л. С. Митина, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн, В. А. Слостенин, В. А. Сонин).

Осмысляя «первоначала метафизики истории», С. Б. Крымский представляет мировую историю как «человекоформирующее начало». Эпохи истории раскрываются с точки зрения «актуализации социальных структур инициативности человека», проявления его возможностей, осознания общечеловеческих ценностей. «Первоначалами метафизики истории» являются духовные сущностные силы человека: активность, инициативность, творчество, нравственность, духовность и социальность. В теоретических источниках: социально-философских, социологических, социально-психологических текстах – понятие «социальность» человека раскрывается через конструкты «социальное взаимодействие», «социальная общность», «социальные отношения». Социальное взаимодействие есть процесс воздействия объектов друг на друга, при котором между ними возникает обусловленная связь. Взаимодействие проявляет себя через деятельность и отношения людей в рамках социальной общности. Социальное взаимодействие в об-

разовательном процессе предстает как процесс творчества, в котором его участники (партнеры) способны понимать и принимать роль Другого и осознавать себя изменившимся, новым. Таким образом, социальная компетентность педагога выражается не только в способности, умении действовать вместе с партнером и выстраивать с ним отношения, но прежде всего в осознании Другого как Человека, как ценности. При этом совместное действие (меня и Другого) есть совместное бытие – со-бытие, «взаимодействие – взаимовлияние», «общение субъективных миров» [5]. Предметом совместной деятельности является многоаспектный процесс, проявляющийся в необходимости Другого, восприятии участниками друг друга, эмоциональными переживаниями и взаимной ответственностью. Таким образом, с точки зрения социальной компетентности, профессионально-педагогическая деятельность представляет собой «сложный акт социального действия личности учителя» [4].

Именно так, на наш взгляд, понимал социальную природу человека и профессионально-педагогическую деятельность П. Ф. Каптерев, предлагая свой педагогический идеал – доброго общественника. «Человек по самой природе есть общественник, личное его «Я» неотделимо от общественного «Я», что он по своей природе есть член общества, могущий жить только дыша общественным воздухом, действуя совокупно с другими» [1]. «Общественность есть свойство прямо противоположное эгоизму и личной замкнутости, и состоит в обязанности и охоте работать с другим совместно, сливать свое «Я» в дружное сообщество с другими такими же «Я», – писал педагог-мыслитель XIX века [1]. Исторический опыт нашей страны доказывает, что перекос в воспитании в одну из сторон антиномии социальное – индивидуальное чревато обезличиванием (лишением человека его индивидуального лица), превращением в хорошо управляемую массу, и наоборот, чрезмерное увлечение индивидуальным началом в человеке воспитывает эгоиста.

Понимание «общества как собрания личностей, а общественной жизни как гармонически объединенной и уравновешенной жизни личностей» – вот проявления социальной компетентности учителя. П. Ф. Каптерев выделяет существенные черты педагогического идеала, называя их «свойствам доброго общественника». Это «уважение к своей собственной личности», «уважение к личности другого человека», «самодеятельность», «способность к инициативе». Нет необходимости доказывать, что это основы педагогического взаимодействия, те кирпичики, на которых строится социальная компетентность педагога.

Развитие как прижизненный человеческий процесс предполагает изменения в разных элементах такой сложной системы как человек. Развитие социальной компетентности педагога предполагает изменения в личностной сфере учителя, ценностно-смысловой и деятельностной. Эти изменения должны быть адекватны современным требованиям общества и государства. На наш взгляд, приоритетный проект «Образование» является таким механизмом, побуждающим учителя к развитию своей социальной компетентности. Среди целей ПНПО можно выделить значимую для нашей темы цель – способствовать становлению институтов гражданского общества и современного образовательного менеджмента. Следовательно, современному учителю необходимо выстраивать взаимодействие с разными общественными институтами.

Это требует от институтов повышения квалификации как представителей дополнительного введения в программы повышения квалификации педагогов нового содержания (при этом в содержании важно обеспечить смысловое пространство, отражающее место обсуждаемых вопросов в системе человеческих смыслов и ценностей конкретного педагога; нормативное пространство, описывающее обсуждаемые предмет как сложившуюся систему знаний, положений и утверждений; диалектического, дискуссионного и рефлексивного, поскольку именно с ним связаны новообразования личности педагога); апробации новых форм повышения квалификации (накопительная система, дистанционный режим, сетевое взаимодействие); психолого-педагогического сопровождения самого процесса повышения квалификации, целью которого является личностное развитие педагога; проведение семинаров-тренингов для педагогов и общественных экспертов, проведение открытых площадок представления инновационного педагогического опыта с целью его распространения (примером такой площадки в Приморском крае является Форум образовательных инициатив).

Мы понимаем, что развитие социальной компетентности учителя – сложный внутренний процесс, результаты которого будут проявлены, прежде всего, в системах взаимодействия «педагог – ученик», «педагог – родитель», «педагог – педагог», следовательно, приведут к изменениям педагогической деятельности и системы образования в целом.

Литература:

1. Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения [Текст] / П. Ф. Каптерев ; под ред. А. М. Арсеньева. – М. : Педагогика, 1982.
2. Компетентностный подход в педагогическом образовании

[Текст] / под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Родионовой. – СПб. : изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004.

3. Крымский, С. Б. Метаисторические ракурсы философии истории [Текст] / С. Б. Крымский // Вопросы философии. – 2001. – № 6.

4. Сонин, В. А. Учитель как социальный тип личности [Текст] / В. А. Сонин. – СПб. : Речь, 2007.

5. Степашко, Л. А. Философия образования: онтологический аспект [Текст] / Л. А. Степашко. – Хабаровск : ХГПУ, 2002.

ПРОГРАММА ДИССЕМИНАЦИИ ЦЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПЕДАГОГОВ НА МУНИЦИПАЛЬНОМ УРОВНЕ

**ГОРШКОВА И. А., НАГРЕЛЛИ Е. А.,
РАГОЗИНА Т. Н., ШАХМАТОВА Т. С.**

г. Новокузнецк, Институт повышения квалификации

Проникнуть в замысел, понять, почему педагог действует именно так, а не иначе – значит вынести мысль из опыта, обобщить опыт, так как человек, овладевший идеей, замыслом, сутью опыта, несомненно, сумеет найти способ его практического воспроизведения...

К. Д. Ушинский

В Декларации «Образование для инновационных обществ в XXI веке», принятой 16 июля 2006 г. на Саммите «Группы восьми» сказано: «Эффективное управление, здравая политика и благоприятная организационная среда, акцент на качестве и признании ценности... образования лежат в основе эффективных образовательных систем». Приоритетным, ценным сегодня является инновационное развитие, так как любая образовательная система востребована в том случае, если она является источником инноваций. Современная образовательная политика, приоритетный национальный проект «Образование» в том числе, позволили поднять и активизировать довольно широкий пласт педагогического и управленческого опыта, показали, что за последние годы в российской системе образования произошло массовое распространение инноваций.

В системе образования города Новокузнецка созданы условия, способствующие накоплению и распространению ценного педагогического и управленческого опыта, к числу которых отнесены:

- организация научно-методического сопровождения деятельности образовательных учреждений, имеющих статус инновационных площадок комитета образования и науки (КОиН) и института повышения квалификации (ИПК), по актуальным вопросам образования;

- организация научно-методического сопровождения деятельности образовательных учреждений, имеющих статус базовых образовательных учреждений (БОУ) комитета образования и науки и института повышения квалификации;

- организация и проведение муниципальных социально значимых образовательных событий (Дни науки, научно-практические конференции, семинары, образовательные выставки, активы педагогической общественности и т.д.);

- организация деятельности профессиональных объединений педагогов на различных уровнях;

- организация и проведение конкурсов профессионального мастерства.

Вместе с тем анализ существующих тенденций показывает отсутствие системного подхода к вопросам обобщения и распространения ценного педагогического опыта как на уровне отдельно взятого образовательного учреждения, так и в образовательном пространстве города.

Кроме того, из-за массовости инновационных процессов происходит сокращение числа действительно новаторских уникальных идей. Ценным, порой, считается сам факт инновационной активности, инициативность, далекая от конкретных, тем более оптимальных результатов, что требует создания условий для внешней экспертной оценки имеющегося передового педагогического опыта в муниципальной системе. В связи с этим:

- повышаются требования к определению критериев действительно ценного для муниципальной системы образования педагогического опыта;

- появляется необходимость разработки более точного механизма передачи (диссеминации) опыта другим субъектам;

- становится важной оценка данного опыта, проведенная через призму интересов общественности, работодателей и потребителей, как основных и главных экспертов качества образования;

- возникает потребность придания системности процессу диссеминации ценного педагогического и управленческого опыта.

Этим объясняется необходимость разработки муниципальной целевой программы «Диссеминация ценного педагогического опыта в муниципальной системе образования».

Целью программы является создание системы диссеминации ценного педагогического опыта в образовательном пространстве г. Новокузнецка, способствующей получению качественно новых результатов образования. Эта цель достигается через специфические функции системы повышения квалификации.

Программа рассчитана на 2007–2010 гг. и может быть реализована при успешном решении ряда задач, направленных на создание условий для трансляции ценного педагогического опыта в муниципальной системе образования, к числу которых отнесены:

- разработка нормативно-правовой основы деятельности по диссеминации ценного педагогического опыта;
- определение критериев и показателей ценного педагогического опыта в соответствии с новыми представлениями о качестве образования;
- разработка и апробация моделей и механизма диссеминации ценного педагогического опыта в условиях муниципальной системы образования;
- создание системы общественной экспертизы ценного педагогического опыта.

Принципы, лежащие в основе разработки Программы:

1. Актуальность. Ориентированность на решение наиболее значимых для муниципальной системы образования проблем, то есть таких проблем, решение которых в совокупности может дать максимально возможный полезный эффект.

2. Гибкое реагирование на изменения. Оперативность получения, обработки и передачи новой информации, своевременный, иногда даже на опережение, ответ на запрос образовательной практики.

3. Прогностичность. Соответствие изменяющимся требованиям и условиям, в которых она будет реализовываться.

4. Реалистичность. Соответствие между планируемыми целями и необходимыми для их достижения средствами.

5. Рациональность. Определение таких целей и способов их достижения, которые для данного комплекса решаемых проблем и при имеющихся ресурсах позволяют получить максимально полезный результат.

6. Целостность. Обеспечение полноты состава действий, необходимых для достижения поставленных целей, а также согласованность связей между ними.

7. Контролируемость. Определение конечных и промежуточных целей (ожидаемые результаты) таким образом, чтобы существовал способ проверки реально полученных результатов на их соответствие целям.

8. Открытость. Диссеминация ценного педагогического и управленческого опыта в любых ее проявлениях – открытая публичная процедура. Программа предполагает активное взаимодействие с различными структурами и организациями, открытость процедур экспертизы, доступность информации.

9. Диверсификация. Многообразие, вариативность форм и уровней диссеминации ценного педагогического опыта.

10. Системность. Объединение комплекса разрозненных мероприятий и событий в единое целое.

В современной педагогической литературе имеется множество вариантов определений основных понятий, используемых в Программе. Авторский коллектив предлагает следующий понятийный аппарат Программы: педагогический опыт, передовой педагогический опыт, ценный педагогический опыт, точка роста ценного педагогического опыта, диссеминация, тьютор.

1. Из многообразия трактовок понятия «педагогический опыт» (ПО) авторский коллектив Программы поддерживает нижеследующие определения. ПО – это:

- творческое, активное освоение и реализация учителем в практике законов и принципов педагогики с учетом конкретных условий;
- особенностей детей, детского коллектива и собственной личности (Г. К. Селевко);
- такое мастерство педагогов, которое даёт высокие результаты в обучении и воспитании учащихся, в подготовке и развитии самого учителя (М. Н. Скаткин);
- отвечающий современным запросам, открывающий возможности постоянного совершенствования, нередко оригинальный по содержанию, логике, методам и приемам образец педагогической деятельности, приносящий лучшие по сравнению с мировой практикой результаты (В. И. Загвязинский).

Причем в тексте Программы авторы используют понятие «педагогический опыт» как опыт и управленческой, и педагогической деятельности.

2. Передовой педагогический опыт (ППО) в современном слове по педагогике характеризуется как результат творческого поиска школ и учителей, открывающий новые педагогические ценности, ранее неизвестные в педагогической науке и школьной практике, или

существенно модифицирующий применительно к современным задачам обучения и воспитания детей и молодежи существующие формы, методы и приемы учебно-воспитательной работы. Под ППО правильно было бы понимать то новое и оригинальное, полезное практике, что найдено самим педагогом» (Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров).

По мнению ряда авторов, передовой педагогический опыт – это:

- итог личного, локального эксперимента педагога, воспитателя, руководителя (Я. С. Турбовский);

- новая образовательная практика, дающая устойчиво высокие результаты (М. Н. Скаткин);

- такая образовательная практика, которая содержит в себе элементы творческого поиска, новизны и оригинальности (Ф. Ш. Тергулов);

- деятельность, в которой воплощаются в жизнь выводы научных исследований и благодаря этому достигаются принципиально новые результаты (М. М. Поташник).

Ю. К. Бабанский выделяет следующие признаки ППО: более высокая результативность в обучении, воспитании и развитии учащихся; более экономичная организация обучения и воспитания с точки зрения затрат времени, усилий, средств; умение находить оптимальные варианты решения педагогических задач.

3. Авторский коллектив Программы употребляет понятие «ценный педагогический опыт». Понятие «ценный» в словаре русского языка (С. И. Ожегов) означает «обладающий большими достоинствами, важный нужный». Ценность опыта рассматривается авторами в соответствии с требованиями модернизации российского образования и ориентирами приоритетного национального проекта, направленными на инновационное развитие и получение качественно новых результатов образования.

4. Точка педагогического роста – новая социально-педагогическая дефиниция, сущность которой проявляется через образовательные потребности школьников, родителей и социума в целом.

Иными словами, точка педагогического роста – это:

- конкретная деятельность отдельного образовательного учреждения или педагога, направленная на зарождение и удовлетворение образовательных потребностей и детей;

- конкретный педагогический опыт, методическая или воспитательная технология, которые оказывают реальное положительное воздействие как на содержание, так и на результат целостного педагогического процесса;

– сплав педагогической инициативы с профессиональной компетентностью учителя или педагогического коллектива.

Очевидно, что точкой педагогического роста становится лишь та деятельность конкретного руководителя, учителя или образовательного учреждения, которые выступают социально-педагогическим катализатором, стимулируют зарождение и удовлетворение многообразных образовательных потребностей всех слоев социокультурного сообщества.

5. Деятельность с передовым педагогическим опытом представляет собой следующую последовательность: выявление, изучение, обобщение, распространение и внедрение. Программа направлена на реализацию одного из звеньев этой цепочки действий – распространение ценного педагогического опыта, то есть диссеминацию.

В словаре иностранных слов диссеминация рассматривается как медицинский термин (*disseminare* (латинский) – рассеивать, рассыпать, распространить) – распространение патологического процесса. Вместе с тем в педагогике используется много понятий, пришедших в нее из других областей знания (технология, мониторинг, маркетинг, менеджмент и др.).

Авторы Программы согласны с толкованием этого понятия ректором АПКИПРО Э. М. Никитиным, который определяет диссеминацию в образовании как распространение и способы передачи ценного педагогического опыта.

6. «Тьютор», в переводе с английского, означает «домашний учитель, репетитор, (школьный) наставник, опекун». Тьютор – тот, кто сопровождает процесс освоения деятельности. В Программе выделены следующие модели тьютора:

– тьютор-методист – методист, сопровождающий профессиональное развитие педагогов (Т. М. Ковалева);

– тьютор-педагог – это педагог, который помогает учащемуся строить индивидуальную образовательную траекторию (Н. Рыбалкина).

Реализация настоящей Программы предполагает комплекс мероприятий по следующим направлениям: нормативно-правовое обеспечение диссеминации ценного педагогического опыта, информационно-аналитическое, организационно-методическое и учебно-методическое сопровождение диссеминации ценного педагогического опыта.

Программой предполагается отработка четырех моделей диссеминации ценного педагогического опыта.

1. Базовые образовательные учреждения в системе повышения квалификации.

Базовые образовательные учреждения действуют в муниципальной системе образования с 1997 г. В условиях реализации приоритетного национального проекта «Образование» возникла необходимость в изменении их предназначения и обновлении содержания их деятельности.

Новая редакция Положения о БОУ ИПК предусматривает совместную деятельность по осуществлению учебной и учебно-методической деятельности по распространению и внедрению ценного педагогического опыта БОУ в другие образовательные учреждения муниципальной системы образования через:

- включение педагогических практикумов, представляющих ценный опыт, в курсы повышения квалификации педагогических и руководящих кадров;
- использование педагогов этого учреждения в лекторском составе института.

2. Инновационные площадки КОиН и ИПК как точки роста ценного опыта реализации проектов развития.

Инновационные площадки КОиН и ИПК осуществляют свою деятельность по отработке инновационных проектов развития по актуальным направлениям:

- здоровье и образование;
- организация и введение профильного обучения в муниципальной системе образования;
- проектирование новых образовательных систем в условиях модернизации российского образования и др.

Обобщение и распространение опыта, полученного в результате реализации инновационных проектов, является одним из условий деятельности учреждения, имеющего статус инновационной площадки. Образовательное учреждение представляет опыт:

- на заседаниях ученого совета ИПК с защитой проекта и ежегодными отчетами;
- на научно-практических конференциях и семинарах, по итогам которых выпускаются сборники материалов;
- в образовательных выставках;
- в конкурсах профессионального мастерства.

3. Конкурсы профессионального мастерства как точки роста ценного педагогического опыта.

В соответствии с направлением приоритетного национального проекта «Образование» по поддержке лучших образцов отечественного образования, эта модель представлена двумя направлениями – соб-

ственно участие в конкурсах профессионального мастерства и использование потенциала победителей.

Авторы Программы рассматривают участие в конкурсах профессионального мастерства как форму распространения ценного управленческого и педагогического опыта.

Использование потенциала победителей конкурсов в образовательном пространстве г. Новокузнецка будет более важным и нужным в следующих случаях:

- привлечение педагогов к работе в экспертных группах,
- руководство работой профессиональных объединений педагогов;
- адресная помощь в подготовке к участию в конкурсах профессионального мастерства.

4. Общественная экспертиза ценного педагогического опыта.

Муниципальная экспертная комиссия, в состав которой кроме специалистов органов управления образованием и института повышения квалификации входят представители общественных организаций, детского самоуправления:

- рассматривает заявки и пакеты конкурсных материалов обобщенного опыта, поступившие из образовательных учреждений города;
- проводит их экспертную оценку, в соответствии с утвержденными критериями;
- определяет ценность и значимость представленного опыта для муниципальной системы образования;
- рекомендует носителю ценного опыта различные формы диссеминации – система повышения квалификации, конкурсы профессионального мастерства, тьюторство, размещение материалов на сайте КОиН и ИПК, публикации и т.д.

Практическая значимость Программы состоит в определении критериев ценности педагогического и управленческого опыта; в отработке моделей и механизмов диссеминации ценного педагогического опыта; в создании системы общественной экспертизы ценного педагогического опыта; в повышении профессиональной компетентности педагогов; в получении качественно новых результатов образования.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ВОСПИТАНИИ

ТАВСТУХА О. Г., МОИСЕЕВА А. Н.

г. Оренбург, Оренбургский государственный педагогический университет

Согласно Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.: «Воспитание как первостепенный приоритет в образовании должно стать органичной составляющей педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и развития». При этом важнейшими задачами воспитания являются: формирование у школьников гражданской ответственности и правового сознания, духовности и культуры, инициативности и самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда.

Компетентностный подход в воспитании акцентирует внимание на формирование у учащихся компетенций обеспечивающих им возможность успешной социализации.

Содержательная характеристика личностного развития, данная Б. Ф. Ломовым и Дж. Равен, позволяет заключить, что учащиеся должны обладать качествами, способствующими выполнению ими в будущем многообразных видов социально-профессиональной деятельности. Именно эти качества обуславливают формирование компетентной личности в современном мире [2].

Универсальные компетентности широкого спектра (радиуса) использования называют ключевыми или базовыми. Базовые компетентности многофункциональны, надпредметны и междисциплинарны.

Авторы стратегии модернизации содержания общего образования, основываясь на зарубежном опыте, приводят следующие базовые компетентности:

- компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных;
- компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя);
- компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные возможности, ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоотношений, навыки самоорганизации);
- компетентность в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и пр.);

– компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность).

Компетенции, как интегративная целостность знаний, умений и навыков, обеспечивают способность человека реализовать на практике свою компетентность. Поскольку реализация компетенций происходит в процессе выполнения разнообразных видов деятельности для решения теоретических и практических задач, то в структуру компетенций, помимо деятельностных (процедурных) знаний, умений и навыков, входят также мотивационная и эмоционально-волевая сферы. Важным компонентом компетенций является опыт – интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач.

