



16 апреля 2009 г.

И И Т Т

Я И И Г Г

Ц А А Р

0 0 9

X
Всероссийская
научно-практическая
конференция

ИНТЕГРАЦИЯ

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



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

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

Материалы X Всероссийской
научно-практической конференции

Часть 1

16 апреля 2009 г.

Москва – Челябинск

УДК 351/354

ББК 74.56

И 73

- И 73 Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров : материалы X Всероссийской научно-практической конференции : в 8 ч. Ч. 1/ 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», 2009. – 319 с.
ISBN 978-5-98314-327-2

Ответственный редактор

Д. Ф. Ильясов

Редакционная коллегия:

В. Н. Кеспилов, М. И. Солодкова, А. Г. Обоскалов,
Л. Г. Махмутова, И. В. Резанович, В. Г. Грязева-Добшинская,
О. Е. Костюченкова, Г. А. Синтяева, С. В. Олефир,
О. А. Семиздралова, С. И. Мильковская

УДК 351/354

ББК 74.56

© Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, 2009.

© Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2009.

© Информационно-издательский учебно-методический центр «Образование», 2009.

ISBN 978-5-98314-327-2

Р А З Д Е Л 1

Непрерывное образование как тенденция развития современного общества

НЕПРЕРЫВНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

КОРОТАЕВА Е. В.

г. Екатеринбург, Уральский государственный педагогический
университет

Непрерывное образование – понятие достаточно известное в образовательном пространстве. При этом в него вкладывается и уже освоенное содержание (преемственность различных ступеней образования, непрерывность профессионального образования, возможности дополнительного образования и др.), и сравнительно новое (андропедагогика как самостоятельное направление, единое образовательное пространство, Болонский процесс и т.д.). Само явление «непрерывности» является нелинейным, объемным, что и обеспечивает целостность образования. Именно в связи с этим в педагогической энциклопедии упоминается об условном разделении непрерывного образования на «вертикальную интеграцию» (то есть преемственность ступеней формального образования) и «горизонтальную интеграцию» (формирующуюся за счет объединения различных формальных и неформальных образовательных учреждений, организации и пр.). Такая интеграция призвана обеспечить становление единого (то есть непрерывного) образовательного пространства. Такой подход охватывает взаимоотношения и взаимосвязи не только непосредственных участников образовательного процесса, но и различных (государственных и межгосударственных) институтов образования и т.д.

Но что же представляет собой единое образовательное пространство?

Основу «территориальной образовательной системы» (регио-

нальной, краевой, областной, муниципальной, местной) составляют преимущественно учебные заведения, которые «создаются совместными усилиями органов образования и школ на основе требований социального заказа и всесторонней диагностики здоровья, способностей, возможностей, потребностей детей» [1], обеспечивая удовлетворение образовательных потребностей и возможностей всех детей, проживающих на данной территории.

В Законе РФ «Об образовании» разделены сферы компетенции и ответственности между федеральными, региональными и муниципальными органами управления. Прежде всего, в принципах государственной образовательной политики (ст. 2) особо оговаривается установка на взаимодействие государственных и территориальных образовательных систем: «единство федерального культурного и образовательного пространства», подразумевающее «защиту и развитие системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства». В ст. 29 закона уточняется ряд аспектов, касающихся образовательной политики местных органов образования, которые имеют возможность:

- определять и осуществлять политику в области образования, не противоречащую политике Российской Федерации в области образования;
- заниматься разработкой и реализацией республиканских, региональных программ развития образования, в том числе международных, с учетом национальных и региональных социально-экономических, экологических, культурных, демографических и других особенностей;
- устанавливать национально-региональные компоненты государственных образовательных стандартов;
- обеспечивать информационное обеспечение в пределах своей компетенции образовательных учреждений, организацию издания учебной литературы, разработку примерных учебных планов и курсов, дисциплин и др.

Данные ориентиры свидетельствуют о признании федеральными органами суверенитета и определенной самостоятельности субъектов в ряде вопросов, связанных с образовательной политикой. К примеру, далеко не все новации, вводимые на федеральном уровне, могут быть призваны к немедленному исполнению на территории областной или муниципальной системы образования. Или, напротив, продуктивный опыт работы конкретного образовательного учреждения (детского сада, гимназии, колледжа и т.п.) может быть рекомендован для изу-

чения и распространения именно в рамках территориальной системы образования, как один из факторов реализации непрерывности обучения и воспитания.

Такая же свобода – в конвенциональных рамках – наблюдается и в области содержания стандарта образования, которое реализуется через взаимодействие федерального и национально-регионального компонентов в процессе обучения. Наличие общего для всего федерального компонента обеспечивает единство образовательного пространства России, поскольку устанавливает базовый стандарт образования по разным предметам на всей территории страны. Национально-региональный компонент стандарта определяет нормативы, относящиеся к компетенции регионов: это может касаться родного языка и литературы, географии, истории, искусства, трудовой подготовки и пр. В идеале национально-региональный компонент является частью Государственного стандарта общего образования, составляя единое целое с федеральным компонентом, дополняет и детализирует его содержание с учетом специфики региона.

Собственно, непрерывность образования как раз и обеспечивается постоянной, одновременно развивающейся связью между региональной и федеральной системами образования. При этом развитие локальных систем образования может сопровождаться двумя крайностями: одна выражается в безоговорочном принятии государственной образовательной политики без учета и поддержки регионально-национальных особенностей локальной системы образования, а другая – в подчеркнутом обособлении от государственной образовательной политики в пользу такого содержания образования, отражает региональные и национальные особенности.

Единство же государственной системы или непрерывность образования, понимаемая как задача на федеральном уровне, обеспечивается взаимодействием как содержательных аспектов (общей целью, содержанием образовательных программ и т.д.), так и соответствующими условиями: консолидацией усилий в достижении общей цели, определением доли соучастия сторон, конвенциональным подходом на уровне распределения прав и ответственности, открытостью в обмене эффективными наработками, осознанным представлением о «конечном продукте» в сфере образования по отношению к государству.

Рассмотрим эти условия.

Базис образовательных реформ должна составлять принятая в 2000 г. Национальная доктрина образования, которая является «организационной основой государственной политики Российской Федерации» в области образования (до 2025 г.). Среди приоритетных задач

доктрины называются:

- сохранение исторической преемственности поколений, распространение и развитие национальной культуры;
- воспитание патриотов России, граждан правового, демократического, социального государства, уважающих права и свободы личности и обладающих высокой нравственностью;
- сохранение и развитие единого образовательного пространства России и др.

Однако сам процесс реализации приоритетных задач доктрины оказывается не таким уж безоблачным.

К характеристикам единого непрерывного образовательного пространства Российской Федерации социологи, философы относят мультикультурность, понимаемую как «динамичную систему разновеликих и разносодержательных полей взаимовлияний локальных и индивидуальных образовательных пространств» [2].

Именно мультикультурность в последнее время и стала одним из препятствий на пути консолидации и формирования единого образовательного пространства на территории нашей страны. И те политические процессы, которые имеют место на территории нашей страны, часто препятствуют конструктивному взаимодействию в области образования, о чем свидетельствуют многочисленные публикации последнего десятилетия (Е. В. Бондаревская, С. К. Бондырева, Б. Л. Вульфсон, Б. С. Гершунский, М. Н. Кузьмин, Н. Д. Никандров, О. Н. Смолин и др.).

М. Н. Кузьмин в статье «Проблемы сохранения образовательного и духовного пространства России» называет наиболее острые проблемы:

- с решением собственно национальных культурных проблем очевиден курс на последовательную автономизацию национальной школы, ее организационное и содержательное «отмежевание» от российской школы и, может быть, самое существенное, на радикальную смену ею культурного вектора;
- разграничение зон ответственности дало возможность некоторым национальным субъектам (Татарстан, Саха-Якутия, Башкортостан) фактически провести принцип верховенства национального компонента содержания образования над федеральным;
- с понятийной же подменой «национального» «региональным» исчезла цель общегражданской, надэтнической консолидации общества, которая всегда была важнейшей задачей образовательной политики многонационального Российского государства [3].

Все это свидетельствует о том, как труден путь обеспечения не-

прерывности образования в рамках взаимодействия локальных и федеральной систем образования. Чрезмерная фиксация на специфических проблемах какой-либо одной территориальной образовательной системы или искусственная эскалация ее развития может привести к асимметрии и деформации государственной системы образования, что отдалит поставленную задачу – формирование единого образовательного пространства страны. Излишнее обособление к тому же рано или поздно приводит к стагнации системы, так как процесс развития подразумевает количественное и качественное изменение под влиянием как внутренних, так и внешних условий. Однако и недооценка внутренних резервов – эффективных и результативных наработок, которые возникают в процессе деятельности отдельных школ, районных систем образования и прочее, – чревато аномией, социальной пассивностью, утерей инициативности, субъектности в развитии локальной системы образования.

Обозначенные проблемы обнаруживаются и в других странах. Проблема стандартизации образования в определенном смысле существует и в Великобритании, где каждое из графств имеет свой стандарт, и в США, где в каждом штате регламентировано свое, часто отличное от других, содержание образования.

Любая государственная система образования не существует автономно. Процессы глобализации оказывают влияние практически на все стороны жизнедеятельности человечества, и это не может не отражаться на сфере образования.

Консолидация межгосударственного образовательного пространства может иметь различные истоки. Чтобы осознать этот факт, достаточно обратиться к причинам создания единого образовательного пространства на территории СНГ (Содружества Независимых Государств) и европейского образовательного пространства в рамках Болонского соглашения. Если первый вариант консолидации обусловлен стремлением сохранить то, что было наработано, то второй ориентирован на расширение перспективных возможностей долгосрочного сотрудничества стран, находящихся на Европейской части материка.

Обращаясь к идее непрерывности в сфере образования, нельзя не обратиться к более чем актуальному ныне Болонскому соглашению, сам факт которого является свидетельством того, что и образование как государственный институт не может быть автономным, изолированным, но находится во взаимосвязи и взаимодействии с экономическими, политическими и социальными институтами.

В 1999 г. министры образования 29 стран на праздновании 900-летия старейшего европейского университета подписали декларацию, в

которой указывалось: «Мы принимаем обязательство координировать нашу политику с тем, чтобы достичь в ближайшей перспективе (и, в любом случае, – в пределах первого десятилетия третьего тысячелетия) следующих целей, которые мы рассматриваем как первостепенные для создания Зоны европейского высшего образования и продвижения европейской системы высшего образования по всему миру...».

Таким образом, образовательное пространство Европы для высшей ступени обучения стало осуществляться не изолированно, а в рамках широкой открытой системы профессионального образования. Координация взаимодействий, согласно Болонскому соглашению, в образовательном пространстве осуществляется благодаря следующим ключевым позициям:

1. Признанием диплома о высшем образовании на всем пространстве как основного документа для трудоустройства, принятием единой зачетной системы.

2. Введением системы сопоставимых на всем пространстве степеней, свидетельствующих о готовности студента к трудовой деятельности (то есть получением единого конечного продукта).

3. Принятием соответствующих механизмов достижения поставленной задачи:

- обеспечения возможности получать образование на всем европейском пространстве (мобильность и свободное передвижение субъектов обучения с целью получения образования и обмена опытом);

- разработки соответствующих (совместимых друг с другом) учебных планов и образовательных программ и т.д.

В настоящее время это соглашение подписано министрами 40 стран, в том числе и Российской Федерацией. Несмотря на внушительное количество подписавших, многие страны достаточно осторожно относятся к его реализации. Прежде всего, в этой ситуации возникает опасность того, что лучшие студенты, имея возможность выстраивать собственную образовательную траекторию, предпочтут делать это за пределами своей страны. Тогда основная цель высшего образования – подготовка высококвалифицированных кадров для конкретной страны – окажется не реализованной в запланированном объеме.

Для многих ректоров, деканов не ясна на данный момент система зачетных единиц: есть ли гарантия того, что прослушанный в другом вузе учебный курс (философии, сопромата, психологии и т. п.) усвоен студентом на необходимом для качественного образования уровне? Тем более что во многих странах отсутствует система образовательных стандартов. К тому же возникает серьезная проблема совмещения прежней системы вузовского обучения (подготовка специали-

стов за пять лет) с новой, обусловленной принятием Болонского соглашения (которая может реализоваться и по схеме 3+2, и 4+1, и т.д.), что влечет за собой полную ревизию содержания образования, учебных планов, рабочих программ, обеспеченности кадрами, оборудованием, информацией и т.д.

Другими словами, установка на обеспечение непрерывности образования на Евразийском континенте все же имеет зоны риска в практике осуществления этого проекта.

Очевидно, что дальнейшее продвижение в области непрерывного образования выводит нас к мировым масштабам. В современных СМИ часто оперируют понятиями «мирового образовательного пространства» и «мировой образовательной системы». Однако применение их связано с определенными уточнениями.

Вводя в научный оборот сочетание «мировая образовательная система», следует иметь в виду, что последняя существует более в состоянии *de facto*, нежели *de iure*. Как известно, система образования, будучи целостным явлением, обладает рядом характеристик: 1) законодательная база, 2) организационная структура, 3) пользователи образовательных услуг, 4) носители образовательных услуг, 5) уровни образования, достигаемые при обучении, 6) теоретическая база обучения, 7) технологии обучения, 8) учебно-методическое обеспечение. Накладывая данные характеристики на «мировую систему образования», нетрудно заметить, что легко определяются положения 3 – 8, фиксирующие ее фактическое существование. Но легитимность мировой системы образования (характеристики 1, 2) пока не отражена в соответствующем документе, хотя проблемами обновления в сфере образования занимается достаточно большое число международных организаций: Комитет по образованию при ЕЭС, ЮНЕСКО, Интернациональное бюро воспитания (Швейцария), Международный институт педагогических исследований (Германия), Международный педагогический центр (Франция), Международный институт образования (США) и др.

Именно поэтому есть смысл говорить о возможностях непрерывного образования в мировом образовательном пространстве, внутри которого медленно, но неуклонно формируется мировая образовательная система и еще более медленно, но все же складывается мировая образовательная политика. Основными перспективными направлениями, способными обеспечить идею непрерывности на практике, по мнению Б. С. Гершунского, являются следующие:

1. Проведение в жизнь идеи диалога культур с ориентацией на все большую детализацию взаимодействующих компонентов культу-

ры и их интеграции в целостном культурном пространстве мировых цивилизаций.

2. Развитие человеческих контактов на всех уровнях с акцентацией внимания на активных формах взаимовыгодного сотрудничества в экономике, культуре, образовании и т.д.

Дальнейшее развитие уже в значительной мере продвинутой планетарной системы информации – эффективного вида коммуникативного взаимодействия людей, человеческих сообществ, социумов.

Развитие и совершенствование универсальных форм человеческого общения на основе досуговой деятельности (спорт, фестивали, туризм и пр.).

Целенаправленная работа по формированию единого мирового образовательного пространства, интеграции национальных образовательных систем, для чего необходимо создавать интегративные учебные программы и учебники, распространять международный инновационный опыт в сфере образования и т.д.

Подводя общие итоги, подчеркнем, что образовательная деятельность сейчас становится основной отраслью общественного производства, от ее результатов зависит будущее всякого государства, развитие культуры всего человечества. Непрерывность образования как социокультурный феномен выполняет не только функции передачи знаний и умений, сохранения культурных ценностей и традиций, обеспечение адекватной социализации личности в конкретном социуме, но и становится важным условием взаимодействия государств в мировых интеграционных процессах.

Нелинейный подход обеспечивает возможность прогнозировать и осуществлять непрерывность образовательного процесса как на уровне локальной (образовательного учреждения, муниципального образования), региональной образовательной системы, так и в масштабах континента и континентов.

Очевидно, что на каждом уровне непрерывность образования характеризуется своими специфическими особенностями, связями, содержанием, формой. Однако при этом можно выявить некоторые общие тенденции, которые, с одной стороны, способны рельефно обозначить уровень развития государственного института образования, а с другой – дают возможность прогнозировать направления в исследованиях теории и практики непрерывного образования не только в государственном, но и в консолидирующемся межгосударственном пространстве.

Литература

1. Поташник, М. Школа и органы образования: трудный поиск взаимодействия [Текст] / М. Поташник // Директор школы. – 1995. – № 2.
2. Загвязинский, В. И. Проектирование региональных образовательных систем [Текст] / В. И. Загвязинский // Педагогика. – 1999. – № 5.
3. Кузьмин, В. П. Проблемы сохранения единого образовательного и духовного пространства России [Текст] / В. П. Кузьмин // Педагогика. – 2004. – № 4.
4. Малькова, З. А. Разорванное образовательное пространство [Текст] / З. А. Малькова // Педагогика. – 1999. – № 5.
5. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века [Текст] / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998.

НЕГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

ГУРА В. С.

г. Владикавказ, Владикавказский институт моды

Образование само по себе является жизненно важной функцией, ключевым сектором и условием существования в обществе, без него нет общества. Оно решает одновременно культурные, социальные, экономические, гражданские и этические задачи. В нем заинтересовано общество в целом и его различные сектора, при этом последние остро нуждаются в нем. Оно обеспечивает преемственность в обществе, вырабатывает нормы, передает знания, методику, а также опыт, накопленный человечеством за всю историю его существования. Оно развивает потенциал, который позволяет обществу двигаться вперед, прогрессировать, обновляться, меняться.

Государство легализовало появление негосударственного образования, которое стало быстро развиваться после принятия в 1992 г. Закона РФ «Об образовании». Согласно государственной статистике 55 % вузов России составляют негосударственные высшие учебные заведения, в которых обучается почти 1,5 млн. студентов – около 14 % их общего контингента. С одной стороны, негосударственное образование получило признание, с другой – до конца не определено, какая реформа образования нужна России, и какое место в ней должно занимать негосударственное образование.

Возникновение в условиях рыночной экономики множество негосударственных учебных заведений привело к необходимости осмысления их роли и значимости для экономики России, выдвинуло ряд задач, связанных с анализом и оценкой качества профессиональной подготовки в этих вузах, ценности получения при окончании этих вузов дипломов, определений преимуществ и недостатков негосударственного образования, прогнозировании тенденций его дальнейшего развития.

В настоящее время сложилось ясное понимание того, что негосударственный сектор высшего образования в едином образовательном пространстве Российской Федерации сложился и состоялся.

Сегодня негосударственные вузы уже не только место, где можно получить высшее образование и свидетельствующий о нем диплом государственного образца. Они постепенно превращаются в значимые социальные институты, уверенно осваивающие более широкие общественные роли, культурные функции и становящиеся тем самым влиятельным фактором общественной жизни и развития.

Понятие негосударственного образования само по себе проблематично. Оно выражает различные значения для разных агентов поля образования: законодателей, руководителей высших учебных заведений и потребителей образовательных услуг. Можно сказать, что эти агенты говорят о негосударственном образовании на разных языках в ситуации острой нехватки переводчиков.

В законодательных (и нормативных) документах понятие государственный (негосударственный) служит для определения статуса вуза по следующим критериям: а) организационно-правовая форма (определяется по составу учредителей); б) источники финансирования; в) наличие государственной аккредитации.

Согласно Федеральному закону «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» государственными имеют право называться вузы, учредителями которых являются Правительство РФ или органы исполнительной власти (администрации, правительства) субъектов Федерации. Негосударственные вузы определяются как образовательные учреждения, созданные в организационно-правовых формах, предусмотренных гражданским законодательством РФ для некоммерческих организаций, которые (вузы) управляются частными лицами, коммерческими или общественными организациями.

Негосударственное образование сталкивается с множеством препятствий – существуют проблемы правового регулирования деятельности вузов, ведется недобросовестная конкуренция на рынке образова-

тельных услуг, отсутствует четкая государственная политика в этой сфере, в том числе с учетом вхождения России в Болонский процесс.

Негосударственное высшее образование в России «выросло», сломав барьеры, из традиционной советской системы образования с ее жестким каркасом внутрисистемных отношений, возмравшей год от года «зарегулированностью». Формирование и развитие в системе высшего образования России негосударственного сектора стало в целом способом выхода из кризиса 90-х годов в условиях крушения тоталитарной общественной структуры.

Российская система образования все более интегрируется в мировую культуру, воспринимая новые для России демократические, политические и образовательные ценности.

Ныне негосударственный сектор в системе образования обеспечивает значительную часть профессиональной подготовки специалистов, в то время как многие фирмы считают государственную систему образования неэффективной, сообразуясь со всеми корпоративными ценностями и целями.

Негосударственное высшее образование ныне стало повсеместным явлением, в нем реализуются образовательные потребности, интересы, мотивы, а также выбор субъектов «вхождения» в образовательный процесс. Прогнозирование развития негосударственного высшего образования невозможно без учета тенденций отношения субъектов образовательного процесса к самому высшему образованию.

Высшее образование является ценностью для россиян, но его получение в негосударственном секторе должно было пройти определенную «проверку временем», чтобы стать общественно одобряемым, нормативным. Со временем в сознании общества сформировалось положительное отношение к негосударственному сектору в системе высшего образования.

Образование для студентов негосударственных вузов является в первую очередь средством профессионального становления, основой материального благополучия, способом личностного развития.

В конце XX начале XXI веков в России сформировались основы сложноустроенного общества, с чертами конкурентности и конфликтности, что нашло отражение в основополагающих моментах развития негосударственного высшего образования.

Перспективы своего будущего трудоустройства беспокоят каждого выпускника. Более оптимистично смотрят на свое трудоустройство студенты негосударственных вузов, поскольку с момента своего возникновения эти вузы начали готовить профессионалов, востребованных рыночными условиями России, и студентам уже известны

реалии конкуренции на рынке труда. Открытие новых, востребованных в складывающихся социально-экономических условиях специальностей, не только гуманитарных, но и инженерных, переход от экстенсивно-поточных методов подготовки выпускников к интенсивно-индивидуализированным – все это стало моментом участия негосударственного высшего образования в формировании социально-профессиональной структуры общества, в реализации им экономической функции социального института образования.

Негосударственное высшее образование, имея в определенном смысле более широкие возможности по сравнению с вузами государственными, и отвечая на потребности общества в квалифицированных специалистах с востребованными социальными качествами, осуществляет в процессе обучения передачу студентам норм и ценностей становящегося гражданского общества, стремится развивать их инициативу и творческие способности.

Креативная модель образования, утверждающаяся в негосударственных вузах, формирует личностные качества как интегральную характеристику индивида, выступающую как совокупность его социально значимых свойств и качеств, которые позволяют ему включаться в современную систему общественных отношений, многообразных форм деятельности и общения.

Сторонники негосударственного образования также отмечают, что во всех демократических и экономически развитых странах существует данный сектор, и это является благоприятным фактором для развития всей системы образования. Так как негосударственное высшее образование способствует расширению возможностей доступа населения к высшему образованию и удовлетворению различных образовательных интересов людей, формированию социально-профессиональной структуры общества соответственно востребованности производственной, экономической и социальной деятельности, социальной мобильности субъектов образовательного процесса.

Негосударственным высшим учебным заведениям отводится особая инновационная роль в формировании человеческого капитала. Деятельность негосударственных вузов – принципиально новая среда образования, способная к новшествам в организации учебно-воспитательного процесса. Являясь более динамичными структурами, ибо они меньше всего связаны со всякого рода инструкциями, положениями и предписаниями Министерства образования и науки, они способны тем самым быстрее и смелее отрабатывать более современные методики образования. Негосударственные учебные заведения в силу этого имеют большую свободу в выборе целей и задач, форм и

методов деятельности. Негосударственные вузы своей деятельностью убедительно доказали обществу, что могут готовить высококвалифицированных специалистов. Это подтверждается конкуренцией между вузами.

В настоящее время наметился ярко выраженный интерес учащейся молодежи к получению более качественного образования. Это связано с тем, что выпускники негосударственных вузов уже успели зарекомендовать и себя, и вузы, которые окончили соответствующим стандартом образования. На протяжении последних лет продолжается процесс расширения негосударственного сектора высшего образования. В настоящее время доля негосударственных вузов в числе всех вузов России составляет 40 %. В негосударственных вузах обучается более 900 тыс. студентов.

С большой достоверностью можно ожидать, что в ближайшие годы количество негосударственных вузов стабилизируется, и дальнейшее их развитие будет идти по линии увеличения числа филиалов и представительств, освоения новых направлений и специализаций обучения, укрепления учебно-методической базы вузов и повышения качества обучения студентов.

Что касается места негосударственного сектора в нашей системе высшего образования страны, то в этом контексте следует отметить две позиции, которые являются важными для развития этого сектора в будущем:

- этот сектор сохранится именно в качестве более гибкой оболочки мощного государственного ядра;
- в качественном отношении уровень образования, выдаваемым негосударственными вузами, будет сопоставим с уровнем в ведущих государственных вузах.

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ И ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ИНТЕГРАЦИИ ОСНОВНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

ГАЛИЕВА А. Т.

г. Набережные Челны, Набережночелнинский педагогический
колледж

Развивая уже сложившиеся в науке представления, под компетентностным подходом к профессионально-педагогическому образованию мы понимаем единую систему определения целей, отбора со-

держания, организационного и технологического обеспечения процесса подготовки учителя на основе выделения специальных, общих и ключевых компетенций, гарантирующих высокий уровень и результативность профессионально-педагогической деятельности учителя.

В последние 1,5-2 десятилетия произошли радикальные изменения в содержании как основных профессиональных программ, так и дополнительной подготовки.

В условиях динамизма рыночных отношений профессиональная подготовка не может гарантировать выпускнику колледжа рабочее место не только в течение всей жизни, но и на ближайшее время. В качестве основного механизма, который призван обеспечить социальную защиту молодежи в условиях рыночной экономики, рассматривается компетентностный подход в профессиональном образовании, его ориентации на формирование ключевых компетенций выпускника как по основным, так и по дополнительным образовательным программам.

Компетентностный подход в программах дополнительной профессиональной подготовки предполагает наличие постоянной обратной связи с работодателями в части их требований к умениям и знаниям работников. Информация об этих требованиях может быть получена из нескольких источников:

- за счет анализа рынка труда;
- за счет анализа потребностей работодателя в умениях работников.

Это требует существенного повышения степени гибкости профессионального образования, но не просто его разовой переориентации с «отмерших» профессий на «новые», а создания принципиально новых механизмов, обеспечивающих его постоянную настройку на динамично меняющиеся требования рынка труда.

Педагогический коллектив колледжа постоянно ищет ответы на вопросы:

- Каким же образом подготовить востребованного конкурентоспособного выпускника?
- Что могут и должны сделать администрация и педагогический коллектив колледжа, чтобы помочь выпускникам найти свое место на профессиональном поприще?

В плане организационной деятельности это:

- расширение образовательных услуг;
- развитие социального партнерства;
- практикоориентированное обучение;
- обновление содержания среднего профессионального образования на основе компетентностного подхода.

Колледж работает в соответствии с разработанной системой дополнительного профессионального образования Республики Татарстан, которая включает в себя три функционально связанные структуры:

- систему заказа (предприятия, организации);
- систему управления (министерства, ведомства);
- систему реализации дополнительных образовательных программ (образовательные учреждения).

Деятельность колледжа по расширению образовательных услуг в рамках дополнительного образования, укреплению связи с работодателями, ориентации на цели, значимые для сферы образования города и республики, подтверждается фактами из истории становления и развития дополнительного профессионального образования в колледже и свидетельствует о его положительной динамике.

Набережночелнинский педагогический колледж находится в сравнительно молодом городе, а значит, тоже молод, ему всего 31 год. Но несмотря на это, он имеет свои крепкие традиции, свой стиль.

Город наш развивается быстро, стремительно, вовлекая нас в этот бурлящий процесс и объективно побуждая нас к новым решениям, к экспериментам. Так, дефицит учителей в молодом строящемся многодетном городе подвел нас к тому, что уже в конце 80-х годов прошлого столетия выпускники колледжа получали дополнительную подготовку по математике, русскому, английскому и татарскому языкам. В зависимости от потребности города палитра дополнительных подготовок менялась.

Несмотря на свой многолетний опыт ведения дополнительной профессиональной подготовки, педагогический коллектив колледжа неустанно продолжает работу над совершенствованием, повышением ее качества, готовится к внедрению стандартов нового поколения, построенных на принципах профессиональной компетентности.

Теоретическая подготовка преподавателей повышается в ходе участия в Республиканских и Всероссийских семинарах, конференциях, педсоветах, посвященных освоению и внедрению информационных технологий, реализации компетентностного подхода, а также через изучение программных документов.

Хочется вспомнить слова Президента Республики Татарстан Шаймиева Минтимира Шариповича, произнесенные им 2 декабря в ТГГПУ, что основной миссией педагогического учебного заведения является воспитание педагога как состоявшегося члена общества, педагога, способного воспитать достойного члена общества, способного решать запросы общества, педагога, желающего воспитывать и обучать детей, выполнять свою первоочередную профессиональную задачу.

Дополнительная специализация расширяет профиль подготовки выпускника, его гибкость и мобильность, вариативность использования его труда, повышает качество знаний выпускника.

Специально для реализации дополнительных профессиональных подготовок создана материально-техническая база: за последние два года оборудовано пять компьютерных кабинетов, кабинет хореографии и ритмики, кабинет вокально-хоровой подготовки, медиатека, кабинет для изучения здоровьесберегающих технологий. Безусловно, специализированные кабинеты дисциплин дополнительной подготовки способствуют повышению качества знаний в области дополнительной специализации.

Результаты налицо, назовем лишь некоторые из них.

Весной этого года выпускники по дополнительной подготовке в области информационных технологий вместе с преподавателями представили электронные пособия на Городском образовательном форуме и получили грант. Вокальные и танцевальные коллективы по дополнительной подготовке ежегодно занимают призовые места в фестивале «Студенческая весна», по иностранным языкам – призовые места в Лингвистическом клубе.

На отделениях налажена система защиты проектных работ по иностранным языкам, информационным технологиям, хореографии, студийному мастерству, здоровьесберегающим технологиям. Последние годы неотъемлемым требованием ко всем выпускным квалификационным работам является представление компьютерной презентации, разработанной самостоятельно, что тоже является немаловажной мотивацией к овладению информационными технологиями.

Работа по внедрению дополнительных подготовок очень интересна, многогранна и ответственна. Ведь на нее отведено 500 аудиторных часов, а это достаточно много. Сравним – в вузе на вторую специальность по иностранному языку отводится около 700 часов, выпускники получают диплом. Мы выстраиваем дисциплины и их программы в учебном процессе так, чтобы они могли быть переаттестованы в вузе для продолжения обучения выпускников колледжа по сокращенным программам.

Компетентностный подход в своей основе предполагает глубокую практикоориентированность, поэтому важная роль в дополнительной профессиональной подготовке принадлежит профессиональной практике.

Основной для формирования профессиональных компетенций в ходе дополнительной подготовки является практика по основной спе-

циальности. Практическое обучение по дополнительной подготовке состоит из трех последовательных этапов:

- учебная практика;
- технологическая;
- преддипломная.

Базой практики являются учебные заведения города, которые специализируются на развитии направления согласно профилю дополнительной подготовки.

Студенты специальности «Дошкольное образование» с дополнительной подготовкой в области информатики, английского языка, изобразительной деятельности проходят практику в Центре развития Детский сад «Ландыш» № 64, ДОУ Детский сад «Золушка» № 44, ДОУ Детский сад «Лесная сказка» № 17.

Студенты специальности «Преподавание в начальных классах» с дополнительной подготовкой в области английского языка, информатики, ритмики и хореографии, татарского языка в начальном звене в Средней общеобразовательной школе № 35, Гимназии № 54, ДОУ Детский сад № 28.

Например, для студентов специальности «Иностранный язык» с дополнительной подготовкой «Переводчик для профессиональных коммуникаций» планируется проведение практики в Департаменте внешних связей ОАО «КамАЗ», кадровое обеспечение которого почти полностью состоит из выпускников колледжа-филиала ТГГПУ.

Студенты специальности «Музыкальное образование» с дополнительной подготовкой «Руководитель вокального ансамбля» проходят педагогическую практику в школах города.

Роль дополнительной подготовки значительна. Она закладывает основы будущей профессиональной компетентности. В ее освоении большое значение имеет накопление опыта профессиональной деятельности. Важную роль в формировании профессиональной компетентности играет также готовность выпускника вбирать профессиональную информацию и продолжать свое обучение.

Через систему дополнительной подготовки колледж готовит востребованного на рынке труда учителя, желающего трудиться в сфере образования. И нам представляется, что в этих условиях именно компетентностный подход предполагает высокую результативность и эффективность работы колледжа.

Сегодня колледж реализует широкую сеть программ дополнительной подготовки, выделяя следующие направления:

- информационное;
- лингвистическое;

- здоровьесберегающее;
- эстетическое.

Дополнительная подготовка позволяет осуществлять индивидуализацию и дифференциацию профессионального образования. Каждый студент делает свой выбор дополнительной профессиональной подготовки, преподаватели дифференцируют студентов по уровню подготовленности и способностям по направлениям. Обучение происходит в подгруппах и может заканчиваться любой формой контроля, чаще всего выпускной квалификационной работой на стыке с основной специальностью.

Примечательно, что дополнительная профессиональная подготовка является одним из вариантов продолжения обучения выпускников колледжа в вузах, в частности, в НГПИ, ТГГПУ и ЕГПУ. Многие выпускники работают в ГЦДТ, в образовательных школах, и даже в вузах по основной или дополнительной подготовке, получив по ней в дальнейшем высшее образование.

ШКОЛА ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК РЕСУРС ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ И ПСИХОЛОГОВ

ГРАБЕНКО Т. М.

г. Санкт-Петербург, Центр обучения креативным технологиям
и методам гуманизации бизнеса и образования

Современное образовательное пространство значительно расширило свои привычные границы. В нем задействованы не только образовательные учреждения – детские сады, центры диагностики и развития, школы, колледжи, вузы, но и мультимедийное поле – от всеобщей и ранней «мобилизации» до всемерно доступного Интернета.

И если образовательные и производственные индустриальные структуры ориентированы на человека действующего, индустриализованного, то есть способного эффективно действовать в предлагаемых обстоятельствах, то мультимедийные, в первую очередь, активизируют в человеке энергию игры, высвобождая которую, он переживает чувства радости, удовольствия, интереса. Это те чувства, которые, к сожалению, не всегда удастся испытать в обыденной жизни, в процессе обучения, общения, деятельности.

И если первые шаги в обучении и развитии ребенка пронизаны игрой и игровыми методами обучения, то в школьном детстве игра

уступает место учебной деятельности. Это закономерно, в связи со сменой основного вида деятельности, и неоднократно обосновано психологами. Однако отчего же все современное молодое (и школьное и студенческое) поколение так привязано к игре? Но к игре, увы, иной – компьютерной, мобильной. Такая игровая зависимость вызывает обоснованную тревогу общества.

Так не пора ли вернуть игру в образовательный и производственный процессы?! Чтобы энергия игры, творческого поиска, азарта, соревновательности, победы пронизывала деятельность как подрастающего, так и взрослого поколения. Ведь по меткому выражению Б. Паскаля, пока человек играющий существует – у общества есть перспективы развития.

В современных условиях мирового экономического, политического, культурологического и нравственного кризисов на первый план выходит необходимость трансформации игры из досуга в деятельность, что, по мнению ряда специалистов, и составляет культурный процесс. Однако встает вопрос, какая игра может быть трансформирована? Компьютерная – с ее основным сюжетом – «Шагалки и стрелялки?», или мобильная, связанная с конструированием виртуального пространства?

Оказывается, что игре, игровому процессу и взаимодействию сейчас надо учить не только младших, но и средних, старших подростков, а так же современное юношество. А самое главное – игре необходимо обучать и специалистов. Однако в настоящее время в учебных планах высших образовательных учреждений, готовящих специалистов в области взаимодействия «человек-человек», отводится лишь небольшое количество учебных часов (от 24 до 48), поэтому возникла настоятельная необходимость создать центр обучения креативным технологиям и методам гуманизации бизнеса и образования – Школу игровых технологий.

Современный кризис – это вызов человеку творческому, всемерно образованному, гибкому и активному, то есть, – играющему.

Поскольку игра сопровождает свободного человека всю жизнь, то и ей есть место:

- в образовательных и развивающих процессах;
- во всех видах профессиональной деятельности – от творчества до бизнеса;
- в процессе познания и совершенствования себя и своего отношения к происходящему.

В настоящий момент Школа игровых технологий – это:

- системное обучение игротерапевтов, сказкотерапевтов и арт-терапевтов в области образовательных, консультативных и бизнес-услуг по классам ведущих специалистов данной области;
- участие в мастер-классах специалистов школы;
- уролангированное сопровождение специалистов, организаций и предприятий (дошкольных, школьных и постшкольных образовательных учреждений), использующих игровые технологии в своей деятельности;
- экспертная оценка деятельности и лицензирование специалистов-игротерапевтов, сказкотерапевтов и арттерапевтов;
- ведение детских и подростковых групп;
- детско-родительский интерактивный театр.

Слушателями школы становятся студенты старших курсов психологических и педагогических вузов страны, практикующие психологи и педагоги, а также родители, заботящиеся о развитии своих детей.

В настоящий момент филиалы Школы игровых технологий работают в Москве, Ростове-на-Дону, Кишиневе, Липецке. И посему мы можем смело утверждать, что процесс непрерывного образования, развития и творческий поиск неизменно гарантирует игра.

Р А З Д Е Л 2

Дополнительное профессиональное образование в контексте государственной образовательной политики

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНО-ДИСКРЕТНОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ

АХМЕРОВА С. Г., ШАМИГУЛОВ Ф. Б., МУСИНА Ф. С.

г. Уфа, Башкирский государственный медицинский
университет Росздрава

ИЖБУЛАТОВА Э. А.

г. Уфа, Башкирский институт развития образования

В современных условиях кадровая политика определяется как один из приоритетов в управлении и развитии таких национальных систем, как образование, так и здравоохранение, поскольку именно кадровыми ресурсами обеспечивается их эффективное функционирование. Стратегия кадровой политики строится с учетом особенностей развития национального образования и здравоохранения, оптимальных мер по управлению персоналом и накопленного мирового опыта.

В число программных мероприятий по управлению кадрами, которые на сегодняшний день характерны для мирового сообщества и являют собой приоритетные направления для национальных систем образования и здравоохранения на перспективу, входят совершенствование и поддержка непрерывного обучения всех категорий работников системы образования, здравоохранения, провизоров. Законодательно закреплено систематическое повышение профессиональных знаний и навыков специалистов, которое ежегодно должно обновляться, отражать различные проблемы, нюансы в области реформирования и модернизации национального образования и здравоохранения. Поэтому от качества содержания и методики проведения курсов повышения квалификации зависит уровень подготовки и компетенции спе-

циалистов образования и здравоохранения, успешность развития национальной системы образования и здравоохранения в целом.

В современных условиях система дополнительного профессионального образования является тем социальным институтом, который обеспечивает развитие профессионализма управленческих, медицинских, провизорских, педагогических и прочих специалистов через повышение их квалификации и профессиональную переподготовку.

Перед системой повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов системы здравоохранения стоят непростые задачи по обновлению содержания образовательного процесса, поддержанию соответствующего уровня преподавания в целях достижения доступности, качества и эффективности дополнительного профессионального и постдипломного образования.

Анализируя проблемы повышения квалификации работников системы здравоохранения, необходимо отметить, что учебный процесс в структурах дополнительного профессионального образования медицинских работников осуществляют не профессиональные педагоги. Профессорско-преподавательский состав формируется из числа наиболее компетентных в своей профессии специалистов, проводящих масштабные научные исследования, имеющих высокий уровень мотивации к саморазвитию и, в ряде случаев, обладающих определенной харизмой педагога.

Следовательно, для совершенствования процесса повышения квалификации специалистов системы здравоохранения необходима комплексная психолого-педагогическая, информационно-технологическая и методическая подготовка профессорско-преподавательского состава к педагогической деятельности в системе дополнительного профессионального образования. В основу подготовки специалистов должны быть положены принципы теории и практики обучения взрослых – андрагогики [1]. Соответственно, возникает необходимость обучения преподавателей системы дополнительного профессионального образования технологиям и методикам обучения взрослых.

Для совершенствования образовательного процесса в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов системы здравоохранения необходимо решить задачу объединения научных технологий, уже освоенных отечественной педагогикой, с современными дидактическими технологиями.

Важным фактором является необходимость в процессе работы со слушателем курсов повышения квалификации или профессиональной переподготовки учета личного опыта обучающегося. При тради-

ционном построении учебного процесса (даже в высшей школе) опора на опыт обучающегося весьма незначительна.

Обычно личный опыт специалиста учитывается лишь в качестве отправной точки обучения и оценивается по результатам входного контроля. При проведении занятий приоритетное значение имеет опыт самого преподавателя или автора учебника. Поэтому основными видами технологии обучения являются передаточные: лекции, рекомендуемая литература или аудио- и видеоматериалы, материалы на электронных носителях. В этом случае врачи на курсах повышения квалификации чувствуют себя психологически дискомфортно. Основными причинами этому является игнорирование мотивационной сферы, рассогласование предпочитаемой стратегии преподаваемого учебного материала, навязываемой технологии обучения, отсутствие учета собственного профессионального и социокультурного опыта курсанта и многое другое.

С точки зрения андрагогической и личностно-ориентированной моделей обучения врачей и провизоров, преподаватель по мере своего профессионального роста, приобретает опыт, который используется в качестве личностной концепции обучения. Кроме того, в условиях постоянно обновляющегося информационного поля в системе здравоохранения невозможно не учитывать личный опыт самих врачей, являющихся в данном случае обучаемыми. Функцией преподавателя в этом случае является помощь слушателям курсов повышения квалификации в ориентировании в постоянно меняющемся информационном поле, адаптации к новым условиям осуществления профессиональной деятельности.

Таким образом, основными в системе повышения квалификации врачей и провизоров становятся те формы занятий, которые используют опыт самих обучающихся: проекты, решение ситуационных задач, деловых игр, дискуссии, конференции и т.п. Ближайшими перспективами развития повышения квалификации врачей является проведение серьезных научно-практических конференций, семинаров на актуальные медицинские темы, внедрение новейших технологий в обучение врачей.

В андрагогической модели и при личностно-ориентированном обучении готовность врачей и провизоров к обучению определяется их сегодняшней потребностью в повышении квалификации для дальнейшего совершенствования при выполнении своих профессиональных задач, а также, в ряде случаев, для решения их конкретных жизненных проблем. Считается, что сами обучающиеся участвуют в целеполагании, в формировании мотивации и определении способов

обучения. В этом случае задача преподавателя состоит в том, чтобы создать комфортную среду для обучения, снабдить его необходимыми методами и критериями оценки результатов обучения, которые помогли бы ему выяснить свои потребности в обучении и степень их достижения. Учебно-методические материалы строятся на основе их практического применения, формирования готовности обучающихся к дальнейшему обучению. При этом достаточно реально осуществляется индивидуализация обучения.

В андрагогической и личностно-ориентированной моделях весь процесс обучения строится на совместной деятельности слушателей повышения квалификации и профессиональной переподготовки и преподавателей системы последипломного образования. Без этой формы деятельности процесс обучения не может быть реализован эффективно. Преподаватель должен организовать совместную деятельность с группой обучающихся на всех основных этапах процесса обучения, при этом обучающийся активно участвует в этой деятельности.

Учитывая основные принципы андрагогики, нами в условиях постоянно повышающегося спроса на квалифицированных медицинских и фармацевтических работников предложены новые пути повышения эффективности используемых средств в системе дополнительного профессионального образования.

На кафедре педагогики Башкирского института развития образования разрабатывается концепция и педагогические условия непрерывно-дискретного повышения квалификации на основе проектно-технологического подхода и творческого саморазвития преподавателя ВУЗа [2]. Данный подход является новой формой образовательного дизайна, разрабатываемого Уральской научной школой (УРО РАО) (научный руководитель: профессор кафедры педагогики БИРО, д. пед. н. В. Э. Штейнберг).

Процесс самообразования учителя тесно связан с его поисково-проектной деятельностью. Поэтому в качестве реализационной базы новой модели последипломного образования нами предлагается новый и эффективный непрерывно дискретный проектно-технологический подход с использованием элементов инструментальной дидактики, предусматривающий не только традиционное составление планов, но и моделирование дидактических систем и процессов с помощью дидактических инструментов. Нами предложен адаптированный вариант данной концепции для использования в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки медицинских и провизорских кадров.

Непрерывно-дискретное повышение квалификации на основе проектно-технологического подхода направлено на создание такого содержания, таких форм и методов дополнительного профессионального образования, которые обеспечат эффективное раскрытие индивидуальности педагога, его личностных качеств. При использовании данной технологии возможно создание таких условий, которые инициируют мотивацию профессионального роста, восприятие педагогического воздействия системы повышения квалификации, а не отталкивания его, инициирования познавательных и конструктивных проектных усилий.

Непрерывно-дискретное повышение квалификации, основанное на творческом самообразовании, включающем проектный подход и инструментальную дидактику, позволяет взрослому человеку:

- адаптироваться к новым педагогическим технологиям;
- выбрать для себя приоритеты в использовании форм обучения: традиционные, дистанционные, экстернатные;
- определить свою готовность вхождения в непрерывное образование;
- рефлексивно отнестись к оцениванию своего уровня профессионализма;
- определить индивидуальные программы собственного развития;
- сочетать систематическое обучение с различными формами самообразовательной деятельности;
- выстроить и реализовать гибкую последовательную систему обучения и развития с учетом личностных потребностей и индивидуальных способностей и возможностей.

Исследования, выполненные на кафедре педагогики, подтвердили, что процесс самообразования специалиста тесно связан с его поисково-проектной деятельностью. То есть в качестве реализационной базы новой модели дополнительного профессионального образования нами принят проектно-технологический подход с использованием элементов инструментальной дидактики, предусматривающий не только традиционное составление планов, но и моделирование дидактических систем и процессов с помощью дидактических инструментов.

Данный подход использовался при выполнении профессорско-преподавательским составом ИПО БГМУ Федеральной целевой программы «Безопасность дорожного движения на 2008-2012 гг.: Трассы Федерального значения, ЛПУ, прикрепленные к трассам», Республиканской целевой программы «План медицинского прикрытия дорог Федерального и республиканского значения» и Городской целевой

межведомственной программы «О мерах по снижению предотвратимой смертности от дорожно-транспортного травматизма в городском округе города Уфа на 2008-2010 гг.». В плане реализации указанных программ предусматривалось проведение курсов повышения квалификации по темам «Оказание первой медицинской помощи пострадавшим при дорожно-транспортных происшествиях» и «Диагностика, лечение и реанимация при неотложных состояниях» для сотрудников дорожно-патрульной службы и врачей-интернов. Учебные планы курсовых мероприятий были разработаны на основе учебных планов для непрерывно-дискретного повышения квалификации специалистов, предусматривали по 18-24 часа занятий ежемесячно, с закреплением практических навыков, с контролем знаний по теоретической части цикла и зачетом по практическим навыкам. В качестве самостоятельного задания и закрепления практических навыков сотрудники ДПС должны были разработать сценарий и отснять 20-минутный ролик по оказанию первой медицинской помощи пострадавшим при ДТП, который в настоящее время демонстрируется на телевидении, разработать и отснять материалы для социальной рекламы по профилактике ДТП, разработать сценарии деловых игр, викторин для школьников по безопасному поведению на дорогах и оказанию неотложной помощи, организовать проведение телемоста, подготовить материалы для научного издания (коллективной монографии).

Непрерывно-дискретное повышение квалификации предполагает интенсивное использование телекоммуникационных технологий. Педагогические технологии, основанные на использовании информационных и компьютерных средств обучения, в настоящее время признаны наиболее прогрессивными, поскольку информатизация является перспективной инновационной тенденцией в образовании и обучении, а компьютеризация – важной составляющей современного образовательного процесса.

Применение информационных технологий в системе непрерывно-дискретного повышения квалификации открывает принципиально новые возможности для познавательной и творческой самореализации как преподавателей, так и врачей – слушателей курсов повышения квалификации. При этом врачи получают возможность самостоятельно выбрать образовательную траекторию: последовательность тем, путь и темп их изучения, систему тренировочных заданий и обучающих задач, деловых игр, способы контроля знаний. Так реализуется важное требование современного непрерывного образования – выработка индивидуального стиля деятельности, культуры самоопределения, повышения мотивации к повышению квалификации.

Необходимо заметить, что, создавая подобную информационную систему, основанную на Интернет-технологии, ее инфраструктуру можно использовать для самого широкого спектра задач: от частной переписки и участия в инновационных проектах до создания и поддержания электронных каталогов в библиотеках учреждений образования и здравоохранения или дистанционного повышения квалификации, дистанционной поддержки управленческих решений. Принципиальным отличием дистанционного обучения на базе сетевых технологий от традиционного заочного обучения считается высокая интерактивность процесса обучения, выражающаяся в постоянных контактах между всеми участниками обучения.

Сегодня можно с уверенностью говорить о том, что зарождается новое течение в педагогических исследованиях – телекоммуникационная педагогика, предметом которой станет система дидактических, методических, воспитательных, организационных, управленческих факторов повышения результативности обучения и саморазвития личности.

При использовании проектно-технологического подхода с использованием элементов инструментальной дидактики удастся реализовать методическую и технологическую поддержку проектной деятельности с использованием телекоммуникаций. Телекоммуникационный проект стимулирует интерес, позволяет использовать профессиональные знания, моделировать полученную информацию, благодаря проектам преподаватели и курсанты вырабатывают новые нетрадиционные подходы к выполнению своих профессиональных обязанностей.

Внедрение телекоммуникационных проектов в систему дополнительного образования позволит поддерживать знания специалистов в актуальном состоянии, способствовать удовлетворению потребности специалистов в непрерывном образовании. Кроме того, следует отметить несомненный экономический эффект: более рациональное использование трудовых ресурсов, уменьшение финансовых расходов на повышение квалификации специалистов, их проезд к месту учебы, проживание, суточные и т.д. Но при этом необходимо решить ряд проблем, связанных с разработкой учебного плана, созданием качественных методических и проекционных материалов для курсовых мероприятий, материально-техническим обеспечением реализации телекоммуникационных технологий на местах.

Также использование дидактической многомерной технологии, важное место в которой занимают логико-смысловые модели, обучение методам организации самостоятельной работы, стимулирование у специалистов профессионального мышления и развитие их творче-

ских способностей, приводит к улучшению коммуникативных способностей специалистов, дает возможность повысить антистрессовую устойчивость и улучшить адаптацию к новым условиям. Все это в целом позволяет предотвратить синдром профессионального выгорания.

Таким образом, в настоящее время система дополнительного профессионального образования специалистов системы здравоохранения должна основываться на андрагогических подходах. Одним из эффективных методов совершенствования процесса повышения квалификации является обучение преподавателей учреждений (институтов, академий) последипломного образования использованию концепций и технологий непрерывно-дискретного повышения квалификации, которое разрабатывается на основе проектно-технологического подхода и творческого саморазвития преподавателя ВУЗа.

Литература

1. Змеев, С. И. Андрагогика: Основы теории и технологии обучения взрослых [Текст] / С. И. Змеев. – М. : ПЕР СЭ, 2003. – 207 с.
2. Штейнберг, В. Э. Крылья профессии – введение в технологию проектирования образовательных систем и процессом [Текст] : монография / В. Э. Штейнберг. – Уфа, 1999. – 214 с.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГОВ, ОСВАИВАЮЩИХ ЛИЧНОСТНО- ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

ЛОПАНОВА Е. В.

г. Омск, Омский государственный педагогический университет

Повышение квалификации является важным звеном непрерывного профессионального образования специалистов, стимулирующим их профессиональный рост. Оно должно создавать условия для актуализации профессионально-психологического потенциала личности, обеспечивать социальную защиту специалиста путем повышения его конкурентоспособности на рынке труда.

Изменение социального заказа образования требует от системы повышения квалификации изменения целей образовательной деятельности, при этом функции воспроизводства уступают место функциям развития, которые предусматривают подготовку работников системы образования, обладающих инновационным мышлением, способностями

ми к преобразовательной деятельности. В этой связи актуальной становится разработка нового содержания повышения квалификации, педагогических технологий, соответствующих ценностям и целям образования.

Как правило, педагог реализует в своей практической деятельности ту модель, в рамках которой он получал профессиональное образование. Поскольку большая часть педагогов обучалась в вузах, реализовывавших знаниевую модель, то и опыт, полученный в студенческие годы, лежит в этой же плоскости. Многие педагоги говорят о том, что сегодня нет недостатка в методической литературе – достаточно описаний и подходов, и образовательных парадигм, и технологий, в том числе деятельностных. Но постижение теоретическое еще не означает автоматически включение знания в образовательную практику.

Для того чтобы учитель смог реализовать личностно-деятельностный подход, перейти от прямой трансляции знаний к развитию способности у учащихся действовать, он должен получить новый опыт – опыт деятельностного освоения информации, способов переработки информации, нахождения информации. Поэтому представляется важным изменение подходов к преподаванию в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров, научно-методическое сопровождение педагогов на этом сложном пути.

В нашем понимании научно-методическое сопровождение – это управленческая технология организации сотрудничества субъектов образования, обеспечивающая условия развития мотиваций, принятия решений для оптимизации образовательных процессов творческой деятельности. Доказано, что научно-методическая работа в образовательных учреждениях является оптимальным средством профессионального развития педагогов и средством развития образовательного учреждения при условии выбора определенных форм ее организации [4]. Целью внешнего сопровождения становится не только освоение конкретных образовательных технологий педагогом, но и развитие системы его профессиональной деятельности, его профессионального мышления.

Выстраивая модель научно-методического сопровождения, мы опирались на особенности развития активности, выявленные И. П. Соловьевой [4]:

– принудительная активизация деятельности путем включения педагогов в совместную работу (первый этап – диагностический) проблемно-ориентированного анализа состояния образовательного процесса, результатом которого становится выделение творческих групп;

– групповое взаимодействие в трех усложняющихся фазах – адаптационная, ролевая, рефлексивная.

Именно с формирования творческих групп начинается управленческая технология организации сотрудничества субъектов образования, обеспечивающая условия развития мотиваций, коллективной творческой деятельности, принятия решений для оптимизации образовательных процессов.

Каждый этап освоения технологий обусловлен совместной деятельностью и связан с этапами становления творческой группы:

– вводный – совместное определение целей и средств ее достижения;

– информационный – изучение необходимой научно-педагогической литературы, консультирование, организованное обучение по проблеме и т.д.;

– практический – осуществление проекта, решение задачи;

– рефлексивный – совместный анализ и оценка решений.

Данные действия и этапы реализуются в четырех аспектах научно-методического сопровождения освоения личностно-деятельностных технологий:

– создание условий психологической адаптации субъектов группы в неформальном педагогическом общении;

– организация индивидуальной и групповой рефлексии;

– организация проектировочной, познавательной, внедренческой деятельности педагогов.

Для того чтобы педагог осознал необходимость инновации, ему нужна доминирующая информация, которую он получит на основе диагностики. В то же время ему нужна информация о способах диагностики, ее объектах, то есть ему нужна помощь в этом виде деятельности. Далее ему необходимо выбрать идею, конкретный путь, как внедрить инновацию, следовательно, опять нужна информация (внешняя) и т.д. Таким образом, помощь сопровождаемому – это, прежде всего, информационная помощь. Особенно востребованным сегодня становится проблемный семинар «Современные технологии обучения», участниками которого в течение последних пяти лет стали и педагоги общеобразовательных школ, и представители профессиональной школы.

На первом этапе семинара организуется освоение теоретических аспектов использования личностно-деятельностных технологий в образовательном процессе: актуализация знаний о современных образовательных парадигмах, технологическом подходе в обучении, знакомство с сущностью технологий, обоснование выбора технологии для практического применения. Многолетняя практика сопровождения

педагогов позволила выявить наиболее эффективные группы технологий: технологии интерактивного обучения (позиционное обучение, учебная дискуссия, мастер-класс); технологии, ориентированные на действие (исследование частного случая, технология дидактических задач, технология направляющего текста); технологии развития критического мышления (технология взаимообучения, работа с информационным текстом, «Шесть шляп», «РАФТ», др.) [3]. Кроме того, обязательной становится актуализация знаний педагогов о целеполагании в образовательном процессе (в том числе уточнение понятия диагностической постановки цели, коль скоро речь идет о технологии), формах и методах обучения, способах обратной связи и т.д.

На втором этапе полученные и актуализированные знания должны стать умениями, и поэтому педагоги разрабатывают технологические карты уроков в рамках выбранной технологии, а затем проводят эти уроки, которые фиксируются в видеозаписи для последующего анализа.

Существенным моментом становится целеполагание и анализ действий педагога в новых условиях, а поскольку в обычной практике аналитическая деятельность осуществлялась, как правило, формально, то и эта компетентность оказывается недостаточно сложившейся. Цели педагогической деятельности, формулируемые и понимаемые как «формирование», «определение», «осуществление контроля» и т.п., не имеют реального отношения к построению деятельностной школы, поскольку личность учащегося при таком подходе перестает быть полноценным субъектом. В этой связи уместным будет еще раз обратить внимание на необходимость практического овладения компетенциями деятельности (целеполагания, планирования, проектирования, др.), в том числе в сфере самостоятельной познавательной деятельности, компетенциями общения, обоснованными в «Стратегии модернизации содержания общего образования».

На третьем этапе – рефлексивном – идет анализ проведенных уроков, определяются стратегии действий каждого педагога по овладению, осмыслению и внедрению технологий в практику профессиональной деятельности. Превращение деятельности в личностнообразующую определяется ее смыслом – субъектно-оценочным, сознательно-избирательным отношением к деятельности. А. Н. Леонтьев [3] показал, что смысл формируется в результате отражения субъектом отношений, существующих между ним, и тем, на что его действия направлены как на свой непосредственный результат. Субъективность, пристрастность сознания проявляется в избирательном отношении к деятельности, эмоциональной ее окрашенности. Личностный смысл деятельности обуславливает ее активность, а уровень активности субъ-

екта деятельности определяет личностно развивающий характер. Э. Ф. Зеер [2] назвал этот вид деятельности доминантным, в отличие от ведущей, которая задается личности системой воспитания и обучения. Становление доминантной деятельности во многом определяется отношением личности к ней, зависит от смысла деятельности.

Чем привлекает семинар педагогов-практиков?

Сегодня наблюдается лавинообразное нарастание информации, то, что было выучено несколько лет назад (а, возможно, и очень давно), оказывается неактуальным сегодня. Современный школьник и студент по ряду вопросов оказываются более информированными в образовании, более «продвинутыми», нежели их преподаватели. Взрослый оказывается безоружным перед фактом своей некомпетентности, функциональной неграмотности, чаще всего не понимая, что это естественная ситуация, требующая осознанного постоянного образовательного движения. Сказывается и многолетний стереотип: педагог не может быть менее компетентным, чем ученик; кроме того, всегда есть единственно правильная точка зрения, которая обязательно принадлежит учителю. Это первая иллюзия, с которой расстаются педагоги на семинаре: есть разные точки зрения, разные позиции, и каждая может быть правильной.

Еще одна проблема, с которой встречаются наши слушатели. Навыки обучения и самообразования у взрослого были сформированы в совершенно иной, нежели сегодняшняя, ситуации. Приход нового столетия сопровождается сменой стратегий работы с информацией. Человека старше 40 лет приводят в недоумение множественность, вариативность, дискретность сведений, которые поступают к нему из окружающего мира. Его смущает невозможность охватить весь массив знаний даже в своей дисциплине. Фактически перед ним вновь встает знакомая школьная задача – научиться учиться. Это диктует необходимость осваивать новый тип информационного общения: дистанционный, интерактивный. В процессе работы на семинаре педагогам приходится активно осваивать информационные технологии, работать с разными носителями информации, поскольку привычной объяснительно-иллюстративной манеры изложения материала – знаний в готовом виде – на семинаре нет.

Чем старше человек, тем сложнее ему включаться в образовательные процессы в силу множества внутренних преград, складывавшихся годами. У некоторых взрослых людей возникает внутренний барьер в отношении своей способности к обучению. На семинаре педагоги убеждаются на практике: взрослый человек всегда способен к выработке соответствующих индивидуальных способов оптимальной работы с информацией. Это становится возможным, если он владеет зна-

ниями о своих особенностях как субъекта обучения и сформированной устойчивой мотивацией к обучению.

Включаясь в образовательный процесс, взрослый человек стремится занять в нем активную позицию. С одной стороны, он всегда внутренне реагирует на предлагаемое содержание обучения (причем иногда довольно негативно, вплоть до полного отказа от предлагаемой информации). В отличие от ребенка взрослый обычно не склонен имитировать интерес и включенность в занятие, если таковые отсутствуют. Напротив, зачастую он стремится публично выразить свое несогласие или протест преподавателю и аудитории. С другой стороны, выступая сегодня в роли потребителя образовательных услуг, то есть попросту «покупая» труд преподавателя и университета, взрослый больше, чем кто-либо другой, заинтересован в качестве получаемого «товара» и занимает позицию требовательного и критически настроенного учащегося. Содержание, которое педагоги получают на семинаре, полностью соответствует этой особенности обучения взрослых людей.

Учителям бывает некомфортно, иногда просто страшно оказаться в позиции ученика. Особенно это касается лиц, занимающих определенное социальное положение на административной лестнице. Психологически они не готовы к добровольному превращению в «объект» педагогического влияния. Обладая определенным опытом и субъектной позицией в образовании, педагог способен сам оценить и выбрать способ и формы обучения, поэтому как необходимость мы приняли ориентацию на восприятие и самовосприятие взрослого человека в ситуации его обучения. Он предпочитает такую организацию образовательного процесса, в которой другими людьми будет востребован его опыт и отношения. Не меньше, чем учебная информация, педагогу интересны преподаватели и соученики в личностном и индивидуальном плане. Поэтому на семинаре преобладает атмосфера партнерства, взаимопомощи и поддержки. Достигается это через групповую работу, когда требуется осмысление различных точек зрения, формирование общей позиции.