В европейском образовании нередко говорят о социальных и персональных компетенциях. Первые – это готовность и способность формироваться и жить в социальном взаимодействии: изменяться и адаптироваться; вырабатывать способность к рациональной и ответственной дискуссии и достижению согласия с другими. Вторые – это готовность и способность личности: выявлять, осмысливать и оценивать шансы своего развития; проявлять собственные дарования, разрабатывать и развивать свои жизненные планы. Персональные компетенции охватывают личностные качества, такие как самостоятельность, самоуважение, надежность, осознанная ответственность, чувство долга, развитие самоосознанной ориентации на ценности.

Приведенный обзор дефиниций компетенций представляет только малую часть их фактического изобилия, отражающего авторские понимания сущности этого феномена, многообразие нюансов и акцентов. Во всех упомянутых определениях отражается спонтанно происходящий парадигмальный сдвиг образования от содержательно-знаниево-предметной (дисциплинарной) парадигмы к новой ориентации на вооружение личности готовностью жить в современном мире.

Воспитательный потенциал технологий обучения и развития способствует формированию у учащихся в учебном процессе, в предметной деятельности следующих компетенций: ценностно-смысловых (оценка своих способностей и возможностей, наличие внутренней мотивации приобретения знаний для дальнейшего образования, ориентация на общечеловеческие ценности), общекультурных (проявление общечеловеческих, гражданских, нравственных, интеллектуальных личностных качеств), учебно-познавательных (самостоятельное планирование своей деятельности, способность к самореализации, самообразованию, владение навыками продуктивной деятельности), ин-

формационных (способность самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию), коммуникативных (умение жить и работать в коллективе, умение разрешать конфликтные ситуации, умение осваивать социальные роли).

Важное место в реализации воспитывающей функции обучения принадлежит технологии саморегулируемого обучения и развивающим технологиям образования. К ним относятся:

– когнитивно-ориентированные технологии: диалогические методы обучения, семинары-дискуссии, проблемное обучение, когнитивное инструктирование, когнитивные карты, инструментально-логический тренинг, тренинг рефлексии и др.;

– деятельностно-ориентированные технологии: методы проектов и направляющих текстов, контекстное обучение, организационно-деятельностные игры, комплексные (дидактические) задания, технологические карты, имитационно-игровое моделирование и др.;

– личностно-ориентированные технологии: интерактивные и имитационные игры, тренинги развития, развивающая психодиагностика, тренинг личностной причинности и др.

Диалоговый подход органично сочетается с предоставлением возможности проявить вышеобозначенные компетенции. Одним из примеров технологий обучения основанных на данном подходе является учебная дискуссия. Обозначенная технология взаимодействия признается одной из форм образовательной деятельности, стимулирующей инициативность учащихся, развитие рефлексивного мышления.

Алгоритм моделирования учебной дискуссии включает: ознакомление каждого участника в ходе обсуждения с теми сведениями, которые есть у других участников (обмен информацией); допущение различных, несовпадающих мнений и предположений об обсуждаемом предмете; возможность критиковать и отвергать любое высказывание мнений; побуждение участников к поиску группового соглашения в виде общего мнения или решения.

Воспитательные возможности учебной дискуссии заключаются в том, что она способствует: формированию благоприятного социально-психологического климата в коллективе и снижению уровня тревожности; утверждению самооценности учащегося и развитию его инициативы; созданию оптимальных условий для самоактуализации, творчества, личностного развития; воспитанию потребности и способности общаться; формированию культуры общения; развитию рефлексивного и критического мышления; формированию положительной Я-концепции.

Ее основополагающими требованиями являются: осознание дискуссионной проблемы и выявление уровня ее разработанности, правильная постановка дискуссионного вопроса и четкое определение ее предмета, что способствует формированию ценностно-смысловой и учебно-познавательной компетенций. Особую значимость в учебной дискуссии, как средстве воспитания, обретает умение не только говорить, но и слушать оппонентов, вставать на их точку зрения, вникать в сущность из взглядов и стремиться их понять. Данная составляющая технологии формирует у учащихся социокультурную компетенцию. Проявлять доброжелательность, в корректной форме высказывать критические замечания по содержанию выступлений других участников дискуссии, обращать особое внимание на мнение меньшинства – определяется в психолого-педагогических исследованиях как коммуникативная компетенция. Таким образом, учебная дискуссия является одной из форм педагогического общения, в связи с этим обладает эффективным потенциалом в развитии личностных качеств учащихся. Дискуссия может протекать в различных формах, таких как: круглый стол, симпозиум, дебаты.

Технологичной рефлексивной формой воспитывающей организации учебного процесса является технология педагогических мастерских. Мастерская включает в себя механизмы исследовательской работы, художественного и технического творчества, игры, вербального и невербального общения, театрализации, индивидуальной работы и социализации, психологических тренингов и рефлексии. Перечисленные формы работы основаны на идее ответственности и инициативы самих учеников, что согласно компетентного подхода изменяет методику преподавания, осуществляя смещение с односторонней активности учителя на самостоятельное учение, ответственность и активность учеников, способствуя тем самым развитию учебно-познавательной, социокультурной, коммуникативной, информационной и ценностно-смысловой компетенций.

Мастерская состоит из ряда заданий, которые направляют работу в нужное русло, но внутри каждого задания школьники абсолютно свободны. Они каждый раз вынуждены осуществлять выбор пути исследования, выбор средств достижения цели, выбор темпа работы, выбор формы предъявления результата. Общий алгоритм работы в мастерской выглядит следующим образом:

– «Индукция» («наведение») – это проблемная ситуация, которая характеризует определенное вопросное состояние ученика, возникающее в процессе выполнения такого задания, которое требует открытия новых знаний о предмете, способах или условиях выполнения

действий; создание эмоционального настроения, мотивирующего творческую деятельность каждого. Индуктор – слово, образ, фраза, текст, предмет, звук, мелодия, рисунок – все, что может разбудить чувство, вызвать поток ассоциаций, воспоминаний, ощущений, вопросов;

– «Деконструкция» – работа с материалом (текстом, красками, звуками, веществами, моделями) и превращение его в хаос – смешение слов, явлений, событий;

– «Реконструкция» – это индивидуальная работа, создание своего мира, текста, рисунка, гипотезы, проекта, решения;

– «Социализация» – соотнесение своей деятельности с деятельностью остальных: работа в паре, малой группе, представление всем промежуточного, а потом окончательного результата своего труда. Задача – не столько оценить работу другого, сколько дать самооценку и провести самокоррекцию.

– «Афиширование» – вывешивание произведений учеников и мастера (текстов, рисунков, схем, проектов, решений) в аудитории и ознакомление с ними: все ходят, обсуждают, или зачитывает вслух автор, другой ученик, мастер;

– «Разрыв» – кульминация творческого процесса: озарение, новое видение предмета, явления, внутреннее осознание неполноты или несоответствия своего старого знания новому, побуждающие к углублению в проблему, к поиску ответов, сверке нового знания с литературным или научным источником. Появляется информационный запрос, у каждого – свой;

– «Рефлексия» – отражение, самоанализ, обобщение чувств, возникших в мастерской. Не оценочные суждения, а анализ движения собственной мысли, чувства, мироощущения.

Посредством данной технологии ученик способен строить свои знания самостоятельно в совместном поиске, который мастером продуман и организован. В мастерской осуществляется особая миссия воспитания, в ходе которой ставится акцент на личность другого, на диалог равноправных сознаний, на слово, мысль, поиск, жизнь ребенка. Учащиеся развивают умение находить и извлекать необходимую информацию в условиях ее обилия, учатся ранжировать, выделять главное, находить связь и структурировать ее, что свидетельствует о формировании у них информационной компетенции. Владуют многозначностью, то есть умением передавать содержание понятий и теорий с помощью слов, рисунков и математических выражений. Могут, опираясь на конкретное, мыслить абстрактно, находить главные ведущие принципы любого явления. Таким образом, владеют учебно-познавательной компетенцией. Посредством организации данной тех-

нологии, учащиеся включаются в деятельность, связанную с достижением лично значимых целей, выражающих его ценностные ориентации на данный момент. Таким образом, пробуждая или активизируя различные мотивы в деятельности, можно формировать ценностно-смысловую компетенцию. Организация взаимодействия способствует развитию коммуникативных умений: использованию вербальных и невербальных средств общения, передачи рациональной и эмоциональной информации; установлению обратной связи, к интерпретации смысла в связи с изменением окружающей среды; развитию умения воспринимать позицию собеседника, слышать его, включаться в общение.

Для того чтобы формируемые компетенции стали лично значимыми, необходимо обратиться к самому себе. В связи с этим непременным условием воспитательного процесса является познание человеком самого себя как целостного существа, своих физических, душевных и духовных возможностей, тех особенностей, которые отличают его от других людей, делают неповторимой индивидуальностью, и тех качеств, которые объединяют его с другими людьми, делают частью целостного мира.

Одним из способов самопознания является рефлексия. Рефлексия предполагает умение сосредоточиться на содержании своих мыслей и переживаний, абстрагируясь от всего внешнего, телесного. В качестве результата рефлексии выступает внутренний опыт человека. Выраженный в вербальной или эмоционально-образной форме, он способствует закреплению формируемых компетенций.

Вербальная форма рефлексии предполагает: припоминание определенной ситуации и вычленение в ней отдельных элементов; рассмотрение содержания смыслотворческой деятельности и определение его границ; выявление способ деятельности; выявление имеющихся или назревающих противоречий; формулирование вопросов, обращенных к себе, и ответов на них; нравственная оценка действий, мыслей, чувств, эмоций в данной ситуации и формулирование ее в вербальной форме; формулирование выводов, экстраполяция их на аналогичные ситуации, выработка алгоритма внутренней деятельности в аналогичных ситуациях; выработка обобщенного способа или образца внутренней деятельности.

Эмоционально-образная рефлексия предполагает: припоминание ситуации, ее общего эмоционального фона; припоминание эмоциональных состояний на различных этапах ситуации, представление эмоциональных состояний в виде образных аналогов, выстраивание их в определенной последовательности; создание целостного эмоционально окрашенного образа ситуации; выводы относительно сохране-

ния или изменения эмоционального фона в аналогичных ситуациях, возникновение которых возможно в будущем.

Чаще всего эти две формы рефлексии сочетаются, хотя одна из них является преобладающей. Таким образом, самопознание является необходимой частью смыслотворческой деятельности, которая направлена к поиску и нахождению уникальных смыслов, скрытых в каждой жизненной ситуации.

Формирование ключевых компетенций учащихся обусловлено развитием их способностей, которые являются интегративной характеристикой деятельной личности. Они обуславливают производительность, реализацию творческого потенциала личности, качество и надежность выполнения психических функций. Педагог может способствовать развитию способностей учащихся, если в воспитательной деятельности будет использовать методы педагогической поддержки, ориентированные на процесс саморазвития учащегося. Содержательно данный вид методических средств предполагает наличие рефлексии.

Например, в качестве методов поддержки развития аналитико-рефлексивных способностей могут выступать: метод наблюдения; метод коллективного анализа деятельности, размышления. В качестве методов поддержки развития интеллектуальных способностей: метод «мозгового штурма»; метод «сократовской беседы»; метод синектики; метод «заданной формы организации учебно-воспитательного процесса» и др. Методами поддержки развития коммуникативных способностей являются: метод «создания воспитывающих ситуаций»; метод коммуникативного тренинга (ролевые игры, выполнение заданий по заданным параметрам – «активное слушание», «приём на работу», тренинг по этикету; метод творческого поиска. Развитие самостоятельных умений и навыков поддерживается методами самооценки, самоорганизации, самореабилитации, самоопределения, самоконтроля; самопрогнозирования [5].

Таким образом, реализация компетентностного подхода в рассматриваемом контексте предусматривает интеграцию процессов воспитания и обучения, что при «фасилитирующей» роли педагога будет способствовать формированию компетентной личности, способной к успешной социализации в обществе, конкурентоспособной на рынке труда, но в то же время духовной, культурной и толерантной.

Литература

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

2. Байденко, В. Компетенция в профессиональном образовании. К освоению компетентностного подхода [Текст] / В. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11.

3. Вербицкий, А. Гуманизация, компетентность, контекст – поиски оснований интеграции [Текст] / А. Вербицкий // Вестник высшей школы. – 2006. – № 5.

4. Зеер, Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования [Текст] / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4.

5. Иванов, А. Педагогическая помощь и поддержка ребенка в образовании как основа деятельности классного руководителя [Текст] / А. Иванов // Воспитательная работа в школе. – 2006. – № 6.

6. Ищенко, В. Системно-ориентированная технология (компетентностный подход) [Текст] / В. Ищенко // Высшее образование в России. – 2005. – № 4.

7. Полищук, В. Обучение и воспитание: комплексный подход [Текст] / В. Полищук // Высшее образование в России. – 2005. – № 4.

8. Савелова, Е. Формирование культурной компетентности [Текст] / Е. Савелова // Высшее образование в России. – 2004. – № 11.

9. Селеменев, С. Диалог: культура и компетенция [Текст] / С. Селеменев, А. Ткаченко // Учитель. – 2005. – № 5.

10. Селиванова, Н. Эффективные способы решения современных проблем воспитания [Текст] / Н. Селиванова // Учитель. – 2005. – № 6.

11. Соловцова, И. А. Духовное воспитание школьников: проблемы, перспективы, технологии [Текст] : учеб.-метод. пособие / И. А. Соловцова ; под ред. Н. М. Борытко. – Волгоград : изд-во ВГИПК РО, 2004.

12. Стрельцов, В. Педагогические условия совершенствования процесса социализации учащихся в современных условиях [Текст] / В. Стрельцов // Учитель. – 2005. – № 1.

ПРОФИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В УСЛОВИЯХ ЛИЦЕЯ

ОБУХОВСКАЯ А. С.

г. Санкт-Петербург, Государственное общеобразовательное учреждение лицей № 179

Историческая трансформация общества, глобальные и общенациональные идеи качества жизни во многом определяются системой образования, одной из важнейших сфер человеческой деятельности.

В России разработаны долгосрочные стратегические программы развития образования.

К их числу относятся:

- Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 г. Одним из основных вопросов является достижение нового качества образования, компетентностный подход, организация предпрофильного и профильного обучения, здоровьесозидающая деятельность и доступность образования;

- Концепция информатизации образования, создания дистанционных форм образовательной деятельности;

- Приоритетный национальный проект «Образование».

Модернизация образования – необходимое требование подготовки учеников к жизни в социуме, в быстро изменяющихся экономических, информационных условиях.

Вхождение России в Болонский процесс, в Европейское образовательное сообщество требует развития коммуникативных компетенций через информатику, иностранные языки, межкультурное сотрудничество, развитие мобильности. Преодоление национальной разобщенности связано с формированием толерантности.

Последние годы всё больше и больше говорят о перегрузке учебных планов, об ухудшающемся здоровье учеников. Несмотря на то, что термин «школьные болезни» появился в начале XX века, проблема здоровья по-прежнему является весьма серьезной.

Итак, требования современности – с одной стороны, высокий уровень образованности учеников, формирование у них предметных и ключевых компетентностей, общей культуры, в том числе и культуры здоровья, ценностных ориентиров; с другой стороны, перегрузка учебных планов, невыполнение норм СанПиНа – приводят к ухудшению здоровья ребят.

Есть ли выход из создавшейся ситуации? Одним из них является профильное обучение. Приведем несколько доказательств:

- ориентация на учебный план профильного обучения, обеспечив его программой, учебниками, пособиями, в том числе и методическими, позволяет в основной школе по непрофильным предметам дать ученикам стандарт образования на базовом уровне, тем самым освободить время для изучения профильных предметов. Лицеи начинают предпрофильную подготовку с 8 класса, что создает условия для активной профориентационной деятельности;

- профильное обучение ориентируется на результаты: личностное самоопределение; развитие индивидуального и творческого потенциала учащихся; и в конечном итоге профессиональное самоопределение и выбор профессии;

– профильное обучение требует развития социального, творческого, научного партнерства. Интеграция усилий образовательного учреждения и учреждения-партнера расширяет образовательное пространство; показывает многограннее, серьезнее пути достижения поставленных задач; делает более обоснованным мотив выбора образовательного маршрута, профессии;

– при профильном обучении содержание образования фокусируется на приобретение учащимися компетенций и жизненных навыков, необходимых для успешного дальнейшего образования в избранной области и социализации.

Перечисленное, в свою очередь, требует индивидуализации и дифференциации образования, персонифицированного сопровождения ученика при прохождении им выбранного образовательного маршрута.

Изменение структуры, содержания и организации образовательного процесса, его конечного результата связано с использованием инновационных форм, методов, педагогических технологий. Это и проектно-исследовательские, коммуникационно-информационные технологии, интернет-поддержка, дебаты, развитие критического мышления; взаимодействие с другими образовательными и культурно-просветительскими учреждениями, использование возможностей образовательного пространства (экскурсии, встречи с врачами, музейная педагогика), инструментарии информационного сопровождения (сайты, буклеты, информационные карточки), работа над «портфолио».

Государственное образовательное учреждение лицей 179 работает в режиме профильного обучения с 1992 г. Совместно с профессорско-преподавательским составом Санкт-Петербургской государственной медицинской академии им. И. И. Мечникова была разработана образовательная программа и программа блока медицинских предметов для учеников медицинских классов. Отобрано и откорректировано содержание линейных курсов предметов образовательной области «Естествознание».

При работе над блоком медицинских предметов особое внимание уделяли соответствию содержания, методики и технологии обучения возрастным особенностям ребят, преемственности в преподавании.

Изучение анатомии, латинского языка, предметов, объединенных общим названием «Введение в специальность», практика в больнице помогают ученикам:

- осознать значимость, ответственность профессии врача;
- сформировать основы общей медицинской грамотности;
- достичь высокого уровня образованности, компетенций, обеспечивающих успешное обучение в медицинском вузе.

В лицее создана система классной и внеклассной деятельности. Когда ученики 8–11 классов, занимаясь в научно-исследовательских секциях Клуба старшеклассников лицея, развивают, дополняют знания, полученные в урочное время. Экспериментальная работа может быть: продолжением исследовательской деятельности ребят на уроке; продолжением учебного проекта; самостоятельным экспериментом. Например, мониторинг качества окружающей среды, санитарно-гигиеническая характеристика водных объектов, почвы, воздуха; влияние курения на здоровье студентов.

Научно-исследовательская работа невозможна без обозначения учащимися проблемы, решение которой требует разработки плана, выявления необходимых для решения поставленных задач научных, методических, технических, организационных ресурсов. Поэтапность, пошаговость научно-исследовательского проекта обеспечивают поэтапный анализ, рефлекссию, корректировку деятельности учеников. Всё это стимулирует познавательную активность, самообразование, ответственность за проведенную работу, способствует формированию интегрированных знаний, надпредметных умений и в конечном результате – предметных и ключевых компетентностей.

Для учащихся медицинских классов экспериментальная, научно-исследовательская деятельность медицинской и экологической направленности особенно важна. Сотрудничество врача и ученика при выполнении работы, поиск решения проблемы и вытекающих из неё задач, обсуждение методов исследования и ответственное отношение к их проведению, статистическая обработка результатов с помощью ИКТ и их общественная аттестация наглядно показывает ученику высокое предназначение людей в белых халатах.

Практика в стенах академии, больницы позволяет понять смысл милосердия, гуманного отношения к людям и еще раз самоопределиться в выборе профессии.

Внеклассная научно-исследовательская деятельность помогает углублению знаний в выбранных предметных областях. Восприятие «живого знания», объекта изучения актуализирует процесс познания на уроках, самообразование, способствует формированию эмоционально-ответственного отношения к своей познавательной, научно-исследовательской деятельности.

Работа в системе классной и внеклассной деятельности позволяет дополнять, расширять ее границы развивать различные подходы для обеспечения качества образования и эффективного контроля и оценки результатов образовательного, в том числе профессионального, процесса.

Серьезная аналитическая деятельность учителей, профессорско-преподавательского состава СПбГМА и учеников по схеме, в основу которой положены принципы европейской модели Total Quality Management (TQM) (рис. 1) стимулирует:

- разработку стратегического и тактического направления профориентационной деятельности;
- реализацию системной формы решения проблем, что позволяет добиться качества образования, формирования предметных и ключевых компетентностей, осознанного выбора жизненного пути, адаптации и успешного обучения в вузе.