В любом возрасте взрослого человека еще более чем ребенка сопровождает боязнь неуспеха в обучении, поэтому образовательный процесс строится с ориентацией на достижения. Вместе с тем следует открывать перед взрослым развивающий потенциал «незнания» и «неумения». Ситуация успеха создается в каждый момент деятельности – успешной может стать любая группа, убедительно аргументирующая свою точку зрения. Кроме того, всегда можно найти интересные моменты в деятельности каждой из групп, что является безусловным мотиватором активности педагогов.

Содержание образования в системе обучения взрослых всегда носит открытый характер, развиваясь за счет привнесения личностного опыта и индивидуальных информационных запросов. У взрослого человека устанавливаются особые связи с источниками учебной информации. На семинаре ему предоставляется свободный выбор из широкого спектра литературы, программных продуктов, ориентируя на самостоятельный информационный поиск с использованием современных баз данных, поскольку взрослый человек способен на собственную интерпретацию первичных источников. Мы полагаем, что именно такая интерпретация и становится основным результатом обучения. Однако нельзя не учитывать, что обычно обучение взрослого человека осуществляется в ситуации дефицита личного времени, поэтому здесь необходима очень четкая регламентация, учитывающая индивидуальные пожелания и возможности.

Сопровождение педагогов на этапе самостоятельной реализации технологий осуществляется через коучинг, творческие группы, помощь при подготовке открытых уроков и т.п. Одним из эффективных методов научно-методического сопровождения является коучинг – индивидуальная тренировка человека для достижения значимых для него целей, повышения эффективности планирования, мобилизации внутреннего потенциала, развития необходимых способностей и навыков, освоения передовых стратегий получения результата.

Результативность личностно-деятельностных технологий подтверждается географией их распространения: город Омск и Омская область, город Новосибирск и Новосибирская область, город Томск, город Оренбург и Оренбургская область, город Самара, город Саратов, город Ставрополь, город Волгоград и Волгоградская область, города: Ноябрьск, Новый Уренгой, Губкинский, Муравленко Ямало-Ненецкого автономного округа. В Омской области занятия с использованием личностно-деятельностных технологий проводят в образовательных учреждениях всех уровней – от начального до высшего. Растет число участников семинара: если в 2001 году их было 32, то в 2009 году – уже около трех тысяч тьюторов – педагогов, способных, умеющих организовать активную познавательную деятельность обучаемых.

Как правило, педагоги, активно внедряющие в практику обучения личностно-деятельностные технологии, становятся более успешными, востребованными. Участие в инновационной деятельности, успешное участие в конкурсах профессионального мастерства, участие в конференциях, публикации (а их у наших тьюторов более 50), проведение мастер-классов – вот далеко не полный перечень видов деятельности, где подтверждается высокий уровень тьюторов.

Таким образом, обогащая деятельностный опыт педагогов, руко-

водителей образовательных учреждений, мы способствуем достижению результата в компетентностно ориентированном образовании – готовности к продуктивному самостоятельному и ответственному действию в профессиональной деятельности и повседневной жизни. Целью использования образовательных технологий в этом случае становится не только и не столько накопление знаний, умений, а, прежде всего, постоянное обогащение опытом творчества, формирование механизма самоорганизации и самореализации личности каждого обучаемого. Ключевым моментом в психолого-педагогической подготовке педагога к осуществлению личностно ориентированного педагогического процесса можно считать проектирование и организацию соответствующей образовательной среды, в которой реально воплощены основные принципы личностно ориентированного образования.

Литература

1. Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход [Текст] / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – Московский психологический институт, 2005.
2. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения [Текст] / А. Н. Леонтьев. В 2 т. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1
3. Лопанова, Е. В. Личностно-деятельностные технологии обучения. Современные образовательные технологии: психология и педагогика [Текст] : монография / под общ. ред. Е. В. Коротаевой, С. С. Чернова. – Книга 3. – Новосибирск : ЦРНС – Изд-во СИБПРИНТ, 2008.
4. Соловьева, И. П. Научно-методическое сопровождение деятельности педагогического коллектива как условие реализации личностного подхода (на примере образования Таймырского округа) [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. / И. П. Соловьёва. – СПб., 2005.

КОНЦЕПЦИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ И СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ

СИНТЯЕВА Г. А.

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

Многообразие культур, царящее в современном мире, позволяет говорить о существовании поликультурного общества, в котором этнические группы не имеют необходимости доказывать конвенцио-

нальную идентичность имеющихся у них знаний иноязычной культуры, о расширении их кругозора и вместе с тем о развитии их нравственно-личностных основ. Так, в докладе физика Д. Боля на межкультурной конференции «Наука, духовность и глобальный кризис: в направлении мира с будущим» доминирующей идеей является создание культуры, которая могла бы стать планетарной: «Люди субкультур могли бы собраться и начать поиск общих смыслов, возможно даже новых, которые все могли бы принять. Диалог, следовательно, означает создание чего-то нового, когда выигрывают все. Основная идея диалога заключается в том, чтобы уметь общаться, соблюдая индивидуальные мнения, чтобы оценить их коммуникацию, но не подавлять, не навязывать их другим, а пытаться только понять» [1].

Интеграционные процессы жизни выдвигают на одно из ведущих мест современной системы образования идею поликультурности. Как справедливо отмечает А. Н. Джуринский, поликультурное воспитание предусматривает межэтническое взаимодействие, формирует чувство солидарности и взаимопонимания, противостоит дискриминации, расизму. Оно подразумевает освоение культурно-образовательных ценностей, взаимодействие культур в плюралистической среде, адаптацию к иным культурным ценностям [2].

Большое значение в определении сущности поликультурного образования имеет теоретическое положение М. М. Бахтина о человеке как микромире культуры, который взаимодействует с другими подобными микромирами. По утверждению М. М. Бахтина, основой взаимодействия личностей – культур является диалог. Диалогические отношения – универсальное явление, ибо диалог выступает механизмом и способом существования культуры, формой общения между людьми и способом их взаимодействия с объектами культуры в исторической перспективе.

Основополагающим моментом для обоснования концепции поликультурного образования является идея диалога культур В. С. Библера, развивающего учение М. М. Бахтина. В данном контексте культура понимается как форма одновременного бытия и общения людей настоящих, прошлых и будущих культур, форма диалога и взаимопорождения этих культур. Диалог (индивидов или культур) предполагает постоянное взаимообогащение, взаиморазвитие, взаимопреобразование при сохранении различий между его участниками.

Таким образом, культурологические концепции М. М. Бахтина и В. С. Библера являются методологической основой создания поликультурного образовательного пространства, в котором ни один тип культуры не может существовать автономно, независимо от других.

Поликультурное образование возвращает в человеке дух солидарности и взаимопонимания во имя мира и сохранения культурной идентичности различных народов. Оно основывается на важном методологическом принципе, состоящем в том, что человек есть пересечение многих культур, следовательно, он может быть моно-или полиидентичен.

Основополагающими принципами поликультурного образования являются:

- принцип диалога и взаимодействия культур;
- принцип творческой целесообразности потребления, сохранения и создания новых культурных ценностей.

Содержание поликультурного образования многоаспектно и отличается высокой степенью междисциплинарности, которая позволяет рассматривать эту проблему в составе учебных дисциплин гуманитарного, естественно-математического, художественно-эстетического циклов, в специальных и факультативных курсах.

В качестве критериев содержания поликультурного образования выделяются:

- отражение в учебном материале гуманистических идей;
- наличие характеристик самобытных и уникальных черт в культурах народов России и мира;
- приобщение учащихся к мировой культуре, раскрытие позитивных и негативных черт процесса глобализации мира, взаимозависимости стран и народов в современных условиях;
- раскрытие в культурах народов России общих элементов традиций, позволяющих жить в мире и согласии.

В связи с этим педагогу необходимо освоить основные положения поликультурного образования. Поэтому обратимся к целям и задачам поликультурного образования.

Среди ученых нет единого взгляда на цели поликультурного образования. Г. Д. Дмитриев полагает, что поликультурное образование ставит своей целью содействие утверждению демократического государства. В. В. Макаев, З. А. Мальцева, Л. Л. Супрунова видят цель поликультурного образования в развитии у учащегося:

- способностей к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде;
- чувства понимания и уважения к представителям других культур;
- умений жить в мире и согласии с представителями разных наций, рас, верований.

Академик Е. В. Бондаревская увязывает теорию поликультурного образования с его личностно ориентированным характером, обеспечивающим развитие личности, поддержку ее индивидуальности, полноценное удовлетворение познавательных, духовных, культурных, жизненных потребностей и запросов человека.

Из обозначенных целей вытекает ряд конкретных задач поликультурного образования. К ним относятся:

- глубокое и всестороннее овладение учащимися культурой своего родного народа, что является непременным условием интеграции в другие культуры;
- формирование у школьников представлений о многообразии культур в России и мире;
- воспитание позитивного отношения к культурным различиям, обеспечивающим прогресс человечества и условия для самореализации личности;
- создание условий для «погружения» учащихся в изучение культур других народов;
- развитие умений и навыков продуктивного взаимодействия с носителями различных культур;
- воспитание учащихся в духе мира, терпимости, гуманного межнационального общения;
- формирование осознанных позитивных ценностных ориентаций личности учащихся по отношению к российской культуре – многокультурной по своей природе;
- воспитание уважения к истории и культуре других народов;
- создание поликультурной образовательной среды как основы взаимодействия личности с элементами культур других народов;
- стимулирование способности учащегося к личностному культурному самоопределению.

Безусловно, что решение поставленных задач возможно путем соответствующего изменения содержания предметов как гуманитарного, так и естественнонаучного цикла. «В целом, – отмечают В. В. Макаев, З. А. Малькова, Л. Л. Супрунова и др., – содержание общеобразовательных учебных курсов дает школьнику возможность усвоить такие основные понятия и категории поликультурного образования, как самобытность, уникальность, культурная традиция, духовная культура, этническая идентификация, национальное самосознание, российская культура, мировая культура, общие корни культур, многообразие культур, различия между культурами, взаимовлияние культур, межкультурная коммуникация, культурная конвергенция, культура межнационального общения, конфликт, культура мира,

взаимопонимание, согласие, солидарность, сотрудничество, ненасилие, толерантность и др.» [3].

Следует подчеркнуть, что в западной научной литературе поликультурное образование осознается как источник прогресса высшей школы. Правительства этих стран рассматривают поликультурное образование как процесс подготовки индивида к социальной, политической и экономической реальностям, в которых он будет иметь возможность приобретать опыт в различиях культур в ходе споров и дискуссий. В результате этого процесса личность, по мнению зарубежных педагогов (Дж. Бэнкс, К. Грант, П. Янг и др.), развивает свою конкурентоспособность в восприятии, умении отстаивать свои убеждения, в поведении в различных социокультурных условиях, в культурной интеграции индивидов [4, 5].

Анализируя зарубежную и российскую практики обучения с точки зрения принципа поликультурности, можно прийти к заключению о том, что Россия отстает в этом вопросе от многих стран мира. В то же время тот факт, что Россия исторически является многонациональной державой, где наряду с русским языком межнационального общения коммуникация между людьми осуществляется на более чем 160 языках, способствует естественному становлению поликультурного образовательного пространства.

Наиболее отчетливо этническая многокультурность выражена в Южно-Уральском регионе, районе Поволжья, на Северном Кавказе, в районе Западной Сибири и Дальнего Востока. В этих местах сложилась уникальная ситуация, когда в одном населенном пункте проживают одновременно представители примерно десяти национальностей: русские, татары, башкиры, чувашы, украинцы, мордва, удмурты и др. Большинство представителей данных национальностей владеют не только русским языком, но и национальным языком своего народа. Таким образом, полиэтничность российского общества диктует необходимость построения образовательных стандартов с учетом современных социальных ориентиров, а проблема поликультурного образования становится на современном этапе основным компонентом российского образования. На основании этого экспериментальная работа по реализации концепции поликультурного образования включает в себя три этапа: подготовительный, опытно-экспериментальный и обобщающий.

Рассмотрим данные этапы.

Первый этап – подготовительный, поисково-теоретический – включает в себя анализ педагогическим коллективом философской, экономической, исторической, культурологической, психофизиологи-

ческой, педагогической и этнопедагогической отечественной и зарубежной литературы по проблемам поликультурного образования учащихся, изучение практического опыта образовательных учреждений России и стран СНГ, в частности, ассоциированных школ ЮНЕСКО.

В этом аспекте приоритетное место занимают имеющие теоретико-методологическое значение работы Я. А. Коменского («Пампедия»), К. Д. Ушинского, М. М. Бахтина, Д. Бэнкса, В. С. Библера, Л. С. Выготского, В. В. Серикова, Л. Л. Супруновой и других ученых, внесших вклад в разработку концепции поликультурного образования.

Предлагаемую работу можно провести в следующих формах:

- постоянно действующих теоретико-методологических и методических семинаров учителей;
- научно-практических конференциях;
- заседаний педагогического и методического советов, методических объединений учителей.

Второй этап – опытно-экспериментальный – предусматривает:

- постепенное наполнение учебного и воспитательного процессов поликультурным содержанием, направленным на обогащение знаний учащихся, их познавательного и творческого потенциала;
- формирование в контексте идей модернизации российского образования профильных классов на старшей ступени обучения, содержание образования в которых ориентировано на реализацию поликультурного подхода;
- организацию в школе кафедры культурологи, творческих лабораторий, мастер-классов учителей, реализующих на своих уроках поликультурный подход;
- использование в образовательном процессе богатого социокультурного окружения школы с учетом способностей, потребностей, интересов учащихся;
- отражение идей поликультурного образования в оформлении школьного здания;
- создание школьных музеев.

Третий этап – обобщение результатов и подведение итогов опытно-экспериментальной работы, систематизация и интеграция полученных материалов.

Таким образом, специфика представленной концепции дает возможность педагогу помочь школьнику осознать себя в качестве поликультурного субъекта в родной стране и современном поликультурном мире. В этой связи немаловажным является экспериментальная программа по реализации концепции поликультурного образования, по-

зволяющая осуществить переход учащихся от знания и понимания равенства культур к активной деятельности, направленной на разрешение существующих культурных конфликтов, минимизацию культурной дискриминации, культурной агрессии и культурного вандализма.

Литература

1. Быстрой, Е. Б. Межкультурный подход к профессиональной подготовке будущего учителя [Текст] / Е. Б. Быстрой. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2000. – 259 с.

2. Джуринский. А. Н. История педагогики [Текст] : учеб. пособие для студентов педвузов / А. Н. Джуринский. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 432 с.

3. Макаев, В. В. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы [Текст] / В. В. Макаев, З. А. Малькова, Л. Л. Супрунова // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 6-9.

4. Супрунова, Л. Л. Поликультурное образование в современной России: поиск стратегии [Текст] / Л. Л. Супрунова // Magister. – 2000. – № 3. – С. 77–81.

5. Сысоев, П. В. Культурное самоопределение обучающихся в условиях языкового поликультурного образования [Текст] / П. В. Сысоев // Иностр. яз. в shk. – 2004. – № 2. – С. 14-20.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ПОСТРОЕНИЯ МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ

ТЕРЕЩУК Н. И.

г. Челябинск, Уральский Консультационный Центр «ЮТЭК»

В современных условиях одним из важных аспектов профессиональной компетентности менеджеров выступает социальный, так как деятельность менеджера определяется эффективностью его взаимодействия с персоналом, партнерами, клиентами, которое в определенной степени приобретает субъектный характер.

В научной литературе наблюдается разнообразие и разноплановость трактовок понятия «компетентность». Не отрицая ни одной из существующих точек зрения по вопросу сущности понятия «компетентность», мы придерживаемся следующего определения. Компетентность – совокупность знаний, умений, навыков, обобщенных способов деятельности, профессионально важных качеств личности.

Сущностью компетентности являются способность и готовность, как интегративные качества личности, позволяющие эффективно выполнять соответствующую деятельность.

В исследованиях последних лет феномен социальной компетентности вызывает повышенный интерес многих ученых. Опираясь на проведенный анализ различных точек зрения, а также учитывая особенности управленческой деятельности, нами уточнено понятие «социальная компетентность менеджера». Социальная компетентность менеджера является интегративным понятием, соединяющим в себе ценностное понимание социальной действительности (ценности, принципы, нормы, стандарты, правила, принятые на данный момент в социуме и организации), систему социальных знаний, умений и навыков взаимодействия с субъектами профессиональной деятельности, профессионально важные качества личности.

Рассматривая развитие социальной компетентности менеджеров как сложный и многоаспектный процесс, полноценное изучение которого не может осуществляться с одной точки зрения, необходимо использовать для его исследования такие теоретико-методологические подходы, которые бы обеспечивали комплексность его теоретического построения. Наиболее полно решение такой задачи способны обеспечить системный, деятельностный и личностно-ориентированный подходы.

Использование системного подхода в изучении педагогических явлений привело к необходимости определения понятия системы с учетом педагогической специфики. Несмотря на множество работ, посвященных изучению этой проблемы, нет единого определения термина «педагогическая система». Однако большинство ученых разделяют точку зрения, что структурными компонентами любой педагогической системы являются цель, содержание, формы и методы организации педагогического процесса [6].

Процесс развития социальной компетентности менеджеров относится к педагогическим процессам, поскольку представляет собой целенаправленное, содержательно насыщенное и организационно оформленное взаимодействие преподавателей и менеджеров, направленное на сознательное и прочное усвоение последними знаний, умений и навыков, формирование способности применить их на практике.

Системный подход к созданию модели развития социальной компетентности менеджеров используется через целостную реализацию следующих положений:

- системный подход выступает теоретико-методологической основой исследования, позволяет рассмотреть данный процесс как пе-

дагогическую систему;

- исследование этой системы подразумевает изучение составляющих ее структурных компонентов, системообразующих факторов, функциональных связей и отношений;

- процесс развития социальной компетентности менеджеров в условиях дополнительного профессионального образования на предприятии является подсистемой системы дополнительного профессионального образования менеджеров, что позволяет осуществлять его реализацию с учетом общедидактических принципов профессиональной педагогики;

- эффективность процесса развития социальной компетентности менеджеров зависит от организации целенаправленных системных воздействий по подготовке менеджеров к осуществлению управленческой деятельности и создания специальных педагогических условий;

- результат развития социальной компетентности – педагогическая система, являющаяся целостным образованием специальных знаний, умений и качеств личности менеджера, обеспечивающих эффективность осуществления управленческой деятельности.

Принимая точку зрения Е. В. Яковлева, что педагогическая система – это система, в которой реализуется тот или иной аспект педагогического процесса, как специально-организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение развивающих и образовательных задач, в качестве теоретико-методологической стратегии развития социальной компетентности менеджера нами был выбран деятельностный подход [6, 7].

Деятельностный подход является одним из ведущих в методологии науки, предполагает «описание, объяснение и проектирование различных предметов, подлежащих научному рассмотрению с позиции категории деятельности» [4].

В настоящее время деятельностный подход представлен в трех вариантах применения: методологический (О. И. Генисаретский, Ю. В. Громыко, Г. П. Щедровицкий и другие), психологический (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубенштейн и другие) и педагогический (Н. В. Кузьмина, Л. Н. Леонтьев, В. А. Канн-Калик, В. А. Сластенин и другие). Одним из базовых понятий деятельностного подхода является «педагогическая деятельность». Трактовка понятия «педагогическая деятельность» ведущими учеными (В. А. Сластенин, С. М. Вишнякова, Б. Т. Лихачев, Н. О. Яковлева и другие) по сути своей имеет лишь незначительные расхождения. Мы придерживаемся определения, данного Н. О. Яковлевой, и под педагогической деятельностью понимаем «профессиональную деятельность, осуществляемую в

условиях педагогического процесса, направленную на обеспечение его эффективного функционирования и развития» [8].

Основной целью исследуемого процесса является развитие социальной компетентности менеджеров такого уровня, который бы обеспечивал в дальнейшей профессиональной деятельности эффективное осуществление управленческой деятельности. Субъектом выступает преподаватель, а также менеджер, занимающий активную позицию в собственном развитии. Объектом данного процесса является личность менеджера, в рамках которой происходит развитие его социальной компетентности, средствами и методами – педагогические средства и методы учебно-воспитательного процесса в условиях дополнительного профессионального образования на предприятии, результатом – необходимый уровень социальной компетентности менеджеров.

Реализация деятельностного подхода в рамках исследования нашей проблемы определяется следующими положениями:

- деятельностный подход выступает теоретико-методологической стратегией исследования проблемы развития социальной компетентности менеджеров и позволяет рассмотреть особенности деятельности преподавателя, менеджера и их взаимодействие;

- деятельность преподавателя и менеджера в процессе формирования развития социальной компетентности носит системный, целенаправленный, творческий характер и определяется их индивидуальными особенностями, мотивами и условиями образовательного процесса;

- деятельностный подход позволяет исследовать деятельностные компоненты развития социальной компетентности менеджеров: цель, объект, субъект, средства, методы, этапы и результат;

- деятельность преподавателя по развитию социальной компетентности менеджеров основывается на общедидактических принципах и направлена на максимально полное раскрытие его потенциала;

- развитие социальной компетентности менеджеров оказывает прямое влияние на эффективность их управленческой деятельности, проходит в своем развитии ряд последовательных этапов и основывается на активности менеджеров;

- социальная компетентность развивается при взаимодействии преподавателя и менеджера с привлечением педагогической диагностики, практико-ориентированных процедур по приобретению необходимых знаний и умений, а также коррекционных мероприятий.

Личностно-ориентированный подход к осуществлению педагогического процесса означает направленность на формирование обучающегося как личности на основании взаимопомощи, сотрудничества, совместного творчества субъектов учебно-воспитательного процесса. При этом образование, построенное на идеях личностно-

ориентированного подхода, не занимается формированием личности с заданными свойствами, а создает условия для полноценного проявления и развития личностных функций преподавателя и обучаемых. В рамках данного подхода личность рассматривается как сознательный субъект, обладающий устойчивой системой индивидуальных черт, а индивидуальность понимается как неповторимое своеобразие каждого человека, осуществляющего свою жизнедеятельность в качестве субъекта развития в течение жизни.

Разработке личностно-ориентированного подхода в педагогике посвящены исследования Ш. А. Амоношвили, Е. В. Бондаревской, В. В. Серикова, И. С. Якиманской [1, 2, 3, 5].

Важнейшими условиями эффективной реализации личностно-ориентированного подхода в образовании являются:

- разработка предметного содержания, технологии его использования в образовательном процессе. Для этого в рамках программы преподаватель должен располагать дидактическим материалом, варьирующим вид и форму презентации учебного задания, а обучаемый иметь свободу выбора задания;

- анализ использования обучаемым разнообразных способов проработки учебных материалов. Выявление его отношения к знанию, учению, избирательности обучаемого к предметному содержанию знаний, характер ее проявления, устойчивости;

- направленность преподавателя на учебные возможности обучаемого, составление индивидуальной карты его личностного развития, индивидуальной коррекционной программы обучения с опорой на успех в достижении положительных учебных результатов;

- построение учебного занятия, направленного на создание условий самореализации, самостоятельности каждого обучаемого; на раскрытие и максимальное использование субъектного опыта; на стимулирование к использованию разнообразных способов выполнения заданий, без боязни ошибиться; на применение активных форм общения [5].

Использование общих идей личностно-ориентированного подхода осуществлялось нами через целостную реализацию следующих положений:

- личностно-ориентированный подход выступает практико-ориентированной тактикой исследования процесса развития социальной компетентности менеджеров, позволяющей разработать специальное проектирование данного процесса;

- личностно-ориентированное развитие социальной компетентности менеджеров в аспекте личностно-ориентированного подхода определяет построение деятельности субъектов на основе учета возрастных и индивидуальных особенностей менеджера;

– результатом личностно-ориентированного развития социальной компетентности менеджеров в аспекте личностно-ориентированного подхода является развитие индивидуально-психологических качеств личности.

Таким образом, выбор теоретико-методологических подходов и определение ключевых их положений позволяет: во-первых, осуществить комплексное исследование процесса развития социальной компетентности менеджеров в условиях дополнительного профессионального образования на предприятии, и, во-вторых, построить эффективно функционирующую модель данного процесса.

Литература

1. Амоношвили, Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества [Текст] : Кн. для учителя / Ш. А. Амоношвили. – Киев : Освита, 1991. – 111 с.
2. Бондаревская, Е. В. Теория и практика ориентированного образования [Текст] : монография / Е. В. Бондаревская. – СПб. : Изд-во РГПУ, 2001. – 359 с.
3. Сериков, В. В. Личностный подход в образовании [Текст] : концепция и технологии / В. В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994. – 164 с.
4. Сагатовский, В. Н. Категориальный контекст деятельностного подхода [Текст] / В. Н. Сагатовский // Деятельность: теории, методология, проблемы. – М. : Политиздат, 1990. – 366 с.
5. Якиманская, И.С. Личностно – ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 112 с.
6. Яковлев, Е. В., Яковлева Н. О. К трактовке понятия «педагогическая система» [Текст] / Е. В. Яковлев // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 6. – С. 56-59.
7. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: Методологические аспекты построения [Текст] / Е. В. Яковлев. – М. : Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с.
8. Яковлева, Н. О. Деятельностный подход к исследованию проблем педагогического проектирования [Текст] / Н. О. Яковлева // Образование и наука: Известия Уральского отделения РАО. – 2002. – № 1. – С. 18-27.

Р А З Д Е Л 3

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

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

ЯКОВЛЕВА А. Н.

г. Набережные Челны, Набережночелнинский педагогический колледж

Среди первоочередных задач, направленных на усиление роли образования в социально-экономическом развитии страны, в «Концепции Федеральной целевой программы развития образования» называется приведение содержания образования, технологий обучения и методов оценки качества образования в соответствие с требованиями общества. При этом обновление содержания образования, разработка нового поколения стандартов напрямую связывается с реализацией компетентностного подхода.

Развивая уже сложившиеся в науке представления, под компетентностным подходом в профессионально-педагогическом образовании мы понимаем единую систему определения целей, отбора содержания, организационного и технологического обеспечения процесса подготовки учителя на основе выделения специальных, общих и ключевых компетенций, гарантирующих высокий уровень и результативность профессионально-педагогической деятельности учителя.

В последние полтора десятилетия происходят радикальные изменения в содержании всех профессий. Ряд профессий оказывается невостребованным, в то же время возникает много новых профессий. Эти изменения, как отмечают исследователи, вызваны следующими причинами:

- падением спроса на неквалифицированный труд;
- распространением автоматизированных систем управления;
- повышением уровня взаимодействия работников в коллективе;
- размыванием границ между профессиями;
- переориентацией спроса на новые умения и изменения организации труда и т.д.

Все это требует существенного повышения степени гибкости профессионального образования, но не просто его разовой переориентации с «отмерших» профессий на «новые», а создания принципиально новых механизмов, обеспечивающих его постоянную настройку на динамично меняющиеся требования рынка труда.

Каким же образом подготовить востребованного конкурентоспособного выпускника? Что могут и должны сделать администрация и педагогический коллектив колледжа, чтобы помочь выпускникам найти свое место на профессиональном поприще?

В плане организационной деятельности это:

- расширение образовательных услуг;
- развитие социального партнерства;
- практикоориентированное обучение;
- обновление содержания среднего профессионального образования на основе компетентностного подхода.

Компетентностный подход в реализации дополнительной подготовки имеет целью формирование высококвалифицированных специалистов, способных адаптироваться к изменяющейся ситуации в сфере труда, с одной стороны, и продолжение профессионального роста и образования, с другой стороны, и часто в направлении дополнительной подготовки, которая повышает мотивацию обучающихся через возможность дополнительного заработка.

Ведущим понятием компетентностного подхода становится «образовательный модуль», при этом профессиональная компетентность представляет совокупность таких модулей, а каждый из них формируется как специфическая функция будущей профессиональной деятельности.

Компетентностный подход, как в основных, так и в дополнительных профессиональных программах предполагает наличие постоянной обратной связи с работодателями в части их требований к умениям и знаниям работников. Информация об этих требованиях может быть получена из нескольких источников:

- за счет анализа рынка труда;
- за счет анализа потребностей в умениях;

- из тарифно-квалификационных справочников.

Ключевым принципом модульно-компетентностного подхода выступает ориентация на цели, значимые для сферы труда. Отдельный модуль выступает целостной единицей образовательного стандарта по специальности или образовательной программе и обеспечивает комплексное освоение умений и знаний в рамках формирования конкретной компетенции, которая обеспечивает выполнение конкретной трудовой функции, отражающей требования рынка труда.

Принцип модульного построения является логическим продолжением принципа функциональности. Модуль образовательного стандарта понимается как целостный набор подлежащих усвоению компетенций. Каждому виду деятельности соответствует один модуль. Каждый модуль должен особо оцениваться.

Модульно-компетентностный подход к построению содержания дополнительной подготовки позволяет оптимально сочетать теоретическую и практическую составляющие обучения, интегрируя их. При этом обеспечивается переосмысливание места и роли теоретических знаний в процессе освоения компетенций, их упорядочивание и систематизация, что, в конечном счете, приводит к повышению мотивации обучающихся в их освоении.

Гибкость модульных программ дополнительного образования основана на компетенциях и позволяет:

- оперативно заменять модули или обновлять при изменении требований к специалисту;
- дает возможность индивидуализировать обучение для каждого обучающегося, исходя из его уровня знаний и умений путем комбинирования необходимых модулей;
- позволяет применять одни и те же модули как элементы сразу нескольких учебных программ.

Профессиональный модуль – часть основной профессиональной образовательной программы, имеющая определенную логическую завершенность по отношению к заданным ФГОС результатам образования и предназначенная для освоения профессиональных компетенций в рамках каждого из основных видов деятельности.

Междисциплинарный курс – система знаний, умений и практического опыта, отобранная на основе взаимодействия содержания отдельных учебных дисциплин с целью внутреннего единства образовательной программы профессионального модуля.

Основная профессиональная образовательная программа по специальности среднего профессионального образования – совокупность учебно-методической документации, включающая в себя учеб-

ный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие воспитание и качество подготовки обучающихся, а также программы учебной и производственной практик, календарный учебный график и методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующей образовательной технологии.

Результаты обучения – освоенные компетенции и умения, усвоенные знания, обеспечивающие соответствующую квалификацию и уровень образования.

Учебный цикл – совокупность дисциплин (модулей), обеспечивающих усвоение знаний, освоение умений и формирование компетенций в соответствующей сфере профессиональной деятельности.

Выпускник, освоивший профессиональную образовательную программу по специальности среднего профессионального образования повышенного уровня, должен обладать общими компетенциями, включающими в себя способность:

ОК 1. Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес.

ОК 2. Организовывать собственную деятельность, выбирать типовые формы, методы и средства, способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество.

ОК 3. Решать проблемы целостного педагогического процесса и нести за них ответственность. Принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность.

ОК 4. Организовывать оптимальные условия образовательной среды для повышения эффективности профессиональной деятельности. Осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития.

ОК 5. Использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности.

ОК 6. Работать в команде, эффективно взаимодействовать общаться с участниками образовательного процесса коллегами, руководством, клиентами.

ОК 7. Брать ответственность за работу членов команды (подчиненных), за результат выполнения заданий.

ОК 8. Ориентироваться в условиях частой смены технологий в профессиональной деятельности.

ОК 9. Владеть основами профессиональной культуры и педагогического мастерства.

ОК 10. Использовать правовые нормы в организации и осуществлении профессиональной деятельности.

ОК 11. Обеспечивать условия охраны жизни и здоровья детей во время их нахождения в образовательном учреждении и за его пределами во время проведения досуговых мероприятий.

ОК 12. Ставить цели, мотивировать деятельность субъектов целостного педагогического процесса, организовывать и контролировать их работу с принятием на себя ответственность за результат выполнения.

ОК 13. Участвовать в работе органов самоуправления образовательного учреждения.

Рассмотрим специальные профессиональные компетенции на примере специальности «Музыкальное образование». Они разработаны творческой группой по разработке стандарта 3-его поколения на базе педагогического колледжа «Маросейка», г. Москва. Каждому виду деятельности присущи определенные компетенции.

Основные виды профессиональной деятельности учителя музыки, музыкального руководителя:

1. Образовательная деятельность.
2. Просветительская и досуговая деятельность.
3. Музыкально-исполнительская деятельность.
4. Учебно-методическая деятельность.

Для каждой области определены следующие профессиональные компетенции:

1. Образовательная деятельность.

ПК 1. Методически грамотно проводить уроки музыки и музыкальные занятия, формировать музыкальную культуру воспитанников и обучающихся.

ПК 2. Организовывать вокально-хоровую работу с детскими коллективами.

ПК 3. Развивать музыкальный слух и музыкальную грамотность детей дошкольного и школьного возраста.

ПК 4. Организовывать музыкально-ритмическое воспитание детей.

2. Просветительская и досуговая деятельность.

ПК 1. Организовывать студийную и кружковую работы.

ПК 2. Готовить детей к участию в концертных и конкурсных программах в образовательных учреждениях и вне их.

ПК 3. Организовывать и проводить музыкальный досуг в дошкольном учреждении, внеурочную работу по музыке в общеобразовательной школе.

ПК 4. Методически грамотно организовывать и проводить культурно-просветительские мероприятия в образовательных учреждениях и вне их.

ПК 5. Осуществлять взаимодействие с участниками образовательного процесса и родителями по организации просветительской и досуговой деятельности воспитанников и обучающихся.

3. Музыкально-исполнительская деятельность.

ПК 1. Исполнять произведения основного педагогического репертуара на основном музыкальном инструменте.

ПК 2. Исполнять вокальные произведения основного педагогического репертуара.

ПК 3. Владеть игрой на дополнительном музыкальном инструменте.

ПК 4. Исполнять основные виды музыкально-ритмических и танцевальных движений.

ПК 5. Применять концертмейстерские навыки в разных видах музыкальной деятельности.

4. Учебно-методическая деятельность.

ПК 1. Принимать участие в работе методических объединений по обсуждению актуальных вопросов музыкального образования детей.

ПК 2. Участвовать в разработке учебно-методического обеспечения образовательного процесса.

ПК 3. Участвовать в исследовательской и экспериментальной работе образовательного учреждения.

ПК 4. Осуществлять профессиональное самообразование и повышение квалификации.

Компетентностный подход можно рассматривать не только как средство обновления содержания педагогического образования, но и как механизм приведения его в соответствие с требованиями современности. Он вносит существенные коррективы в организацию процесса подготовки учителя, придает ему деятельностный, практико-ориентированный характер. Немаловажное значение этот подход имеет для развития системы дополнительного педагогического образования.

В перспективе компетентностный подход позволит сформировать качественно новую модель специалиста, востребованную субъектами педагогического образования (студентами, преподавателями), потребителями образовательных услуг (учениками и их родителями) и современным обществом. Такую модель можно отнести к социально-личностной, то есть удовлетворяющей запросам личности, получающей педагогическое образование, социума, нуждающегося в компетентных педагогических кадрах, и государства, способного на этой основе обеспечивать конкурентоспособное образование, соответствующее мировым стандартам.

Компетентностный подход предполагает организацию четкой, продуманной во всех деталях структуры, ориентированной на специфику системы дополнительного педагогического образования, включенной в основное профессиональное образование. К этой специфике мы относим:

- добровольный выбор студентами второго дополнительного педагогического образования;
- изучение большинства педагогических дисциплин единым блоком;
- учет особенностей основной специальности студентов.

Основные звенья системы формирования психолого-педагогической компетентности учителя по программе дополнительного педагогического образования включают:

1. Структурирование содержания дополнительного педагогического образования на основе компетентностного подхода;
2. Организацию процесса обучения на основе формирования ключевых, общих и специальных компетенций;
3. Реализацию учебных курсов на основе современных образовательных технологий, с учетом практико-ориентированного и деятельностного подходов;
4. Организацию педагогической практики с учетом необходимости накопления студентами опыта профессиональной компетентностной деятельности и формирования ключевых, общих и специальных компетенций в условиях реальной педагогической деятельности;
5. Выполнение выпускных квалификационных работ с ориентацией на дополнительную подготовку, развитие креативной компетентности будущего учителя, формирование умений проблемно ориентированного анализа литературных источников, экспресс-анализа публикаций, посвященных опыту работы учителей по исследуемой проблеме, конструирование собственной педагогической деятельности на основе современных образовательных технологий с использованием методов рейтинга, ранжирования, педагогического эксперимента, методики диагностических измерений и их обработки;
6. Разработка формы и содержания государственного аттестационного экзамена с учетом современных достижений психолого-педагогических наук и их интерпретации в курсе программы дополнительной подготовки.

Компетентностный подход в реализации дополнительной профессиональной подготовки включает социальное партнерство как фактор гибкости, готовности адекватно и своевременно реагировать на потребности рынка труда.

Подготовка конкурентоспособного специалиста на основе социального партнерства успешна, если:

- содержание подготовки специалиста основано на требованиях к компетенциям, предъявляемых работодателем, государством;
- взаимодействие образовательного учреждения с социальными партнерами строится на основе модели, адаптированной к региональному рынку труда;
- установлены соответствие критериев и параметров конкурентоспособности и критериев и параметров качества профессиональной подготовки;
- реализуется личностно-ориентированный подход к организации процесса профессионального образования.

Расширение образовательных услуг позволяет колледжу:

- углубить знания обучающихся и расширить область профессиональной деятельности выпускников;
- развить творческий потенциал педагогов и студентов, создать условия для самореализации в педагогической деятельности;
- быстро адаптироваться к изменяющимся условиям, потребностям рынка труда.

В настоящее время государство не может точно оценить действительные потребности в тех или иных специальностях. Темпы развития современной экономики выдвигают на первый план проблему поиска новых подходов к организации работы в области профессионального образования.

Дополнительное профессиональное образование в различных формах может стать надежной основой повышения профессиональной мобильности и социальной защищенности выпускников.

КУРС «ВВЕДЕНИЕ В СПЕЦИАЛЬНОСТЬ» КАК ОСНОВА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА, ОБЛАДАЮЩЕГО ВЫСОКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТЬЮ

БЕЛЯЕВА Н. В.

г. Санкт-Петербург, Санкт-Петербургская государственная
лесотехническая академия им. С. М. Кирова

Выбор будущей специализации является одним из важнейших этапов профессионального самоопределения учащегося вуза. К сожалению, этот процесс – дело далеко не легкое. По одному названию

профессии достаточно трудно судить о содержании будущей работы. Кроме того, поступление в тот или иной вуз часто носит случайный характер и зависит от внешних причин, например, от общественного мнения о престижных и не престижных специальностях. В результате возникает несоответствие способностей студентов и их нравственных принципов выбранной профессии, что приводит к трудностям в процессе обучения.

В связи с этим одной из первоочередных задач современного высшего образования должна быть подготовка студента-первокурсника к выбору специализации его будущей профессии. На первом году обучения самостоятельно осуществить такой выбор он не может, так как еще не готов в полной мере осознать все перспективы своей предстоящей работы. Он нуждается в поддержке со стороны взрослых и, прежде всего, педагогов высшей школы. В этих условиях основная цель профессорско-преподавательского коллектива – помочь будущему специалисту определить сферу его дальнейшей профессиональной деятельности.

Как показали наши исследования, для формирования готовности студентов-первокурсников к выбору будущей профессии требуется введение дополнительных специальных курсов. Основной целью таких дисциплин должно быть не приобретение учащимися фундаментальных знаний, а формирование у них мотивов, позволяющих сделать осознанный самостоятельный выбор специализации своей будущей профессиональной деятельности.

В Санкт-Петербургской государственной лесотехнической академии на лесохозяйственном факультете таким специальным курсом является «Введение в специальность». Указанная дисциплина включает в себя комплекс лекций, которые читаются для студентов I курса на всех профилирующих кафедрах факультета. На лекциях рассматриваются вопросы, связанные с историей кафедр и профессиональной деятельностью ее сотрудников и выпускников.

Студенты лесохозяйственного факультета зачастую вплоть до окончания обучения не имеют четкого представления о своей будущей профессии. Поэтому знакомство учащихся с деятельностью ведущих кафедр факультета с самого начала образовательного процесса нацелено на то, чтобы помочь им сделать выбор их будущей специализации (лесоводство, лесные культуры, лесная таксация и лесоустройство, почвоведение и гидромелиорация, ботаника и дендрология, зоология и охотоведение, экология, фитопатология и древесиноведение, садово-парковое и ландшафтное строительство). В свою очередь, это по-

зволит сориентировать обучающихся на углубленное изучение профильных предметов.

На такую профессиональную ориентацию студентов-первокурсников нацелена дисциплина «Введение в специальность. Лесное хозяйство», разработанная преподавателями кафедры лесоводства и предназначенная для подготовки студентов I курса по направлению 250100 «Лесное дело» и специальности 250201 «Лесное хозяйство». Однако наш опыт показал, что желаемого результата можно будет достичь только тогда, когда обучающиеся будут иметь всестороннее представление о деятельности профилирующей кафедры. Для этого автором была разработана структура преподавания курса «Введение в специальность. Лесное хозяйство». В нее вошли следующие разделы:

1. История кафедры лесоводства.
2. Дисциплины, читаемые преподавателями кафедры.
3. Профессорско-преподавательский и учебно-вспомогательный состав кафедры.
4. Музейный комплекс кафедры лесоводства.
5. Практическая подготовка студентов:
 - учебная практика;
 - производственная практика;
 - преддипломная практика.
6. Участие студентов в научно-исследовательской деятельности.
7. Выпускники прошлых лет.

Кафедра лесоводства основана в 1865 г. Первым ее руководителем был профессор Ф. К. Арнольд (1865-1869 гг.). В дальнейшем кафедру возглавляли многие известные лесоводы России, среди которых были профессор Г. Ф. Морозов (1901-1918 гг.) и профессор М. Е. Ткаченко (1921-1950 гг.).

История отечественного лесоводства и основные достижения лесной науки связаны с деятельностью кафедры. Г. Ф. Морозов является основателем научного лесоводства, классиком естествознания. Особенно широкой известностью пользуется учение Г. Ф. Морозова о типах насаждений, о смене пород, о естественном возобновлении леса.

Выдающимся лесоводом был профессор М. Е. Ткаченко. Его труды охватывают различные области лесоводства: изучение природы лесов Севера, организацию хозяйства в них, теорию очистки лесосек.

Рис.1. Фрагмент исторического очерка о кафедре лесоводства

Рассмотрим более подробно основные моменты, которые, на наш взгляд, должны быть раскрыты в каждом разделе при преподавании дисциплины «Введение в специальность. Лесное хозяйство».

В первую очередь это вопросы, связанные с историей кафедры лесоводства, деятельностью ее преподавателей и питомцев, отражающей историю лесного хозяйства, лесной науки и лесного образования в России. При раскрытии указанных тем, как правило, используются мультимедийные установки, с помощью которых осуществляется просмотр DVD-фильмов и архивных фотографий, отражающих историю развития кафедры. Просмотр материалов сопровождается комментариями преподавателя (рис. 1).

Далее в рамках данного курса обычно дается краткий обзор дисциплин, которые будут формировать теоретическое и прикладное ядро специальности. Объясняется их практическое значение для будущей профессии (рис. 2).

1. Лесоведение.
2. Лесоводство.
3. Современные проблемы лесовыращивания.
4. Проблемы современного лесоводства.
5. Географические особенности лесоводства.
6. Недревесная продукция леса.
7. Лесная пирология.
8. Динамика лесных фитоценозов.
9. Современные проблемы науки.
10. Рекреационное лесоводство.
11. Биологические основы лесного хозяйства.
12. Лесное хозяйство и др.

Рис. 2. Дисциплины, читаемые на кафедре лесоводства

Студентов-первокурсников знакомят с профессорско-преподавательским и учебно-вспомогательным коллективом кафедры лесоводства (табл. 1).

Таблица 1

Коллектив кафедры лесоводства

ФИО	Ученая степень, должность
Мельников Е. С.	заведующий кафедрой, профессор
Грязькин А. В.	доктор биологических наук, профессор
Мартынов А. Н.	доктор сельскохозяйственных наук, профессор
Сеннов С. Н.	доктор сельскохозяйственных наук, профессор
Смирнов А. П.	доктор сельскохозяйственных наук, профессор
Аникин А. С.	кандидат сельскохозяйственных наук, доцент
Антонов О. И.	кандидат сельскохозяйственных наук, доцент
Беляева Н. В.	кандидат сельскохозяйственных наук, доцент
Григорьева О. И.	кандидат сельскохозяйственных наук, доцент
Ковязин В. Ф.	кандидат сельскохозяйственных наук, доцент

Кузнецов Е. Н.	кандидат сельскохозяйственных наук, доцент
Назаров А. В.	кандидат сельскохозяйственных наук, доцент
Вервейко Н. А.	Ведущий инженер
Дятчина Д. В.	Ведущий инженер

Учащимся выдают информационные карты (рис. 3) на каждого преподавателя, в которых отражены основные направления их научной и педагогической деятельности. Как показывают наши исследования, такая карта в дальнейшем помогает студенту определиться со своей будущей специализацией и выбрать тему и руководителя для дипломного проектирования.

<p style="text-align: center;">Беляева Наталия Валерьевна</p> <p>Кандидат сельскохозяйственных наук, доцент кафедры лесоводства Санкт-Петербургской государственной лесотехнической академии им. С. М. Кирова (СПбГЛТА). Родилась в 1970 г. Окончила в 1992 г. Санкт-Петербургскую государственную лесотехническую академию им. С. М. Кирова. В СПбГЛТА работает с 1992 г. В 2006 г. защитила кандидатскую диссертацию по теме «Закономерности функционирования сосновых и еловых фитоценозов южной тайги на объектах комплексного ухода за лесом». Имеет 38 научных работ по вопросам применения рубок ухода и комплексного ухода в лесных фитоценозах; по проблемам естественного лесовозобновления на вырубках и под пологом леса; видового разнообразия и устойчивости древесных пород в условиях городской среды, а также по вопросам высшего образования в России. Является автором 3 учебных пособий, 2 лабораторных практикумов и 6 методических указаний, используемых в учебном процессе.</p>

Рис.3. Информационная карта преподавателя кафедры лесоводства

Большая роль в курсе «Введение в специальность. Лесное хозяйство» отведена музею лесоводства, созданного еще в 1903 г. в Санкт-Петербургском лесном институте под руководством профессора Г. Ф. Морозова.

На протяжении всех лет своего существования музей используется в учебных, научных и просветительских целях. Со временем он приобрел общеакадемическое значение. В стенах музея регулярно организовываются семинарские занятия, экскурсии для групп специалистов лесного хозяйства, любителей природы – взрослых и школьников, иностранных специалистов.

Экспозиция музея, которая формировалась на протяжении длительного периода, в настоящее время дает студентам-первокурсникам и всем посетителям развернутое представление о природе леса, его географии, строении и динамике лесных фитоценозов, многообразии растений и животных, населяющих лесную среду. Особый интерес представляют экспонаты-макеты, иллюстрирующие этапы формирования и

развития древостоев, способы современных рубок леса, а также особенности лесовозобновительного процесса на вырубках.

Однако цель преподавания курса «Введение в специальность. Лесное хозяйство» заключается не только в том, чтобы помочь первокурсникам сделать правильный выбор своей будущей специальности, но и показать, что сотрудничество с преподавателями и студентами старших курсов, работающими на кафедре лесоводства, способствует воспитанию личности с высокой нравственностью и культурой.

По нашему мнению, основная задача воспитания – это создание условий для формирования личности будущего конкурентоспособного специалиста с высшим профессиональным образованием, обладающего высокой культурой и социальной активностью.

На формирование личности конкурентоспособного специалиста огромную роль оказывает трудовое воспитание обучающихся, сущность которого заключается в приобщении студентов к профессиональной деятельности и связанным с ней социальным функциям в соответствии со специальностью. Профессионально-трудовое воспитание реализуется, в первую очередь, при проведении учебных, производственных и преддипломных практик.

В соответствии с Приказом Министерства образования Российской Федерации от 25.03.03 г. № 1154 «Об утверждении Положения о порядке проведения практики студентов образовательных учреждений высшего профессионального образования» были сформулированы задачи практики для студентов Санкт-Петербургской государственной лесотехнической академии: закрепление, расширение и углубление полученных теоретических знаний по одной или группе изучаемых дисциплин и начальная адаптация к их будущей профессиональной деятельности.

По учебному плану около 20 % учебного времени студентов старших курсов лесотехнической академии отводится практической подготовке на предприятиях лесного комплекса. Во время практики студенты знакомятся с лесохозяйственным предприятием, принимают участие в работе производственного коллектива, ощущают себя его полноправными членами. Таким образом, практическая проверка позволяет объективно определить уровень готовности студента к деятельности на производстве.

В связи с вышесказанным, на наш взгляд, уже на первом курсе при преподавании дисциплины «Введение в специальность. Лесное хозяйство» первокурсникам необходимо рассказать, а по возможности и показать с помощью технических средств, где и как студенты проходят учебную, производственную и преддипломную практику.

Например, учебную практику студенты старших курсов, выбравшие в качестве дальнейшей своей специализации, кафедру лесоводства, проходят учебную практику в Лисинском учебно-опытном лесхозе, где закрепляют теоретические знания, полученные при изучении дисциплин кафедры. Производственную и преддипломную практики – на предприятиях лесного комплекса, где принимают непосредственное участие в производственной деятельности (табл. 2).

Таблица 2

Фрагмент приказа о направлении на производственную практику

ФИО студента	Место практики	Руководитель практики
А. Е. Виноградов	Навашенский лесхоз Нижегородской области	Н. В. Беляева
А. Н. Дадоба	ООО «Стандарт» Тверской области	Н. В. Беляева
П. М. Калинин	Навашенский лесхоз Нижегородской области	Н. В. Беляева
Гуталь Марко	Яхорина г. Пале, Босния и Герцеговина и др.	Н. В. Беляева

Кроме того, каждому первокурснику вновь выдаются информационные карты, содержащие планы учебных практик по дисциплинам, читаемым на кафедре лесоводства (табл. 3). Такие карты в дальнейшем также помогут студентам определиться со своей будущей специализацией.

Таким образом, поступившие в вуз студенты, уже на I курсе начинают осознанно понимать, что теоретические знания в сочетании с практической деятельностью позволяют сформировать конкурентоспособного специалиста, который найдет свое место в современном мире.

Таблица 3

План учебной практики по дисциплине «Лесоведение»

Дни практики	Наименование и содержание заданий
1	Инструктаж по технике безопасности. Цель, задачи и программа практики. Подготовка исходных материалов. Объяснение методики маршрутного описания типов леса
2	Самостоятельная работа студентов по описанию типов леса вдоль таксационного визира или просеки. Составление сводной таблицы и карты типов леса
3	Лесотипологическое обследование пробной площади. Сдача в натуре преподавателю выполненной работы
4	Учет подлеска и естественного лесовозобновления хвойных пород под пологом леса или на вырубке. Статистическая обработка результатов исследования
5	Изучение фитолимата в разных типах леса
6	Составление и сдача отчета. Получение зачета

Как уже говорилось ранее, кроме высшего профессионального образования будущий выпускник должен обладать высокой культурой и социальной активностью. На наш взгляд, культурный человек – это, прежде всего, высоконравственная, творческая и практичная личность, которая своим трудом способна создавать и приумножать духовное и материальное богатство страны. Формированию этих качеств может способствовать, по нашему мнению, привлечение студентов к научно-исследовательской деятельности.

В связи с этим в курсе «Введение в специальность. Лесное хозяйство» большое внимание уделяется освещению исследовательской деятельности лесохозяйственного факультета и, прежде всего, кафедры лесоводства. Первокурсники знакомятся с экспериментальной базой кафедры, которой являются уникальные стационарные объекты с длительными сроками наблюдений (до 80 лет) и разнообразным хозяйственным воздействием на лесные экосистемы. С учащимися лесохозяйственного факультета ежегодно проводится экскурсия по этим объектам. Студенты кафедры лесоводства совместно со своими старшими коллегами проводят на них исследования по выбранной научной тематике, с которыми они знакомятся при изучении курса «Введение в специальность. Лесное хозяйство».

В процессе изучения дисциплины «Введение в специальность. Лесное хозяйство», первокурсникам рассказывают также о конкурсах, в которых принимают участие, как сотрудники кафедры, так и студенты. Знакомят с их победителями (табл. 4), что, несомненно, поднимает престиж кафедры в глазах учащихся.

Таблица 4

Фрагмент списка победителей конкурса грантов 2008 года для студентов, аспирантов вузов и академических институтов, расположенных на территории СПб

Регистрационный номер	Ф.И.О.
3.8/4-05/11	Любимов Дмитрий Александрович, кафедра лесоводства (руководитель – проф. А. Н. Мартынов)
3.8/30-04/05	Нойкина Александра Михайловна, кафедра лесоводства (руководитель – доц. Н. В. Беляева)
3.8/25-04/01	Добровольский Александр Александрович, кафедра лесоводства (руководитель – проф. Е. С. Мельников)

В заключение знакомства с кафедрой лесоводства первокурсникам организуют встречу с ее выпускниками, работающими на предприятиях лесного комплекса, на которой они рассказывают о своих успехах и отвечают на вопросы недавно поступивших в вуз студентов.

Резюмируя вышесказанное, хочется отметить, что курс «Введение в специальность. Лесное хозяйство» был введен на кафедре лесоводства в 2004 году. Результаты не заставили себя долго ждать. Кафедру для своей специализации студенты лесохозяйственного факультета обычно выбирают на 3 курсе. Первый поток, которому была прочитана указанная дисциплина, пришел на кафедру в 2006 г. (рис.4).

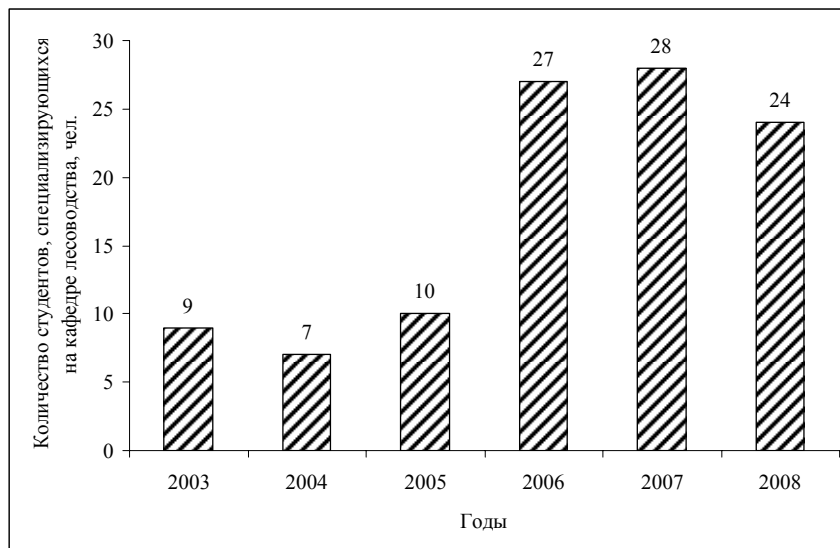


Рис. 4. Количество студентов, специализирующихся на кафедре лесоводства

Как видно из рис. 4 до 2006 г. кафедре лесоводства удавалось набрать максимально 10 студентов. Начиная с 2006 г., их количество в среднем составляет 25 человек, что подтверждает эффективность введения таких специальных курсов, как «Введение в специальность».

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА МЕНЕДЖЕРА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

СТУКАЛОВА О. В.

г. Челябинск, Южно-Уральский государственный университет

Гуманизация образования, возросшее внимание к развитию личности – делового потенциала человека, повышение роли личностной активности в новых социально-экономических условиях определили активизацию исследования проблем формирования характеристик личности, приоритетных для ее социального и профессионального самоопределения: деловитости, экономического мышления, мобильности, ответственности, трудовой и профессиональной культуры.

Анализ философской, социологической и педагогической литературы свидетельствует о том, что еще не выработана четкая трактовка понятия «профессиональная культура». Авторы по-разному определяют сущность и структуру культуры участников труда, нередко как синонимы употребляются понятия «культура труда», «культура производства», «профессиональная культура».

Стремление вычленить культуру субъекта труда из общей системы культуры труда и производства привело к оперированию термином «профессиональная культура личности». Термин этот в понятийном аппарате педагогики сравнительно новый. Впервые с широким использованием данного понятия мы встречаемся в психолого-педагогической литературе 1980-х гг., в частности в трудах С. Я. Батышева, В. Ф. Ломова, Г. Н. Соколовой. Феномен профессиональной культуры они относят к оценке уровня предметной деятельности человека и характера его отношения к труду, обществу, самому себе на этапе профессиональной зрелости.

С позиций педагогики представляется целесообразным провести структурный анализ как сущности профессиональной культуры личности, так и процесса ее формирования, используя системный подход, позволяющий рассмотреть анализируемое явление как целостность, определить состав и структуру компонентов и связь с метасистемой. В зависимости от того, рассматриваем ли мы анализируемое явление как сущность или педагогический процесс его формирования, оно оказывается одновременно связанным с разнопорядковыми системами: как сущность – с системой культуры личности, которая по отношению к профессиональной культуре личности выступает в качестве метасистемы; как процесс формирования – с целостным учебно-воспитательным процессом и с процессом предметной деятельности.

Системный анализ соотношения профессиональной культуры, культуры труда и производства провела Г. Н. Соколова, выделив три типа системообразующих связей в культуре, три интеграционных уровня. Проведенный анализ приводит к выводу: культура производства, культура труда и профессиональная культура работника (специалиста) логически образуют категориальную систему, соотносясь между собой как категории общего, особенного и единичного. Первое характеризует качество совокупного труда, второе – качество труда на конкретном объекте, третье – социально-профессиональное качество субъекта труда.

Характеризуя проявление профессиональной культуры сложившихся работников и специалистов, исследователи обращают внимание на компетентность, профессиональное мастерство, умение и

стремление проявлять инициативу и творческую активность в сочетании с технологической дисциплиной и ответственностью за результаты и последствия своего труда.

Ф. Н. Щербак вводит понятие «профессионально-нравственная культура труда», стремясь уже в самом понятии акцентировать внимание на единстве профессионального и социально-нравственного аспектов в проявлении личностной культуры.

Сопоставление различных подходов к понятию «профессиональная культура» позволяет сделать следующий вывод. В профессиональной культуре можно выделить два блока: профессионально-организационный (знание, умение, опыт, мастерство) и социально-нравственный (ценностное отношение к труду, нравственно-волевые качества, определяющие отношение к предмету, процессу, средствам, результатам и участникам труда).

Входя как подсистема в систему культуры личности, профессиональная культура взаимосвязана со всеми элементами личностной культуры, в первую очередь с нравственной, правовой, умственной, эстетической, экологической. Поэтому на ее формирование оказывает влияние весь комплекс социальных, производственных, педагогических факторов.

Культура – явление динамичное, и специфика представлений о культуре личности зависит от определенных социально-экономических условий. Поэтому педагогический процесс формирования профессиональной культуры специалиста должен предусматривать ее приоритетные проявления, связанные с тенденциями научно-технического и социально-экономического развития, которые предъявляют новые требования к специалистам в различных сферах трудовой деятельности.

Основным системообразующим элементом профессиональной деятельности и культуры менеджера является менеджмент.

Объектом управления менеджера всегда выступает некая производительная или организационная структура, предполагающая наличие сформированной цели и включающая исполнителя – человека, группу или массу людей, деятельность которых подчинена достижению сформулированной цели.

Любая функционирующая организация нуждается в едином центре координации, согласования, взаимоувязки всех совершаемых действий, формирования и корректировке целей, анализа и обновления деятельности организации в соответствии с меняющейся ситуацией или же с меняющимися целями. Роль такого центра организации выполняет менеджер.

Существуют разные подходы при определении понятия «менеджер».

Мы придерживаемся мнения Л. И. Евенко, который считает, что менеджер – человек, субъект управления, действующий в некоторой организации. Кроме того, когда говорят о менеджере, то по большому счету имеют в виду профессионального управляющего, осознающего что он представитель особой профессии, а не просто инженер или экономист, занимающийся управлением. К тому же менеджер – это человек, прошедший, как правило, специальную подготовку.

Несмотря на большое разнообразие видов менеджмента, им присущи общие основы и принципы, касающиеся кадровых, организационных, экономических, информационно-психологических аспектов управления в рыночных, негосударственных структурах. В связи с этим имеется научная и практическая необходимость в разработке общей модели профессиональной культуры менеджера.

Подготовка менеджеров предполагает наличие двух сторон – активной, то есть создающей, и пассивной, то есть воспринимающей. Формирование профессиональной культуры менеджера базируется на активной роли обеих взаимодействующих сторон, как обучающего, так и обучаемого.

Мы согласны с А. В. Бусыгиным, И. П. Пономаревым и рядом других авторов, которые считают, что эффективный или профессионально осуществляемый менеджмент как специфический тип профессиональной деятельности покоится на «двух китах»: а) чисто профессиональных познаниях менеджера и б) его профессиональных личностных качествах.

Образовательная концепция, в свою очередь, не может не включать в себя эти два основных компонента: а) формирование профессионального видения содержания практической управленческой деятельности, а также овладение профессиональными навыками, приемами, методами эффективного исполнения менеджером своих профессиональных обязанностей; б) воспитание или развитие в себе тех личностных качеств, которые требуются менеджеру для надлежащего исполнения им его должностных обязанностей.

Профессиональная культура менеджера, как и любого другого специалиста, имеет разные уровни сформированности.

Мы придерживаемся мнения Н. Б. Крыловой, которая считает, что существует два основных уровня профессиональной культуры специалиста: начальный уровень или информационный и мастерство. На начальном уровне степень сформированности профессиональных знаний, умений и способностей недостаточно высока.