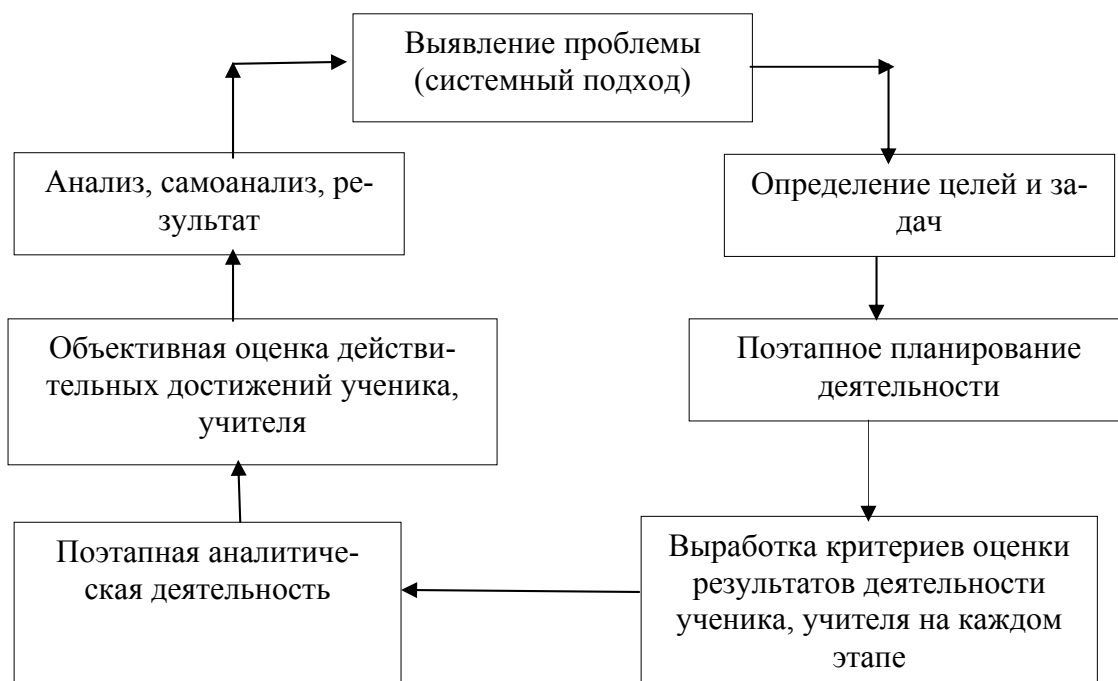


Рис. 1. Компоненты системной формы решения проблем профильного обучения

ОБНОВЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА

ЕРДАКОВА Л. Г.

г. Копейск, Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 7

Обновление содержания образования – масштабная педагогическая проблема, которая всегда встает перед школой в период крупных

цивилизационных и социальных сдвигов. И любая реформа образования – это, прежде всего, реформа содержания образования, ибо при застывшем содержании образования любые технологические, организационные, экономические и прочие усовершенствования если не вредны, то во многом бесполезны.

В последнее 10-летие подход к образованию существенно изменился. На смену ЗУНовской парадигме пришел компетентностный подход. Ожидаемым результатом образовательного процесса является не система знаний, умений и навыков, а набор заявленных государством ключевых компетенций, без которых невозможна деятельность современного человека в современном обществе. Компетентностный подход нацелен на усиление практической ориентации и инструментальной направленности общего среднего образования. Общество в огромной степени заинтересовано в том, чтобы его граждане были способны самостоятельно, активно действовать, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни, принимать решения, самостоятельно критически мыслить, грамотно работать с информацией. Таково веление времени, что, естественно, предполагает определенные требования к образовательным системам в целом и к педагогам в частности.

Какие условия необходимы для воспитания граждан новой формации? Прежде всего, это возможность вовлечения каждого школьника в активный познавательный процесс, причем не процесс пассивного овладения знаниями, а активной познавательной деятельности каждого учащегося, применения им на практике этих знаний и четкого осознания где, каким образом и для каких целей эти знания могут быть применены.

Важнейшим инструментом обновления содержания образования в современных условиях является активное использование новых информационных технологий. В рамках реализации национального проекта «Информатизация системы образования» наша школа получила статус региональной апробационной площадки по апробации и экспертизе учебных материалов и ресурсов нового поколения. В настоящее время в условиях реального учебного процесса в 1 классе проходит апробация инновационного учебно-методического комплекса «Информатика (1–4 классы) как системообразующий элемент содержания образования начальной школы» ОАО «Издательство «Просвещение».

Новизна инновационного учебно-методического комплекса (ИУМК) заключается и в содержании курса, и в методах обучения. Данный комплекс представляет собой совокупность бумажного учебного пособия для учащихся, тетради проектов и цифрового ресурса. Необходимо подчеркнуть, что работа с бумажным и компьютерным

учебником проходит в рамках единых, общих договоренностей, то есть компьютерный учебник поддерживает договоренности «листов определений» бумажного учебника содержательно и инструментально. ИУМК направлен на формирование у школьников основ информационной культуры, под которой авторы понимают систему общих знаний, представлений, взглядов, установок, стереотипов поведения, позволяющих человеку правильно строить свое поведение в информационной области: искать информацию в нужном месте, воспринимать, собирать, представлять и передавать ее нужным образом. Однако информационная культура – понятие всеобъемлющее. Полное овладение информационной культурой невозможно вместить в рамки начальной школы и тем более 1 класса, оно остается актуальным на протяжении всех лет учебы в школе и даже позже. Поэтому в 1 классе авторы ставят целью овладение детьми лишь основами информационной компетентности – теми самыми необходимыми знаниями, которые позволят ребенку активно существовать в окружающем информационном пространстве, успешно обучаться в школе и осваивать информационные знания и умения в дальнейшем.

Авторские идеи, заложенные в основу курса, заключаются в необходимости дать ученикам свободу самостоятельной работы, самостоятельного исследования. Основная форма проведения обычного (не проектного) урока – самостоятельная работа учащегося с учебником-тетрадью на бумажном и компьютерном носителе.

Апробация подтвердила правомерность и эффективность использования предлагаемых форм и методов работы даже в 1 классе, когда еще не все дети достаточно хорошо овладели навыком чтения. Дети вполне способны самостоятельно изучить новый учебный материал, который представлен на «листах определений» – страницах учебника-тетради, на которых при помощи наглядных визуальных примеров вводятся новые объекты, понятия, свойства и действия. А затем выполнить задания для закрепления изученного. Учитель при такой организации обучения выступает в роли консультанта и организатора общего обсуждения.

Содержание учебного материала позволяет в полной мере реализовывать дифференцированный подход и планировать индивидуальные образовательные траектории для каждого ученика. Достаточно успешно это осуществляется на уроке выравнивания, решения дополнительных и трудных задач. Для этого был использован методический прием «письмо в конверте». Каждый ребенок получил свои задания от учителя. Слабым детям, которые плохо справились с контрольной работой, были предложены стандартные задачи. Этот урок для них –

возможность достичь базового уровня знаний. Для средних детей данный урок – это решение дополнительных задач, это возможность продвинуться в изучении темы. Для сильных детей данный урок – это урок решения трудных задач.

Существенную роль в курсе играют проекты. Проектная деятельность – это решение учащимися интересных для них практических задач с использованием цифровых ресурсов и группового разделения труда. Реализация проектной деятельности требует необычной для младших школьников организации уроков. Свобода самостоятельной работы, самостоятельные исследования позволяют детям учиться и развивать свои способности мотивированно и эффективно. Тематика проектов не просто интересна, а современна и актуальна в период адаптации первоклассников к школе (например, проекты «Мое имя», «Записная книжка»). Практическая задача проекта «Мое имя» – изготовление нагрудной визитной карточки (бейджа) для каждого учащегося. Интерфейс данного проекта понятен ребенку. Великолепная идея озвучивания заданий детским голосом, текстовые подсказки на каждом окне – все это позволяет ребенку выполнять проект практически самостоятельно в исследовательском режиме. Дети при этом испытывали восторг от работы и гордость за полученный результат.

Важной частью проектной работы для ребенка становится необходимость организации собственной и групповой работы, коммуникация с другими участниками, умение правильно оценить и применить результат работы. На проектном уроке «Разделяй и властвуй» дети работают в группе, решая одну общую задачу и приобретая важный опыт общения и организации групповой работы. Каждый делал только часть работы, а в результате группа решила общую задачу (нашла две одинаковые фигурки). В целом содержание учебного материала несет важную смысловую нагрузку. Он обеспечивает очень значимый для интеллектуального роста ребенка процесс – процесс самостоятельного изобретения метода поиска решения. Наблюдая за оживленной, эмоциональной работой групп, прослушивая рассуждения детей об итогах работы, получаешь удовольствие. Очередной раз убеждаешься в уникальности курса. Это именно то, что нужно современной школе, чтобы не на словах, а на деле реализовывать индивидуальный подход и современные технологии.

Горящие от радости глаза детей при встрече и сожаление, что следующее занятие – не завтра, а послезавтра – это ли не показательная оценка данного инновационного учебно-методического комплекса.

РЕСУРСНЫЙ ЦЕНТР КАК НОВЫЙ ПРОЕКТ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

ЗОРИНА Л. Н., ШАХОВА Н. Б., КРЫЛОВА О. Н.

г. Санкт-Петербург, Муниципальное общеобразовательное
учреждение лицей № 190

Современная инновационная деятельность в образовательных учреждениях становится более разнообразной и разноплановой.

Этап существования отдельных опытно-экспериментальных площадок в регионах и немногих педагогов-новаторов, реализующих в одиночку какое-либо инновационное направление в образовательном учреждении, закончился.

Однако это не означает, что школа вернулась в 90-е гг. XX века, когда инновационное движение охватило большинство образовательных учреждений, и почти каждый чем-то экспериментировал.

Хотя массовые эксперименты в российской школе сегодня тоже есть, и к ним можно отнести эксперимент по введению профильного обучения и предпрофильной подготовки, введение единого государственного экзамена.

Сегодняшняя инновационная деятельность становится иного качества. В частности, достаточно много образовательных учреждений приобретают статус не экспериментальных площадок, а ресурсных центров разного уровня – федерального, городского, районного.

К основной миссии ресурсных центров можно отнести:

- обеспечение развития школьного образования, внедрение инноваций в практику;
- сбор, анализ и распространение данных, относящихся к обновлению школьного образования;
- улучшение деятельности школ и повышение квалификации учителей района (города и т.п.) по внедряемым инновациям.

В соответствии с этими идеями 190 лицей г. Санкт-Петербурга приобрел статус районного ресурсного центра по теме: «Содержание предпрофильной подготовки на ступени 8–9 классов».

В соответствии с заданной миссией Лицей призван обеспечить всестороннюю научно-методическую поддержку и повышение квалификации педагогов района в направлении художественно-эстетического развития. Необходимо отметить, что лицей подобного профиля – единственный в Центральном районе г. Санкт-Петербурга и, соответственно, учителя изобразительного искусства, графики и дизай-

на, черчения и других предметов художественно-эстетического цикла не имеют необходимой поддержки на районном уровне.

Присвоение статуса ресурсного центра предполагает разработку модульной образовательной программы, адресованной различным группам обучающихся педагогов.

Один модуль данной программы разработан специально для учителей изобразительного искусства и предусматривает освоение ими специальных компетенций, в частности, в области изучения содержания художественно-эстетической предпрофильной подготовки.

Другой модуль подготовлен для воспитателей, классных руководителей и посвящен психолого-педагогическим аспектам восприятия и творчества учащихся.

Третий модуль подготовлен для учителей разных предметов и направлен на взаимодействие педагогов по созданию интегрированного тематического планирования предметов художественно-эстетического цикла.

Принцип модульности является ведущим в данной образовательной программе. Он предусматривает отбор целей, содержания, технологий и методов обучения. В соответствии с этим принципом содержание обучения структурируется в форме отдельных учебных элементов, составляющих учебные модули.

Модульное обучение связано с достижением профессиональной компетенции – на основе освоения модуля обучающийся должен продемонстрировать знания, умения и навыки решения определённой профессиональной задачи.

Однако помимо этого принципа программа строится на: принципе динамичности, обеспечивающем свободное изменение содержания модулей через вариации учебного элемента с учетом динамики потребностей: содержание каждого элемента должно легко изменяться или дополняться; из данных элементов можно собирать новые модули.

Следующий принцип – это принцип гибкости. Он требует построения модулей таким образом, чтобы легко обеспечивалась возможность их приспособления к индивидуальным потребностям и потребностям отдельных групп обучающихся (учителей ИЗО, учителей других предметов, классных руководителей), для чего необходимо проведение разноуровневой и разносторонней диагностики. Следовательно, принцип гибкости осуществляется посредством изучения целостных инвариантных и вариативных модулей, рекомендуемых для разных категорий обучающихся.

Принцип открытости и вариативности предполагает свободное взаимодействие обучающихся и преподавателей с учебным модулем,

тем более что обучение осуществляется собственно коллегами через опыт и практическую деятельность. Данный принцип обеспечивает столь важную задачу современного образования – смену традиционного линейного обучения на нелинейное.

Нелинейная система обучения реализуется посредством дистанционного обучения и позволяет в полной мере осуществлять проектирование и реализацию индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, предполагает организацию динамичного и максимально комфортного режима работы для всех обучаемых.

Принцип рефлексивности – обучение выстраивается на критическом отношении обучающихся к опыту коллег и к собственному опыту; на профессиональном подходе к анализу новых знаний и избирательном отношении к их использованию в практике.

Принцип паритетности и партнерского отношения предполагает выстраивание субъект-субъектных отношений в образовательном процессе: обучение основано на умении находить общие профессиональные или социальные интересы; на их основе строить совместную образовательную деятельность с преподавателями и со своими коллегами в учебной группе; поддерживать и развивать сложившиеся отношения в дальнейшей совместной деятельности.

Принцип интегративности – предусматривает обучение в логике модульного и междисциплинарных подходов, позволяющих выстраивать систему знаний из различных областей, необходимую и достаточную для решения профессиональных задач.

Принцип элективности – обучение построено на избирательном отношении к содержанию образования в зависимости от потребностей и интересов субъектов образования.

Принцип индивидуализации как реализации индивидуальных образовательных услуг – обучение основано на умении воспринимать знания, опираясь на собственные достижения в профессиональной деятельности и рекомендации преподавателя, отраженные в индивидуальном плане обучения

Принцип субъектного обучения – реализация технологий обучения взрослых – психолого-педагогической диагностики, форм, методов, процедур оценивания процесса обучения, коррекции процесса обучения и реализации процесса самостоятельного обучения

Разработка подобного типа образовательной программы предусматривает и разнообразные формы обучения, ибо через них и найдется возможность реализовать нелинейный процесс обучения.

Ведущим формами обучения становятся:

– практикумы;

- круглые столы;
- семинары;
- презентации выставок;
- конференции;
- тематические открытые уроки с последующим обсуждением;
- консультирование и коуч-наставничество.

Разработка и реализация подобной образовательной программы является делом новым и нетрадиционным для каждого общеобразовательного ОУ.

Но, как показывает опыт, именно практико-ориентированный характер подобного обучения, приближенность его к реальному рабочему месту, возможность мобильного реагирования на запросы потребителей данной программы позволяет в большей степени удовлетворять профессиональные потребности современных педагогов.

РАЗДЕЛ 8

Общеобразовательные учреждения в условиях реализации Концепции модернизации российского образования. Профессиональная направленность общего среднего образования

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОНАЦИОНАЛЬНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

ОЛЕКСЕНКО Н. С., ЦЕДРИНСКИЙ А. Д.

г. Славянск-на-Кубани, Славянский-на-Кубани
государственный педагогический институт

В условиях снижения духовно-нравственной культуры и меняющихся ценностей в российском обществе возникает обострение этнонациональной напряженности, рост национальных конфликтов, распространение этнофобии в полиэтнической среде. Особое значение эти явления приобретают в процессе социализации учащихся и подростков. Именно этот возраст является наиболее сензитивным периодом формирования рефлексивного отношения к «своему» и «чужим» этносам. Таким образом, формирование этнонациональной толерантности в школьном возрасте рассматривается как наиболее благоприятный период для осуществления становления и выбора будущим поколением социального фактора в пользу мирного сосуществования народов.

Путь демократических преобразований в России приводит к быстрому пробуждению национального самосознания, который порой выражается не только в стремлении людей к преодолению отчуждения от родной культуры, но и в культивировании чувства национальной исключительности.

Тенденция роста национальной исключительности ведет к нетерпимости различных групп людей, особенно в молодежной среде, друг к другу. В современном меняющемся российском обществе такие

явления вызывают тревогу, так как приводит к социальным конфликтам с весьма негативными последствиями (примеров здесь предостаточно). В этой связи ранние институты социализации личности (семья, дошкольные учреждения, школы и др.) просто обязаны уделять этой проблеме постоянное внимание, а не просто от случая к случаю, как, например, в рамках Федеральной целевой программы «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе» (2001–2005 гг.), а дальше что? Уже не надо этим заниматься? Проблема решена?

В тоже время, наши исследования показывают, что понимание сущности иноязычного слова «толерантность» среди учащихся и преподавателей дали следующие результаты. Из 111 респондентов 5-х, 11-х классов сельской школы, только 3 % дали правильный ответ на вопрос: «Что такое толерантность?». Из 58 респондентов (учителя) на тот же вопрос было дано 9 % верных ответов.

На вопрос: «Испытываете ли Вы неприязнь к некоторым представителям других национальностей?» Ответы распределились так:

- из 57 респондентов 5-х классов – 47 % ответили утвердительно;
- из 54 респондентов 11-х классов – 65 % ответили утвердительно.

Исследование показало, что почти у половины учащихся сельской школы сформировано интолерантное отношение к субъектам других национальностей. Эти данные со всей убедительностью подтверждают актуальность выбранной проблемы исследования и поиск ее решения в условиях сельской школы.

На успешное функционирование личности в социуме, как показывают исследования и реальная практика, во многом влияет тот духовно-нравственный, социальный «багаж», который она получила в ходе своего развития (семья, школа и т.п.), то есть сформировалась ли она как ответственная личность, личность, способная принимать самостоятельно решения, является ли она толерантной и т.д. Кроме того, коммуникабельность современного человека напрямую связана с наличием у него развитой интеллектуальной иноязычной культуры: чем многограннее восприятие субъектом иных культур, а для хорошего их понимания необходимо знать хотя бы несколько иностранных языков, тем более глубоко он начинает понимать и осознавать иноязычный социум, входить в него и взаимодействовать с ним более эффективно.

В этой связи освоение диалоговых форм обучения, которое в неограниченном количестве представляется в процессе изучения иностранного языка, формирование опыта толерантного поведения, принятие ценности общечеловеческого толерантного сознания, изучение принципов воспитания толерантной личности позволяют учителю ино-

странного языка формировать у учащихся интегративный стиль мышления, мобильность восприятия меняющегося мира, формировать способность к диалогу с субъектами другого этноса как общечеловеческой ценности, миропонимания и сохранения его существования.

В условиях формирования новых социально-экономических отношений особое значение приобретает проблема разработки научно-обоснованной концепции по формированию толерантной личности. Ее разработка обусловлена, прежде всего, теми деструктивными социальными трансформациями, которые протекают в молодежной среде и главным образом связаны с негативным поведением, ростом агрессии молодых людей к субъектам иной национальности, вероисповедания.

Резкое социальное расслоение российского общества ведет к социальной нестабильности, является причиной негативных явлений в сфере социальных отношений, в том числе и толерантных. Российское общество весьма сложно по своему социальному и национальному составу, отличается повышенной сложностью социальных, экономических, политических связей и отношений, изменением приоритетных духовно-нравственных ценностей и отсутствием моделей конструктивного взаимодействия с другим этносом, нацией, другим народом.

Жизнедеятельность ребенка с первых лет протекает в семье конкретного этноса. Он воспитывается, как правило, в рамках одной национальной культуры, а его общение в социуме и обучение в школе требует знания других культур, других ценностей, а главное, их толерантного восприятия и адекватного отношения к ним. Поэтому постановка проблемы формирования толерантности личности в условиях поликультурной России является, на наш взгляд, актуальной и прогрессивной тенденцией, имеющей социальную и политическую значимость, поскольку в поликультурных условиях особую важность приобретает задача консолидации общества на основе толерантных ценностей, готовности справедливой защиты интересов каждой личности, каждого этноса. Вот почему одно из центральных мест в образовании занимает идея формирования миротворческой личности, которая связана с формированием толерантности, миролюбия, позитивного и конструктивного решения социально-жизненных проблем и реализации прав человека.

Повышение уровня социальной энтропии, вызванное увеличивающимся разрывом между богатыми и бедными, усилили темпы миграции из ближнего зарубежья, увеличило число беженцев и мигрантов, ищущих работу в различных регионах России. По этой причине многие школьные классы становятся классами поликультурного многообразия, и требование взаимопонимания становится объективным

источником для формирования толерантности. Для многих школ, особенно южных регионов России, это обстоятельство становится причиной сложных социальных проблем.

Обозначенные проблемы могут и уже решаются в нескольких плоскостях. С одной стороны, это общегосударственные меры политического и социально-экономического характера, а с другой – это меры общеобразовательные, которые позволяют формировать толерантную личность в образовательном учреждении. В этой связи одной из задач организации толерантного воспитания становится задача изучения природы и содержания понятия толерантности, а также поиск способов, формирующих толерантное взаимодействие субъектов обучения.

Исследования российских ученых психологов и педагогов (А. Г. Асмолов, Л. В. Байбородова, Б. З. Вульф, Е. О. Галицких, Б. С. Гершунский, Е. Ю. Клепцова, М. А. Ковальчук, В. С. Кукушин, А. В. Мудрик, Н. Д. Никандров, В. И. Новикова, М. И. Рожков, Г. У. Солдатова, В. К. Шаповалов и др.) показывают, что только толерантная личность способна конструктивно разрешать конфликты, а не избегать их, готова жить и работать в непрерывно меняющемся современном мире, способна смело разрабатывать собственные стратегии поведения, самостоятельно и добротворчески мыслить, осуществлять нравственный выбор и нести за него ответственность перед собой и обществом в целом.