На более высоком уровне развития профессиональной культуры специалист обретает мастерство, которое выражается высокой степенью его творческой самоотдачи, широким профессиональным кругозором, большим объемом профессиональных знаний, интересов, умений, творческим пониманием проблемных ситуаций, развитыми продуктивными способностями.

Овладение студентами профессионального мастерства в условиях учебного процесса вполне реальная задача. Если профессиональное мастерство рассматривать как целостное состояние профессиональной культуры специалиста, то достижение его в процессе подготовки вполне реально именно в условиях интенсивного обучения и оптимального организационно-методического и материального обеспечения.

Мы придерживаемся той точки зрения, что мастерство у менеджеров формируется продолжительной и практической деятельностью. Поэтому в условиях вуза мы формируем профессиональную культуру менеджера на начальном информационном уровне.

Исходя из всего вышесказанного, можно утверждать, что при формировании профессиональной культуры менеджера следует учитывать то, что профессиональная культура представляет собой интегративную характеристику, которая отражает диалектическое единство общего (профессиональные качества, присущие каждому) и особенного (личная культура, способности) как в процессе формирования, так и в процессе деятельности.

ПОВЫШЕНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

БЕКЕТОВА Е. А.

г. Армавир, Армавирский государственный
педагогический университет

В связи с возникновением и развитием новых социально-экономических отношений в стране, переходом на рыночную экономику приоритетной задачей для любого учебного заведения является качественная подготовка специалиста, воспитание конкурентоспособной личности, способной самостоятельно и результативно решать общественные и личностные проблемы.

Современный педагогический процесс напрямую зависит от личностных качеств учителя. Только яркая референтная фигура, обладающая высокой адекватной самооценкой, личностными деловыми качествами, гибкостью поведения, настроенная на профессиональный успех,

способна сформировать гармоничную личность ребенка. Но учитель может обладать высокими профессионально-личностными характеристиками, и быть невостребованным современной школой из-за своей низкой конкурентоспособности.

В психолого-педагогической литературе исследовались вопросы индивидуальности, самореализации личности, ее источники, движущие силы развития, мировоззренческие парадигмы, аспекты жизненного пути. В энциклопедии профессионального образования дается следующее трактовка понятия «конкурентоспособность» «Конкурентоспособность молодого специалиста – показатель качества вузовской подготовки и возможность реализации профессиональных и личностных качеств выпускника вуза в интересах современного производства (организации, учреждения)». основополагающими показателями конкурентоспособности специалиста являются: четкость целей и ценностных ориентаций, трудолюбие, творческое отношение к делу, способность к риску, независимость, способность быть лидером, способность к непрерывному саморазвитию и профессиональному росту, стремление к высокому качеству конечного продукта, стрессоустойчивость.

Подготовка будущего учителя предполагает не только обретение профессионально-значимых личностных качеств, но и формирование качеств личности, характеризующих готовность к личностно-профессиональной адаптации и способствующих ее успешности.

Под конкурентоспособностью будущих учителей мы понимаем систему, характеризующую потенциальные возможности личности в достижении личного и профессионального успеха и объединяющую такие компоненты, как личностные, профессиональные, деловые качества, технологию самопрезентации и делового общения, позитивный имидж, способы деятельности и конкурентоспособное поведение, умение адаптироваться в сложных и изменчивых ситуациях профессиональной деятельности. В эту систему входят такие личностные качества, как: эмпатия, эмоциональность, аутентичность, терпимость, оптимизм, коммуникабельность, инициативность, предприимчивость, способность к импровизации, к релаксации, ответственность и так далее.

Мы рассматриваем формирование будущего учителя с позиций деятельностного подхода, как единый неделимый процесс прогрессивного развития, протекающий во времени и осуществляемый в деятельности. Это рост, становление, интеграция личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений и активное качественное преобразование личности, всего внутреннего мира студента. Указанный процесс охватывает интеллектуальную, эмоционально-волевою сферу, ценностные ориентации, самопознание, практическую деятель-

ность. Это процесс формирования всех сфер конкурентоспособной личности: нравственной, эстетической, профессиональной.

Подготовка будущего учителя состоит из множества элементов и этапов, важнейшими из которых являются приобретения профессионально-значимых личностных качеств и социально-профессиональной устойчивости.

Начинается этот процесс с построения личностного профиля студента и выработки стратегии его дальнейшего развития. Специализированное обучение в вузе должно происходить релевантно типу его личностного профиля с тем, чтобы вооружить его средствами и технологией личностных влияний. Обучение педагогическому воздействию через механизм личностных влияний должно осуществляться применительно к конкретным условиям и ситуациям, при совершенно определенных проявлениях и симптомах, наблюдаемых у студента, подчиняя весь арсенал умений и навыков главной цели – развитию конкурентоспособной личности. Использование данной схемы профессионально-личностного становления требует изменений традиционных взглядов на учебный процесс, перестройки работы педагогов вузов, предоставления студентам многочисленных индивидуальных путей развития. Это потребует разработки и внедрения в педагогическую практику более эффективных технологий, реализацию личностного подхода в условиях гуманизации образования.

Мы считаем, что повышению конкурентоспособности выпускников будут способствовать следующие факторы:

1. Тестирование студентов и разработка индивидуальной характеристики конкурентоспособности студента с определением динамики ее дальнейшего развития.

2. Выявление студентов с недостаточной эмоциональной устойчивостью, заниженной самооценкой, несформированным профессиональным имиджем с целью оказания им своевременной психологической помощи для дальнейшего дифференцированного формирования личностных качеств и навыков самопрезентации.

3. Коррекция поведения студентов с позиции конкурентоспособности личности.

4. Формированию навыков самодиагностики, анализа и корректировки моделей поведения.

5. Создание на кафедрах кабинетов оснащенных техническими средствами обучения для активизации подготовки будущих учителей к педагогическому общению, оснащенных магнитофонами, телевизором, видеоаппаратурой и другим оборудованием.

6. Формирование стрессоустойчивости, обучение способам самоконтроля, а также предотвращения конфликтных ситуаций и выхода из них.

7. Обучение студентов механизмам самопрезентации, методам снятия психологического напряжения, релаксации.

Подобный подход позволит устранить существующие пробелы в многоступенчатой системе образования, будет способствовать усилению конкурентоспособных и нейтрализации «негативных» качеств личности.

Для формирования конкурентоспособности необходимо научить будущих учителей деловому общению, гибкости поведения, умению презентовать свои профессиональные качества. С этой целью необходимо усиливать совместную работу психологов и педагогов для формирования конкурентоспособного поведения и деловых качеств личности с использованием тренингов, сюжетно-ролевых игр, специальных упражнений. Начальный этап предполагает проигрывание различных социальных, профессиональных ролей, формирование адекватного образа – Я.

Для устранения психологических барьеров, затрудняющих общение, стимуляции личностного роста, повышения самооценки, умения адаптироваться в нестандартных ситуациях, формирования заданных качеств личности проектируются учебные личностно-ориентированные ситуации (упражнения: «Просьба», «Начальник и подчиненный», «Захват инициативы в диалоге», «Этюд на оправдание», «Мнение», «Ссора», «Бессмысленные вопросы» и так далее). Обыгрывая ситуации, имитирующие конфликты и профессиональную деятельность, мы используем известные в психологии механизмы восприятия людьми друг друга, основанные на двух основных потребностях личности: сопричастности и отождествлении, а также на утверждении своей индивидуальности, имеющие непосредственное отношение к технологии создания имиджа. В первую очередь, необходимо развивать те личностные качества, которые обеспечивают взаимопонимание людей, взаимодействие, эффективное воздействие на социум, установление контакта, организацию совместных действий.

Главное психологическое условие успешности любой профессиональной деятельности – это уверенность в своих силах. Сформировать ее и активизировать можно с помощью следующих направлений: освоение и совершенствование профессионального мастерства, формирование гибкого стрессоустойчивого поведения в различных ситуациях общения, укрепление работоспособности, общего самочувствия с использованием техники снятия психологического напряжения. Деятельность учителя постоянно связана с большим нервным напряжением,

стрессами, с возникновением ситуаций, когда он нуждается в психологической паузе, отдыхе, необходимости расслабиться, отвлечься от работы, собраться с мыслями, пока группа «занята» работой, не требующей его постоянного контроля. Поэтому в процессе вузовского обучения студентов необходимо обучать технике снятия напряжения, релаксации, упражнениям на быстрый отдых и расслабление. С этой целью рекомендуются упражнения: «Земляничная поляна», «Две минуты отдыха», «Расслабление». В основе этих упражнений лежат техники полного расслабления – аутотренинга.

Моделировать будущее, прожить в психологически защищенной, комфортной обстановке, вербализовывать свои переживания, принимать переживания других обучают специально разработанные сюжетно-ролевые игры. В них наиболее полно реализуются основные принципы личностного роста: событийность, театральность, демократичность, экологичность. Они помогают находить решения социально-экономических, производственных проблем силами студентов, которым в будущем самим предстоит самостоятельно осуществлять найденные решения.

Таким образом, мы полагаем, что конкурентоспособность выпускников педагогических вузов повысится с изменением системы педагогических технологий, использованием адаптированных и социально-ориентированных программ, для актуализации качеств конкурентоспособной личности, формирования конкурентоспособного поведения и профессионального позитивного имиджа учителя.

РОЛЬ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

ЗАПЕВАЛИНА О. В.

г. Иркутск, Иркутский государственный лингвистический университет

Реформирование Российской системы образования тесно связано с экономическими, социальными, политическими, правовыми изменениями, которые сейчас происходят в обществе. Россия находится на пути становления демократического и правового государства, она создает рыночную экономику и учится жить в этих условиях. Для обеспечения качественного образования необходима модернизация системы образования на основе эффективного взаимодействия образования с рынком труда. Экономика завтрашнего дня – это инновационная экономика знаний и наукоемких технологий. Для преодоления

усиливающегося разрыва между содержанием образования, образовательными технологиями и потребностями экономики в новых условиях необходимо создавать механизмы, ориентированные не только на внутренние социально-экономические потребности страны, но и на обеспечение конкурентоспособности России на мировом рынке труда.

Ускорение темпов обновления технологий приводит к необходимости разработки адекватного содержания образования и соответствующих технологий обучения.

Успешность развития содержания и технологий обучения во многом связана с тем, насколько эффективно будет сокращаться нарастающее несоответствие качества образования предъявляемым к нему требованиям работодателей.

Данное отставание в первую очередь выражается в отсутствии адекватной реакции системы профессионального образования на потребности рынка.

Однако необходимо отметить, что любая реформа и модернизация должны строиться на тех положительных моментах, которые имели место в прошлом. Российская национальная система образования признается фундаментальной, несмотря на определенное отставание в этой области, прилагается много усилий, для того чтобы Российская система образования стала передовой частью мировой системы образования. Высшее профессиональное образование должно адаптироваться к изменяющимся запросам общества и к необходимости развития научных знаний.

Таким образом, чтобы обеспечить качественное образование, необходима модернизация системы образования в целом и, в частности, высшей школы. Интерес к проблемам высшей школы, обусловленный присоединением России к Болонскому соглашению, предопределил понимание отечественной педагогической общественностью необходимости принятия компетентностного подхода как одной из стратегий профессионального образования. Происходит смена парадигм в образовании, мы переходим от квалификационной модели подготовки специалиста к компетентностной.

Компетентностный подход предполагает, прежде всего, достижение определенных результатов, формирование компетенций, значимых для данной специальности.

Современная экономика требует от специалиста не знание и заучивание отдельных понятий, правил и принципов, а людей, способных понимать вещи, мыслить своим умом, уметь проектировать ситуации для осуществления новых целевых установок, обусловленных веянием времени.

В современных условиях к подготовке специалистов, в том числе и экономистов, предъявляются повышенные требования. Так, в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» отмечается, что основная цель профессионального образования – «подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной профессиональной мобильности, удовлетворение потребностей личности в получении соответствующего образования».

В Государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования указано, что экономист должен обладать профессиональной компетентностью, определяемой как совокупность теоретических и практических навыков, полученных при освоении профессиональной образовательной программы по специальности, то есть он должен обладать такими базовыми качествами, как способность решать профессиональные задачи на основе использования информации, коммуникации, социально-правовых основ поведения личности в гражданском обществе.

С другой стороны, немаловажным фактором в деле подготовки компетентного экономиста является подготовка в области современных информационных и коммуникационных технологий, позволяющих рассматривать их в качестве основы формирования общеметодологических представлений, профессиональных знаний, умений.

В этой связи формированию профессиональной компетентности будущего специалиста экономической сферы, системе его обучения в вузе, а также формированию культуры самостоятельного и креативного мышления должно быть уделено первостепенное внимание, что обусловлено условиями рыночной экономики.

Современный экономический рост определяется сегодня не только расширением масштабов производства и накоплением капитала, но и увеличением объема и глубиной знаний, необходимых на практике. Знания превращаются в наиболее важный фактор экономического развития, поэтому современная система образования должна быть гибкой и мобильной в связи с быстро меняющимися потребностями жизни.

В этой связи предложенная модель образования «Российское образование – 2020: модель образования для инновационной эконо-

мики» принципиально отличается от существующей модели. Основными характеристиками новой модели являются:

- необходимость образования в течение жизни;
- формирование творческих и социальных компетентностей;
- готовность к переобучению;
- культура мышления;
- культура поиска и обновления знаний;
- самостоятельный доступ к учебным ресурсам и технологиям самообразования.

Определение требуемых качеств личности посредством исследования и учета потребностей общества, выработка методик их формирования в процессе профессионального обучения выдвигаются как первоочередные цели образовательного процесса. Соответственно целью обучения становится не набор конкретных умений, не получение отдельных знаний, а формирование такой личности, которая будет способна к активной и продуктивной жизнедеятельности в глобальном и информатизированном обществе.

Необходимость формирования компетентной личности продиктована именно условиями глобального мира для эффективного функционирования, в котором недостаточно изучать и понимать лишь экономику одной отдельно взятой страны. Необходим принципиально иной подход к формированию высококультурной и компетентной личности – подход, который бы базировался на когнитивном уровне осмысления как универсальных экономических концептов, имеющих общечеловеческую значимость, так и на понимании специфического характера выражения данных концептов в различных экономических условиях различных стран.

Построение модели личности нового типа позволяет разработать систему формирования такой личности в процессе обучения в вузе.

В современном мире значение образования как важнейшего фактора формирования нового качества экономики и общества увеличивается вместе с ростом влияния человеческого капитала.

Запросы развития экономики требуют, чтобы выпускник мог сразу же включиться в рыночное хозяйство и принимать оптимальные решения в условиях непрерывно меняющейся конъюнктуры.

В соответствии с этими потребностями, а также новыми экономическими возможностями, появившимися в нашем обществе, переход на многоуровневую структуру высшего образования позволит получить квалифицированных специалистов с высшим образованием и работников широкого профиля, способных и готовых быстро обучаться, быстро адаптироваться к новым условиям труда, менять технологии.

Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста экономической сферы в условиях информационного общества и использованием знания в глобализованном контексте невозможно без модернизации высшего профессионального образования с помощью медиаобразования. Место и роль медиа усилились в нашем обществе. Сегодня более чем когда-либо необходим критический анализ информации, для того чтобы создавать и адаптироваться к профессиональным и социальным изменениям.

Однако недостаточное признание медиаобразования в формировании компетентного специалиста экономической сферы не позволяют внедрение всесторонних (единых) программ обучения с помощью средств массовой информации на всех уровнях образования.

Кроме того, в условиях перехода на многоуровневую структуру высшего профессионального образования традиционные подходы к организации учебного процесса не обеспечивают формирование профессиональной компетентности будущего специалиста экономической сферы.

На сегодняшний день можно отметить обострившиеся противоречия: между потребностями глобализованного и информатизированного общества в специалистах нового типа, способных и готовых управлять саморазвитием, взаимоотношениями и изменениями и статичностью методов организации педагогического процесса; между преимуществами обучающих программ с помощью средств массовой информации и отсутствием целенаправленного педагогического руководства в области СМИ; между реально существующей необходимостью научного подхода к обновлению педагогического процесса по экономическим дисциплинам в условиях масс медиа и отсутствием разработанной технологии медиаобразования будущих специалистов экономической сферы. Поиск путей разрешения данных противоречий требует, во-первых, разработки научно обоснованной технологии медиаобразования будущих специалистов экономической сферы, предусматривающей формирование профессиональной компетентности специалиста в области экономики.

Во-вторых, определяется настоятельной необходимостью осмысления современной ситуации потенциальных возможностей медиаобразования в формировании профессиональной компетентности специалиста экономической сферы, востребованного современным обществом.

Все сказанное позволяет сделать вывод, что отсутствует научно обоснованная система формирования профессиональной компетентности специалиста экономической сферы с помощью медиаобразова-

ния; не разработаны педагогические технологии использования масс медиа в качестве основы для формирования профессиональной компетентности специалиста экономической сферы, недостаточное использование новых «активных» методов, которые несовместимы с готовыми рецептами преподавания, в отсутствии обучающих материалов и инструментов, которые должны быть разработаны таким образом, чтобы соответствовать новым методам обучения.

Медиаобразование необходимо развивать в тесном взаимодействии с занятиями по педагогическим инновациям, и особенно с электронным обучением, а также с теми методами, которые уделяют огромное влияние воспитанию гражданства, сфокусированы на правах человека и устойчивом всестороннем развитии личности.

Медиаобразование необходимо, поскольку главными источниками информации и знания являются СМИ. В этом контексте медиаобразование есть процесс качественного пожизненного образования.

ПОДГОТОВКА КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА ДЛЯ ТОРГОВОГО СУДОХОДСТВА

МАКАШИНА Е. В.

г. Новороссийск, Морская государственная академия имени адмирала
Ф. Ф. Ушакова

Любое современное предприятие осуществляет свою деятельность в условиях формирования единого экономического и информационного пространства. Развитие рыночных отношений предполагает рост конкуренции, которая выступает механизмом развития и экономики, и предприятия, и личности. Основным и решающим средством производства в этих условиях становится сама личность, ее конкурентоспособность.

Гарантией усиления политической и экономической роли России и повышения благосостояния ее населения является обеспечение роста конкурентоспособности страны (Федеральная целевая программа развития образования на 2006-2010 годы от 23 декабря 2005 г., № 803). Главное конкурентное преимущество высокоразвитой страны связано с возможностью развития ее человеческого потенциала, который во многом детерминирован состоянием системы образования.

Что представляет собой конкурентоспособный специалист на современном этапе? Какими компетенциями он должен обладать? Какой уровень профессионализма является необходимым и достаточ-

ным, чтобы быть востребованным на рынке труда? Эти и другие вопросы, связанные с подготовкой личности конкурентоспособного специалиста, не перестают быть актуальными и получают не только освещение, но и дальнейшее развитие в исследованиях ученых, занимающихся профессиональным образованием.

В основе слова «конкурентоспособный» лежит слово «конкуренция», что означает (познелат. *concurrere* – сталкиваться) – «...состязательность хозяйствующих субъектов, когда их самостоятельные действия эффективно ограничивают возможность каждого из них односторонне воздействовать на общие условия обращения товаров на соответствующем товарном рынке» [1].

Согласно словарю С. И. Ожегова, «конкуренция» – это «соперничество, борьба за достижение наивысших выгод» [3].

В другом источнике мы находим следующее определение: «Конкуренция – свойственная товарному производству борьба за наиболее выгодные условия производства и сбыта товаров и одновременно механизм регулирования пропорций общественного производства. Конкуренция является объективной закономерностью товарного производства, выступая как внешняя принудительная сила, заставляющая экономических агентов повышать производительность труда...» [4].

Конкуренцию классифицируют по нескольким основаниям:

- масштабам развития (индивидуальная, отраслевая, межотраслевая, национальная и международная);
- характеру (свободная, регулируемая);
- методам соперничества (ценовая и неценовая) [2].

Другими словами конкуренция – это соперничество между производителями товаров и услуг за рынок сбыта, завоевание определенного сегмента рынка, это состязание за максимальное увеличение собственных преимуществ в обладании ограниченными благами: конкуренция выступает движущей силой развития субъектов, участвующих в процессе, и сопровождается их взаимным развитием, изменением их поведения, деятельности, отношений, установок.

Мы рассматриваем конкурентоспособность выпускника вуза как интегральную характеристику личности, включающую в себя совокупность личностных и полипрофессиональных компонентов, отражающих уровень знаний, умений, опыт, нравственную позицию, направленных на освоение рынка труда и достижение дальнейших профессиональных целей в любой отрасли производства в условиях конкуренции.

Конкурентоспособность специалиста подразумевает:

- высокий профессионализм;
- фундаментальную теоретическую и практическую подготовку;

- высокую способность адаптироваться к постоянно меняющимся социально-экономическим условиям;
- умение выявлять, формулировать профессиональные задачи и принимать грамотные решения;
- направленность на постоянное накопление свойств специалиста и др.

Другими словами, конкурентоспособность специалиста предполагает сформированность способности специалиста более эффективно представлять себя, свои трудовые возможности работодателю, а также способность быстро адаптироваться к работе в условиях нестабильности рыночных отношений. Сформированность конкурентоспособности дает возможность специалисту более выгодно продать свою рабочую силу, а для работодателя – это возможность увеличить прибыльность.

Социальный заказ на конкурентоспособных специалистов, в том числе, для торгового судоходства обусловлен развитием внешнеэкономических отношений России.

В последнее время в мировых морских перевозках произошли значительные технологические и организационные изменения, отразившиеся не только в самом секторе морских перевозок, но и в равной степени они затронули другие виды транспорта и перевалочные пункты, то есть порты и внутренние терминалы. Изменения в технологии перевозок отмечены в большей или в меньшей степени на всех рынках морских перевозок под влиянием таких факторов, как увеличение размеров судов; появление специализированных судов; контейнеризация; смешанные перевозки и транспортно-логистические системы и др.

В настоящий момент в Российской Федерации морской торговый флот находится в тяжелом положении либерализации рынка морских транспортных услуг. Открытость рынка в условиях неконкурентоспособности флота морских пароконств, эксплуатирующих суда под российским флагом, может привести к фактическому захвату его иностранными судоходными компаниями. Чтобы избежать такого исхода, необходимо не только проводить целенаправленную политику государственного регулирования, но, в первую очередь, обеспечить отрасль высококвалифицированными конкурентоспособными специалистами.

Перед высшей школой стоит задача подготовить специалиста, способного решать постоянно возникающие новые проблемы отрасли. Конкурентоспособность специалиста становится необходимыми условием развития отрасли.

Среди основных документов отметим Международную конвенцию о подготовке, дипломировании моряков и несении вахты ПДМНВ-78/95 и Международный Кодекс по Управлению Безопасно-

стью (МКУБ). Эти документы определяют стандарты подготовки конкурентоспособного морского специалиста. Но, разумеется, даже самые полные документы не могут гарантировать высокое качество подготовки специалиста. Перед разработчиками программ обучения стоит задача постоянного совершенствования существующих программ, ориентированных на полипрофильность. Необходимо не только готовить специалиста с высокой культурой, имеющего глубокую фундаментальную подготовку, в первую очередь, по дисциплинам экономико-управленческого цикла, но умеющего самостоятельно мыслить, анализировать и принимать эффективные решения. Это должен быть профессионал в области экономики и управления предприятиями морской отрасли, который хорошо ориентируется в проблемах хозяйственной деятельности, правовых вопросах, знает технику транспорта и транспортную технологию, владеет вычислительной техникой и иностранными языками, умеет организовывать производственные процессы и создавать благоприятную творческую обстановку в коллективах предприятий и организаций морского транспорта.

Подготовить такого специалиста можно только на основе интеграции содержания их образования. В связи с поставленной задачей в морской государственной академии разрабатывается большое количество интегрированных программ как для специалистов плавательных, так и не плавательных специальностей. Именно такой подход способен обеспечить достижение поставленной цели – подготовки конкурентоспособного специалиста.

Литература

1. Большой юридический словарь [Текст] / под ред. А. Я. Сухарева. – М. : ИНФРА, – 2008.
2. Борисов, Е. Ф. Экономическая теория. Учебник [Текст] / Е. Ф. Борисов – М. : ЮРАЙТ-Издат, 2004.
3. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведовой. АН СССР. – М. : Русский язык, 1991.
4. Политическая экономия. Словарь / под ред. О. И. Ожерельева и др. – М. : Политиздат, 1990.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПРОКОФЬЕВ К. И.

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

Компетентностный подход апеллирует к современной парадигме междисциплинарных (постдисциплинарных) наук и образования. Поэтому не удивительно, что сам принцип компетенции зародился в рамках одной из конкретных наук и был впоследствии экстраполирован в качестве научного метода, применимого к различным сферам знания, включая педагогику.

Еще за несколько лет до подписания Россией Болонской декларации в проектах государственных образовательных стандартов основного, общего и среднего (полного) общего образования появился и активно использовался термин «компетентность».

Словом, многие почувствовали недостаточность триады «знания – умения – навыки» (ЗУН) для описания интегрированного результата образовательного процесса. Вероятно, формирование моделей деятельности специалиста и разработка профиля специалиста в исследованиях советских учёных (Н. Ф. Талызина, Н. Г. Печенюк, Л. Б. Хихловский), выполненные в системно-деятельностной методологии, были опережающими решениями отечественных методистов-исследователей.

Советская система профессионального образования имела и имеет по сей день немало своих сторонников и в России, и в образовательных системах ближнего и дальнего зарубежья.

Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования первого поколения, по мнению специалистов, представляющие собой несомненный шаг вперед, не в меньшей мере означали шаг назад – утрату ряда стратегических методологических открытий советской высшей школы.

Отечественному высшему образованию всегда были присущи достаточно высокие нормы качества. ГОС ВПО первого и второго поколения имели в своем основании следующие принципы и идеи:

– связь со сферой труда, что выражалось в попытках давать общую характеристику деятельности в той профессиональной области, где предполагалась работа выпускника;

- достаточно развернутое (доведенное порой до излишней детализации и унификации) планирование содержания образования, особенно в том, что касается его фундаментальной направленности;
- большой объем инвариантной части содержания образования, что отражало заботу о сохранении и развитии единого образовательного пространства в условиях известных тенденций децентрализации;
- предметно-центрированная направленность содержания.

Новая, как предполагается, компетентностная методология разработки следующего поколения ГОС ВПО потребует пересмотра ряда принципов и будет означать известный возврат к продуктивным идеям советской высшей школы и диалогу с концепциями, разрабатываемыми в рамках Болонского процесса.

В последние десятилетия, как отмечают специалисты, происходит резкая переориентация оценки результатов образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность» на понятия «компетенция», «компетентность», звучит призыв организовывать образовательный процесс на основе компетентного подхода [1].

Исследователи отмечают, что основными характеристиками современных общественных процессов являются:

1. Усиление фактора динамизма и неопределенности.
2. Изменение стилей жизни на всех уровнях: глобальном, социальном, организационном, индивидуальном.
3. Внедрение рыночных механизмов в профессиональное образование.
4. Возрастание роли горизонтальной мобильности в течение трудовой жизни.
5. Децентрализация ответственности за качество работы.
6. Сокращение социальной защиты граждан [2].

В этих условиях повышение адаптации педагога к постоянным изменениям социальных и экономических условий жизни и деятельности является актуальной социальной задачей. Отсюда важно, чтобы подход к современному образованию будущего специалиста на всех ступенях ориентировался на достижение таких целей. Как отмечается в аналитическом обзоре 2003 года «Реформы образования», «... в условиях глобализации мировой экономики смещают акценты с принципа адаптивности на принцип компетентности...» [3].

Чем же компетентностный подход отличается от традиционной ориентации на знания, умения, навыки? В существующих определе-

ниях подчеркиваются следующие сущностные характеристики компетентности:

- эффективное использование способностей, позволяющих плодотворно осуществлять профессиональную деятельность согласно требованиям рабочего места;
- овладение знаниями, умениями и способностями, необходимыми для работы по специальности при одновременной автономности и гибкости в части решения профессиональных проблем;
- интегрированное сочетание знаний, способностей и установок, оптимальных для выполнения трудовой деятельности в современной производственной среде.

Из приведенных определений становятся очевидными следующие особенности, отличающие компетентность от традиционных понятий – знания, умения, навыки, опыт:

- ее интегративный характер;
- соотнесенность с ценностно-смысловыми характеристиками личности;
- практико-ориентированная направленность.

Анализ сущностных характеристик компетентности позволяет специалистам утверждать, что компетентностный подход позволяет:

1. Перейти от его ориентации на воспроизведение знания к применению и организации знания.
2. Положить в основание стратегию повышения гибкости в пользу расширения возможности трудоустройства и выполняемых задач.
3. Поставить во главу угла междисциплинарно-интегрированные требования к результату образовательного процесса.

Отмеченные характеристики компетентностного подхода делают его особенно актуальным для последипломного образования педагогов в силу специфической позиции будущего специалиста в образовательном процессе:

- взрослые будут изучать только то, что, по их мнению, им изучить необходимо;
- обучение взрослых людей сконцентрировано на проблемах, которые должны быть реалистичными.

Использование компетентностного подхода позволит усилить эффективность последипломного обучения за счет: а) усиления деятельности, актуальной сущности обучения; б) акцентирования в отличие от знаниевой направленности «что», на способе и характере действий «как»; в) укрепление взаимосвязи с личностной, в частности, мотивационной характеристикой личности.

По мнению ряда психологов, эффективность действий специалистов не просто складывается из его определенных навыков и умений, а умножается за счет соответствующей ценностно-смысловой ориентации.

С помощью компетентностного подхода возможно более полно и обоснованно описать результаты подготовки взрослого обучающегося, функционирование которого как специалиста высокой квалификации предполагает не просто его готовность, но и способность к работе в современных условиях динамичных изменений, как в мире технологий, так и в общественной жизни. Достижения современной науки и техники, отраженные в образованности специалиста, позволяют ему быть не только созидателем, но и, как мы отмечали, разрушителем. Компетентным специалистом может быть назван только тогда, когда он полностью отдает себе отчет, как о социальной значимости своей профессиональной деятельности, так и о возможных ее негативных последствиях для природы, общества, мира на земле.

Все перечисленные качества отражены в дефиниции компетентности как «способности реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт) для успешной творческой деятельности», где личностные качества описаны через стремление, осознание, ответственность, уверенность, готовность и др. [4].

Если учесть сказанное, то компетентность специалиста – это проявленные им на практике стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной творческой (продуктивной) деятельности в профессиональной и социальной сфере, осознавая социальную значимость и личную ответственность за результаты этой деятельности, необходимость ее постоянного совершенствования.

Говоря о значении компетентностного подхода для повышения эффективности образовательного подхода в системе постдипломного обучения, необходимо отметить, что понятие «компетентность» рассматривается вместе с понятиями «профессионализм». Можно продолжительное время работать в одной профессиональной сфере, но так и не стать в ней профессионалом.

Литература

1. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.
2. Байденко, В. И. Компетенции: к освоению компетентностного подхода [Текст] / В. И. Байденко. – М. : 2004.

3. Маркова, А. К. Психология профессионализма: материалы к методологическому семинару [Текст] / А. К. Маркова. – М., 1999.

4. Равен, Д. Педагогическое тестирование. Проблемы, заблуждения, перспективы [Текст] / Д.Равен. – М. : изд-во «Когито-Центр», 1999.

РАЗДЕЛ 4

Инновации как атрибут современного образовательного учреждения. Организация инновационной деятельности в образовательном учреждении

МЕТОДОЛОГИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПОДХОДА К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

БАРОНЕНКО А. С.

г. Копейск Челябинской обл., Муниципальное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 1

Средняя школа № 1 основана в 1975 году. Ее педагогический коллектив сделал уже 33 выпуска. В школе огромное внимание уделяется работе с одаренными детьми.

Нет необходимости говорить о важности работы с талантливыми детьми для судеб нашей страны. Этой работой учителя общеобразовательной школы № 1 занимаются очень серьезно, причем эту работу мы тесно связали с инновационной деятельностью. Инновации пронизывают нашу работу по нескольким взаимосвязанным направлениям, которые являют собой систему и ее подсистемы.

Прежде всего, школа работает над проблемой интеллектуально-го развития учащихся и формирования их интеллектуальной культуры. Мы осуществляем культурологический подход, потому что личность, по нашему глубокому убеждению, должна быть монистической, то есть целостной. Мы часто видим, что в реальной жизни люди говорят одно, думают другое, а делают третье. Культура же – это не только знания и убеждения, но и адекватные им действия. Именно потому, что действенный подход является важнейшим в методологии любой культуры, мы ставим задачу формирования интеллектуальной культуры учащихся. Данной проблемой мы занимаемся системно. В качестве подсистем мы работаем по следующим направлениям:

- формирование обществоведческой культуры учащихся средствами гуманитарного и естественно-научного образования;
- адаптация иностранных учебников (в данном случае, оксфордских) к изучению английского языка в российской школе;
- генерализация процесса обучения с помощью информационно-коммуникационных технологий, то есть распространения их на все предметы школьного учебного цикла;
- организация урочной и внеурочной работы с одаренными детьми в разнообразных формах.

Создавая концепцию работы с одаренными детьми как систему, мы опираемся на использование следующих принципов: дифференциации учащихся по классам в зависимости от способностей (Мангеймская система); гуманизации образования (при этом гуманизацию образования мы рассматриваем не как увеличение часов на гуманитарные предметы, а как проникновение гуманистических идей во все предметы школьного учебного плана); организации обучения на повышенном уровне трудности; сотрудничества учителя и учащихся в учебном процессе, достижения между ними субъект-субъектных отношений и дидактического резонанса; проблематизации обучения в целях максимальной активизации познавательной деятельности учащихся; соответствия школьного образования уровню научного знания; фундаментализации знаний; диалектизации обучения; восхождения от абстрактного к конкретному; решения не конвергентных (с одним правильным ответом), а дивергентных (имеющих не один правильный ответ) проблем и задач.

Каким образом мы добиваемся интеллектуального развития детей? Путем развития их креативности, то есть творческих способностей. Что такое творчество в учебном процессе? Это умение применять имеющиеся знания в новых нестандартных ситуациях. Для того чтобы этого достигнуть, наш коллектив акцентирует внимание учащихся на необходимости усвоения понятий высокого уровня обобщенности, который позволяет осуществить их перенос на широкий круг вновь изучаемых явлений. Необходимо формировать категориальный строй мышления учащихся. В этом плане большую роль играет решение задач по формированию обществоведческой культуры учащихся, которая представляет собой интеграцию философской, экономической, политической, нравственно-этической, экологической, эстетической, социально-психологической, педагогической культур. Мы добились того, что учащиеся в доступной для их возраста форме понимают, что есть знания практические, но есть еще и методология. Они уже умеют различать частнонаучный уровень методологии (например, категории

курса общей биологии применить к ботанике, зоологии, анатомии, физиологии человека), общенаучный уровень и, наконец, наивысший философско-мировоззренческий уровень.

Философские категории – это те точки, в которых соприкасаются проблемы гуманитарного и естественнонаучного знания. Поэтому усвоению философских категорий учащимися старших классов мы придаем особенно большое внимание. В 10-11 классах за счет интеграции дублирующих тем в курсах Отечественной, Всеобщей истории и обществознания мы выкраиваем достаточно времени для проведения спецсеминаров по философии (со сведениями из истории философии, макроэкономики, политологии). Мы считаем очень важным достижением то, что способные учащиеся понимают, что любое родовое понятие по отношению к видовому выполняет методологическую функцию. Наша школьная практика показывает, что даже средние учащиеся, не говоря уже о сильных, успешно овладевают методологическими знаниями и подходами.

Мы организовали углубленное изучение английского языка, но при этом мы не рассматриваем его как профильное обучение. Дело в том, что профилизация связана с ранней профессионализацией детей и с расширенным преподаванием одних предметов за счет других. Мы же считаем, что иностранные языки – это инструмент процесса познания: в какой бы области человек не был специалистом, он должен владеть иностранным языком и читать иностранную литературу по специальности. Во всех классах (со 2 по 11) мы занимаемся по учебникам английского языка, полученным от представительства оксфордского университета в Москве.

Под генерализацией процесса обучения с помощью ИКТ мы имеем в виду распространение данного процесса на все предметы школьного учебного плана. Но здесь необходимо высказать следующее: педагогический коллектив нашей школы не является сторонником усиленно насаждаемой сейчас информационной парадигмы образования. Мы являемся сторонниками информационно-рефлексивного парадигмального подхода. В чем разница?

Объем научной информации удваивается каждые 5-7 лет. Даже для самого квалифицированного специалиста достаточно 1/100 (или даже 1/1000) той информации, которая накоплена по его направлению работы. Важно, чтобы эта информация была осмыслена и чтобы человек мог ею свободно оперировать. Мы должны научить детей в этой лавине нужной и ненужной информации отбирать необходимое, осмысливать ее и применять в дальнейшем процессе познания и практической деятельности.

Компьютерное обучение, на наш взгляд, надо внедрять с чувством меры, потому что теряется личностное воздействие учителя на ученика. Кроме того, компьютер на начальных стадиях его внедрения в процесс обучения, безусловно, способствует интеллектуальному развитию учащихся. Однако наступает такой момент, когда связанная с компьютерным обучением жесткая алгоритмизация процесса начинает тормозить развитие творческих способностей ученика. И мы сейчас в своей практической деятельности стремимся не упустить этот момент, вовремя его заметить и нейтрализовать.

Мы стремимся организовывать урочную и внеурочную работу с одаренными детьми в разнообразных формах: предметные факультативы, консультации, олимпиады, секции научного общества учащихся, написание научных работ и рефератов, читательские и зрительские конференции, дискуссии, в старших классах – лекции, семинарские занятия, коллоквиумы, ученические симпозиумы. Надо сказать, что результаты работы школы по этим направлениям высокие: наша школа традиционно занимает первое место в городе по количеству победителей и призеров городских, областных и региональных уральских предметных олимпиад и конференций научного общества учащихся (направляя работу научного общества мы сейчас ориентируем учащихся на междисциплинарные исследования, то есть исследования на стыках наук). Есть у нас первые и вторые места на всероссийских и даже международных конкурсах. Школа является одной из лучших в городе по результатам государственной итоговой аттестации выпускников и поступлению на бюджетное обучение в ВУЗы. Учебная часть нашей школы имеет банк данных об одаренности или способности детей в той или иной области знаний, отслеживает успехи каждого ученика. Активно привлекается к работе с одаренными детьми школьный психолог на основе положений того направления психологической науки, которое называется психологией творчества. Очень важным мы считаем делать гласными результаты работы с одаренными детьми, широко освещать, а также материально и морально стимулировать успехи детей.

Одной из ближайших задач является создание на сайте города виртуального творческого пространства, которое, с одной стороны, поможет решить проблему разобщенности одаренных детей, обеспечит возможность их общения между собой и с квалифицированными специалистами; с другой стороны, обеспечит взаимодействие педагогов, заинтересованных в развитии системы работы с одаренными и талантливыми детьми.

Сейчас в педагогической литературе, на многих научных и научно-практических конференциях идет речь об инновациях в образова-

нии. К этой проблеме надо относиться очень осторожно. Почему? Потому что часто под инновациями понимается отрицание традиционной образовательно-воспитательной парадигмы, созданной в очень сильной советской системе образования. В нашем образовании всегда ставилась цель: воспитывать всесторонне образованного, гармонично развитого человека. К сожалению, прагматические принципы, формирование функционера с узкой направленностью действий – вот основа, на которой базируются многие инновации. ЕГЭ, профилизация школы, двухуровневая система высшего образования. Нужно понимать, что любое утверждение чего-то есть в то же время отрицание чего-то другого. И надо тщательно подумать, что надо, а что не надо отрицать.

Сейчас в педагогической литературе усиленно пропагандируется компетентностный подход. Набор ключевых компетенций по каждому предмету, вне всяких сомнений, необходим учащимся. Он обеспечивает практическую направленность знаний. Вместе с тем не надо закрывать глаза на то, что компетентностный подход всё-таки наделён генами прагматизма и утилитарности и при чрезмерном увлечении им возникнет угроза реализации принципа фундаментальности знаний. Мы стоим за синтез компетентностной и знаниевой парадигм.

Методологически и методически очень важным является вопрос о сочетании традиций и новаций в педагогическом процессе. Мы стали очень мало говорить о традициях, а между тем традиции являются основой любой культуры, в том числе и педагогической. Новации в каждом деле, в том числе и в образовательном процессе, крайне необходимы, иначе будет застой. Но их надо вводить постепенно, чтобы они не разрушали ядро культуры, состоящей из системы ценностей, а поднимали культуру на более высокий уровень. Необходимо оптимально сочетать новации и традиции. И более того, надо стремиться положительно зарекомендовавшие себя новации превратить в традиции. Мы исходили именно из этого при работе с одарёнными детьми.

Почему для жаждущих знаний молодых людей привлекательны старинные университеты типа Московского, Санкт-Петербургского, Казанского, Томского? В чем их сила? В традициях, из которых важнейшей является культ знаний, культ науки.

В плане реализации задач работы с одарёнными детьми мы в тесном контакте с городским Управлением образования планируем организовать сетевое профилирование. Наша школа обладает педагогическими кадрами высокого уровня: четыре учителя получили Грант Президента РФ, два – Грант Губернатора Челябинской области; три учителя являются победителями городского конкурса «Учитель года», четыре учителя – лауреатами областного конкурса «Учитель года»; Т. Л. Могилко является победителем конкурса «Лучший учитель англ-

лийского языка Уральского федерального округа», проведенного в городе Екатеринбурге; половина учителей школы имеет высшую квалификационную категорию, остальные – первую категорию. На базе нашей школы будут организованы группы по углубленному изучению английского языка (для учащихся 8-9 и 10-11 классов). Вести их будут Татьяна Леонидовна Могилко и Лариса Николаевна Верахина.

Для учащихся 10-11 классов будет организована группа по углубленному изучению вопросов философии, макроэкономики, политологии (для тех, кто интересуется этими проблемами). В эти группы будут приниматься учащиеся всех школ города. Обучение будет для учащихся бесплатным (финансирование за счет местного бюджета) при условии, что группы будут не менее 15 человек.

Успешная инновационная работа с одарёнными детьми невозможна без реализации интеграционного подхода к организации научно-методической работы с педагогическими кадрами. Повышение профессионализма учителей до уровня стоящих перед ними задач возможно только при тесном объединении усилий ЧИППКРО, методических служб города и школы. В нашей школе под руководством директора регулярно работает научно-педагогический семинар, на котором основной упор делается на овладении учителями всеми уровнями методологии: методико-технологическим, частно-научным (в данном случае общепедагогическим), общенаучным и, наконец – философско-мировоззренческим уровнем. В основе интеграционных процессов лежит теоретический синтез в интенсивной его форме.

Таким образом, процесс интеграции научно-методической работы идёт как по организационно-институциональному направлению, так и по направлению содержания работы. В этом мы видим залог успеха во всей нашей педагогической деятельности, в том числе и в инновационной работе с одаренными детьми.

АСПЕКТНОСТЬ ДУХОВНО-ЦЕННОСТНОЙ ПОЗИЦИОНАЛЬНОСТИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

СОЛОПАНОВА О. Ю.

г. Краснодар, Кубанский государственный университет

Современное общее и профессиональное образование, как и российское общество в целом, проходит через полосу сложнейших социокультурных трансформаций, которые постоянно создают нестандартные проблемные ситуации, стимулируют возникновение ин-

новационных процессов. Последние являются необходимой предпосылкой выхода из кризисного состояния, характеризующегося «мировоззренческим унынием» (выражение В. В. Медушевского), заметным ослаблением духовно – нравственных устоев в жизнедеятельности личности и общества.

Следует отметить, что инновационные процессы в сфере общего и профессионального музыкального образования продолжаются уже не одно десятилетие. Можно утверждать, что именно они явились тем фактором, который способствовал разработке и внедрению в практику новой концепции музыкального образования школьников [1], проявлению творческой активности у учителей музыки в сфере профессиональной деятельности. Охватившие музыкальное образование инновационные процессы со всей остротой потребовали кардинальной перестройки профессионального сознания педагога – музыканта, поставили перед необходимостью формирования у него готовности к инновационной деятельности.

К сожалению, как показывает специально проведенное нами исследование, далеко не все учителя – музыканты (как уже работающие, так и готовящиеся стать ими) к настоящему моменту оказались готовыми к осуществлению профессиональной деятельности на истинно творческом, инновационном уровне. Одной из основных причин этого, как мы установили, является отсутствие у них достаточно четких и глубоких представлений о сущности, структуре и функциях инновационной деятельности, связанной с преобразованием профессиональной действительности, с освоением и практической реализацией рождающихся и уже функционирующих в ней инноваций, с выдвижением собственных «авторских» теоретических идей и методических решений.

Необходимость подготовки педагога-музыканта к инновационной деятельности особенно возрастает на фоне происходящего сегодня в данной сфере «конкурса идей», выдвижения различных инновационных музыкально-образовательных проектов и моделей в виде альтернативных учебных программ, учебников, технологий и тому подобное [2, 3, 4]. В связи с этим для теории и практики профессиональной подготовки специалиста (в среднем или высшем учебном заведении, на курсах при ИПК) становится важным не только осмысление роли и сущности инновационной деятельности педагога-музыканта, но и тех ценностных приоритетов, которые должны лежать в основе ее осуществления.

При обсуждении обозначенных вопросов нельзя уйти от констатации того, что многие учителя музыки (особенно начинающие) должным образом не осведомлены о существующих концепциях му-

зыкального образования, слабо осознают сущность той или иной имеющейся в данной области новации, предпочитают опираться в собственной практике чаще на «готовый образец», нежели на самостоятельный творческий поиск, на свою индивидуальность. Среди факторов, сдерживающих инновационную деятельность специалиста, можно назвать косность и стереотипность его мышления, неуверенность в подходе к новому, боязнь обнаружить свою некомпетентность в оценке и применении новации и т.д. На пути проявления педагогом-музыкантом готовности к инновационной деятельности нередко дают о себе знать и психологические барьеры, свидетельствующие об отсутствии у специалиста установки на новшество, потребности в новых идеях, в творческом преобразовании своего профессионально-личностного опыта в соответствии с происходящими в социокультурной действительности изменениями.

В понимании сущности готовности педагога-музыканта к инновационной деятельности мы исходим из общенаучного (прежде всего психолого-педагогического) понимания данного феномена как сплава личностных и профессиональных качеств специалиста, обеспечивающих созидательно-творческое постижение всего нового в области музыкального образования, выдвижение им новых целей и смыслов собственной профессиональной деятельности. Готовность педагога-музыканта к инновационной практике по сущности связана в первую очередь с отказом от известных штампов и стереотипов, с выходом за рамки действующих нормативов, с созданием собственного индивидуально-личностного стиля профессиональной деятельности.

Вполне понятно, что успешное осуществление инновационной деятельности невозможно без глубокого осмысления ее сущности, ее структурных и функциональных особенностей, ибо, как отмечает В. В. Медушевский, «если не ясен смысл деятельности – не остается ничего другого, как сохранять ее видимость» [5]. Поскольку своеобразным «ядром» характеризуемой деятельности педагога-музыканта выступает понятие инновация, нельзя не остановиться на уточнении общезначимых смысловых признаков последнего.

В самом широком плане инновация определяется как «вновь созданная посредством творческой деятельности духовная реальность, основное содержание которой находится в определенном противоречии с существующей традицией» [6]. Инновации могут возникать стихийно, без точной «привязанности» к каким-либо изменениям более широкого масштаба, без полноты осознания всей системы условий, средств и путей осуществления инновационного процесса. Инновации такого рода не всегда имеют необходимое научное обоснова-

ние, рождаются на эмпирической основе, под воздействием ситуативных требований. Противоположны им по значению и характеру те инновации, которые являются продуктом осознанной, целенаправленной деятельности, располагающей соответствующей междисциплинарной научной базой. Ценностно-смысловой диапазон инноваций также может быть различным, поскольку определенная инновация может иметь разное социальное значение. В современной теории музыкального образования признается, что даже «так называемая единичная, неповторимая новация также может рассматриваться как новое научное знание, обогащающее педагогический опыт» [7].

Восприятие педагогом-музыкантом инноваций во многом зависит от особенностей его личности, его жизненного и профессионального опыта, в частности, от того, как им осознается «традиционное» и «новое», «прошлое» и «будущее». Инновационная деятельность – творческий процесс, направленный на постоянное расширение бесчисленного множества учебно-воспитательных задач в меняющихся обстоятельствах, во время которого в практике живого общения вырабатываются и воплощаются не стандартизированные педагогические решения. К характеристикам инновационной деятельности как творчества педагога-музыканта следует в первую очередь отнести его способность к видению проблем, самостоятельность суждений, оригинальность и антиконформизм мышления, способность к переносу знаний и умений в новые ситуации, а также его эмоционально-волевые проявления – способность концентрировать творческие усилия, упорство, склонность к разумному риску, смелость и независимость в суждениях, оптимизм, высокий уровень самооценки, стремление и потребность внедрять новое и так далее.

Важнейшим условием рождения инновации в практике конкретного специалиста является его исследовательский интерес к тем или иным явлениям профессиональной действительности, которые стали для него проблематичными, вызывают внутреннее напряжение, заставляют размышлять и действовать по-новому, то есть отвечать на них своими инновациями. Здесь надо отметить, что данные явления могут возникать не только в социокультурной среде, но и в самом человеке, в данном случае – в сфере ценностей и потребностей педагога-музыканта.

Одним из важных условий совершенствования педагогом-музыкантом инновационной деятельности является его способность к рефлексивно-творческому осмыслению сущности самой инновации, ее структуры, функций, направленности. Прежде всего, педагог-музыкант должен как можно глубже осознать, с какой научной или

художественной областью знаний эта новация связана (музыкальное знание, теория исполнительства, музыкальная психология и т.д.), в какой степени она является действительно новой, совершенствование каких сторон музыкального образования (содержание, процесс, методы и формы) она призвана обеспечить. Следует отметить, что источником активизации рефлексивных действий педагога-музыканта в инновационной деятельности выступает система осознаваемых им противоречий, которые имеются в профессиональной действительности.

В настоящее время у педагога-музыканта появляются новые возможности для реализации собственного творческого потенциала и активизации инновационной деятельности. Этому способствует целый ряд обстоятельств, главным из которых является снятие ограничений в профессиональной деятельности, предоставление свободы в интерпретации учебно-образовательных программ по предмету «Музыка», в использовании форм и методов обучения школьников. Вместе с этим, возрастает значение готовности педагога-музыканта к оперативному реагированию на нововведения, к принятию самостоятельных решений, требующих, порой, риска, готовность нести за них ответственность, проявляя критичность в оценке своих и чужих действий.

Готовность педагога-музыканта к инновационной деятельности предполагает владение методологией педагогического поиска, технологией принятия решения, умением осуществлять выбор инновационной проблемы и находить способы ее успешной реализации в своей профессиональной практике. Духовно-ценностный смысл инновационной деятельности педагога-музыканта заключается не в тождественности своих знаний, своей позиции той или иной музыкально-образовательной концепции, а в развитии этого знания, его преобразовании, во введении нового смысла, собственной оригинальной интерпретации.

Надо заметить, что понятие «интерпретация», выступающая в искусстве как общая закономерность, в педагогике трактуется как важнейший механизм взаимопроникновения общей и личной культуры, как способность через себя пропускать имеющиеся в культуре ценности (В. А. Сластенин). Данный феномен отражает проявление собственного видения, свойственного творческому осмыслению педагогом-музыкантом профессиональных проблем. Именно в ходе художественно-педагогической интерпретации педагог-музыкант осваивает появляющиеся в музыкально-образовательной практике инновации и на этой основе обосновывает собственную позицию по отношению к ним, то есть решает вопрос о возможности и целесообразности их использования в конкретных социокультурных и педагогических условиях.

Для нас совершенно ясно, что и сегодня, несмотря на окрепшую в данной сфере образования музыковедческую, научно-педагогическую базу, остается немало проблем, которые нуждаются в новом, инновационном «прочтении» как в теоретическом, так и практическом плане. Например, до сих пор не решен вопрос о том, как при общении с музыкой не разрушить главного – ее духовной целостности. Обучать музыке или, как утверждал еще Б. В. Асафьев, лишь наблюдать за происходящими в ней событиями? Вопрос не такой уж легкий, предполагающий «прорыв» к новым технологиям. Этот вопрос сопряжен с другим, не менее трудным: как осуществлять «толкование» (изъяснение) музыки в духовных понятиях, доступно ли оно нам и нашим воспитанникам? Не слишком ли мы и сегодня «увлечены» анализом музыки, ее «разъятием» на отдельные «средства музыкальной выразительности»? Слышим ли мы прежде всяких анализов и оценок «сердцебиение» самой музыки, как отвечаем на него в своей душе?

Позволим небольшой пример, поясняющий степень важности и трудности затронутой проблемы. Вот случай из школьной жизни: ученик из урока в урок молчит, на вопросы учителя отвечает «по схеме» или «невпопад». Зададимся вопросом: есть ли у нас основания усомниться в его духовной чуткости и прозорливости по отношению к звучащей в классе музыке? Формально – такие основания есть, но на самом деле это лишь факт несостоявшейся пока встречи двух «живых существ» – музыки и ребенка. Что предпринять в этом случае? Главное, по нашему мнению, – это без «суеты» и «нажима» помочь ученику встретить в музыке такого «лирического героя», который однажды заинтересует, восхитит, призовет душу к действию. Разумеется, такой путь сложнее, поскольку требует не «внешней эффектности» (к которой нередко привязан педагог-музыкант), а исповедального отношения к учащимся, лишнего налета амбициозности, самоуверенности. Педагогу-музыканту в поиске новых методических решений следует идти дорогой Другого, а не только своей собственной, идти вместе с учеником, за учеником, доверяя ему не меньше, чем собственной профессиональной состоятельности.

Среди проблем, которые требуют инновационного подхода педагога-музыканта, можно назвать и такую, как изучение духовно-нравственной внушаемости музыкальных занятий. Не менее приоритетной задачей инновационной деятельности в сфере музыкального образования является нахождение путей духовного сроднения музыки и ребенка друг с другом. В обсуждении духовно-ценностных приоритетов инновационной деятельности педагога-музыканта, как мы считаем, важно не упустить из внимания специфику самого музыкального искусства, которое по сущности (в формулировке Б. В. Асафьева) высту-

пает как искусство интонирования и от именно такого понимания природы музыки. В силу этого они допускают серьезные методические, и методологические промахи в организации общения учащихся с музыкой. Избежать этого можно лишь путем формирования готовности педагога-музыканта к инновационной деятельности как важному и необходимому атрибуту его профессионально-творческой практики.

Литература

1. Абдуллин, Э. Программа, устремленная в будущее. Советская музыка [Текст] / Э. Абдуллин, Г. Ципин. – № 10. – 1978.
2. Яременко, Е. О. Программно – методические материалы. Музыка. Начальная школа / сост. Е. О. Яременко. – М., 2001.
3. Маслова, Л. П. Педагогика искусства: теория и практика [Текст] / Л. П. Маслова. – Новосибирск, 1997.
4. Брайнин, В. Б. Об альтернативной учебной дисциплине «Развитие музыкального мышления» / Музыкально – педагогическое образование на пороге XX и XXI веков: Материалы VIII международной научно – практической конференции, проходящей в рамках III Международного фестиваля «Учитель музыки XXI века» им. Д. Б. Кабалевского [Текст] / В. Б. Брайнин. – М., 2004.
5. Медушевский, В. В. Углублять концепцию музыкального образования [Текст] / В. В. Медушевский // Советская музыка. – 1984. – № 11.
6. Слостенин, В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность [Текст] / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М., 1977.
7. Абдуллин, Э. Б. Теория музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – М., 2004.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ГИМНАЗИИ

ШУБИНСКАЯ Т. Е.

г. Нижний Новгород, Нижегородский институт развития образования

В новой социально-экономической ситуации крайне актуальной для школы является проблема расширения и повышения качества образовательных услуг, отвечающих непрерывно изменяющимся образовательным запросам потребителей. Необходимый потенциал для

решения выделенной проблемы может быть создан при использовании эффективной модели управления инновационной деятельностью педагогов. Поиск и апробация такой модели второй год ведется на экспериментальной площадке НИРО – МОУ Гимназия № 4 г. Кстово Нижегородской области.

Одним из направлений развития в Гимназии является дополнительное образование. За основу разработки новой образовательной услуги была взята отработанная в школах технология педагогического сопровождения профессионального самоопределения школьников. Для разработки и реализации проекта внедрения технологии была создана годичная группа специалистов, работающих в 8-9-х классах. Инновационную деятельность группы курирует заместитель директора по учебно-воспитательной работе.

Участники годичной группы не имеют опыта группового взаимодействия для проектирования. Кроме того, в группу ежегодно входят «новые» коллеги. Для обеспечения качества образовательной услуги в проекте предусмотрено (за достаточно короткий срок) создание разного рода ресурсов, которые могут стать рабочими инструментами педагогов. Это позволит коллегам быстро адаптироваться и успешно решать новые профессиональные задачи.

К выделенным условиям подготовки и исполнения управленческих решений следует добавить и те, которые связаны с переносом результатов инновационных проектов в условия конкретной школы. Как подчеркивает Г. Н. Прозументова, при становлении новой практики прямая трансляция результатов невозможна из-за действия множества факторов, создающих условия «функционально-смысловой неопределенности».

Важно подчеркнуть, что заместитель директора по учебно-воспитательной работе Гимназии, как и многие администраторы школ, испытывает определенную беспомощность в управлении инновационным процессом, пытается решать возникающие проблемы привычными способами, характерными для режима функционирования образовательной системы.

Идея опытно-экспериментальной работы состоит в том, чтобы выстроить управление инновационной деятельностью группы педагогов в логике исследовательского сопровождения.

В научно-методической литературе раскрывается сущность и механизм реализации исследовательского подхода к управлению в образовании. Так, профессор. Т. И. Шамова существенным ограничением данного подхода считает готовность руководителя как исследователя, действующего в ситуации высокой степени неопределенности [2].

Е. И. Казакова обосновывает актуальность и раскрывает методологию исследовательского сопровождения инновационных процессов в образовании [1]. Такое сопровождение рассматривается автором как специальный вид исследований, направленный на прояснение сущности решаемых проблем, выявление потенциалов развития; включение носителей проблемы в процесс осознания ее источников и поиск путей решения [1]. Данная управленческая тактика позволяет обеспечить субъектность позиции всех участников проекта за счет взаимодействия, стимулирующего активность в решении проблем.

Г. Н. Прозументова, раскрывая практику управления региональными инновационными проектами, усматривает в исследовательском сопровождении особую культуру и практические действия, отвечающие ситуации функционально-смысловой неопределенности, возникающей при изменении и развитии образовательного процесса. По мнению автора, исследовательское сопровождение не столько изучает инновационную деятельность, сколько помогает формировать «человеческое содержание инновационных процессов».

Нам представляется целесообразным следующий шаг – исследование возможности использования исследовательского сопровождения инновационной деятельности на уровне общеобразовательного учреждения.

В основу предлагаемого решения положена посылка о том, что становление культуры исследовательского сопровождения школьного администратора – динамический процесс, опирающийся на развивающую практику проектного управления, самообразование и рефлексия.

Управленческая тактика исследовательского сопровождения инновационной деятельности педагогов Гимназии включает следующие основные элементы, раскрывающие его специфику как субъект-субъектного взаимодействия.

Цель: предупреждение и преодоление проблем профессионального развития педагогов при внедрении технологии педагогического сопровождения, осуществлении ими профессиональных проб.

Объект: становление новой образовательной практики в 8, 9-х классах Гимназии, способствующей формированию ключевых компетенций социально-профессионального самоопределения школьников за счет внедрения современных технологий, системы интегративных учебных и внеучебных занятий профориентационной направленности, психологического и мониторингового сопровождения, расширения связей с внешней средой и активности родителей.

Субъект образовательного действия (инициирования изменений): годичная самоорганизующаяся группа (педагоги, работающие в параллели 8, 9-х классов, школьный психолог, учитель информатики, организатор внеклассной работы), которая берет на себя ответственность за достижение обучающимися новых образовательных результатов, целенаправленно взаимодействующие изменяющие содержание и средства педагогического процесса и собственную профессиональную деятельность.

Субъект сопровождения: заместитель директора по УВР, курирующий образовательный процесс в 8, 9-х классах, который берет на себя ответственность за продуктивность инновационной деятельности годичной группы, изменяя собственную управленческую деятельность в соответствии со спецификой исследовательского сопровождения.

Инструменты сопровождения:

- схемы анализа и описания образовательной ситуации в Гимназии, критерии оценки ее инновационного потенциала;
- постановка ключевых вопросов, вытекающих из анализа ситуации, для осмысления сущности проблем и их причин;
- технические задания (индивидуальные или совместные) на проведение исследований и практические разработки, конкретизирующее цели по ходу инновационной деятельности, требующие новых знаний и умений;
- обсуждение промежуточных результатов, проблем для согласования позиций участников проекта, их стимулирования и взаимообучения;
- понятийно-категориальный аппарат проекта как основа коммуникации при становлении новой практики;
- диагностический инструментарий для получения требуемой управленческой информации и др.

Нетрудно увидеть, что используемые инструменты обеспечивают возможность стимулирования активности как сопровождаемого, так и сопровождающего в решении проблем.

Содержание ключевых задач-действий сопровождающего как элемента исследовательского сопровождения раскрывается в процессной модели (см. таблицу 1).

На основе материалов публикации нами была составлена ориентировочная основа проектирования исследовательского сопровождения, располагая которой управленец может выстраивать поэтапное взаимодействие с участниками проектной группы при вхождении и разворачивании инновационной деятельности, постепенно уменьшая свою активность.