В связи с этим актуализируется задача создания педагогических условий для формирования у школьников опыта толерантных отношений и толерантного поведения. Мы определяем условия не только как совокупность факторов и обстоятельств, от которых зависит эффективность процесса формирования толерантной личности, но и возможного конфликта, саму образовательную среду, совокупность стимулов и привлекательных средств этой среды, в которой протекает процесс формирования толерантности. Творческий поиск в этом направлении детерминирован необходимостью разрешения ряда противоречий, характерных для современного образовательного процесса в школе:

- между потребностями общества и государства в формировании толерантных личностей и недостаточной реальной практикой конструирования педагогического процесса как средства развития толерантности у школьников;

- между потенциальными воспитательными возможностями изучаемых предметов в преодолении интолерантного поведения и недостаточной теоретической и практической разработанностью технологий её формирования в учебном процессе;

- между темпами усовершенствованных новых воспитатель-

ных требований концепций и готовностью учителя к внедрению их в свою деятельность.

Следует отметить, что в последние годы вектор изучения проблемы толерантности направлен в сферу негативных явлений как в психологии, так и педагогике (агрессия, жестокость, девиации, деструктивность). Значимость и актуальность нашего исследования мы видим в том, что исследуется относительно слабо изученная позитивная сторона поиска педагогических условий формирования толерантности. Здесь уместно сослаться на В. В. Макаева, который считает, что в исследовании проблем теории и практики поликультурного и толерантного образования и воспитания возможен и необходим методологический подход с позиции гармонизации и гуманизации человеческих отношений, а не только с позиций разрешения противоречий.

В этой связи, совершенствование образовательного процесса идет через обогащение содержания образования гуманитарным компонентом, когда на первый план выдвигается гуманистическая направленность образования, выстраиваются новые отношения к субъектам культурных различных сообществ как высшей ценности. Растет приоритет в изучении иностранных языков, что становится обязательным компонентом культуры молодого человека в современных условиях. Это подтверждается высказыванием ректора МГУ В. Садовниченко, который по итогам поступления (2006 г.) абитуриентов заявил, что они лучше сдавали иностранные языки, чем родной (русский).

В современном мире вопросы гуманизации, толерантности, общечеловеческих ценностей, которые с древнейших времен волновали человечество, нации, социальные группы и даже отдельных индивидуумов, не ставились так остро, как сейчас, так как от них в решающей мере зависит не просто содержание и направленность развития человеческой истории, но и само ее существование. Ряд исследователей, признавая сложность процессов формирования гуманной и толерантной личности (Е. О. Галицких, Е. Ю. Клепцова, В. В. Сафонова, Л. В. Щерба и др.), отмечают, что именно эти ценностные качества личности, сформированные в школьном возрасте, определяют особенности и характер отношений личности с окружающей действительностью и, в первую очередь, с другим субъектом (другой расы, нации, этноса). Сформированность этих качеств в значительной мере детерминируют и поведение субъекта.

В этом аспекте изучение иностранного языка имеет огромный воспитательный, социальный и культурно-развивающий потенциал. Иноязычная образовательная среда в условиях личностно-ориентированного обучения имеет беспрецедентное значение в фор-

мировании культурного иноязычного пространства, в котором идет развитие личности учащегося. Понимание ценностей народов других культур создает условия для восприятия таких общечеловеческих ценностных качеств как гуманность и толерантность. Кроме того, через знание иностранного языка как носителя другой культуры осуществляется межнациональное, межкультурное общение и понимание, а затем и сотрудничество в едином мировом жизненном пространстве.

Литература

1. Галицких, Е. О. Диалог в образовании как способ становления толерантности [Текст] : учеб-метод. пособие / Е. О. Галицких. – М. : Академический Проект, 2004.
2. Гуров, В. Н. Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде [Текст] : учеб. пособие / В. Н. Гуров, Б. З. Вульф, В. Н. Галяпина. – М., 2004.
3. Клепцова, Е. Ю. Психология и педагогика толерантности: [Текст] : учеб. пособие / Е. Ю. Клепцова. – М. : Академический Проект, 2004.
4. Рожков, М. И. Воспитание толерантности у школьников [Текст] : учеб.-метод. пособие / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова, М. А. Ковальчук. – Ярославль : Академия развития, 2003.

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ И ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В МОУ СОШ № 11 г. НОВЫЙ УРЕНГОЙ

АРХИПОВА Л. В.

г. Новый Уренгой, Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 11

При согласии незначительные дела
вырастают, при несогласии величай-
шие гибнут.

Гай Криси

Концепция модернизация российского образования, принятая в 2001г., основными целями развития образования в России определила повышение качества, доступности и эффективности.

Важным условием повышения качества образования в школе является уровень профессиональной компетентности учителя, кото-

рый должен находиться в постоянном и непрерывном развитии.

Современному педагогу недостаточно однажды приобрести знания и умения, необходимые для обучения и воспитания детей. Ему необходимо постоянно их приобретать, обновлять, корректировать и совершенствовать. Это требует немало времени больших как физических, так и умственных сил. Поэтому сократить путь от теоретического вопроса «что делать?» к практическому «как делать?» учителю помогает методическая служба школы.

Методическая работа в школе – это комплекс практических мероприятий, базирующийся на достижениях науки, ППО и направленный на всестороннее повышение компетентности и профессионального мастерства каждого учителя. Этот комплекс ориентирован, прежде всего, на развитие и повышение творческого потенциала педагогического коллектива в целом, а в конечном счете – на повышение качества и эффективности образовательного процесса: роста уровня образованности, воспитанности и развития учащихся.

Определены задачи методической службы:

- организация системной адресной методической поддержки в развитии творческого потенциала и конкурентоспособности педагогических работников;
- создание благоприятных условий для непрерывного образования педагогов и роста их профессиональной компетентности;
- повышение роли победителей приоритетного национального проекта «Образование» в работе по распространению инновационного педагогического опыта, утверждение их лидерской позиции.

Методическая служба представлена структурой (рис. 1):



Рис. 1. Структура методической службы

Педагогический коллектив работает над единой методической темой: «Активизация творческого потенциала учителя и ученика через совместную деятельность».

Исходя из данной темы, определены основные цели и задачи по развитию участников образовательного процесса (рис. 2).

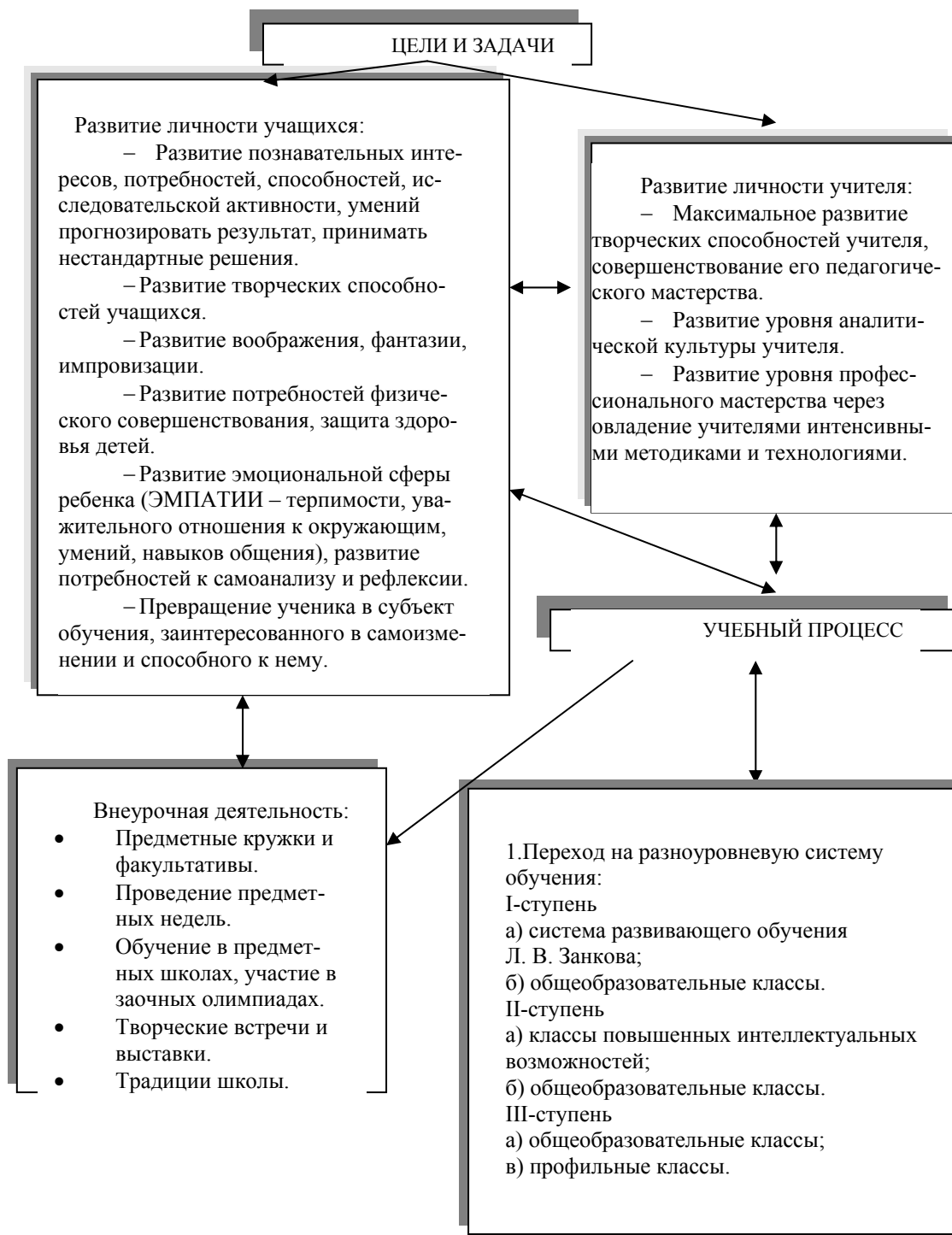


Рис. 2. Цели и задачи развития участников образовательного процесса

Данная модель взаимодействия способствует мотивации и активизации профессиональной деятельности педагогического коллектива в решении важнейших задач обучения, воспитания и развития школьников.

Методический совет осуществляет руководство методической, экспериментальной и практической деятельностью педагогического коллектива.

Он активизирует методическую работу в школе, способствует процессу демократизации управленческой деятельности. В ведении совета находятся вопросы:

- планирование внутришкольного контроля;
- утверждение форм и сроков аттестации учащихся;
- анализ авторских, модифицированных программ;
- планирование подготовки к педсоветам и семинарам;
- анализ деятельности методических объединений.

Методическая работа осуществляется в следующих формах:

- педагогические советы;
- методические семинары, совещания;
- методические объединения;
- индивидуальная работа с учителем;
- аттестация учителей.

Администрация школы уделяет особое внимание проведению педагогических советов. Тематика педагогических советов соответствует задачам школы, направлена на отслеживание результатов деятельности педагогического коллектива по основным направлениям, обозначенным в плане деятельности работы школы. В соответствии с анализом полученной информации в ходе подготовки и проведения педагогического совета принимаются решения по совершенствованию форм и методов работы учителя на уроке и во внеурочной деятельности, по внедрению современных технологий обучения и воспитания, определяются приоритетные направления поисково-исследовательской деятельности.

В рамках подготовки к педагогическим советам проводятся методические совещания:

- изучение методики развивающего обучения;
- определение уровня обученности учащихся с целью характеристики стартовой позиции в планировании учебной деятельности;
- конструирование урока на основе эффективных форм, методов и средств обучения на различных этапах усвоения знаний;
- метод контроля остаточных знаний;
- создание авторских модифицированных программ.

Основной групповой формой методической работы в школе являются методические объединения. Работа методических объединений школы направлена на решение следующих задач:

- пути внедрения стандартов в школьную практику;
- освоение эффективных приемов, способствующих повышению уровня обученности учащихся;
- организация внеурочной познавательной деятельности;
- проведение школьных олимпиад и подготовка к городским олимпиадам и конкурсам;
- организация научно-исследовательской работы.

Определяя формы научно-методической деятельности с учителями, учитывается уровень профессионального мастерства учителя и индивидуальных запросов.

Практика показала, что кроме теоретических форм работы (курсовая переподготовка, лекции), наиболее востребованы практико-ориентированные формы работы МО:

- уроки по приглашению с целью обмена опытом;
- мозговые штурмы;
- круглый стол;
- панорама творческих идей;
- экскурсия в творческую лабораторию учителя;
- деловые игры;
- презентация педагогического портфолио;
- защита педагогического проекта.

Приобщение учителей к исследовательской работе, аналитическому осмыслению своей деятельности строится через их участие:

- в школьных и городских семинарах;
- в творческих группах;
- в городском конкурсе «Педагог, исследователь, новатор, разработчик»;
- в школьном и городском конкурсе «Учитель года»;
- в конкурсе-фестивале «Открытый урок»;
- во Всероссийских конкурсах в рамках приоритетного национального проекта «Образование».

Школа является базовой площадкой по проведению городского конкурса педагогического мастерства «Учитель года». Это еще одна возможность знакомства с опытом работы лучших учителей города. Традиционно учителя школы – активные участники городского конкурса педагогического мастерства. Среди них есть победители и лауреаты.

Наши педагоги не только сами вливаются в конкурсное движение, но и вовлекают в него своих учеников. Более 50 % школьников участвуют в олимпиадах разного уровня.

Индивидуализация обучения и развития в большей степени находит отражение в организации внеурочной деятельности с учащимися по предмету, что помогает обеспечить широкие возможности для реализации интересов детей, создает поле творческой познавательной деятельности для выявления и развития разнообразных способностей школьников. Одной из форм такой работы является работа научного общества учащихся «Исследователь». Итогом работы являются научно-практические конференции, творческие отчеты и презентации. Лучшие исследовательские работы представляются на городской конкурс юношеских исследовательских работ.

Развитие творческих способностей учащихся и индивидуализация обучения осуществляется через работу факультативов, предметных школ (по физике, математике, химии).

В школе накапливается положительный опыт работы с одаренными детьми:

- «Субботняя академия» – начальная школа;
- предметные школы – средняя, старшая школа;
- профильные классы – старшая школа.

Школа сотрудничает с высшими учебными заведениями: Московским открытым социальным университетом (МОСУ), Санкт-Петербургской Межрегиональной ассоциацией дополнительного образования. Взаимодействие вузов со школой осуществляется через:

- лекции профессорско-преподавательского состава для учителей и учащихся школы;
- консультации по психологии и педагогике по запросам учащихся, учителей и родителей.

Тесное сотрудничество с вузами способствует развитию творческого потенциала, как учащихся, так и учителей.

Ключевой составляющей осуществляемого подхода к профессиональному развитию педагогов является возможность сделать выбор участия в различных моделях методической работы:

- по образовательным областям;
- на индивидуальной, дифференцированной, диагностической, соревновательной, инициативной основе.

Методическая служба старается организовать работу с педагогами на основе формирования устойчивой мотивации к самообразованию, саморазвитию, самореализации в профессиональной деятельности. Каждый учитель имеет индивидуальную папку (портфолио) в ко-

торой фиксируется участие в различных формах повышения квалификации: семинарах, научно-практических конференциях, мастер-классах, фестивалях, конкурсах. Мониторинг эффективности методической работы проводится на уровне учителя, на уровне методического объединения, на уровне школы.

Деятельность методической службы дает положительные результаты, из 73 педагогов школы:

- 85 % – категорированные учителя;
- 31 % – имеют отраслевые награды;
- 2 учителя имеют звание «Заслуженный учитель».

– 1 учитель удостоен гранта Президента РФ в номинации на получение денежного поощрения лучших учителей общеобразовательных учреждений ЯНАО.

В школе, как и в обществе, сегодня происходят огромные перемены. Посторонние видят лишь внешнее: появились лицеи, гимназии, колледжи. А педагоги переживают изменения: идет пересмотр целей деятельности школы, реконструируется содержание образования, осваиваются новые педагогические технологии. Школа обретает новое зрение, иной взгляд на ребенка; школа меняет вечную свою фразу «ты должен» на другую – «ты имеешь право» и пытается увидеть в школьнике сначала ребенка, человека, личность, а потом ученика.

Сегодня каждое учебное учреждение борется за ученика. Родителям и ученикам предоставлены широкие права образовательного выбора. И они придут туда, где им будет комфортно, где они будут получать максимальные знания без физических и психических перегрузок. А это в первую очередь зависит от уровня профессионализма учителей, работающих в школе, от самой личности учителя.

Школа стремится стать местом радости для ребенка и учителя, местом спокойствия, терпимости и сотрудничества.

КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД К ПОСТАНОВКЕ СИТУАЦИОННЫХ ЗАДАЧ ДЛЯ РАЗРАБОТКИ «ПРОБЫ СИЛ» УЧАЩИХСЯ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ЭЛЕКТИВНЫХ ОРИЕНТАЦИОННЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ КУРСОВ

КОНДРАТЕНКО Л. Н.

г. Новокузнецк, Институт повышения квалификации

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. на старшей ступени общеобразовательной школы предусматривает профильное обучение, задачей которого является создание

«системы специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда» [1].

Таким образом, профильное обучение дает большие возможности учащимся для выстраивания своей индивидуальной образовательной траектории. Учитель же призван помочь ему в этом процессе.

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. профильное обучение рассматривается как «средство дифференциации и индивидуализации обучения, когда за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитываются интересы, склонности и способности учащихся, создаются условия для образования старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования» [1].

Наиболее полно реализовать на практике идею профильности, по нашему мнению, позволяют элективные ориентационные математические курсы (предметы). «Элективные курсы – обязательные курсы по выбору учащихся из компонента образовательного учреждения» [1], то есть элективные курсы разрабатываются учителем и позволяют ему так отобрать содержание, средства и формы проведения занятий, чтобы учащийся при изучении такого курса получил не только некоторую сумму знаний, но выработал набор умений применять эти знания в различных ситуациях, связанных с предполагаемой сферой профессиональной деятельности.

Задача таких курсов – «помочь старшекласснику, совершившему первоначальный выбор образовательной области для более тщательного изучения, увидеть многообразие видов деятельности, связанных с ней» [1].

Поставленная задача предполагает особую технологию обучения, ориентированную на развитие профессиональной компетентности будущего специалиста. По мнению А. А. Вербицкого и его последователей, «именно контекстное обучение, наряду с научными понятиями и предметной стороной профессиональной деятельности позволяет овладеть ее социальной стороной» [2].

Мы согласны с мнением коллег и считаем, что мотивация к любой деятельности, будь то учебная или профессиональная, возникает у человека через успех. Интересна всегда та деятельность, которая позволяет ощутить определенный успех или увидеть положительную динамику познавательного процесса. В памяти всегда остаются те знания, которые добыты собственными «потом и кровью».

С целью дать возможность учащимся ощутить себя в роли спе-

специалиста некоторой сферы профессиональной деятельности, мы предлагаем в программы ориентационных элективных курсов ввести такой структурный элемент как «проба сил» учащихся.

«Проба сил учащихся» – это структурный элемент программы предпрофильных и профильных элективных математических курсов, содержанием которого является испытание, моделирующее элементы некоторой учебной или профессиональной деятельности с применением математического аппарата и способствующее осознанному выбору профиля дальнейшего обучения или профессиональной деятельности.

«Проба сил» направлена на соотнесение учащимся уровня своей математической подготовки с уровнем профессиональных требований к ней, на формирование адекватного восприятия профессии.

Цель «пробы сил» – позволить учащимся непосредственно в ходе занятий по изучению элективного ориентационного математического курса соотнести свои склонности и способности с требованиями, предъявляемыми профессией или профилем обучения к человеку.

Задачи «пробы сил»:

- использовать внутренние и внешние ресурсы из образовательной области «Математика»;

- показать учащимся математический инструментарий предлагаемой сферы их будущей деятельности;

- удовлетворить познавательные интересы отдельных школьников в областях деятельности человека, выходящих за рамки выбранного ими профиля;

- создать базу для ориентации учеников в мире современных профессий;

- познакомить учеников на практике со спецификой математических задач, необходимых для выполнения типичных видов деятельности, соответствующих наиболее распространенным профессиям;

- поддерживать мотивацию ученика к изучению математики, способствуя тем самым внутрипрофильной специализации.

«Пробы сил» содержат задания в контексте обучения в профессиональной школе. Они знакомят и ориентируют учащихся на различные профессии и профили обучения. Имеют максимальную приближенность предлагаемых математических заданий к реальному содержанию обучения и профессионального труда, к условиям, в которых работает представитель той или иной профессии.

Поэтому теоретическая часть «пробы сил» опирается на имеющиеся математические знания и умения учащихся. В ходе изучения теоретической части учащиеся выделяют те разделы математики, которые необходимы для осуществления трудовой деятельности в опре-

деленной профессиональной сфере, и знакомятся с содержанием математической составляющей труда работников различных отраслей хозяйства.

Практическая часть «пробы сил» – непосредственное выполнение «пробы сил», разработанной учителем так, что учащемуся необходимо осуществлять учебную деятельность в контексте какой-либо деятельности профессиональной. Поэтому мы предлагаем учителю при разработке заданий для организации «пробы сил» учащихся подбирать ситуации из любой сферы человеческой деятельности, но с количественными отношениями или связями, которые можно описать, смоделировать с помощью математического аппарата. Таким образом, действия учителя по составлению ситуационной задачи можно представить в виде следующей модели:

«ситуация + вопрос = ситуационная задача».

Для формирования или совершенствования умений в применении полученных математических знаний наиболее применимы ситуации-проблемы, то есть ситуации, в которых учащимся предлагается не только дать анализ сложившейся обстановки, но и принять обоснованное решение. Это так называемая «ситуационная задача» [3].

Ситуация, рассматриваемая в качестве задачи, должна кроме материала для анализа содержать и проблему, требующую решения. В этом случае ситуацию можно использовать как учебный материал для пробы сил при постановке элективных ориентационных курсов.

Например:

Задание: составить смету расходов по дизайнерскому оформлению клумбы.

Задание: разработать и изготовить трафарет для выполнения орнамента с помощью мозаичной плитки.

Задание: найти оси симметрии орнамента, выделить повторяющийся элемент и изготовить трафарет для воспроизведения рисунка.

Задание: по имеющейся части орнамента, изготовить трафарет для выполнения бордюра.

Задание: разработать проект комплекта лекал для изготовления выкройки модели одежды.

Задание: изготовить лекало для выполнения машинной вышивки фигуры нестандартной формы.

Задание: выполнить чертеж выкройки воротника «спираль» для блузки 48 размера. Рассчитать необходимое количество ткани.

Задание: По известной формуле $C = \frac{E_0 ES}{d}$ рассчитать на компьютере (инженерном микрокалькуляторе) электроемкость C конденсатора,

если $E_0=8,85 \cdot 10^{-12}$; E изменяется в пределах от 1 до 50 с шагом 5; S изменяется в пределах от 5 до 20 см² с шагом 2 см²; d изменяется в пределах от 1 до 10 мм с шагом 1 мм при заданных учителем значениях E , S , d .

Задание: используя условия предыдущей задачи, определить с использованием компьютера минимальное и максимальное значения емкости конденсатора C в заданных пределах параметров E , S , d .

Задание: Составить программу для вычисления мощности в цепи по формуле: $P = E^2 \frac{R}{(R+r)}$.

В таблице 1 представлена модель «пробы сил» для менеджера по продажам.

Таблица 1

Модель «пробы сил» «Менеджер по продажам»

Уровень сложности	Компоненты «пробы сил»		
	Технологический	Функциональный	Ситуационный
1	Задание: Сергей большой любитель кататься на скейтборде. Он нередко заходит в магазин «Спорт», чтобы выяснить цены на некоторые товары. В этом магазине можно купить полностью собранный скейтборд. Но можно купить платформу, один комплект из 4 колес, один комплект из 2 держателей колес, а также комплект металлических и резиновых составных частей и собрать свой собственный скейтборд. Цены в магазине на эти товары представлены в таблице:	Задание: если Сергей захочет сам собрать для себя скейтборд. Какую наименьшую и какую наибольшую цену можно заплатить в этом магазине за все составные части скейтборда?	Задание: разработайте и представьте проспект рекламы реализации скейт-бордов для различных категорий покупателей.
	Товар	Цена (в рублях)	
	Собранный скейт-борд	82; 84	
	Платформа	40; 60; 65	
	Один комплект из 4 колес	14; 36	
	Один комплект из 2 держателей колес	16	

	Один комплект металлических и резиновых деталей скейтборда (подшипники, резиновые прокладки, болты и гайки)	10; 20			
	В магазине предлагаются на выбор три различных вида досок, два различных комплекта колес, два различных комплекта металлических и резиновых деталей. При этом имеется только один выбор комплекта держателей колес. Сколько различных скейтбордов может собрать Сергей из предлагаемых составных частей?				
	Условия: проба выполняется самостоятельно с помощью справочных материалов. Возможна экскурсия в магазин.	Условия: задание выполняется самостоятельно с использованием справочных материалов. Возможна консультация учителя.	Условия: задание выполняется самостоятельно с использованием справочных материалов. Возможна работа в группе и консультация учителей математики, технологии, информатики, экономики.		
	Результат: задание считается выполненным, если правильно указана стоимость скейт-борда	Результат: задание считается выполненным в случае правильного решения.	Результат: задание считается выполненным в случае презентации рекламного проспекта		
2	Задание: укажите алгоритм определения диаметра цилиндрического бревна с помощью штангенциркуля, если оказалось, что радиус бревна длиннее, чем губки у	Задание: на распиливаемую партию леса выдаются карты раскроя и сводная таблица показателей распиловки. Определите	Задание: по предложенному проекту загородного дома, предложить		

	штангенциркуль.	наиболее рентабельный способ раскроя брёвен для розничной продажи и упаковки в случае транспортировки различными видами транспорта.	варианты оформления фронтона различными материалами и для разных категорий покупателей.
	Условия: задание выполняется самостоятельно. Возможно использование инструментов: штангенциркуль, линейка, а также справочных материалов. Возможна консультация учителей математики и технологии.	Условия: задание выполняется самостоятельно с использованием справочных материалов. Возможна консультация учителей технологии и математики.	Условия: задание выполняется самостоятельно с использованием справочных материалов. Возможна консультация учителей технологии и математики.
	Результат: задание считается выполненным, если дан верный ответ на вопрос.	Результат: задание считается выполненным, если проведено исследование и дан верный ответ на вопрос.	Результат: задание считается выполненным, разработан хотя бы один проект отделки фронтона и даны рекомендации по использованию различных по стоимости материалов.
3	Задание: построить кривую спроса на определённый товар в определённых условиях. Например, валенки – зимой и летом. Составить запрос-заявку поставщику.	Задание: определить, сколько касс нужно в супермаркете.	Задание: оценить перспективность для предприятия обнаруженного рыночного сегмента. Ситуация: как выйти с напитками на отдалённый пляж?
	Условия: задание выполняется самостоятельно с использованием справочных материалов. Возможны консультации учителей	Условия: задание выполняется самостоятельно с использованием справочных материалов	Условия: задание выполняется самостоятельно с использованием справочных

	математики и экономики.	необходимо проведение практического эксперимента. Возможна консультация учителя.	материалов. Возможна консультация учителей математики и экономики. Возможна работа в группе
	Результат: задание считается выполненным, если кривая спроса построена верно и запрос-заявка оформлена грамотно.	Результат: задание считается выполненным, если проведён эксперимент и обработка результатов привела к оптимальному решению.	Результат: задание считается выполненным, если дана аргументированная грамотная оценка успешности предприятия и разработан бизнес-план.

Ситуационная задача, сформулированная в контексте какой-либо профессиональной деятельности, далеко не всегда решается по известному алгоритму. Суть ее применения в учебном процессе как раз и состоит в том, что ученик сам должен разработать алгоритм для ее решения. Познавательная деятельность обучаемого в данном случае носит исследовательский характер. От него требуется не просто найти решение как ответ на задачу, но и определить рациональные способы анализа ситуации и пути решения подобных проблем вообще. Решение ситуационной задачи должно привести учащегося от частного случая к определенным выводам и обобщениям.

Характер вопросов, адресованных учащимся для подготовки решения, чаще всего бывает таков: в чем проблема? Можно ли ее решить? Какие вы видите пути решения? и т.п.

Иногда вообще никаких вопросов не ставится. Описание ситуации заканчивается заданием учащимся проанализировать ситуацию и принять решение, представив себя в профессиональной деятельности. Желательно, чтобы контекст такого рода задач был реальным. Иногда целесообразно организовать эксперимент с выездом на место для проведения измерительных работ или для знакомства с условиями деятельности человека. В тех случаях, когда это осуществить невозможно, учащимся выдается описание ситуации. Надо объяснить учащимся, что решение ситуационной задачи не должно восприниматься как единственно правильное в данный момент. При контекстном

обучении роль учащегося на занятии самая активная. От него требуется не просто представить решение данной задачи, но обосновать и защитить его в дискуссии. В ходе занятий учащийся выполняет ряд операций, в процессе которых отрабатываются определенные профессиональные умения и навыки, в том числе навыки работы с информацией, умение обосновывать свои суждения, организовать процесс коллективного решения проблемы, используя знания и опыт, накопленный другими учащимися, и ряд других качеств.

Литература

1. Элективные курсы в профильном обучении [Текст]. – М. : Вита-Пресс, 2004.
2. Контекстное обучение: теория и практика [Текст] : межвуз. сб. науч. трудов / под ред. А. А. Вербицкого, Т. Д. Дубовицкой. – М. : МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2005.
3. Смолкин, А. М. Методы активного обучения [Текст] : науч.-метод. пособие / А. М. Смолкин. – М. : Высш. шк., 1991.

РЕФЛЕКСИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

ЧИПЫШЕВА Л. Н.

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

Одним из условий успешной социализации человека является его способность к осуществлению рефлексивной деятельности.

В «Словаре по образованию и педагогике» В. М. Полонского дается следующее определение: «Рефлексия – способность человека осмыслить собственный опыт с целью прийти к новому пониманию, оценить и обосновать собственные убеждения и ценностные отношения».

Целенаправленное формирование рефлексивного поведения необходимо начинать с раннего детства, ребенок должен научиться отдавать себе отчет в том, что и как он делает, предвидеть результат своих действий и соотносить их с тем, что требуется. Сопоставляя свои действия с действиями, которые являются правильными в данной ситуации, дети приучаются не только исправлять свои ошибки, но и предотвращать возможность ошибок, воздерживаться от нежелательных действий.

Наиболее полно рефлексивное поведение формируется в младшем школьном возрасте, подтверждение этому можно найти в нормативных документах. В «Концепции содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено)» отмечается: «Важнейшим приобретением в младшем школьном возрасте является способность к рефлексии, которое проявляется: 1. В умении отличать известное от неизвестного, знание о своем незнании, определить, каких знаний и умений не хватает для успешных действий; 2. В умении оценить собственные мысли и действия «со стороны», не считая свое мнение единственно возможным; 3. В умении критично (но не категорично) оценивать мысли и действия других людей.

Способность к рефлексии – это важнейшая составляющая умения учиться, появление которого является центральным событием в психическом развитии младших школьников».

Целенаправленное включение в рефлексивную деятельность на уроках русского языка поможет ученикам начальной школы научиться не только адекватно оценивать свои действия, но и видеть границы своего знания, определять затруднения, находить способ их преодоления.

Приведем несколько приемов, способствующих развитию рефлексивности.

1. Задания-ловушки.

Цель: формирование умения запрашивать недостающую информацию, независимость в оценках и самооценках.

Ловушки обучают ребенка самостоятельному, неимитационному ответу на вопрос; помогают уйти от нерефлексивной исполнительности. Например, учитель формулирует задание и сразу же дает неправильный ответ. На доске записываются слова БРАТ, ДРУГ, СТОЛБ, ТРУД. Выпишите слова, в которых есть «опасное место». Если такие задания даются с первого класса, второклассники уже могут возразить учителю, доказав, что в первом слове тоже есть «опасное место». Важно, чтобы у детей появилась способность ничего не принимать на веру, проверять каждое утверждение.

Задание-ловушка второго типа: учитель предлагает задание и несколько неверных вариантов решения данной задачи и просит выбрать верное решение. Например, запишите слова в два столбика: первый – слова, в которых звуков меньше, чем букв, во второй – слова, в которых звуков больше, чем букв. Среди предложенных слов – слово СЕМЬЯ.

Систематическое требование объяснить основания выбора позволяет вырабатывать независимость в оценках и самооценках, привычку искать доказательства.

2. Определение степени трудности задания.

Цель: формирование умения определять сложность заданий, определять затруднения, запрашивать помощь при возникновении затруднений.

Со второго класса можно использовать следующие условные знаки: л – легко; т – трудно; ! – не знаю, как выполнить задание, прошу помощи; ? – не уверен, что все выполняю правильно. Эти знаки, записанные на карточках, ученики используют на уроке, или знак ставится на полях тетради. По желанию учащиеся могут оценивать свою деятельность при выполнении домашних заданий, при этом за учеником остается право не выполнять домашнее задание, если он не понимает, как осуществить необходимые действия.

3. Проблемное обучение.

Цель: формирование умения видеть границу между известным и неизвестным, определять границы своего знания, умение формулировать предположения о том, как искать недостающий способ действия, готовность к изменению сложившегося способа действия.

При организации проблемного обучения можно использовать технологию Е. А. Мельниковой. Для создания проблемных ситуаций на уроках русского языка используются такие приемы, как «удивление», «затруднение», подводный диалог, «яркое пятно». Например, учащимся предлагается разобрать по составу сложное слово ЛЕДОХОД. У учеников сразу возникает предположение, что в этом слове два корня, но с таким явлением они еще не встречались, поэтому учитель предлагает подумать еще. Учащиеся предполагают, что в слове может быть корень и суффикс, приставка и суффикс, один корень, два корня. После проверки этих гипотез, приходят к выводу, что в корне два слова. На первый взгляд эта работа отнимает больше времени, чем простое сообщение темы, но эта технология позволяет сократить этап закрепления.

Для поиска решения учебной проблемы используются подводный и побуждающий диалог. Склонность к поиску недостающих способов решения задач наиболее эффективно развивается при проведении побуждающего диалога, этот прием можно использовать при изучении таких тем, как «Правописание Ъ после шипящих на конце существительных», «Однородные члены предложения» и т.д. Подводящие диалоги, как правило, представлены в современных учебниках русского языка.

4. Продуктивные задания на воспроизведение новых знаний.

Цель: формирование умения определять границы своего знания.

После знакомства с новым материалом с целью его систематизации ученикам необходимо предлагать следующие задания: составь словарь опорных слов (тема «Правописание парных звонких и глухих согласных»), представь тему в форме схемы или таблицы (тема «Разделительный Ъ»). На этапе подведения итогов урока учащимся можно предложить задать вопросы по теме урока, сформулировать главную мысль урока или объяснить тему урока младшим детям (разновидность игры «Научи меня»).

5. «Праздник успеха».

Цель: формирование умения оценить свои собственные достижения, поддержание положительной общей самооценки.

Прием, предложенный Г. А. Цукерман, – повторное написание самостоятельных и контрольных работ через достаточно большой промежуток времени (месяц или четверть). Сравнение качества выполнения позволяет ученику увидеть уровень своего продвижения, выявить, какие способы деятельности он смог освоить за прошедшее время. Например, самостоятельная работа, проверяющая, как освоен способ нахождения корня слова, которая проводится во втором классе, может быть проведена повторно в третьем классе без изменений. Этот прием дает возможность учителю реализовать принцип ориентировки оценки на относительные показатели детской успешности.

Включение учащихся в рефлексивную деятельность позволяет готовить их к успешной социализации.

РОЛЬ ФИЗИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ДОПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У УЧЕНИКОВ МЕДИЦИНСКИХ КЛАССОВ

БОВА Н. Л., ОБУХОВСКАЯ А. С.

г. Санкт-Петербург, Государственное общеобразовательное
учреждение лицей № 179

Концепция профильного обучения определяет основные цели профильной школы как создание системы специализированной профильной подготовки в средней общеобразовательной школе, ориентированной на индивидуализацию и социализацию учеников, осознание ими потребностей рынка труда.

Особенности профильного обучения: вариативность учебного плана, программ, обучение на разных уровнях, использование проектно-исследовательских технологий, ИТК, создание условий для формирования допрофессиональной, социальной компетентностей сбли-

жают работу школы и вуза. Однако до сих пор прослеживается недостаточная преемственность школьного и вузовского образования, что объясняется разным характером, способами, методами обучения в школе и в вузе. В связи с этим необходимо создание системы, включающей средства, способы, формы, технологии и содержание образования для достижения учениками допрофессиональной компетентности, ответственности в выборе профессии, гражданской позиции, нравственных качеств.

Физика является профильным предметом для классов естественнонаучной направленности.

Задача учителей физики – помочь ученикам не только получить интегрированные знания, но убедительно показать, раскрыть роль естественнонаучных знаний, в частности физики, для объяснения механизмов жизнедеятельности человека, развития той или иной патологии.

Сотрудничество лица с академией позволяет преодолеть несогласованность, отсутствие четких требований и критериев оценки качества знаний учеников. Структурированию системы обучения, систематичности и последовательности образовательного процесса, реализации принципа самообразования, интеграции знаний способствуют планы и программы, разработанные совместно с преподавателями вуза, социальное партнерство, – все это подготавливает учеников к непрерывному образованию – «образованию через всю жизнь»

Для учеников, выбравших естественнонаучный профиль обучения (медицинские классы) особенно важно понимание целостности природы, законов ее развития, особенности здоровья человека от качества жизни и уровня образованности, профессиональной компетентности врача, его личных качеств.

Преемственность, интегрированный характер обучения, современные педагогические технологии, в том числе и новые для школы организационные формы работы (информационные, проектные, лекции, семинары, зачеты, интегрированные и бинарные уроки) мотивируют процесс познания и самообразования.

Приведены примеры тем уроков, направленных на формирование предметной и допрофессиональной компетентностей.

Тема урока: Система органов кровообращения

Цель – доказать роль:

- интегрированных знаний в понимании законов строения и работы организма (на примере органов кровообращения);
- теоретических знаний в осуществлении практической деятельности для сохранения здоровья.

Технология: исследовательская, ИКТ.

Бинарный урок проводит учитель физики и биологии.

Предполагаемый результат.

Ученики должны знать:

- законы физики, объясняющие работу сердца и сосудов;
- причины, способствующие сохранению и укреплению системы органов кровообращения;
- условия, нарушающие деятельность этой системы.

Ученики должны уметь:

- решать задачи физического и биологического характера по выявлению зависимости работы сердечно-сосудистой системы от физической нагрузки, размеров тела ученика, возраста, пола;
- определять число сердечных сокращений, измерять артериальное давление.

Тема урока: Звуковые явления в природе

Цель: применять теоретические знания и экспериментальные результаты для обобщения и систематизации звуковых явлений.

Технология: исследовательская, ИКТ.

Предполагаемый результат: понимание причин отличия звуковоспроизведения и звуковосприятия человека и животных. Умения творчески и глобально мыслить.

Тема урока: Геометрическая оптика в медицине

Цель: обобщить знания о законах геометрической оптики, о применении их в медицине

Технология: исследовательская, ИКТ.

Бинарный урок проводит учитель физики и офтальмолог – преподаватель Санкт-Петербургской государственной медицинской академии.

Предполагаемый результат: работа учеников над темами:

- история создания оптических приборов;
- зеркала в медицинских приборах;
- микроскопия в медицине;
- дефекты зрения;
- эндоскопическая хирургия, – повысят мотивацию обучения, познавательную, творческую активность, самообразование.

Тема урока: Электромагнитное поле (ЭМП) – шестой незримый океан.

Цель: расширить и систематизировать знания о влиянии ЭМП на живые организмы.

Технология: проектно-исследовательская, ИКТ, конференция.

Предполагаемый результат: аналитическая и систематизирующая

щая деятельность учащихся помогает формированию мировоззрения, соответствующего современным требованиям науки и техники.

Будут выработаны рекомендации по защите от ЭМП с целью их применения в повседневной жизни.

Тема урока: Биологическое действие ионизирующих излучений.

Цель: систематизировать знания о влиянии радиации на здоровье человека

Технология: ИКТ, семинар

Предполагаемый результат:

- знания об источниках радиации;
- применение в медицине (лечение и диагностика);
- радиация «за» и «против».

Осуществлению практико-ориентированного преподавания физики, формированию интегрированных знаний и надпредметных умений помогает внеклассная работа, например, над проектом спортивно-оздоровительного комплекса. Работа над проектом показала возможность использования уже имеющихся у учащихся знаний по разным предметам, а также способствовала повышению мотивации, познавательной активности. Работа проводилась учащимися 10-х классов, для этого ими были созданы группы архитекторов-строителей, геодезистов, биологов, химиков, экологов, медиков, которые участвовали в разработке технической и медико-экологической документации. Группа социологов обосновала необходимость проекта. Геодезисты, используя знания по географии, дали характеристику климатических условий, рельефа, почвы. Инженеры-строители сделали расчет площадей, исходя из санитарно-гигиенических требований, провели расчет нагрузки на фундамент, запас прочности, рассмотрели вопросы водоснабжения, особенности освещенности. Химики-экологи изучили методы химического анализа воды, рассмотрели химические реакции, которые происходят при добавлении коагулянтов для очистки воды, систему обеззараживания и фильтрации воды. Медики обосновали необходимость и значение водных процедур с точки зрения медико-биологических процессов в организме. Фитодизайн был разработан учениками 8 класса.