Таблица 1

**Ориентировочная основа проектирования исследовательского
сопровождения инновационной деятельности**

Этап со- провождения	Цель	Задачи-действия со- провождающего	Содержание взаимо- действия сопровож- дающего и сопровож- даемого
Диагно- стиче- ский этап	Осознание сути проблемы, ее носителей и потенциальных возможностей решения (внутренних и внешних потенциалов развития)	Моделирование проблемной ситуации и возможных путей ее решения. Включение носителей проблем в процесс осознания источников проблем.	Выработка логики диагностического исследования. Сбор информации. Выявление основных участников проблемной ситуации, факторов влияния, установление взаимосвязей, тенденций. Анализ источников информации по проблеме.
Проекти- рование пути ре- шения проблемы	Сбор всей необходимой информации о путях и способах решения проблемы, доведение адаптированной информации до всех участников, создание условий для осознания информации.	Проектирование способа решения проблемы. Включение носителей проблем в поиск путей их решения. Выявление запросов. Организация коммуникаций. Координация действий.	Обсуждение со всеми заинтересованными лицами возможных вариантов решения. Стимулирование активности, помощь в выборе варианта решения. Распределение зон ответственности участников, последовательности действий, сроков исполнения, возможностей корректировки плана.
Первич- ная по- мощь в реализ. плана	Создание ситуации первого успеха	Использование приемов мотивации достижения	Сопровождающий координирует действия участников группы с внешней средой
Оценоч- ные эта- пы: первич- ная оцен- ка; отсро- ченная оценка	1. Выявление целесообразности выбранного плана действий 2. оценивание обретения педагогами опыта решения проблемы	Сбор информации об эффективности предыдущих этапов	Обсуждение промежуточных результатов, выработка коррекционных процедур.

Удаление сопровождающего	Постепенный перенос акцентов активности на педагога	Создание условий для обретения педагогом опыта в разрешении проблемы	Самоорганизация субъекта развития в решении проблемы.
--------------------------	---	--	---

Как видно из таблицы, управленческие действия по сопровождению инновационной деятельности педагогов максимально ориентированы на оказание требуемой помощи, непрерывное стимулирование активности, работу с образовательными запросами педагогов и преодоление дефицитов профессиональной деятельности.

Одной из задач нашего исследования является поиск и отработка приемов управления, обеспечивающих функциональную полноту исследовательского сопровождения инновационной деятельности педагогов.

Остановимся подробнее на конкретных приемах управления, раскрывающих специфику исследовательского сопровождения инновационной деятельности педагогов в условиях Гимназии.

1. Моделирование проблемной ситуации и возможных путей ее решения. Выработка логики проведения диагностического исследования.

Администратор, курирующий образовательный процесс в 8-9-х классах, знает в общих чертах состояние профориентации в Гимназии. Используя информацию, полученную на курсах повышения квалификации, он определяет образ желаемого состояния данного направления работы. Для проведения предпроектного анализа были выделены позиции, отвечающие современным требованиям к качеству образования и содержанию технологии, взятой за основу проектирования новой образовательной практики.

Приведем материалы (таблица 2), которые послужили информационной основой осмысления педагогами проблем и их источников.

Таблица 2

Анализ условий профориентации обучающихся,
созданных в Гимназии за 2004-2007 гг.

Условия	Как использовались	Результаты
Работа классного руководителя по проблеме в рамках должностной инструкции	Профориентация является частью плана воспитательной работы: встречи; экскурсии; классные часы; консультации.	Мероприятия проводятся, результаты отслеживаются частично.
Работа школьной психологической службы	Работа по заявке родителей и классного руководителя. Тренинги.	Работа имеет положительные результаты.

Специальный курс дополнительного образования	Факультатив «Моя профессиональная карьера» для 8-9 классов (1-й год).	Слабая посещаемость. Результат не отслеживается.
Управление со стороны администрации	Распределение полномочий в соответствии с функционалом: отслеживается информация о продолжении образования выпускниками, участие в олимпиадах, внешние связи по профориентации.	Слабая управляемость процессом, т.к. нет одного ответственного.

2. Включение носителей проблем в поиск путей их решения. Распределение функций (зон ответственности) участников.

Итогом работы установочного семинара стало анкетирование педагогов «Мой выбор направления работы по проекту». Анкета содержала перечень практических задач, ориентированных как на содержание проекта, так и на функционал, профессиональный и инновационный потенциал участников. Например:

- Спланировать работу с классом, встроив проблематику образовательно-профессионального самоопределения.
- Выработать требования к профессиональной деятельности классного руководителя 8-(9) класса Гимназии по обеспечению качества профессионального самоопределения обучающихся.
- Разработать вариант «Портфолио образовательно-профессионального самоопределения школьника» и т.д.

Анализ выборов позволил решить две управленческие задачи: определить тематику и составить программу семинаров-практикумов силами участников ОЭР, разработать адресные технические задания на проведение диагностического исследования и практическую разработку.

Задания представляют собой текст, содержащий локальную проектную задачу и краткую информацию, позволяющую обнаружить возможные варианты ее решения и поиск новой информации. В бланке задания конкретизирована значимость его выполнения для педагога; возможности для его успешного выполнения; указаны сроки и дата обсуждения результатов.

Педагог изучает текст, и после согласования с руководителем сам формулирует задание и заполняет бланк. Ему предоставляется некоторое время для осмысления, за которое он составляет для себя вопросы и план действий по решению проблемы.

Через неделю технические задания собираются и обрабатываются. Такая обратная связь позволяет выявить характер затруднений и

понимание логики действий. Руководитель имеет возможность подготовиться к консультации. Наиболее общие и трудные вопросы выносятся на обсуждение в группе.

Выделенные управленческие приемы предоставляют педагогам возможность для проявления инициативы и самостоятельности в решении практической задачи, расширяют возможности самореализации личности. Но главное – продвигают результат исследовательского сопровождения – опыт решения проблемы, развитие профессиональных компетенций педагога (информационная, коммуникативная, самообразования и самоорганизации).

Над чем сегодня работают члены группы, обмениваясь информацией, осваивая новое содержание профессиональной деятельности и тем самым непрерывно повышая квалификацию. Приведем несколько примеров.

Предметники осваивают методики проведения интегративного урока. В результате три педагога группы направили свои заявки и материалы в оргкомитет Всероссийского фестиваля «Открытый урок», ежегодно организуемого издательской фирмой «Первое сентября».

Учитель информатики (зав. учебным кабинетом) разработала положение об информационно-методическом центре профориентации и организовала детей и педагогов для его оформления.

Коллективной разработкой стал методический портфель классного руководителя «Сопровождение профессионального самоопределения старшеклассника».

Мы стремились показать, что при детальной разработке методического инструментария управленца, исследовательское сопровождение инновационной деятельности может найти применение в практике управления развитием школы. А освоение профессиональной позиции сопровождающего вполне по силам думающим, энергичным, гибко реагирующим на изменение ситуации школьным администраторам.

Литература

1. Казакова, Е. И. Сопровождение региональных проектов развития образовательных систем: кратко о методологии [Текст] / Е. И. Казакова. – М. : «Российская политическая энциклопедия», 2003.
2. Шамова, Т. И. Исследовательский подход в управлении школой [Текст] / Т. И. Шамова. – М., 1992.

МАРКЕТИНГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ЕРЕМИНА С. В.

г. Астрахань, Муниципальное учреждение дополнительного образования детей «Центр дополнительного образования детей № 2»

Осуществляемая в России экономическая реформа затронула все сферы общественной жизни. Значительные изменения претерпела и система образования. Сегодня учебные заведения не могут развиваться вне рыночных отношений, все больше и больше испытывая на себе влияние рынка.

На современном рынке широкое распространение получил маркетинг. Маркетинг (от англ. «market» – рынок) – это комплексная система организации производства и сбыта продукции, ориентированная на удовлетворение потребностей конкретных потребителей и получение прибыли на основе исследования и прогнозирования рынка, изучения внутренней и внешней среды, разработки стратегии и тактики поведения на рынке с помощью маркетинговых программ.

Более точное классическое определение маркетингу дает Ф. Котлер: «Маркетинг есть специальный и управленческий процесс, направленный на удовлетворение нужд и потребностей, как индивидов, так и групп посредством создания, предложения и обмена товаров» [1]. Как видим, это экономическое понятие, порожденное рынком.

Первоначально маркетинг охватывал только сферу экономики (торговля, реклама и так далее). Сегодня он все большее значение приобретает в образовании, поскольку на этапе развития рыночных отношений «образование из бесплатной привилегии, оплачиваемой государством, превратилось в товар, а точнее в услугу нематериального характера». В связи с этим образовательные учреждения вынуждены искать эффективные пути развития своей конкурентоспособности на рынке образовательных услуг. В решении столь важной проблемы большую роль играет маркетинговая деятельность.

По утверждению ряда исследователей, маркетинговая деятельность должна обеспечить:

- надежную, достоверную и своевременную информацию о рынке, структуре и динамике конкретного спроса, вкусах и предпочтениях покупателей, то есть информацию о внешних условиях функционирования фирмы;

- создание такого товара, набора товаров (ассортимента), который более полно удовлетворяет требованиям рынка, чем товары конкурентов;

- необходимое воздействие на потребителя, спрос, рынок, обеспечивающие максимально возможный контроль реализации.

Маркетинговая деятельность в образовательном учреждении несколько отличается от деятельности в материальной сфере производства. Это связано с особенностями услуг, которые может предложить образовательное учреждение. Именно услуг, а не товаров.

По определению Ф. Котлера под маркетингом образовательных услуг понимается «исследование, планирование, осуществление и контроль за тщательно сформулированными программами, задуманными, чтобы вызвать добровольный обмен ценностями с целевыми рынками с целью достижения стремлений учебных заведений».

В образовательном учреждении маркетинг служит, для того чтобы:

- производить только те образовательные услуги, которые пользуются или будут пользоваться спросом на рынке образовательных услуг;

- создавать достаточно широкий ассортимент образовательных услуг и постоянно его обновлять с учетом требований общества;

- организовывать гибкие, многовариантные и легко модифицирующиеся процессы и технологии оказания образовательных услуг;

- формировать цены на образовательные услуги под влиянием активности конкурентов, величины и динамики платёжеспособного спроса;

- принимать компетентным руководством образовательного учреждения стратегические решения согласно конъюнктуре рынка образовательных услуг;

- вести научно-педагогические исследования и прогнозы по профилю образовательного учреждения в сфере образовательных услуг и продуктов, культивируя особую миссию каждого учебного заведения.

Таким образом, маркетинговая деятельность в образовательном учреждении направлена на изучение спроса потребителей услуг и формирование стратегии и тактики взаимоотношений субъектов рынка образовательных услуг и продуктов, образовательных учреждений, организаций потребителей, самих обучающихся и посреднических структур.

Маркетинговая деятельность в учреждениях дополнительного образования – это достаточно сложное и уникальное явление. Ее основными аспектами являются:

- анализ маркетинговой среды. Маркетинговая среда образовательного учреждения может быть представлена совокупностью следующих компонентов: макросреда, социальная среда, внутренняя среда, конкурирующая среда и т.д. Необходим также анализ существующих услуг, потребителей, спрос. Анализ осуществляется на основе глубоких маркетинговых исследований;

- выдвижение целей и задач маркетинговой деятельности. При этом есть необходимость учитывать цели и задачи непосредственно образовательного учреждения;

- планирование и организация маркетинговой деятельности. План по маркетингу показывает, в каком направлении движется учреждение, что делается для этого, кто это будет делать. Планируются также перечень, варианты и сроки предоставления услуг, маркетинговая коммуникация, мотивация и стимулирование сотрудников и т.д.;

- анализ и контроль за исполнением. В ходе контроля в поле зрения попадают как исполнители, так и услуги, их потребители и конкуренты.

Как мы указали выше, маркетинговая деятельность начинается с маркетинговых исследований, которые представляют собой системный сбор, упорядочение, обобщение, анализ и прогнозирование данных по различным направлениям деятельности образовательного учреждения. Такие исследования были проведены в Центре дополнительного образования детей № 2 города Астрахани. Мы с помощью анкет и опросников изучили образовательные потребности детей, родителей, общеобразовательных школ. Анализ полученных данных позволил нам сделать вывод о необходимости открытия творческих объединений спортивно-оздоровительной и эколого-биологической направленности, школы общего развития для детей среднего дошкольного возраста и др. Сегодня некоторые из заявленных творческих объединений открыты и успешно работают.

Исходя из образовательных потребностей социума, работа над содержанием образования становится одной из приоритетных задач педагогического коллектива и администрации Центра. Конечно, невозможно разработать такое количество программ, которое могло бы удовлетворить абсолютно все желания потребителя, поэтому создание многовариантных, разноуровневых, модульных программ станет на ближайшее время основным направлением деятельности педагогиче-

ского коллектива. При этом основным критерием оценки программ будет их востребованность со стороны детей и родителей.

С целью изучения особенностей педагогического коллектива, его способности работать в новых условиях был проведен тест «Оценка коллектива», результаты которого позволили сделать вывод о деловых, творческих и нравственных качествах членов коллектива. С учетом полученных данных была спланирована методическая работа, индивидуальные и групповые консультации в школе психологической грамотности. Нам важно добиться, чтобы наши педагоги были достаточно конкурентоспособными на рынке образовательных услуг.

Одним из важнейших направлений маркетинговой деятельности в учреждении дополнительного образования являются маркетинговые коммуникации. «Маркетинговые коммуникации – это специально разработанный и управляемый процесс обмена информацией между субъектами рынка в целях достижения взаимопонимания. Комплекс маркетинговых коммуникаций может быть представлен следующими средствами воздействия:

- реклама;
- стимулирование продаж;
- связи с общественностью;
- прямой маркетинг;
- разработка фирменного стиля;
- ярмарочная и выставочная деятельность;
- сотрудничество [2].

Маркетинговые коммуникации в нашем учреждении представлены, прежде всего, рекламой, ярмарочной и выставочной деятельностью, созданием имиджа учреждения, связью и сотрудничеством с общественностью. Именно маркетинговые коммуникации позволяют нам активно продвигать свои образовательные услуги.

Реклама результатов деятельности наших воспитанников через СМИ, отчетные концерты, выступления на площадках города во время праздников, участие в выставках на базе Центра, школ, музея дает нам возможность продемонстрировать высокий уровень результатов образовательного процесса.

С целью привлечения в наше учреждение детей мы используем технологию презентации. Презентация, как известно, воздействует на сознание потребителя средствами произведенного товара. Наш товар – это образовательные услуги, о которых мы можем не только рассказать, но и продемонстрировать результаты этих услуг. Ежегодно в сентябре мы проводим презентацию Центра, где педагоги рассказывают о своих творческих объединениях, а воспитанники демонст-

рируют то, чему научились на занятиях. При этом работают справочная служба Центра, бюро добрых услуг, ярмарка, проводятся игры, конкурсы, консультации психолога.

Большое внимание мы уделяем скрытой рекламе. Ее формы разнообразны: интерьер Центра, его традиции, взаимоотношения с воспитанниками, благоприятный психологический климат, комфортное расписание, удобные места для занятий и т.д. Несколько раз в году мы обновляем стенды, демонстрирующие успехи воспитанников, занимающихся художественно-эстетической деятельностью и декоративно-прикладным творчеством. Ежемесячно обновляется информация, обращенная к родителям, что позволяет им быть в курсе событий Центра, знать его проблемы и следить за успехами своих детей.

Такая целенаправленная работа дает положительные результаты: сегодня Центр посещают более 1700 человек – это одно из самых крупных учреждений дополнительного образования г. Астрахани.

Таким образом, маркетинговая деятельность в условиях учреждений дополнительного образования открывает новые возможности для их развития и повышения конкурентоспособности на рынке образовательных услуг. К сожалению, рамки статьи позволяют рассмотреть лишь некоторые аспекты заявленной проблемы.

Литература

1. Котлер, Ф. Маркетинг. Менеджмент [Текст] / Ф. Котлер. – СПб. : Питер Ком, 1999.
2. Егоршина, А. П. Менеджмент, маркетинг и экономика образования [Текст] : учебное пособие / под ред. А. П. Егоршина, Н. Д. Никандрова. – Н. Новгород : НИМБ, 2004.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА АУТЕНТИЧНЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ OPPORTUNITIES UPPER INTERMEDIATE MICHAEL HARRIS, DAVID MOWER, ANNA SIKORZYNSKA, LONGMAN

КРИВОНОГОВА Л. И.

г. Курган, Муниципальное образовательное учреждение
гимназия № 47

К изучению иностранных языков, так же, как и к их обучению можно подходить по-разному. Каждый подход имеет свои плюсы и минусы. Каковы бы ни были подходы к обучению иностранным языкам и их изучению, должны быть достигнуты главные цели:

– учащийся должен овладеть английским языком в необходимой для него степени;

– учащийся должен учиться английскому языку так, чтобы в дальнейшем не только не потерять приобретенных навыков и умений, но и постоянно их развивать и совершенствовать, применять на практике.

Практическое овладение английским языком – не только самоцель, но и путь развития речемыслительных способностей учащихся, переносимых на изучение других дисциплин.

Развитию навыков и умений, достижению практических целей способствует курс Opportunities Upper Intermediate Michael Harris, David Mower, Anna Sikorzynska, Longman.

Opportunities – современный, жизнеспособный, инновационный эффективный курс, основной идеей которого является мысль о том, что учащиеся лучше изучают английский язык, как и любой иностранный, если он познается через интересные, значимые для них темы. Практика показывает, что основной успех этого курса в подборе тематики очень близкой, интересной подросткам, отражающей их жизненные проблемы, хобби, достижения.

Для практического применения очень важно, что этот курс состоит не только из учебного пособия, а также из тетради для учащихся, содержащей лексические, грамматические упражнения, задания разного уровня сложности; книги для учителя; книги, содержащие тексты и наборы аудиокассет. Каждое из пособий очень значимо, способствует формированию и развитию определенных навыков и умений учащихся и направлено на достижение конечной цели, главного результата.

Интересна система построения пособия. Весь курс обучения разделен на 10 модулей, каждый из которых имеет определенную тему. Внутри каждого из модулей определены подтемы, которые предполагают разнообразие и в то же время помогают глубже раскрыть главную тему.

Очень ценным является лексический материал – наличие в пособии современных лексических единиц, использование которых в речи позволяет учащимся развивать свою языковую компетенцию.

Большое внимание в пособии уделяется культуре: кино, различным жанрам литературы, театру. Очень значимо и важно для преподавателя и учащихся наличие аутентичных текстов: отрывков из фильмов и радиопрограмм, что способствует развитию у учащихся коммуникативных навыков.

Нужно отметить, что все модули, уроки и задания тщательно разработаны, по определенным ступеням, которые тесно взаимосвязаны и переплетаются во всех компонентах курса.

Курс Opportunities Upper Intermediate способствует систематическому, поэтапному (что немаловажно) развитию всех умений и навыков учащихся: чтения, аудирования, письменной и устной речи. Так, развитие навыков чтения достигается при помощи огромного количества разнообразных упражнений, заданий различной сложности.

Широкое разнообразие типов текстов является отличительной чертой данного пособия. Учащиеся с большим удовольствием и интересом прочитывают и выполняют задания к таким текстам, как: автобиографические статьи, статьи из журналов, военные мемуары; увлекают их стихи и объявления; с большой заинтересованностью они проводят анкеты.

Самым нелегким заданием является формирование у учащихся навыков аудирования. Всегда очень сложно воспринимать иностранную речь на слух, гораздо легче прочитать.

Целенаправленно формируется и развивается навык аудирования в курсе Opportunities. Сам подход для формирования данного навыка интересен; каждый модуль содержит тексты, направленные на развитие аудирования. Начальные статьи – короткие монологи, которые помогают познакомить учащихся с темой модуля, затем следует текст (обычно диалог), который содержит «функциональный язык», то есть лексику, которая необходима учащимся для овладения данной темой. Эта лексика выделена под специальным заголовком – Functional File, что очень удачно и рационально для работы как учителя, так и учащихся.

Listening workshops – новая черта этого пособия содержит более длинные тексты с экзаменационными заданиями. Присутствуют в модуле также песни с хорошими заданиями. Наличие песен повышает мотивацию подростков. Разнообразие типов текстов для аудирования и заданий к ним способствует развитию речемыслительных навыков учащихся, а наличие в текстах не только British English, но и American English, присутствие некоторых английских диалектов обогащает словарный запас учащихся, способствует повышению их языковой компетенции.

Очень большой акцент в данном курсе обозначен на развитие навыков письменной и устной речи. В данном учебном пособии строго просматривается стратегия обучения письменной речи через следующие упражнения: поиск информации, мозговой штурм, планирование, написание заметок, написание упражнений, используя нужные

слова; проверка (которая состоит из проверки содержания лексического компонента и проверки грамматической стороны речи); самопроверка и проверка со стороны преподавателя.

Система упражнений, разработанная для развития навыков чтения, также рациональна, приемлема для применения в различных группах учащихся и предназначена как для работы с целым классом, так и парной, групповой и самостоятельной работы.

Очень ценны и необходимы для учащихся разговорные фразы, выражения, предложенные в пособии; упражнения по описанию внешности человека, как правильно спросить совет и как предложить совет, согласиться или нет, спросить информацию, вежливо попросить, аргументировать, высказать предположение, поспорить – всем этим практическим моментам «разговорного» языка обучает пособие Opportunities и выводит учащихся на разговорный уровень.

Немаловажное значение уделяется в пособии и развитию грамматической стороны речи. Полезно наличие в пособии Grammar Summary, где учащиеся могут проконсультироваться (если необходимо вспомнить или ознакомиться) с тем или иным грамматическим явлением. Наличие системы упражнений, построенной по принципу от простого к сложному, присутствующей в учебном пособии и перекликающейся с упражнениями, предложенными в книге с грамматическими заданиями, позволяет учащимся познакомиться и закрепить данный грамматический материал.

Грамотная речь учащихся – одна из составляющих успешного овладения английским языком.

Главная задача преподавания – обеспечить максимальную мыслительную активность учащихся на всех этапах урока. *Well begun half done* – гласит английская пословица. Много на занятии зависит от того, как преподаватель его начнет, как он установит контакт с учащимися, как поставит цель урока (а ведь эта цель должна быть поставлена так, чтобы она соответствовала реальным целям общения), как преподаватель создаст условия для сотрудничества – его, преподавателя, и учащихся. Проведение занятия в условиях сотрудничества предполагает более эффективные пути достижения целей урока, раскрытие и совершенствование индивидуальных особенностей и способностей учащихся; совершенствование индивидуализации и дифференциации образовательного процесса.

Учебное пособие Opportunities Upper Intermediate помогает преподавателю организовать занятия и проводить их в условиях сотрудничества, так как все упражнения этого курса, к какому виду деятельности они бы ни относились, предполагают развитие творческого

подхода, креативных способностей учащихся. Важной чертой этого курса является развитие самих учащихся. Курс Opportunities – пяти-уровневый, и каждый уровень предполагает развитие и становление учащихся как независимых и активных людей, изучающих английский язык.

Хочется отметить тот факт, что в пособии предложены различные задания, которые помогают совершенствоваться учащимся разных уровней, разных способностей, разных потребностей. Это такие задания, как: литературные заметки, уголок культуры, дифференцированный грамматический материал.

Многие компоненты курса построены так, что учащиеся могут изучать английский язык, как самостоятельно, так и с помощью преподавателя. Каждый преподаватель английского языка непременно отметит наличие в комплекте «его помощника» – Книги для учителя.

Книга для учителя в курсе Opportunities Upper Intermediate составлена очень полно, полезно и значительно помогает и облегчает подготовку учителя к уроку, предлагая готовый вариант заданий, но в то же время оставляя учителю «поле для деятельности», для преподавательского творчества. В Книге для учителя представлены шесть практических предложений, помогающих организовать и реализовать весь учебный материал данного курса; каждый урок спланирован с предоставлением ответов к упражнениям, текстовок к текстам для аудирования и другим ценным практическим (что не маловажно!) материалом.

Итак, делая вывод, можно сказать, что учебный курс Opportunities Upper Intermediate – современный, креативный, увлекательный курс, помогающий как преподавателю, так и учащимся изучать английский язык интересно, с последующим практическим применением. Данный учебный курс предполагает и предоставляет возможность развития творческих способностей не только учащихся, но и учителя, раскрытия собственного потенциала.

Знания, полученные при изучении курса Opportunities Upper Intermediate, учащиеся могут применить при изучении курсов литературы, истории, музыки и других учебных предметов. Очень значителен тот факт, что данный учебный курс помогает учащимся в подготовке к экзаменам различного вида и способствует развитию приобретенных учащимися навыков и умений, их совершенствованию и применению на практике в их дальнейшей учебной и профессиональной деятельности.

ЯЗЫКОВОЙ ПОРТФЕЛЬ КАК ОДНО ИЗ ПЕРСПЕКТИВНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

ГОРЕГЛЯД О. Л.

г. Москва, Государственное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 25

Одним из новых, перспективных средств обучения иностранному языку в школе в последние годы становится технология «языкового портфеля». Языковой портфель в современных условиях определяется как пакет рабочих материалов, которые представляют тот или иной опыт/результат учебной деятельности обучающегося по овладению иностранным языком. Такой пакет материалов дает обучающему и преподавателю возможность по результату/продукту учебной деятельности, представленному в языковом портфеле, самостоятельно или совместно анализировать и оценивать объем учебной работы и спектр достижений в области изучения языка и иноязычной культуры, динамику овладения изучаемым предметом в различных аспектах, а также опыт учебной деятельности в данной области.

Впервые идея создания инструмента самооценки владения иностранным языком появилась в Швейцарии более 10 лет назад. В сегодняшней практике преподавания иностранных языков могут быть эффективно использованы различные виды языкового портфеля в зависимости от его целевой направленности:

- языковой портфель как инструмент самооценки достижений обучающегося в процессе овладения иностранным языком и уровня владения иностранным языком (Self-Assessment Language Portfolio);
- языковой портфель как инструмент автономного изучения иностранного языка (Language Learning Portfolio) – данный вид языкового портфеля может также варьироваться в зависимости от одноцелевой или комплексной направленности: языковой портфель по чтению (Reading Portfolio), по аудированию (Listening Portfolio), по говорению (Speaking Portfolio), по письму (Writing Portfolio), языковой портфель взаимосвязанного развития видов иноязычной речевой деятельности (Integrated Skills Portfolio);
- многоцелевой языковой портфель, включающий различные цели в области овладения иностранным языком (Comprehensive Language Portfolio).

Цели и формы работы с языковым портфелем (указанными видами) в практике преподавания иностранного языка могут быть различными. По своей сути языковой портфель является гибким учебным

средством, которое может быть адаптировано практически к любой учебной ситуации, различающейся по целям обучения, возрасту обучаемых, уровню овладения иностранным языком, условиями обучения, индивидуальными особенностями учащихся, а также используемым методам и средствам обучения. Возможны также комбинации указанных видов языкового портфеля в различных целях работы над изучаемым языком.

Эффективность языкового портфеля объясняется, прежде всего, аутентичным характером оценки и самооценки по сравнению с другими формами контроля и оценки, используемыми в языковой области. Это обеспечивается представленными в языковом портфеле реальными учебными задачами и продуктами креативной учебной деятельности, четкими осознаваемыми обучаемыми критериями оценки, обобщением эффективного личного опыта изучения иностранного языка. Такая форма самооценки способствует актуализации у обучаемых мотивации, связанной с отражением реальных результатов учебной деятельности.

Отметим, что одним из важных преимуществ языкового портфеля, по сравнению, в частности, со стандартизированными тестами, которые дают «разовую оценку», является возможность для обучаемого самостоятельно определить свою динамику уровня владения языком, как бы «заглянуть в себя» и получить отражение своих способностей, умений, прогресса в изучении языка.

Содержание и структура каждого вида языкового портфеля зависит от его основной функции и цели. Например, в языковой портфель типа Administrative включаются, как правило, образцы лучших самостоятельных работ обучаемого, выполненные в течение определенного периода. С помощью такого портфеля обучаемый может показать свои достижения в использовании изучаемого языка при приеме на работу, в другое учебное заведение (в том числе и зарубежное) или в других целях. В этом случае языковой портфель выполняет социальную функцию информирования о достижениях и опыте обучаемого в области межкультурного общения. В качестве примеров языкового портфеля данного типа можно привести Employability Portfolio – «Working Papers», Performance Reviews – «How am I doing?».

Как показывают результаты апробации языкового портфеля, его особое педагогическое значение как учебного средства состоит в том, что оно направлено на актуализацию самостоятельной учебной деятельности по овладению иностранным языком. В данном случае создаются оптимальные условия для формирования учебной компетенции обучаемого в области изучения языка и развития его продуктив-

ной учебной деятельности. В силу этого формируются соответствующие учебные стратегии и умения, необходимые для эффективной самостоятельной работы при изучении иностранного языка. В определенной степени это можно соотнести с составлением своего личного (индивидуального) учебного средства. Это учебное средство, в отличие от видов работы, стимулирующих иноязычное речевое общение, создает ситуацию развития и обеспечивает реальную вовлеченность и личную ответственность за ход учебного процесса: «Я могу это делать» – «Мне это удастся» – «Это моя цель».

Опыт использования языкового портфеля в обучении иностранному языку в школах России показывает, что в процессе работы обучаемый в известном смысле «открывает себя», точнее понимая реальные цели речевого общения.

Технология «языковой портфель» реализует инновационный подход к учебному процессу и является важным фактором развития способностей самостоятельной работы. При преподавании иностранного языка в школе технологию «языковой портфель» можно рассматривать как инновационную, общеучебную технологию, основанную на развитии способности к самооценке. Подчеркнем, что технология «языковой портфель», кроме того, обеспечивает способность и готовность обучаемого к самостоятельному/автономному изучению языка на протяжении всей жизни и создает условия для непрерывного самостоятельного языкового образования.

УРОК ЛИТЕРАТУРЫ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

КОВАЛЕВА С. В.

г. Новый Уренгой Ямало-Ненецкого АО, Муниципальное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 3

Главное – идти. Дорога не кончается, а цель – всегда обман зрения странника: он поднялся на вершину, но ему уже видится другая; достигнутая цель перестает ощущаться целью.

Антуан де Сент-Экзюпери

«Образование» – производное от древнерусского понимания этой деятельности как создание образа – духовного облика человека под влиянием моральных и духовных ценностей. Оно представляет

единство обучения и учения, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития, взросления и социализации.

В России продолжается становление новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство. В основе образовательного процесса лежит принцип гуманизации обучения. Важнейшей составляющей педагогического процесса становится личностное взаимодействие учителя с учеником. Особая роль отводится воспитанию личности, становлению нравственного облика человека.

Самоорганизация – свойство любой системы к саморазвитию. Педагогическая самоорганизация – способность учителя к «самовыращиванию» своих внутренних ресурсов – личностных структур сознания, придающих гуманный смысл его деятельности. Учитель может через собственную систему ценностей решить, какая концепция наиболее точно отвечает его взглядам, его собственному мировоззрению.