Все это говорит о том, что проектная деятельность хороша тем, что в ней могут принимать участие учащиеся разных возрастных групп и способностей. Совместная деятельность учеников, ответственность за порученное дело, использование теоретических знаний физики для практического решения задач – помогает формированию допрофессиональной компетентности.

МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПОИСКОВО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

ТИМАХОВА Т. А.

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

Сегодня общество требует от человека творческого подхода к решению проблем. Поисково-исследовательская деятельность – один из способов развития творческих способностей ребенка. Педагогу необходимо помнить, что никогда не нужно давить на детей, требуя сразу стать исследователями. Наш отчет показывает – это таит опасность блокирования первых попыток ребенка мыслить самостоятельно. А ведь главная цель исследовательского обучения – формирование способностей самостоятельно и творчески осваивать новые способы деятельности в любой сфере человеческой культуры; воспитание исследовательского поведения как важнейшего источника получения ребенком представлений о мире и о своем месте в нем.

Если образовательная деятельность строится на основе исследовательского поведения, то создаются условия того, чтобы психическое развитие ребенка разворачивалось как процесс саморазвития. Следовательно, подготовка ребенка к исследовательской деятельности, обучение его умениям и навыкам исследовательского поиска становятся важнейшими задачами современного образования.

Мы предлагаем возможные формы поисково-исследовательской деятельности детей старшего дошкольного возраста (рис. 1).

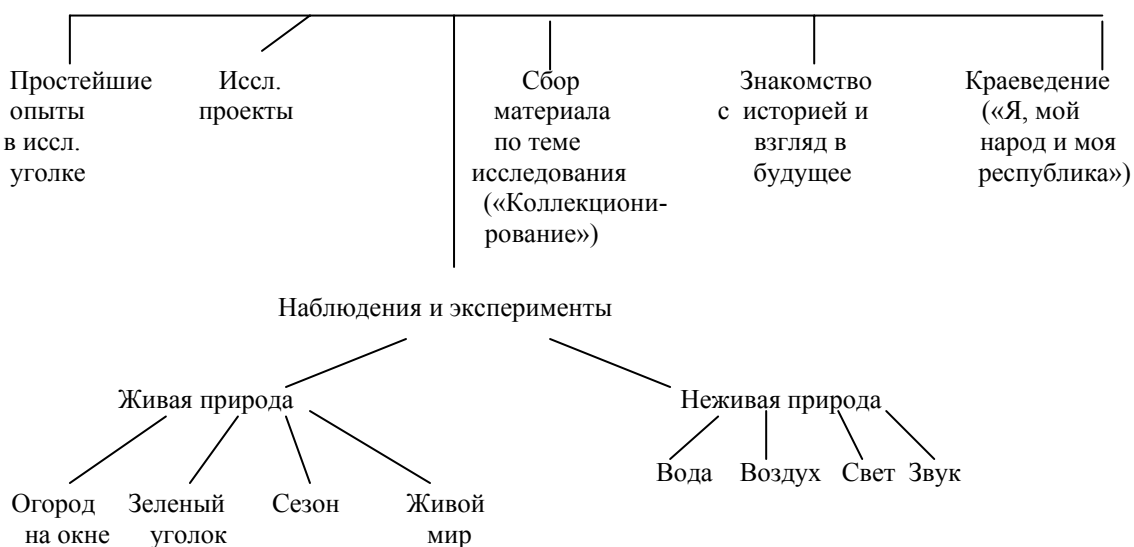


Рис. 1. Формы исследовательской деятельности дошкольников

В теории обучения частично-поисковый метод принято рассматривать как этап, предваряющий использование исследовательского метода. С формальной точки зрения это так, но в реальной образовательной практике не всегда соблюдается данная последовательность. Использование частично-поискового метода может предполагать значительно более высокие умственные нагрузки, чем варианты исследовательского метода, в основу которого положено собственно исследовательская практика, а не усвоение готовых знаний, преподносимых ребенку педагогом. Исследовательский метод – путь к знанию через собственный творческий, исследовательский поиск. Его основные составляющие – выявление проблем, выработка и постановка гипотез, наблюдения, опыты, эксперименты, а также сделанные на их основе суждения и умозаключения.

Творчески работающий педагог-практик знает, что ребенок, как реальный исследователь, начиная поиск, редко ясно осознает, зачем он это делает, и уж тем более не знает, что он найдет в итоге. Выполняя эту часть исследовательской работы с ребенком, следует проявлять гибкость и не стоит требовать ясного осознания и формулирования проблемы, вполне достаточно ее общей приблизительной характеристики. Можно условно разделить этот этап на несколько ступеней:

- педагог определяет проблему и пути ее решения;
- педагог совместно с ребенком находит проблему и подсказывает ее решение;
- ребенок сам видит проблему и намечает шаги для ее решения.

Не следует требовать ясного словесного оформления проблемы исследования. И хотя это не совсем в традициях отечественной педагогики, следует понимать: поисково-исследовательская деятельность – деятельность творческая, и она имеет свою специфику.

В качестве заданий и упражнений для развития умений видеть проблему, мы используем технологию ТРИЗ (автор Г. С. Альтшуллер), адаптированную для развития познавательных способностей детей с учетом национально-региональных особенностей и народной осетинской педагогики.

Говоря о поисково-исследовательской работе с детьми старшего дошкольного возраста, необходимо понимать значение вопросов и процесса научения их задавать. Все вопросы делим на две группы: уточняющие и восполняющие (непрямые, неопределенные). Желательно, чтобы в начале столкновения начинающего исследователя с проблемой ставились описательные вопросы (Кто? Как? Что? Где?). И только после того, как проблемная ситуация по возможности точно описана, мы можем подняться на следующий уровень – задавать во-

просы, требующие понимания и установления связей, ассоциаций (Почему? Отчего? Зачем?).

Последовательно проходя через эти два уровня, дошкольник учится наблюдать, описывать, устанавливать ассоциации, усваивать новые понятия. Это основа для следующего шага – субъективных вопросов (Что я об этом думаю, знаю? Что я чувствую?) и только затем учимся задавать воображаемые вопросы (Что было бы если...?).

Так постепенно мы подходим к оценочным вопросам (Что лучше? Что правильнее? Как ты считаешь...?). Умение задавать вопросы – еще одна составляющая поисково-исследовательского поведения, и ее становление должно проходить одновременно с развитием умений давать определения понятиям – классифицировать на основе различных оснований на непересекающиеся классы.

Исследовательское поведение – это составная часть информационной культуры и формирование ее начал. Психологи и педагоги дошкольного образования рассматривают его как первые шаги развивающего обучения.

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ РЕАЛИЗАЦИИ ПОДХОДА В ПРОФИЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

КОВАЛЁВА Г. И.

г. Куйбышев, Куйбышевский филиал Новосибирского государственного педагогического университета, гимназия № 1 им. А. Л. Кузнецовой

В последнее время в педагогическом обиходе и литературе часто используются новые понятия – компетенция, компетентность. Их широкое применение вполне оправдано, особенно в связи с необходимостью обновления содержания образования. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. поставила перед образовательной школой ряд задач, одна из которых – формирование ключевых компетенций, определяющих современное качество содержания образования.

Проведенные исследования показали, что наиболее приемлемо к практике образования следующее толкование понятия компетенция: «Компетенция – это те знания, умения и навыки, которыми старший школьник овладевает в профильном обучении и использует их во всех сферах своей дальнейшей жизнедеятельности». В результате изучения теоретических основ компетентностного подхода, мы пришли к выво-

ду, что реализация данного подхода в профильной школе подразумевает становление в процессе обучения семи ключевых образовательных компетенций. Именно поэтому, практическая часть нашего исследования состояла в решении основной задачи – реализовать все возможные компетенции на предметном уровне. В нашем случае, на уровне профильного обучения математике – уроках математики. Рассмотрим вопрос детально.

Ценностно-смысловая компетенция. На наш взгляд, лучше всего для реализации данной компетенции подходит проведение предметной олимпиады, которая включает в себя нестандартные задания, задачи повышенного уровня трудности, требующие применения учеником именно предметной логики, а не материала из школьного курса. Склонность ученика к тому или иному предмету не может быть выявлена по результатам контрольных проверок знаний (как это делалось ранее), одним из приёмов её выявления является проведение конкурсов, турниров, математических соревнований.

Общекультурная компетенция. На первый взгляд, довольно трудно реализовать данную компетенцию на уроках математики. Однако, возможно использование задач со скрытой информативной частью или задачи, в процессе решения которых учащиеся знакомятся с лучшими образцами искусства, произведениями архитектуры: свойства геометрических фигур в архитектурных сооружениях, виды симметрии в архитектурном комплексе Дворцовой площади в Санкт-Петербурге, или решение задач, связанных родным городом, школой. Задачи со скрытой, неявной информативной частью не сложны в работе, и данный прием вполне применим в школе. Важно только при подведении итогов урока акцентировать внимание учеников не только на математических составляющих урока, но и на общекультурных.

Учебно-познавательная компетенция. Реализация данной компетенции не вызывает особых трудностей, так как для её становления можно использовать различные практические приемы организации работы учеников. Остановимся на одном из способов реализации данной компетенции – проведение проверочных работ в форме теста. Целесообразность данной работы заключается в приобретении общеучебных умений и навыков. Причем именно умение выполнять тесты для учеников будет очень полезным в будущем, так как им предстоит сдавать единый государственный экзамен в форме теста. При исследовании мы пришли к выводу, что основными принципами методической подготовки к ЕГЭ должны стать:

– соблюдение «правила спирали» – от простых типовых заданий до заданий со звездочками (задания из раздела С);

- переход к комплексным тестам разумен только в конце подготовки (апрель–май), когда у учащихся накоплен запас общих подходов к основным типам заданий;

- все тренировочные тесты нужно проводить с жестким ограничением времени;

- принцип максимализации нагрузки, как по содержанию, так и по времени для всех школьников в равной мере;

- максимальное использование запаса своих знаний, применяя «различные хитрости» и «правдоподобные рассуждения» для получения ответа наиболее простым способом.

Проводя тесты, мы учим «технике сдачи теста»:

- обучаем самоконтролю времени;

- обучаем оценке объективной трудности заданий;

- обучаем прикидке результатов и приему проверки, проводимой сразу после решения;

- обучаем приему «спирального движения» по тесту.

Коммуникативная компетенция не является новой в школьной системе обучения, так как ее реализация подразумевает использование различных коллективных (коммуникативных) приемов работы (таких, как дискуссия, групповая работа, парная работа и др.). Главным при реализации данной компетенции является соблюдение принципа полезности проводимой работы.

Социально-трудовая компетенция. Развивая у учащихся способность применения умения вычислять в различных (в том числе нестандартных) ситуациях, при проведении работ по усовершенствованию устного счета у обучающихся не возникнет проблем такого плана, как вычислить сумму покупок в магазине, оформить кредит, учитывая доходы и расходы семьи до того момента, как подойти к кассе, что относится к социально-трудовой сфере.

Компетенция личностного самосовершенствования. С целью реализации данной компетенции полезно внедрение такого вида деятельности на уроках математики как решение задач с недостающими или «лишними данными». Интерес представляют и такие задачи, в которых получаемый результат следует проанализировать с позиций тех ограничений, которые накладываются на данные в задаче величины. Сюда можно отнести решение задач с параметрами. Следует также отметить, что работа над такими задачами показала, что «лишние данные» не мешают ученикам при решении задач, хотя текст задач получается объемным.

Информационная компетенция подразумевает использование учащимися различных информационных ресурсов. Немного подроб-

нее остановимся на опыте работы учителей кафедры математики и информатики в вопросах использования информационных технологий на уроках и на вопросах, связанных с внеурочной математической деятельностью. Мы убедились, что урок, проводимый с помощью компьютера, имеет уникальную возможность интенсифицировать процесс обучения, сделать его более наглядным, динамичным. При использовании мультимедийной поддержки особое внимание обращаем на целесообразность ее применения. Обучающимся могут быть предложены задания подобного типа: «С помощью Интернета найдите и распечатайте любую информацию о наших отечественных математиках. Далее работа, например, на элективном курсе, посвящённом великим математикам, будет строиться на основании того материала, который найдут учащиеся. Таким образом, главной компетентностной задачей урока будет не изучение личностей, а становление (или совершенствование) умений работы с информационными ресурсами. Поставленную задачу по информатизации можно решать и во внеурочной деятельности, например, в математической школе Архимеда для математически одаренных детей. Обучение в ней позволяет привлечь учащихся к самостоятельной исследовательской деятельности, расширить и углубить их общеобразовательную подготовку. Ежегодно команда гимназии, состоящая из курсантов школы Архимеда, занимает призовые места в региональном математическом турнире «На пирамиду». Опыт работы школы Архимеда был отмечен Благодарственным письмом губернатора НСО. Команда гимназии успешно выступала в лично-командном первенстве Новосибирской области АНО «Школа – ПЛЮС». Пять учащихся стали лауреатами Всероссийской дистанционной конференции школьников по математике «Радикал», проводимой Байкальской академией образования. Самое активное участие принимаем в региональных математических научно-практических конференциях преподавателей, учителей, студентов и учащихся в образовательной системе «Школа–вуз».

Таким образом, введение компетентностного подхода в учебный процесс требует серьезных изменений и в содержании образования, и в осуществлении учебного процесса, и в практике работы педагога.

Во-первых, целью обучения становится не процесс, а достижение учащимися определенного результата. Содержание материала внутри предмета подбирается преподавателем под сформулированный результат. Меняются так же и подходы к оценке – в процедуру оценивания включается рефлексия, сбор портфеля доказательств, наблюдение за деятельностью учащихся.

Во-вторых, меняются формы и методы организации занятий –

обучение приобретает деятельностный характер, акцент делается на обучение через практику, продуктивную работу учащихся в малых группах, выстраивание индивидуальных учебных траекторий, использование межпредметных связей, развитие самостоятельности учащихся и личной ответственности за принятие решений.

Поэтому измениться должны и механизмы доставки знаний от преподавателя к обучающемуся: приоритетным становится свободный доступ к информационным ресурсам, самообучение, дистанционное и сетевое обучение. Все эти формы обучения направлены на то, чтобы ввести ученика в социальные и профессиональные роли так, чтобы научить его быть успешным и в том, и в другом. Это поможет школьникам самостоятельно повышать свой профессиональный уровень, обучаться на протяжении всей жизни.

Проделанная нами работа доказывает, что реализация компетентностного подхода на уроках математики возможна. Делаем вывод, что частично компетентностный подход в профильных классах существует и реализуется, а его полная реализация нам представляется возможной. Дальнейшая «жизнь» подхода зависит только уже от самих учителей профильных классов, от их готовности его принять и реализовывать.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ КАК ФАКТОР ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

КУЗНЕЦОВА А. Н.

г. Екатеринбург, Муниципальное общеобразовательное
учреждение гимназия № 155

Изменение экономических условий в нашей стране и перспективы развития профессионального образования в XXI веке требуют значительных изменений в подготовке будущих специалистов на разных уровнях. Государство нуждается в профессионалах, способных решать стандартные задачи нестандартным путём в условиях ограниченности ресурсов. Система общего среднего образования призвана обеспечивать воспроизводство и качественное развитие кадрового потенциала страны. В связи с непрерывным увеличением объёма информации и процессом быстрого «старения» знаний, особую актуальность приобрела проблема формирования познавательной самостоятельности и активности учащихся. Остро встала необходимость фор-

мирования умений и навыков самообразования, развитие способностей самостоятельного приобретения знаний, быстрого реагирования на новые сферы деятельности. Самостоятельность сегодня является одним из ведущих качеств личности, выражающимся в умении ставить перед собой определённые цели и добиваться их достижения собственными силами.

Эффективность обучения учащегося зависит от его степени развития воли, уровня самоорганизованности, умения управлять своими действиями. Во время обучения осуществляется подготовка к будущей практической деятельности. Однако ни одно учебное заведение не может дать ученику того объёма знаний, умений и навыков, которого было бы достаточно на всю жизнь. Поэтому в процессе обучения учащихся необходимо не только вооружить научными знаниями, умениями и навыками, дать профессиональную подготовку, но и обучить методам и приёмам самостоятельной работы, то есть научить учиться самостоятельно. Решение этой задачи является важнейшим условием развития самостоятельности и активности учеников в процессе обучения. Оно будет способствовать также повышению научного уровня образования и его развивающей роли.

Педагоги и психологи предлагают разные пути интенсификации учебного процесса. Так, учеными-психологами установлено, что лишь наиболее развитые учащиеся выделяют и осознают операционную сторону знаний, и это обеспечивает им более широкий перенос знаний. Остальные же ученики, если им не оказывать соответствующую помощь, обычно остаются на уровне интуитивно-практического условия приёмов оперирования знаниями. Поэтому нами делается вывод, что эти учащиеся могут овладеть обобщёнными приёмами и способами овладения знаниями только с помощью педагога. Роль учителя в формировании самостоятельности как черты личности учащихся понимается нами как активная целенаправленная, последовательная работа по развитию у школьников познавательной самостоятельности. При этом активность педагога в организации самостоятельной работы умалять нельзя. Учитель ставит цель, продумывает процесс работы и средства на пути к цели; с учетом возрастных особенностей и индивидуальных возможностей определяет методы и приемы, которые обеспечат успех в работе.

По мнению многих видных педагогов, основными особенностями самостоятельной работы являются: 1. Умение учащегося находить новые способы для овладения знаниями; 2. Умение применять имеющиеся у него знания и способы действия в новых условиях, для овладения новыми знаниями. Понятие самостоятельности также включает

четыре компонента: обязательное наличие самостоятельности мысли; умение применить полученные знания в учебной работе и в жизни; умение работать над самообразованием; умение отстаивать свои убеждения и проявлять инициативу.

Таким образом, задача педагога – настойчиво искать пути эффективного решения вопроса воспитания познавательной активности учащихся, формируя их умственную самостоятельность. Учитель должен дать правильное направление самостоятельной работе учащихся, то есть направление, основанное на знании физиологических и психологических особенностей организма. Необходимо также учесть специфические черты внимания и памяти, которые будут использованы при организации учебного процесса. Так, например, одним из важнейших условий сохранения устойчивого внимания во время самостоятельной работы можно отметить наличие положительного эмоционального настроя к предмету. И в этом, безусловно, велика роль педагога. Он должен уметь неизменно овладевать вниманием учащихся и быстро определять, когда и в каком месте они могут ответить на его вопросы так, чтобы их ответы подвели их к самостоятельному решению той или иной проблемы. Его задачей является также и умелый учёт особенностей памяти обучаемых, рекомендация наиболее рациональных способов запоминания при их самостоятельной работе над усвоением и закреплением материала.

Сегодня в связи с приоритетностью гуманистического подхода в психологии и педагогике, общемировой тенденцией к гуманизации образования активно создаются педагогические условия, способствующие самоактуализации личности обучающегося, формированию его субъектности, «Я-концепции», самосознания. Активизация познавательной деятельности учащихся, проблемное обучение, развитие самостоятельного логического мышления и, наконец, формирование познавательной самостоятельности – всё это взаимосвязано и сегодня находит претворение в практической работе педагога, а научное обоснование – в трудах психологов, дидактов, социологов, философов. Будущий специалист должен быть активно мыслящей личностью, так как быстро изменяющиеся условия жизни, рост объема информации требуют от современного человека самостоятельного формирования новых знаний, умений и методов действий.

МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

МЕЛЬНИКОВА Т. Н.

г. Куйбышев, Куйбышевский филиал Новосибирского
государственного педагогического университета,
гимназия № 1 им. А. Л. Кузнецовой

В концепции модернизации российского образования подчеркивается: развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, способные быть мобильными, динамичными, конструктивными специалистами. Формирование такой личности невозможно и без математического образования. Для современного качества образования необходимы инновационные средства, ресурсы обучения математике и реализация профильного обучения. Повышение качества знаний обучающихся – самая актуальная проблема педагогов.

В основу совершенствования образования учителя нашей гимназии берут компетентностный подход. В обучении математике компетентностный подход означает выделение из всего материала ключевых компетентностей, основанных на ЗУНах, способах творческой деятельности. В связи с этим базовая компетентность учителя заключается в умении организовать такую развивающую среду, в которой становится возможным достижение сформированных учителем образовательных результатов учащихся. Главным базовым компонентом обучения математике является урок. Используя инновационные формы конструирования уроков по методике проблемного обучения на материалах познавательных задач, а так же посредством продуманной организации деятельности учителя и учащихся на самом уроке, формируется познавательный интерес к математике и ключевые образовательные компетентности. Определяя стратегические и тактические цели и задачи урока, необходимо выбирать наиболее подходящий тип системы уроков. Дадим характеристику компетентностных особенностей инновационных уроков:

– урок моделирования – формирование учебно-разносторонней, исследовательской, социально-трудовой компетенции в процессе построения моделей и расчетно-практических работ по соответствующим моделям;

– урок-практикум – формирование коммуникативной, учебно-познавательной, ценностно-смысловой, исследовательской, информационной, компетенции: часть учащихся временно объединяются в

группы с учетом уровневых достижений для решения задач, за ограниченное, заранее заданное время, по истечении которого группы отчитываются перед классом;

– урок-семинар – формирование учебно-познавательной, исследовательской компетенции личного самосовершенствования: обсуждение творческих домашних заданий учащихся; решение задачи различными способами; исследование, анализ решения задач;

– урок-лекция – формирование учебно-познавательной, информационной, коммуникативной компетенции: заслушивание объяснения учителя; рассказ материала с учетом межпредметных связей;

– урок-экскурсия – формирование ценностно-смысловой, общекультурной социально-трудовой компетенции: расчетно-графические, практические работы с выходом на предприятие, местность;

– урок-панорама – формирование информационной, общекультурной, учебно-познавательной компетенции: решение задач с практическим содержанием, через которые воспитываются патриотические чувства, и происходит эстетическое воспитание;

– урок-игра – формирование коммуникативной, учебно-познавательной компетенции: решение задач по принципу от простого к сложному.

Компетентностно спланированная деятельность учителя и учащихся на уроке и вне него дает свои положительные результаты и шаг за шагом приближает к поставленным стратегическим целям.

Проведя анализ действующих учебников, учителю важно решить вопрос методического обеспечения. В этом плане интересен для использования в учебном процессе двухуровневый учебник, предназначенный как для обучения на базовом уровне, так и на профильном. Авторы учебников серии «МГУ – школе» считают, что можно обучать школьников различных профилей по одним учебникам, а учителям организовывать дифференцированное обучение и подготовку учащихся для поступления в вузы. Учить надо так, чтоб ученик был способен легко самостоятельно освоить (а на более продвинутом уровне – при необходимости – самостоятельно получить) нужный ему материал. Такой подход к работе с учебником позволяет учителю формировать ценностно-смысловую, учебно-познавательную компетенции, так как подразумевает использование учителем приемов, способствующих обучению и развитию учащихся и их способности к самообразованию. Дидактические материалы обязаны дополнять учебник более сложными заданиями, дающими возможность учащимся потренироваться в выполнении таких видов заданий, которые включаются в ЕГЭ. Задания, отмеченные звездочкой в дидактических материалах, должны ох-

ватывать программу углубленного изучения математики, например, профильных классов и дают возможность учителю организовывать коллективную, групповую, парную работы, тем самым формируя коммуникативные компетенции.

Обучая какой-либо дисциплине, важно показать каждому ученику его индивидуальность, научить аргументировать свое мнение и не бояться трудностей. При проведении урока учитель должен обладать личностными качествами, умениями организовать беседу, свободно владеть материалом, иметь развитую логику мышления и математическую речь. Формирование прочных знаний и устойчивых практических умений и навыков должно осуществляться в неразрывном единстве с развитием инициативы, самостоятельности и творческого мышления школьника. Активная мыслительная деятельность по осознанию сущности новых сведений, их взаимосвязей с ранее изученным материалом, поиски новых путей решения, самостоятельное изучение возможностей, приложение теории к практике – всё это требует значительных затрат учебного времени. По этому за основу работы при выполнении программ по математике берем непрерывный мониторинг качества обучения каждого учащегося. Думаем, что проводимая система работы позволит повысить качество математического образования и разовьет способности к дальнейшему обучению в вузе.

Литература

1. Орлов, А. А. Педагогическое образование: поиск повышения качества [Текст] / А. А. Орлов // Педагогика. – 2002. – № 10.

МОТИВАЦИЯ И ПРОФИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ НА УРОКАХ ХИМИИ

НЕСТЕРКИНА Н. Р.

г. Санкт-Петербург, Государственное общеобразовательное учреждение лицей № 179

Если ребенок с детства мечтал стать врачом или космонавтом и до сих пор не сомневается в правильности своего выбора – у него нет проблем с выбором дальнейшего пути. Что бы ни говорила мама или бабушка, он с упорством штудирует учебники по химии или биологии, или посещает кружок «юный физик» и хорошо представляет себе, что будет делать по окончании школы.

Многие ребята совершенно не представляют себе, «кем быть» и

куда поступать, и поступать ли вообще, когда прозвенит долгожданный последний школьный звонок.

Хорошо, когда проблема выбора тревожит – это означает социальную и психологическую зрелость. Хуже, если все равно: родители за ручку приведут в то учебное заведение, которое им кажется для ребенка подходящим. А потом выяснится, что будущая профессия вызывает раздражение, отторжение или ненависть.

Как же помочь в выборе будущей профессии? Как же разобраться ребенку в себе?

Для того чтобы не ошибиться, надо расширять кругозор ребенка по отношению к миру профессий. Задавая взрослым людям вопросы об их профессиональной деятельности, – как правило, люди с удовольствием рассказывают о своей настоящей работе и о студенческих годах – ребенок примеривает ее на себя. Это помогает большому количеству выпускников определиться в своем выборе.

Эту задачу также призвано решить профильное и предпрофильное обучение, о котором много можно прочесть в периодической печати.

Предтечей профильного обучения является наличие специализированных школ или специализированных классов, где преподавание ряда предметов осуществляется на углубленном или расширенном уровне. С точки зрения поступления в высшие учебные заведения предпочтительнее всего, конечно, классы типа «школа–вуз».

Для осуществления преемственности «школа–вуз» нами разработаны интегрированные программы по согласованию преподавания в лицее и в СПбГМА им И. И. Мечникова. Состыковка деятельности школьных учителей и преподавателей вуза – важное преимущество данного варианта обучения.

Итак, профильными предметами в нашем лицее являются биология, физика, химия и экология.

Любая деятельность включает четыре этапа:

- постановка цели;
- планирование;
- реализация цели;
- оценка полученного результата.

Специфика состава нашей кафедры сама подсказала одну из форм работы: это интеграция.

Особенности предмета «химия» позволяют как по содержанию, так и по формам, методам и педагогическим технологиям интегрироваться с другими предметами естественнонаучного цикла.

Преподавателями давно ощущалась необходимость совместной работы по объединению всех областей естественнонаучных знаний в

единую естественнонаучную картину мира, а также создание единого понятийного аппарата. При формировании химической грамотности большое значение имеет то, что изучению химии начинается позже всех других предметов, то есть ученики приходят на уроки химии с багажом знаний, полученных на физике, биологии, географии, природоведении и т.д. Важно, чтобы, формулировки совпадали, понятия получали развитие с приходом ребенка на другой предмет. Абсурдно выглядит ситуация, когда ребенок разделяет понятие «атом» на изучаемый на уроке физики и «атом», изучаемый на уроке химии. Необходимо формировать культуру химических знаний, позволяющих ученику осознать единство мира, выработать разумное отношение к природе. Ученик должен быть убежден, что многие процессы и явления, изучаемые различными предметами, едины по своей природе, нужно сформировать представления об универсальных законах, общих теориях и т.д.

Совместная работа учителей-предметников над формулировками, понятиями и определениями позволила решить эти проблемы. Была проведена работа по сведению программ, отработаны определения, создана база бинарных и интегрированных уроков.

Другой аспект нашей работы призван разрешить конфликт между теорией и практикой. Теоретические знания учащихся по химии должны подкрепляться выполнением практических занятий в форме лабораторных опытов, исследовательских работ и т.д. Химия – она из наук, на уроках которой реализуется исследовательская технология от постановки гипотезы, проблемы до ее решения через эксперимент.

Именно этот принцип лежит в основе проектно-исследовательской деятельности. На уроке ставится проблема «Почему растворы некоторых солей изменяют окраску индикатора». В процессе выполнения опытов, работы с дополнительной информацией (учебник, компьютерная программа, комментарии учителя, система вопросов) формируется вывод, который подкреплен практическими действиями.

Задачи в разных учебных дисциплинах являются наиболее интересной, интегрированной, обобщающей и развивающей формой работы. И в то же время это самая сложная и трудоемкая часть учебного процесса. От учащихся требуется приложить теоретические знания, проявить логику, знание законов, умение пользоваться математическим аппаратом. Задачи по химии бывают качественными, для решения которых требуется химическое мышление, подкрепляемое экспериментом, и расчетные. Как одно из доступных для учащихся средств связи теории с практикой, решение задач способствует политехнической подготовке и знакомству с проблемами охраны окружающей среды. Совместно с преподавателями математики и физики мы рабо-

тали над проектом «Задачи». Были выработаны единые требования к оформлению задач, переводу единиц и т.д.

Комбинированные задачи и задачи повышенной сложности состоят из относительно простых «блоков-подзадач». Таким образом, необходимо овладеть искусством решения «блоков», умением разбить задачу на составные части и в правильной логической последовательности решить их. Для таких блоков-подзадач разработаны алгоритмы решения. Надо научить ребенка «читать» задачу, иллюстрируя условие уравнениями реакций или составлением других процессов (растворение, испарение и т.д.), для этого можно использовать рисунки, схемы. На первых порах мы помогаем составить план решения, выбрать правильный путь следования от этапа к этапу, делаем это фронтально или работам в группах.

Итогами работы над этим проектом являются: разработка алгоритмов решения простейших задач, создание базы развивающих задач и задач межпредметного содержания (связь с физикой, экологией, географией, медициной).

Кроме того, на кафедре ведется постоянная внеклассная работа. Ежегодные декады естествознания, где игры, КВН, конференции, конкурсы носят интегрированный характер, повышают интерес ребят к предмету, повышают мотивацию к обучению. Стало традицией проведение конкурса «Мисс и мистер Естествознание», на которой ребята соревнуются по всем предметам нашей кафедры, а также в пении, танцах, юморе.

Разнообразие форм работы повышает интерес ребят к предмету, будит воображение, заставляет воспользоваться дополнительными источниками информации, расширяет их кругозор, облегчает выбор своего дальнейшего пути.

НОВЫЕ ПОДХОДЫ В ОБЛАСТИ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ДОО

ОБЛЕЦОВА В. Н.

г. Магнитогорск, Муниципальное дошкольное образовательное
учреждение Центр развития ребенка – детский сад № 81
«Материнская школа»

По нашему мнению, новые подходы в области управления развитием ДОО – это:

- учет и реализация принципов динамического развития ДОО при управлении;
- учет и реализация главного принципа управления саморазви-

тием;

- учет определенных областей педагогической деятельности при управлении саморазвитием и функций управления в ходе реализации программы развития ДОУ;

- развитие экономических методов управления.

Принципы динамического развития ДОУ:

- создание и реализация программы развития ДОУ, нацеленной на саморазвитие ДОУ и его коллектива;

- принцип целостности образовательного процесса (например, высокие учебные показатели не оправдывают повышенную заболеваемость);

- принцип «аддитивности» – то есть равноценность всех показателей;

- принцип объективности информации – необходимость получения достоверных и надежных данных, позволяющих проанализировать ход реализации программы развития;

- принцип сравнимости данных (наличие сопоставимой информации);

- принцип учета открытости образовательной системы – учет влияния на ход реализации программы развития различных внешних политических, социально-экономических, различных региональных и других факторов при интерпретации полученных аналитических данных;

- принцип прогностичности – предполагает получение данных, позволяющих прогнозировать тенденции и выявлять социальные и образовательные последствия и эффекты от реализации программы развития

Главный принцип управления саморазвитием – это человекоцентристский принцип, суть которого в том, что прежде всего – человек, а потом – его дело. Необходимо создать условия, обеспечивающие развитие и саморазвитие личности каждого сотрудника и воспитанника в соответствии с их потребностями, потребностями родителей, потребностями развивающегося общества и нашего учреждения.

Области педагогической деятельности, на которые нацелено управление саморазвитием и функции управления в ходе реализации программы развития ДОУ:

В основе педагогического труда лежат четыре взаимосвязанных области педагогической деятельности:

1. Конструктивная (проектировочная) деятельность – это творческая переработка учебного материала применительно к составу группы воспитанников с учетом их индивидуально-психологических

особенностей, уровня развития, задач и целей обучения. Данный вид педагогического труда создает базу, на которой в дальнейшем строится учебно-воспитательная работа. Педагог проектирует свой труд, то есть разрабатывает содержание и методы педагогической работы.

2. Организаторская деятельность – направлена на организацию труда педагога непосредственно в ходе учебного процесса, на активизацию познавательной деятельности и внимания воспитанников, на управление группой детей. Организаторские умения играют особую роль в педагогической работе, поскольку они объединяют все другие педагогические умения. Педагог не может быть хорошим организатором, не обладая развитыми познавательными умениями и педагогическим мышлением, не имея способности предвидеть и планировать, понимать другого человека и общаться с ним;

3. Коммуникативная деятельность – характеризует педагога как человека, направлена на установление положительных отношений с воспитанниками и их родителями. Основные компоненты коммуникативного процесса – умение воспринимать и понимать другого человека, сближать точки зрения – свою и собеседника, управлять общением, вносить в него нужные коррективы, умение самовыражаться, «подавать себя».

4. Исследовательская деятельность и методическая работа – анализ и обобщение своего педагогического опыта и опыта других педагогов, разработка теории и практики обучения и воспитания, написание учебных пособий и т.д. Среди факторов, определяющих эффективность обучения, важное место занимает методика обучения, ее соответствие современным требованиям. Весь огромный, невидимый со стороны труд по подготовке к занятиям, по формированию педагогического мастерства составляет суть исследовательской, методической работы.

Функции управления в ходе реализации программы развития ДОУ:

- констатирующая (выявление хода и результатов реализации проекта в любой из моментов времени);
- корректирующая (позволяющая выявлять недостатки и отклонения в ходе реализации программы и своевременно проводить меры коррекции);
- прогностическая (обеспечение накопления информации, позволяющей выстраивать прогнозы социальных последствий и образовательных эффектов от реализации проекта).

При управлении в современных условиях у руководителя постоянно во внимании находится два объекта контроля: образовательный процесс и финансово-хозяйственная деятельность. Взаимодействие

педагогических и экономических условий порождает маркетинговое управление, которое находится в постоянном поиске общих составляющих для эффективного управления.

Таким образом, оптимальное применение вышеизложенных принципов, новейших подходов является главным условием для эффективной реализации программы развития. Именно это позволит обеспечить успешность модернизации управления образовательным учреждением.

Развитие экономических методов управления

Экономические методы управления включают в себя оптимизацию социально-экономических и педагогических (в плане развития содержательной основы) условий развития детских садов:

- развитие хозяйственной инициативы;
- организация многоканального финансирования через ведение коммерческой и некоммерческой деятельности ДООУ;
- поддержка тенденций обновления образования (эксперимента по внедрению новых организационных форм пребывания ребенка в детском саду, совершенствование воспитательных и образовательных программ);
- интеграция основного и дополнительного образования;
- защита государственной аккредитации ДООУ.

Понимание администрацией необходимости именно такой работы приводит ко многим положительным результатам:

- рациональное ведение хозяйства, а значит, экономия бюджетных и внебюджетных средств и их правильное перераспределение;
- своевременность оперативной информации для управленческих решений с целью поступательного развития ДООУ;
- своевременность финансирования аварийных, капитальных, текущих ремонтов и совершенствования развивающей среды, что обеспечивает стабильность функционирования;
- благодаря интеграции базовых и программ дополнительного образования расширяется перечень предлагаемых услуг: образовательных, оздоровительных, социальных и организационных;
- привлекаются внештатные сотрудники
- привлекается больше внебюджетных средств

И главный результат – детский сад может более полно учитывать потребности и платежеспособность родителей.

Все вышесказанное накладывает определенные обязанности на учреждение в области экономики и права. Следовательно, его руководитель должен разбираться в правовых и финансово-экономических

вопросах, которые являются основой коммерческой и некоммерческой деятельности муниципального дошкольного образовательного учреждения. Но поскольку руководитель ДОУ, прежде всего, – педагог и не имеет опыта работы в области экономики, то сегодня является актуальной задача повышения эффективности деятельности руководителя ДОУ. Важную роль в решении такой задачи призвана сыграть их экономическая подготовка. Учет экономических составляющих управления должен быть неотъемлемой составной частью как образования, обучения, так и деятельности руководителей ДОУ.

Экономическая подготовка, изучение экономических составляющих функций и методов управления позволяет руководителю грамотно, обоснованно и экономически целесообразно руководить коллективом, принимать управленческие решения, действовать эффективно. Такой акцент в обучении, в построении содержания обучения руководителей ДОУ является не самоцелью, а средством, позволяющим подготовить современного управленца.

ПОДХОДЫ К УПРАВЛЕНИЮ ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛОЙ

БАТОВА Л. А., ОБУХОВСКАЯ А. С.

г. Санкт-Петербург, Государственное общеобразовательное учреждение лицей № 179

Серьезные социально-экономические, политические, культурно-мировоззренческие изменения, произошедшие в конце XX века, поставили ряд проблем перед системой образования.

Глобальный характер изменений в образовании состоит:

– в обновлении целей образования. Выпускники общеобразовательных учреждений должны обладать предметными и ключевыми компетентностями, быть социально адаптированными, толерантными и мобильными, подготовленными к пониманию востребованности, значимости выбора профессии;

– в изменении стратегии обучения – разработка и внедрение критериев оценки качества образования, формирование ключевых и предметных компетентностей. Компетенции должны стать действенным основанием норм качества образования;

– в углублении и развитии дифференциации и индивидуализации образования, рефлексии, самообразовании, выработке индивидуального образовательного маршрута.

– в создании системы профильного и предпрофильного обуче-

ния; обучении для карьеры;

- в подготовке школьников к жизни в информационном обществе, информатизация образовательного пространства;

- во внедрении личностно-ориентированных, коммуникационно-информационных, здоровьесозидающих технологий.

- в создании условий, обеспечивающих достижение учениками качества образования, способности их быть успешными, реализованными в жизни.

Модернизация образования поставила перед общеобразовательными учреждениями новые задачи. Это и видение образовательных проблем на фоне социально-экономической ситуации, разработка стратегии и тактики ОУ, которые направлены на всемерное содействие процессу успешной социализации личности и постоянное отслеживание качественных изменений в образовательной деятельности, достижение качества образования; в случае с профильной школой – создание ресурсов для развития профильного направления и отработка критериев оценки деятельности предпрофильных и профильных классов.

При работе над программой развития профильного образования следует понимать, что и социальные, и нормативные требования, и психологические ориентиры, и новое педагогическое видение процесса обучения обуславливают необходимость обеспечения вариативности и свободы выбора в образовании для всех субъектов образовательного процесса – учащихся, их родителей, учителей.

Возможность перехода к профильному обучению требует системного анализа деятельности образовательного учреждения, который позволит в полном объеме представить:

- качество образования в целом по ОУ и по отдельным предметам, что помогает определить, какой из образовательных областей отдать предпочтение в предпрофильном и профильном обучении;

- готовность перехода педагогического коллектива к профильному обучению;

- состояние материальной базы, необходимой для проведения профильного обучения;

- запросы учеников и родителей;

- состояние, целесообразность, успешность сотрудничества с вузом, с другими социальными партнерами.

Аналитическая деятельность позволяет разработать концептуальные подходы для перехода к профильной школе. Важно в концепции указать, какие кадровые, финансовые, материально-технические, содержательные, технологические, инновационные ресурсы необходимы для решения задач профильного обучения.

Затем разрабатывается система управленческих мер по диагностике качества образования, в том числе профильного; по предупреждению негативных процессов в системе образования.

Управленческая концепция перехода к профильному обучению формируется как концепция стратегическая. Стратегическое видение позволяет руководителю выбрать главные направления в профильном обучении. Стратегия дает ответ на вопросы, будет ли в школе только профильное или и предпрофильное обучение, предполагается ли многопрофильность или выбирается один ведущий профиль.

В лицее 179 исходно был выбран один, естественно-научный профиль, впоследствии присоединились еще 2 профиля – технический и гуманитарный. Образовательная программа лицея ориентирована на предпрофильное и профильное образование.

Для реализации стратегии профильного обучения вырабатывается план действий, выбор способов реализации плана.

Особое значение приобретают информационные системы управления:

- управленческие программы, адаптированные для школы;
- базы данных по кадровому составу лицея;
- базы данных по ученикам;
- базы данных для подготовки к ЕГЭ;
- методические материалы;
- презентации открытых мероприятий и т.д.

В настоящее время, когда в школах осуществляется самостоятельное ведение бухгалтерского учета, неоценимую помощь оказывают бухгалтерские и правовые программы на электронных носителях.

Деятельность руководителя ОУ опирается на ряд положений менеджмента качества:

- системный подход в управлении;
- научно-обоснованное управление, опирающиеся на требования современности, факты, запросы и удовлетворенность потребителей
- ориентация на развитие мотивации деятельности сотрудников, создание атмосферы сотрудничества, партнерства;
- введение целелеполагающих инноваций;
- ориентация на результаты и достижение целей;
- социальное партнерство.

Важным в работе является усиление инновационной части менеджмента, которая представляет собой систему планов, норм, правил, принципов, ценностных установок, технологий, регулирующих

инновационную деятельность. Усиливаются аналитические процессы, планирование, контроль качества образования, развития профессиональной компетентности учителя. Особое внимание уделяется прогнозу развития образовательного учреждения. При этом важно осуществлять информирование учителей, учеников, родителей о результатах анализа успешности работы ОУ, логично и четко осуществлять обратную связь через анкетирование, собеседование, диалог, форум в Интернете, Гостевую книгу – для всех участников этого процесса.

Работа методических советов, предметных кафедр, куда входят представители вуза, других организаций позволяет систематизировать деятельность, оперативно выявлять проблемы и принимать решения, помогать ученикам в достижении цели.

Профильное обучение требует создания системы эффективного повышения профессиональной компетентности учителя, который, работая в системе психолого-педагогической модели образования, владея современными педагогическими технологиями, создает условия, при которых максимально реализуются склонности учеников, развивается их потенциал. Система семинаров, открытых мероприятий, уроков, портфолио учителя и ученика, традиционные научно-практические конференции учителей и учеников; участие в СНО медицинской академии, анкетирование учеников, учителей, родителей свидетельствует о необходимости и результативности работы профильных классов.

Успешность работы школы, реализация программы профильного обучения во многом зависит от составляющих компонентов: управленческих, кадровых, нормативно-правовых, информационных, мотивационных, научно-методических, организационных и материально-технических, – поэтому задача администрации – развивать, совершенствовать названные компоненты.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А

Архипова Л. В. 210
Афонькина Ю. А. 152

Б

Балыко Т. Н. 69
Батова Л. А. 249
Белобородова Л. Н. 52
Белова И. Ю. 57
Берсенева Н. В. 110
Бова Н. Л. 227
Бударина А. О. 80
Бучельников В. В. 18

В

Васюта И. В. 120

Г

Габидуллина А. Ф. 132
Галанов А. Б. 157
Галимова Э. З. 94
Горшкова И. А. 178

Д

Дадешкелиани О. А. 10
Демова Ю. В. 170
Деткова О. В. 98

Е

Ердакова Л. Г. 197

З

Зорина Л. Н. 201

И

Иванова З. И. 48

К

Клейносова Н. П. 167
Клименко О. Е. 57
Ковалёва Г. И. 233
Кондратенко Л. Н. 216
Коршун Е. Н. 26
Корябкина Е. В. 173
Костарев С. В. 60
Кошкина Н. И. 84
Крамарова Т. Ю. 89
Крылова О. Н. 120, 201
Кузбеков Ф. Т. 144
Кузнецова А. Н. 237
Кузьмина О. Г. 102

М

Махонина А. А. 3
Мелкозёров С. А. 64
Мельникова Т. Н. 240
Моисеева А. Н. 186

Н

Нагрелли Е. А. 178
Нестеркина Н. Р. 242
Нехаева Ю. А. 33
Никитина В. В. 36
Новикова Е. А. 48

О

Облецова В. Н. 245
Обуховская А. С. 163, 193, 227, 249
Олексенко Н. С. 205

П

Поздняков А. Н. 137
Прямикова Е. В. 73

Р

Рагозина Т. Н. 178
Ретунцев А. И. 124
Румянцева Н. М. 89
Рюб В. Ю. 165

С

Самарина Н. В. 163
Симонова Н. А. 90
Скороходова Н. В. 114
Солдаткова Е. А. 124

Т

Тавстуха О. Г. 186
Терехова З. М. 152
Тимахова Т. А. 231
Тихонова Т. Ю. 41

У

Ульянова А. А. 163

Х

Хасанова В. Н. 128

Ц

Цедринский А. Д. 10, 205

Ч

Чипышева Л. Н. 224

Ш

Шаталова Н. П. 116
Шахматова Т. С. 178
Шахова Н. Б. 201

Я

Ялмурзина Г. С. 106

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АРХИПОВА Л. В., Почетный работник общего образования РФ, зам. директора по учебно-воспитательной работе Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 11, г. Новый Уренгой Ямало-Ненецкого автономного округа.

АФОНЬКИНА Ю. А., канд. психол. наук, доцент, профессор кафедры психологии и коррекционной педагогики Мурманского областного института повышения квалификации работников образования и культуры, г. Мурманск.

БАЛЫКО Т. Н., директор Центра жилищных инициатив-3 Муниципального учреждения ЖКХ, г. Калининград.

БАТОВА Л. А., Почетный работник общего образования, директор Государственного общеобразовательного учреждения лицей № 179, г. Санкт-Петербург.

БЕЛОБОРОДОВА Л. Н., ст. преподаватель Курганского государственного университета, г. Курган.

БЕЛОВА И. Ю., аспирант кафедры педагогики Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Чита.

БЕРСЕНЕВА Н. В., канд. пед. наук, доцент, преподаватель Кемеровского государственного университета культуры и искусств, г. Кемерово.

БОВА Н. Л., Заслуженный учитель РФ, учитель физики Государственного общеобразовательного учреждения лицей № 179, г. Санкт-Петербург.

БУДАРИНА А. О., канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики преподавания первого иностранного языка факультета лингвистики и межкультурной коммуникации Российского государственного университета им. И. Канта, г. Калининград.

БУЧЕЛЬНИКОВ В. В., аспирант Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.

ВАСЮТА И. В., зам. директора по учебно-воспитательной работе Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 4, г. Санкт-Петербург.

ГАБИДУЛЛИНА А. Ф., преподаватель современного танца Казанского государственного университета культуры и искусств, г. Казань.

ГАЛАНОВ А. Б., канд. пед. наук, проректор Башкирского института развития образования, г. Уфа.

ГАЛИМОВА Э. З., зам. декана факультета Евразии и Востока по воспитательной работе, аспирант кафедры общей и профессио-

нальной педагогики Института психологии и педагогики Челябинского государственного университета, г. Челябинск.

ГОРШКОВА И. А., Почетный работник общего образования, методист научно-методического центра Института повышения квалификации, г. Новокузнецк Кемеровской области.

ДАДЕШКЕЛИАНИ О. А., аспирант Славянского-на-Кубани государственного педагогического института, г. Славянск-на-Кубани Краснодарского края.

ДЕМОВА Ю. В., учитель начальных классов Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 7, г. Копейск Челябинской области.

ДЕТКОВА О. В., зам. декана по учебно-воспитательной работе, ст. преподаватель Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, г. Нижний Тагил Свердловской области.

ЕРДАКОВА Л. Г., зам. директора по учебно-воспитательной работе Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 7, г. Копейск Челябинской области.

ЗОРИНА Л. Н., директор Лицея № 190, г. Санкт-Петербург.

ИВАНОВА З. И., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования Института дополнительного профессионального образования Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского, г. Саратов.

КЛЕЙНОСОВА Н. П., преподаватель информатики и спецдисциплин Профессионального лицея № 39, г. Рязань.

КЛИМЕНКО О. Е., ст. преподаватель кафедры педагогики Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Чита.

КОВАЛЁВА Г. И., Почетный работник народного образования РФ, директор городской школы АРХИМЕДА, учитель математики Гимназии № 1 им. А. Л. Кузнецовой, г. Куйбышев Новосибирской области.

КОНДРАТЕНКО Л. Н., ст. преподаватель кафедры теории и методики преподавания естественно-математических дисциплин, методист научно-методического центра Института повышения квалификации, г. Новокузнецк Кемеровской области.

КОРШУН Е. Н., зав. сектором кадрового консалтинга Академии государственного и муниципального управления при Президенте Республики Татарстан, г. Казань.

КОРЯБКИНА Е. В., главный методист кафедры педагогики и психологии Приморского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Владивосток.

КОСТАРЕВ С. В., начальник Кемеровского высшего военного

командного училища связи (военного института), г. Кемерово.

КОШКИНА Н. И., канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры физики и методики преподавания физики Кузбасской государственной педагогической академии, г. Новокузнецк Кемеровской области.

КРАМАРОВА Т. Ю., канд. пед. наук, доцент Тольяттинского государственного университета сервиса, г. Тольятти Самарской области.

КРЫЛОВА О. Н., канд. пед. наук, доцент Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург.

КУЗБЕКОВ Ф. Т., докт. филол. наук, профессор, ректор Башкирского института развития образования, г. Уфа.

КУЗНЕЦОВА А. Н., учитель музыки Муниципального общеобразовательного учреждения гимназия № 155, аспирант кафедры музыкального образования Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.

КУЗЬМИНА О. Г., методист Института экономики и менеджмента Калининградского государственного технического университета, г. Калининград.

МАХОНИНА А. А., канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания математики Волгоградского государственного педагогического университета, г. Волгоград.

МЕЛКОЗЁРОВ С. А., аспирант, ассистент кафедры физико-химической технологии защиты биосферы Уральского государственного лесотехнического университета, г. Екатеринбург.

МЕЛЬНИКОВА Т. Н., Почетный работник народного образования РФ, руководитель методического объединения учителей, учитель математики Гимназии № 1 им. А. Л. Кузнецовой, г. Куйбышев Новосибирской области.

МОИСЕЕВА А. Н., канд. пед. наук, доцент Оренбургского государственного педагогического университета, г. Оренбург.

НАГРЕЛЛИ Е. А., методист научно-методического центра Института повышения квалификации, г. Новокузнецк Кемеровской области.

НЕСТЕРКИНА Н. Р., учитель химии Государственного общеобразовательного учреждения лицей № 179, г. Санкт-Петербург.

НЕХАЕВА Ю. А., аспирант Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова, г. Ярославль.

НИКИТИНА В. В., аспирант Южного института менеджмента, г. Краснодар.

НОВИКОВА Е. А., ст. преподаватель Саратовской государст-

венной академии права, г. Саратов.

ОБЛЕЦОВА В. Н., зав. Муниципальным дошкольным образовательным учреждением Центр развития ребенка – детский сад № 81 «Материнская школа», методист-организатор по дошкольному отделению Негосударственного образовательного учреждения «АРТ», г. Магнитогорск, Челябинской области.

ОБУХОВСКАЯ А. С., канд. биол. наук, победитель конкурса в рамках приоритетного национального проекта «Образование», зам. директора по научно-методической работе Государственного общеобразовательного учреждения лицей № 179, г. Санкт-Петербург.

ОЛЕКСЕНКО Н. С., аспирант Славянского-на-Кубани государственного педагогического института, г. Славянск-на-Кубани Краснодарского края.

ПОЗДНЯКОВ А. Н., докт. ист. наук, доцент, зам. директора по учебной и научной работе, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования Института дополнительного профессионального образования Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского, г. Саратов.

ПРЯМИКОВА Е. В., канд. социол. наук, докторант Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.

РАГОЗИНА Т. Н., Почетный работник общего образования, зав. научно-методического центра Института повышения квалификации, г. Новокузнецк Кемеровской области.

РЕТУНЦЕВ А. И., канд. экон. наук, доцент, проректор по учебной работе ОЗО Бийского педагогического государственного университета им. В. М. Шукшина, г. Бийск Алтайского края.

РУМЯНЦЕВА Н. М., канд. ист. наук, доцент Тольяттинского государственного университета сервиса, г. Тольятти Самарской области.

РЮБ В. Ю., учитель начальных классов Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 7, г. Копейск Челябинской области.

САМАРИНА Н. В., зам. директора по ИТ Государственного общеобразовательного учреждения лицей № 179, г. Санкт-Петербург.

СИМОНОВА Н. А., канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков естественнонаучных и экономических специальностей Ставропольского государственного университета, г. Ставрополь.

СКОРОХОДОВА Н. В., преподаватель Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, г. Нижний Тагил Свердловской области.

СОЛДАТКОВА Е. А., студентка 4-го курса факультета техно-

логии и профессионально-педагогического образования Бийского педагогического государственного университета им. В. М. Шукшина, г. Бийск Алтайского края.

ТАВСТУХА О. Г., докт. пед. наук, профессор, зав. кафедрой педагогического мастерства Оренбургского государственного педагогического университета, г. Оренбург.

ТЕРЕХОВА З. М., канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры психологии и коррекционной педагогики Мурманского областного института повышения квалификации работников образования и культуры, г. Мурманск.

ТИМАХОВА Т. А., Почетный работник общего образования РФ, ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии Северо-Осетинского государственного университета им. К. Л. Хетагурова, г. Владикавказ.

ТИХОНОВА Т. Ю., канд. пед. наук, доцент кафедры «Связей с общественностью» Уральского государственного университета физической культуры, г. Челябинск.

УЛЬЯНОВА А. А., канд. пед. наук, методист Государственного общеобразовательного учреждения лицей № 179, г. Санкт-Петербург.

ХАСАНОВА В. Н., канд. экон. наук, доцент кафедры менеджмента Сургутского государственного педагогического университета, г. Сургут Тюменской области.

ЦЕДРИНСКИЙ А. Д., канд. пед. наук, профессор Славянского-на-Кубани государственного педагогического института, г. Славянск-на-Кубани Краснодарского края.

ЧИПЫШЕВА Л. Н., ст. преподаватель кафедры начального образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ШАТАЛОВА Н. П., канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры высшей математики, научный руководитель ОНИЛ ПМ КФ Куйбышевского филиала НГПУ, г. Куйбышев Новосибирской области.

ШАХМАТОВА Т. С., канд. пед. наук, доцент, Почетный работник общего образования, ректор Института повышения квалификации, г. Новокузнецк Кемеровской области.

ШАХОВА Н. Б., зам. директора по учебно-воспитательной работе Лицея № 190, г. Санкт-Петербург.

ЯЛМУРЗИНА Г. С., аспирант, ассистент кафедры педагогики и психологии Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова, г. Магнитогорск Челябинской области.

ОГЛАВЛЕНИЕ

РАЗДЕЛ 1. Непрерывное профессиональное образование в контексте государственной образовательной политики. Эволюционный характер выстраивания системы непрерывного профессионального образования	
Махонина А. А.	
Непрерывная профессионально-педагогическая подготовка учителя математики	3
Дадешкелиани О. А., Цедринский А. Д.	
Проблемы качества подготовки педагогических кадров	10
Бучельников В. В.	
Дистанционные технологии в образовании: история вопроса . . .	18
Коршун Е. Н.	
Гражданское образование, кадровая политика, государственная служба: приоритеты эволюционирования	26
Нехаева Ю. А.	
Профессиональный рынок труда и проблема конкурентоспособности молодого специалиста	33
Никитина В. В.	
Управление персоналом как важный фактор кадровой политики предприятия	36
РАЗДЕЛ 2. Роль системы непрерывного профессионального образования в развитии квалификационных характеристик современного специалиста	
Тихонова Т. Ю.	
Формирование коммуникативной компетентности студентов специальности «Связи с общественностью» в процессе профессиональной подготовки	41
Новикова Е. А., Иванова З. И.	
Пути решения проблем реализации компетентностного подхода к высшему образованию в курсе информатики	48
Белобородова Л. Н.	
Формирование коммуникативной компетентности педагога профессионального обучения средствами тренинговых технологий	52
Белова И. Ю., Клименко О. Е.	
Предпосылки становления профессиональной компетентности специалистов АФК	57

Костарев С. В.	60
Профессионально-педагогическая подготовка курсантов военных вузов	
Мелкозёров С. А.	64
Управление качеством учебного процесса как основа повышения уровня подготовки инженера-эколога	
Балыко Т. Н.	69
Формирование профессиональной компетентности специалистов ЖКХ и строительства как основа повышения инновационного потенциала предприятия	
РАЗДЕЛ 3. Модернизация содержательных и процессуальных аспектов профессионального образования в русле идей регулируемого эволюционирования	
Прямикова Е. В.	73
Учебно-методическое обеспечение преподавания социологии и обществознания в рамках компетентностного подхода	
Бударина А. О.	80
Использование принципа развития положительного потенциала личности обучаемого в профессиональной подготовке будущего лингвиста-переводчика	
Кошкина Н. И.	84
Фундаментальное естественнонаучное образование и научная работа в педагогическом вузе	
Крамарова Т. Ю., Румянцева Н. М.	89
Роль дисциплины «Теория и методология истории» в профессиональной подготовке будущего историка	
Симонова Н. А.	90
К проблеме обучения иностранному языку в современной системе профессионального образования	
Галимова Э. З.	94
Роль студенческого самоуправления в формировании личности специалиста	
Деткова О. В.	98
Методическое обеспечение вокальной подготовки студентов на факультете сценических искусств	
Кузьмина О. Г.	102
Внедрение конфликтологического компонента в воспитательную работу вуза	
Ялмурзина Г. С.	106
Система учебно-творческих задач как средство развития творческого потенциала студентов технического вуза	

РАЗДЕЛ 4. Инновации как атрибут профессионального образования. Философия регулируемого эволюционирования в осуществлении инновационной деятельности	
Берсенева Н. В.	
Инновационная деятельность педагога	110
Скороходова Н. В.	
Инновационные здоровьесберегающие вокальные технологии (методика Н. Н. Шаповаловой): требование современного образования	114
Шаталова Н. П.	
Роль и место кабинета виртуального самообразования в образовательной системе «школа–вуз»	116
Васюта И. В., Крылова О. Н.	
Особенности реализации мультипрофильного учебного плана	120
Ретунцев А. И., Солдаткова Е. А.	
Технологические аспекты реализации второго высшего образования (на примере педагогического университета)	124
Хасанова В. Н.	
Гендерный аспект в образовательной деятельности	128
Габидуллина А. Ф.	
Танец как вхождение в мир	132
РАЗДЕЛ 5. Тенденции дополнительного профессионального образования в проблемном поле андрагогики	
Поздняков А. Н.	
Дополнительное профессиональное образование в структуре современного университета	137
Кузбеков Ф. Т.	
Инновационные подходы к работе с педагогическими кадрами	144
Афонькина Ю. А., Терехова З. М.	
О региональном компоненте повышения квалификации работников специального (коррекционного) образования	152
Галанов А. Б.	
Дистанционное обучение в дополнительном профессиональном образовании	157
РАЗДЕЛ 6. Реализация проекта ИСО в системе общего и профессионального образования	
Обуховская А. С., Ульянова А. А., Самарина Н. В.	
Роль ИКТ в формировании допрофессиональной компетентности	163

Рюб В. Ю.	
Формирование информационных умений и развитие речи младших школьников	165
Клейносова Н. П.	
Формирование информационной компетентности специалиста на основе деятельностного подхода на примере занятий по информатике	167
Демова Ю. В.	
Некоторые аспекты использования компьютерных технологий в начальной школе	170
Раздел 7. Направления и опыт реализации приоритетного национального проекта «Образование» в системе общего и профессионального образования	
Корябкина Е. В.	
Развитие социальной компетентности учителя в условиях реализации национального проекта «Образование»	173
Горшкова И. А., Нагрелли Е. А., Рагозина Т. Н., Шахматова Т. С.	
Программа диссеминации ценного педагогического опыта как условие формирования компетентностей педагогов на муниципальном уровне	178
Тавстуха О. Г., Моисеева А. Н.	
Компетентностный подход в воспитании	186
Обуховская А. С.	
Профильное обучение в условиях лицея	193
Ердакова Л. Г.	
Обновление содержания начального образования в условиях реализации инновационного учебно-методического комплекса	197
Зорина Л. Н., Шахова Н. Б., Крылова О. Н.	
Ресурсный центр как новый проект совершенствования методического обеспечения образовательного процесса	201
Раздел 8. Общеобразовательные учреждения в условиях реализации Концепции модернизации российского образования. Профессиональная направленность общего среднего образования	
Олексенко Н. С., Цедринский А. Д.	
Проблемы формирования этнонациональной толерантности у учащихся сельской школы	205

Архипова Л. В.	
Содержательные и процессуальные аспекты проектирования методической работы в МОУ СОШ № 11 г. Новый Уренгой	210
Кондратенко Л. Н.	
Контекстный подход к постановке ситуационных задач для разработки «пробы сил» учащихся при проектировании элективных ориентационных математических курсов	216
Чипышева Л. Н.	
Рефлексивная деятельность младшего школьника на уроках русского языка	224
Бова Н. Л., Обуховская А. С.	
Роль физики в формировании допрофессиональной компетентности у учеников медицинских классов	227
Тимахова Т. А.	
Методика организации поисково-исследовательской деятельности в дошкольном образовательном учреждении	231
Ковалёва Г. И.	
Формирование образовательных компетенций как одно из направлений реализации подхода в профильном обучении	233
Кузнецова А. Н.	
Формирование познавательной самостоятельности учащихся как фактор воспитания будущих специалистов	237
Мельникова Т. Н.	
Модернизация образования посредством формирования образовательной компетенции	240
Нестеркина Н. Р.	
Мотивация и профильное обучение на уроках химии	242
Облецова В. Н.	
Новые подходы в области управления развитием ДОУ	245
Батова Л. А., Обуховская А. С.	
Подходы к управлению профильной школой	249
Алфавитный указатель	253
Сведения об авторах	255

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

Материалы VI Всероссийской
научно-практической конференции
Часть 8

Ответственный редактор Д. Ф. Ильясов
Корректоры: Л. Г. Махмутова,
И. А. Леонтьева, В. В. Кудинов
Технический редактор И. А. Леонтьева
Дизайн обложки П. В. Федоров
Ответственный за выпуск Л. Н. Золотарева

Сдано в набор 26.10.07. Подписано в печать 08.11.07.
Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Times.
Усл. печ. л. 16,56. Тираж 250 экз. Заказ № 637.

Информационно-издательский
учебно-методический центр «Образование»
454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, 88
тел.: (8–351) 263–93–98