Программа модернизации российского образования выдвигает задачу более широкого применения в работе новейших педагогических технологий.

Появившийся в педагогике в последние годы новый жанр – инновационная технология «мастерская» создает творческую атмосферу, психологический комфорт, способствует росту личности, дарит радость сотворчества.

Мастерская – это совокупность пространств: игрового, учебного, культурного, художественно-творческого. Здесь обучаемый сам выстраивает свои знания, формирует ценности, культуру, открывает новое. Главное условие мастерской – свободное самовыражение, внутренняя независимость личности, способность по-новому реагировать на происходящее, создание собственного продукта творчества. Педагогические мастерские – внедрение в практику образования эффективных методов обучения и развития личности. Основные идеи инновационной технологии «Мастерская» выражаются в следующих положениях:

- Образование должно стать новым, иным. Личность сама способна строить свое знание.

- Гражданин понимается как личность «самостоятельная», способная оказать позитивное воздействие на свою жизнь и окружающий мир.

- Каждый человек (ребенок в том числе) обладает способностями практически во всех видах человеческой деятельности. Концептуальный лозунг – «Все способны!».

– Получение знаний в мастерской – поиск-исследование, поиск-открытие.

– Форма организации урока – диалоговое взаимодействие в разнообразных вариантах.

Построение знаний в мастерской можно представить так: творческий процесс – творческий продукт – осознание его закономерностей – соотнесение полученного с достижениями культуры – коррекция своей деятельности – новый продукт.

Какая бы ни была тема мастерской, процесс идет по определенному плану: «индукция», «самоконструкция», «социоконструкция», «социализация», «афиширование», «разрыв», «рефлексия».

Для иллюстрации приведем фрагмент проведенной нами мастерской построения отношения и творческого письма в 10-м классе «Знакомый и незнакомый...» (Встреча с Пушкиным).

Эпиграф урока:

Наша память хранит с малолетства веселое имя: Пушкин.

Александр Блок.

1. Представьте А.С.Пушкина: какой он, как выглядит? Нарисуйте себе своего Пушкина, опишите словами.

Прочитайте вслух в парах.

На выставке рисунков, фотографий выберите понравившиеся. Объясните свой выбор.

2. Если говорите о Пушкине, какие строки вспоминаются первыми? Запишите 3-5 разных строчек, которые всплывают в памяти.

Прочитайте вслух классу. Слушая, запишите строчки, которые лучше других подходят к «вашему» Пушкину.

– Пушкин... Кажется, мы знаем о нем все.

– Но кто он такой – Пушкин?

– Может, тайна приоткроется, если мы вчитаемся в его стихи и повести?

– А может, надо читать больше книг о нем самом?

– Где искать нам Пушкина?

«Мой Пушкин» – возможная тема твоего домашнего сочинения.

3. На столах разложены распечатки с воспоминаниями, разнообразными сведениями о поэте, отрывки из писем современников, воспоминаний друзей, книги В. Вересаева...

Задание для каждого: постарайтесь прочитать; запишите, что запомнилось, удивило, обрадовало или озадачило, огорчило или открылось?

Чтение записей.

Удивило: «задумчивость», философские раздумья, вера в приметы, суеверие, «странное» поведение на улице, его высказывания, что боялся жениться, что даже ночью ему снились стихи; противоречащие друг другу описания его внешности; очень удивило признание, что не любил много читать, а писал больше ночью.

Обрадовало: доброта, понимание забот простых людей, чувство юмора; что он был озорной; обрадовало и позабавило отношение к жене; образованность свою не считал главным достоинством и не кичился ею.

Огорчило: что не умел выйти из неловкого положения. Считал, что женитьба ограничивает свободу и что это событие для него – не радостное.

Открылось: что он был вспыльчивым, веселым, задорным; способность к глубоким размышлениям, удивительное чувство независимости и достоинства; что мог заплакать при звуках мелодии, песни; русская душа и его мнение о себе: «Я числюсь по России».

4. Выберите из предложенных стихотворений одну строку и напишите ее отдельно – ту, что больше других понравилась или удивила, прочитайте ее вслух:

С своей пылающей душой,
И гений, парадоксов друг...
С своими бурными страстями,
Все в жертву памяти твоей...
Печаль моя светла.....
Однозвучной жизни шум...
Жизнь, зачем ты мне дана?...
Во тьме твои глаза блистают предо мною...

5. Поэты и сегодня продолжают размышления на тему «Мой Пушкин». Это всегда может стать темой сочинения. Но сегодня мы напишем иное.

На доске запишем два названия текстов. Выберите одно, это будет заглавие вашей работы. Сочините текст. Как? Просто на данную тему, не отступая от нее. Но в любом жанре и как захочется. Выбранную ранее строку запишите в эпиграф, используйте в первом предложении или в самом тексте.

Названия текстов:

– «А все-таки жаль, что нельзя с Александром Сергеевичем...»
(Булат Окуджава)

– «Приезжает Пушкин. Ко мне...» (Майя Борисова)

Свое стихотворение читает Катя В.:

У изголовья моего печальная свеча
Горит, и грустно мне, что время так коварно,

Что мы не встретились, что моего плеча
Он в танце не коснулся благодарно;
Что по аллеям липовым вдвоем
Мы не гуляли, и стихов звучанье
Не сохранилось в памяти... Печальный,
XX век... Мы к Пушкину идем.

6. Рефлексия.

- А как вы теперь ответите на вопрос в названии мастерской?
- Какие задания были для вас самыми важными и почему?
- Назовите задание, показавшееся сложнее других и почему?
- Какие основания называть это занятие «Мастерской построения отношения»?

Из ответов учащихся:

- Важнее всего последний этап: я задумался, насколько важной для меня была бы эта встреча.
- Еще – сравнение стихотворений: в них открывается душа Пушкина.
- Больше всего затронуло чтение мыслей от группы.
- Скорее незнакомый, и вряд ли мир понял поэта до конца...

Ценности инновационной технологии, особенность которой в подходе к образованию как к процессу открытия себя, своего отношения к себе и другим, собственных средств взаимодействия с людьми, понимания главных условий, помогают в разработке и внедрении новых мастерских: мастерская построения знаний «Перед грозой, в грозу и о «Грозе»; мастерская о ценности слова «Прекрасный наш язык способен ко всему...»; мастерская ценностных ориентаций «От сердца к сердцу...»; мастерская построения знаний и творческого письма «Вишневый сад...».

НЕОБХОДИМОСТЬ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ АУДИОГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

МАЗНЯК В. Е.

г. Курган, Муниципальное образовательное учреждение
гимназия № 47

Современные информационные образовательные технологии, активно используемые сегодня в современной школе, не должны полностью заменять традиционные формы обучения, а дополнять их

электронными учебно-методическими материалами с использованием Интернет-технологий.

С помощью информационно-коммуникационных технологий можно успешно мотивировать учебную деятельность школьников на уроках английского языка. В распоряжении педагога имеется широкий выбор содержания, форм, средств, методов получения и обработки информации для осуществления учебно-исследовательской, проектной деятельности, что способствует формированию информационно-коммуникативной компетентности школьников, повышает активность учащихся, обеспечивает переход из состояния пассивного слушателя в активного участника образовательной деятельности.

Внедрение информационных технологий обучения в учебно-воспитательный процесс требует от учителя постоянной работы над собой, непрерывного образования, повышения квалификации, создания собственных информационных ресурсов, непрерывного анализа педагогической деятельности, значительных временных затрат на подготовку уроков.

Одной из составляющих задач в обучении английскому языку является формирование языковой компетентности и социокультурной грамотности. Решать подобные задачи на уроках английского языка можно через формирование основ медиаграмотности обучающихся. Сегодня практически любая школа обладает большим количеством мультимедийного материала по географии, истории, культуре, политике и быту носителей стран изучаемого языка.

С оснащением нашей гимназии в последние два года мультимедийными досками, компьютерами появилась возможность активно использовать на уроках английского языка не только видеомаягнитофон или маягнитофон, но и новое оборудование для работы с презентациями, видеодисками, мультимедийными компьютерными дисками с обучающими программами, например, Reward Inter@ctive, Английский: Путь к совершенству, использование обучающего видеокурса Extr@, Family Album USA, а также выполнение и демонстрация учащимися собственных презентаций по изучаемой тематике.

Имея немного фантазии и желания, возможно использование информационно-коммуникационных технологий практически на любом уроке английского языка.

Изучая тему «Великие писатели Англии. Вильям Шекспир», мы просматриваем фрагменты разных фильмов «Гамлет», сравниваем игру актеров, место действия, костюмы и звуковое оформление, пытаемся ответить на главный вопрос: Как эти аудиовизуальные средства помогают режиссеру и актеру донести до зрителя главную идею монолога

Гамлета. Интересно также сравнить отечественную постановку Григория Козинцева с зарубежными постановками. Обучающиеся заполняют таблицу во время просмотра, чтобы можно было наглядно сравнить воплощение на экране произведения Шекспира разными актерами и сделать собственные выводы.

Кино и телевидение занимает в жизни подростка очень важную роль, зачастую выступая в роли воспитателя и средства образования. Наша задача как педагогов видится в том, чтобы использовать данное средство в своих образовательных целях, заставить ученика задуматься, дать ему повод проявить свою сообразительность и даже творческую смекалку.

При изучении темы «Английские идиомы» мы рассматриваем оригинальные названия фильмов на английском языке и оказывается, что английские фразеологизмы или их производные в большом количестве присутствуют в заглавиях фильмов, например, «Out of sight», «Lock, stock and two smoking barrels», «The whole nine yards», «The eye of the beholder» и т.д. На первом этапе такой работы мы обсуждаем вопрос: почему режиссер выбрал именно такое название, и как оно отражает главное содержание фильма – и в этом нам помогает просмотр фрагментов фильма. Используя мультимедийную доску на втором этапе обсуждения, можно сравнить русский перевод заглавия фильма с английским названием, убедиться в его адекватности/неадекватности перевода и, возможно, предложить и свой вариант русского перевода. Такая тщательная проработка, казалось бы, такой маловажной детали дает очень большой положительный эффект.

Во-первых, мы работаем на уроке с тем материалом, который близок и знаком ученику, ему интересно!

Во-вторых, используя мультимедийные средства обучения, мы учим критическому восприятию аудиовизуальной информации, интерпретировать ее и выносить собственную оценку.

В-третьих, такая работа побуждает обучающихся к творческой, познавательной деятельности, они начинают проявлять инициативу, предлагая собственные проблемные вопросы и пути их решения.

Не менее важно учить и самостоятельно применять те средства и технологии, которые имеются в распоряжении ученика сегодня для достижения целей обучения. Задачей учителя является научить обучающихся пользоваться Интернетом, как средством извлечения нужной информации, а не как средством развлечения и досуга. Они обязаны уметь пользоваться электронными и онлайн-словарями-переводчиками и другими прикладными языковыми программами, что, несомненно, пригодится им в будущей карьере.

Для формирования умения восприятия информации, ее анализа, выделения смыслового компонента, а также синтеза полученной информации на родном языке уже несколько лет подряд использую такой вид упражнения, как редактирование текста, переведенного с помощью электронной программы-переводчика. Имея в наличии оригинал и компьютерный перевод оригинала, учащиеся должны привести его в текст, соответствующий всем нормам родного языка. При выполнении такого задания учениками я преследую несколько целей:

- обучающиеся учатся избегать буквализма, дословности при трансформации информации, представленной на английском языке, на русский язык, что, как правило, выполняет компьютерная программа-переводчик;

- обучающиеся учатся использовать различные источники информации для достижения своих целей, а также знакомятся с их разнообразием и функциональными возможностями;

- обучающиеся убеждаются в том, что, даже имея самые современные технологии предъявления и переработки информации, невозможно исключить человеческий фактор из данного процесса, человек все равно был и останется главным действующим лицом обмена информацией.

Таким образом, в современном образовательном процессе говорить об успешном и эффективном обучении иностранному языку можно только при условии использования информационно-коммуникационных технологий, а формирование медиаграмотности является средством для достижения этих целей.

Литература

1. Maley, A., Duff, A. Drama. Techniques in language learning [Текст] / A. Maley, A. Duff. – М. : Просвещение, 1981. – 96 с.
2. Спичкин, А. В. Что такое медиаобразование: книга для учителя [Текст] / А. В. Спичкин. – Курган, 1999. – 16 с.

РАЗДЕЛ 5

Условия системного внедрения информационных и коммуникационных технологий в сфере образования

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК ОДНА ИЗ МОДЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

КОЧЕТОВА Н. И.

г. Нижний Тагил, Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия

Ключевой идеей образования, изложенной в документах Министерства образования России и Свердловской области, становится формирование ключевых компетенций и развитие компьютерных технологий, необходимость развития которых предопределена исторически в виде глубинных изменений мировоззрения, традиций, стиля мышления и мотивов поведения людей.

Именно потребности практики социальной жизни и производства заставляют задуматься педагогов о необходимости формирования таких критериев, которые бы характеризовали не просто умения, а умения, проявляемые в конкретных жизненных ситуациях. В том, чтобы человек был способен и желал учиться всю жизнь, огромная роль отводится системе повышения квалификации.

Социальная и культурная жизнь предполагает все в большей степени интеллектуальный труд.

К сожалению, приходится констатировать, что у нас в России с появлением новых веяний, приказов, очередных постановлений часто «под корень» ликвидируются те уникальные и интересные разработки, на которые довольно успешно были потрачены годы труда целых коллективов специалистов и огромные государственные средства.

В настоящее время у ряда руководителей образовательными учреждениями бытует убеждение, что с появлением в школах Интернета все проблемы повышения квалификации педагогов будут решаться сами собой. Все, что необходимо педагогу, он мигом найдет в Интернете. На практике это далеко не так.

До 1992 года существовала в России четко отлаженная система повышения квалификации руководящих и педагогических кадров. По прошествии почти двух десятилетий стало понятно, что она имела очень много положительного и полностью отказываться от нее вряд ли стоило. Хотя в те годы данную систему критиковали за излишнюю жесткость, отсутствие определенной гибкости, преобладание аудиторных занятий и малая доля «активных» форм обучения.

Но ведь над этими недостатками задумывались и в регионах обсуждали новые современные формы обучения педагогов.

Так, в Москве, в Российском институте развития регионального образования (РИПКРО) под руководством А. К. Капитанской был создан на базе компьютерного центра специальный отдел новых информационных технологий.

Изучение информационных разработок позволило определиться первоначально в двух направлениях деятельности:

1. рекламно-справочной;
2. создание новых компьютерных технологий, баз данных, позволяющих перевести методику повышения квалификации педагогических кадров на новый уровень.

Была воспринята идея ученых Московского педагогического университета В. И. Журавлева, А. А. Елизарова, а также руководителя Центра А. К. Капитанской о создании программистами центра специальных компьютерных оболочек в определенной операционной системе, так называемых банков педагогической информации.

Их ценность состояла в том, что при размещении нужной информации в виде сжатого, переработанного методистами, файла, любой педагог мог быстро, не перечитывая подряд всю информацию, найти и распечатать нужный файл. Кстати, в банках использовались материалы, присылаемые с разных территорий России, много материалов Челябинских педагогов.

Это позволяло кардинально изменить общепринятую схему общения «методист-учитель», сократить аудиторные занятия и усовершенствовать консультативную деятельность. Кроме того, это позволило обеспечить педагогическим кадрам наиболее активное восприятие новых подходов, а также их самостоятельную деятельность, возможность постоянного саморазвития.

На базе данного Центра в Москве проходили стажировку представители всех территорий и уезжали с большим воодушевлением и готовностью развивать эти идеи на местах.

Взяв за основу эти апробированные учеными идеи, в г. Нижнем Тагиле на базе Нижнетагильского филиала Свердловского областного института развития образования был создан информационный центр. Получив в Москве все необходимое обеспечение, центр начал успешно внедрять новые технологии в сознание педагогов города. Данная деятельность несомненно была очень значимой и получила высокую оценку педагогических кадров.

Появились идеи, позволяющие осуществлять применение новых компьютерных технологий и баз данных непосредственно в образовательных учреждениях, что позволит проследить непосредственный результат и внедрить систему педагогического мониторинга в реальных условиях обучения. В 1996 году отдел был закрыт.

Поэтому вскоре на базе образовательного учреждения нового типа – Учебно-воспитательного комплекса (УВК) был создан информационный научно-методический центр. Идеи, заложенные в концепции развития Центра, позволяли:

- повышать квалификацию педагогов как УВК, так и близлежащих школ;
- разрабатывать новые информационные и компьютерные технологии;
- разрабатывать и проводить компьютерный мониторинг, оценивая качественные подвижки в работе каждого педагога и т.д.

Выстраивалась следующая схема работы с педагогом: глубокое тестирование педагога по пониманию и владению понятиями, методиками обучения и воспитания. Уровень подготовки педагога ПЭВМ автоматически выдавала на принтере.

С учетом результатов тестирования педагогу предлагалось поработать над конкретными вопросами и пробелами, используя материалы в Российском банке педагогической информации, затем вновь проверить свою теоретическую подготовку.

За годы работы в УВК было создано 6 банков педагогической информации, в том числе: Региональный банк педагогической информации (БПИ), Банк педагогической информации (БПИ) «Коррекция», БПИ «Технологии», Банк педагогической информации – «УВК». Были разработаны на основе идей В. П. Беспалько и В. П. Симонова компьютерные программы для мониторинга учебной деятельности: «Корреляционная модель оценки учебной деятельности», «Определение сте-

пени обученности». Созданы автоматизированные рабочие места в УВК. А также выполнены и другие разработки.

С 1994 по 2006 гг. в информационном центре УВК на стажировках, семинарах и экскурсиях побывало около 15 тысяч руководителей и педагогов не только нашего города и региона, но и из разных территорий: от Санкт-Петербурга до работников Департамента образования Республики Саха. Такой неподдельный интерес к информационному подходу в системе повышения квалификации и методической работы подтверждает, что вся работа строилась в верном направлении с учетом современных компьютерных возможностей, одновременно прослеживались научность и новизна подобных наработок, их повторяемость в любой территории, в любом регионе.

Разработки получили распространение и стали успешно использоваться в других территориях, в различных вариантах.

Кадровые перестройки в руководящих звеньях института и в образовательных учреждениях, массовое появление компьютерной техники с подключением Интернета, обещание массового получения единого программного обеспечения привело к закрытию данных разработок, направленных на поиск новых видов информационной деятельности.

Главным показателем успешности в новых условиях стало проведение компьютерных презентаций отдельных учащихся под руководством педагога. Вопросы переподготовки самого педагога отошли на второй план.

Сама идея совершенствования профессионального педагогического мастерства с использованием (а не в угоду) компьютерных технологий сошла на нет.

Конечно, это очень значимо, вновь востребованное внимание к проблеме повышения квалификации педагогических кадров, безусловно, это необходимо воссоздавать. Но при этом, вероятно, следует внимательно изучить все значимые идеи повышения квалификации педагогов за последние 15 лет, а также проанализировать былую традиционную систему, вычленив из нее самое ценное, не оставив без внимания альтернативные варианты. И только на основе такого многогранного подхода создавать новую по форме, современную по содержанию научно-обоснованную систему повышения квалификации педагогических кадров.

ЭЛЕМЕНТЫ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА

КЕГЕЯН С. Э.

г. Сочи, Сочинский государственный университет туризма и
курортного дела

Российская система образования претерпевает существенные изменения, вызванные к жизни необходимостью соответствия профессиональной компетенции выпускника вуза требованиям экономического развития страны и общества в целом, а также мировым стандартам в области образования, чтобы исключить возможность остаться в стороне в жесткой конкурентной борьбе. Педагоги и психологи ищут пути совершенствования системы образования в России.

Россия, вступившая в Болонский процесс, сохраняет фундаментальный характер образования и создаёт новую систему контроля качества и аттестации, делая упор на повышение мобильности студентов и преподавателей.

Среди изменений в системе образования всё чаще речь идёт о создании и развитии системы дистанционного обучения. Эта идея получает всё большее распространение, так как она основана на использовании современных компьютерных и коммуникационных технологий, которые позволяют решать задачи обучения и повышения квалификации людей на расстоянии от центров обучения. Если принимать во внимание постоянное увеличение объёма информации, то претворение в жизнь этой идеи необходимо для успешной работы.

В вузе всегда существовала традиционная лекционно-семинарская форма обучения, которую характеризовал живой контакт преподавателя и студентов. Учебники и наглядные пособия являлись «орудиями труда». При классической схеме образования преподаватель активно воздействовал на студентов и имел всегда возможность проследить правильность усвоения материала и откорректировать недочёты. Но такая система уравнивала студентов, так как речь шла о среднем студенте со средними способностями, со средним уровнем интеллекта и средним темпом усвоения материала. Более способные студенты, которые в состоянии воспринять гораздо больший объём информации повышенной сложности, или которых простой учебник не удовлетворяет, и они тяготеют к новым видам работы, выпадают из поля зрения преподавателя. Что, в свою очередь, может повлечь пропуски занятий студентами.

С другой стороны, всегда в учебной группе можно найти студентов, чья начальная подготовка и умственные способности отстают от общего уровня группы. Преподаватель должен в этом случае выделить им дополнительное время для изучения темы.

Кроме этого, есть люди, страдающие какими-либо недугами, но которые желают получить образование. Им не подходят существующие классические условия обучения. Во всех этих случаях активная роль была за преподавателем, который реализовывал индивидуальный дифференцированный подход в образовании. Студент при этом отходил на второй план, его роль в самостоятельной работе оставалась невостребованной и способность к самообразованию нереализованной.

Новый подход в образовании делает акцент на самостоятельную работу студентов, а значит, вызывает к жизни дистанционное обучение, которое нацеливает студентов и развивает способность к самообучению.

Эта форма обучения имеет свои положительные и отрицательные стороны. Учиться можно в любом месте, где есть компьютер (даже на работе) и в любое время суток необходимо только зарегистрироваться на сайте института и получить логин и пароль для входа в информационную базу. Немаловажно, что и контрольные можно сдавать, когда удобно студенту, не отпрашиваясь с работы. Нужно только «забыть» об Интернете, чтобы не поддаваться искушению списать материал из Интернета. Задания, учебники студент также получает в электронном виде.

При выборе формы обучения всё же следует задуматься, как Вы воспринимаете лучше информацию – визуально или на слух. Если Вы – не визуал, такое образование Вам не подходит. Возможность сдавать экзамены в любое время несколько дезорганизует студентов в плане распределения времени, так как он откладывает работу на «последний день», что не соответствует повышению качества образования. ДО требует усилий как со стороны студента, так и преподавателя.

Работа в системе дистанционного образования потребует и от педагога переосмысления своей деятельности. Он должен быть сам психологически готов и компетентен в педагогических основах использования новых информационных технологий. Преподаватель может обладать огромным практическим опытом, но всё равно ему придётся перестраиваться применительно к методам работы в системе ДО. Он непременно должен обладать энциклопедичностью знаний и умением сочетать различные виды деятельности.

Преподаватель выступает в роли тьютора. Студент может задать ему самые разные вопросы: как административного порядка, так и по

предмету. Тьютор совмещает в своём лице функции традиционного преподавателя и управленца. Для успешного осуществления учебного процесса, творческого подхода, развития навыков самообучения тьютор должен постоянно общаться со студентами: находить дополнительную информацию и предлагать её студентам в доступном для них виде, разрабатывать и передавать студентам методические материалы для организации процесса познания, осуществлять контроль за усвоением предмета.

Можно сказать, что дистанционное образование – это элементы новизны в классической схеме образования, которые дают простор студенческой деятельности в самостоятельном освоении какой-либо темы, а также в её применении на практике, а преподавателя от функции объяснения подводит к функции контроля. Важно научиться доверять студентам и не ограничивать их творчество, а всячески стимулировать одарённых студентов к достижению более высоких результатов через комбинирование различных методов работы и принятия нестандартных решений.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ НА ОСНОВЕ КОМПЛЕКСНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ И ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ

КОЗЛОВ В. Д.

г. Тюмень, Тюменский государственный университет

Главной целью образования сегодня следует считать подготовку человека для подлинной, реальной жизни и деятельности, раскрытия его творческого потенциала, развитие его качеств и способностей к самостоятельным действиям и к самообразованию. При этом образование должно быть процессом развития всего человека: развитием его интеллекта, памяти, потенциала, способностей принимать решения, общаться и взаимодействовать с людьми.

На современном этапе развития системы высшего образования в качестве ведущей роли наряду с подготовкой специалистов выдвигается и цель формирования личности, способной к саморазвитию в процессе профессиональной деятельности.

В современном мире наряду с материальными, трудовыми и финансовыми ресурсами возник их новый вид – информационные ресур-

сы, которые играют ведущую роль. Появилось понятие «информационно-индустриальное общество». Если в индустриальном обществе стратегическим ресурсом является капитал, то в информационно-индустриальном обществе этим ресурсом становятся информация, знания, творчество.

Современное информационное общество ставит перед высшим профессиональным образованием задачу подготовки специалистов, способных к самообразованию и саморазвитию, свободному определению себя в профессии, владению различными средствами обработки информации. Неотъемлемым компонентом практически всех видов профессиональной деятельности оказывается информационная деятельность, в этой связи формирование информационной компетентности будущих специалистов является основной целью изучения информатики и информационных технологий в вузе.

Достичь высокого профессионализма, умения самостоятельно принимать обоснованные и эффективные решения в настоящее время невозможно без овладения методами информационно-компьютерных технологий.

Современный уровень образования в нашей стране напрямую связан с включением в новые информационные технологии (НИТ).

Н. В. Макарова определяет эту технологию (НИТ) следующим образом: «Новая информационная технология (НИТ) – информационная технология с «дружественным» интерфейсом работы пользователя, использующая персональные компьютеры и телекоммуникационные средства» [1].

Подготовка специалистов экономического профиля высокого класса требует новых подходов в преподавании соответствующих дисциплин, при которых формирование знаний в области специализации должно сочетаться с приобретением практических навыков работы на компьютерах при решении профессиональных задач.

Выпускник высшего учебного заведения должен не просто обладать компьютерной грамотностью, он должен, прежде всего, уметь решать стоящие перед ним профессиональные задачи, эффективно используя компьютерные технологии.

Знания, приобретенные в результате применения информационных технологий, позволяют развивать логическое мышление, учат применять нестандартные методы подхода к решению поставленных задач, показывают необходимость самосовершенствования. Знание стратегии автоматизации своего рабочего места позволяет разрабатывать принципиально новые методики работы и применять компьютер

и программное обеспечение в узких областях профессиональной деятельности.

Сегодня в новых условиях велика потребность в специалистах, владеющих инструментом проведения анализа, оценки состояния хозяйственной деятельности учреждения, способных намечать и проводить в жизнь мероприятия, изменяющие те или иные показатели в благоприятную сторону. Совершенно ясно, что без применения компьютерных технологий обеспечить такой режим управления очень сложно.

В этой связи чрезвычайную важность приобретают проблемы обучения в области информационных технологий. Развитие этой области человеческих знаний и деятельности протекает столь стремительно, что требует постоянных усилий и совершенствования всех потребителей этих знаний.

Обучение обязательно ведется в контексте будущей профессиональной деятельности, когда любая решаемая задача отражает одну из сторон будущей профессии. Цель обучения – научить решать профессиональные задачи с помощью выбранной программы, а не просто освоить приемы работы с программой.

При выборе профессионального программного обеспечения для обучения учитывается популярность программ в данный момент, а также соответствие программного обеспечения современному уровню развития информационных технологий и возможные тенденции его развития в будущем.

Подготовка современных экономистов невозможна без использования информационных технологий повсеместно. Причем в процессе обучения в вузах используются:

1. Специализированное программное обеспечение (ПО), соответствующее особенностям специальности обучающихся.
2. ПО «общего назначения».
3. Программные средства для организации самого учебного процесса.

В государственных требованиях к содержанию и уровню подготовки дипломированного специалиста – экономиста с высшим образованием подчеркивается тесная связь его профессиональной деятельности с формированием и использованием информации об активах, обязательствах, доходах и расходах предприятий, организаций, учреждений и т.д. В профессиональной деятельности экономиста существенна роль информационно-аналитических функций. Знания в области экономической информатики и компьютерных систем, организации и

ведения бухгалтерского учета и экономического анализа в компьютерной среде являются необходимыми.

Использование новых информационных технологий в учебном процессе стало необходимым условием для полноценного получения знаний. На пороге информационного века экономисту уже не достаточно умения выполнять отдельные операции с помощью персонального компьютера. Избыточный рынок труда в России предъявляет требования к уровню профессионализма во всех сферах деятельности специалистов экономического профиля. В настоящее время для экономиста необходим такой уровень владения компьютером, который дает возможность использовать глобальные и локальные информационные потоки для анализа информации и принятия экономических решений. Для этого необходима информационная культура.

Можно выделить три уровня приобщенности человека к миру информатики и вычислительной техники:

1. Компьютерную осведомленность (первоначальное знакомство с компьютером).
2. Компьютерную грамотность.
3. Информационную культуру [2].

В настоящее время высшая школа при подготовке экономистов обеспечивает лишь компьютерную осведомленность экономистов, в лучшем случае – их компьютерную грамотность. Что же касается формирования информационной культуры у будущих экономистов, то эта задача должна решаться более целенаправленно и комплексно.

Должна быть сформирована информационная культура, предполагающая освоение новых технологических знаний и умений на основе активного участия в профессиональных информационных процессах.

Выпускнику экономического вуза приходится работать как конечному пользователю на персональном компьютере (автоматизированном рабочем месте – АРМ, рабочей станции и т.п.) в условиях «электронного офиса», интегрированной информационной системы, электронной почты, в глобальных и локальных телекоммуникационных сетях, совершенствовать технологические и управленческие процессы на своем рабочем месте (автоматизацию управленческих задач) с использованием новейших технологических и программных средств.

Комплекс этих условий диктует требования к его информационной культуре, определяет его уровень владения компьютером, который дает возможность использовать глобальные и локальные информационные потоки для анализа информации и принятия экономических решений.

Обладающий информационной культурой экономист должен: уметь выбирать и формулировать цели; уметь осуществлять постановку задач; уметь строить информационные модели изучаемых процессов и явлений, понимать сущность информационного моделирования; уметь анализировать информационные модели с помощью автоматизированных информационных систем; уметь упорядочивать, систематизировать, структурировать данные и знания, знать способы представления данных; уметь интерпретировать полученные результаты; уметь принимать решения о применении того или иного программного обеспечения, тех или иных информационных технологий для повышения эффективности своей профессиональной деятельности; уметь предвидеть последствия принимаемых решений и делать соответствующие выводы.

Кроме указанного, такой экономист должен: уметь использовать для анализа изучаемых процессов и явлений базы данных, системы искусственного интеллекта и другие современные информационные технологии; уметь на высоком уровне пользоваться автоматизированными информационными системами – системами сбора, хранения, переработки, передачи и представления информации, базирующимися на электронной технике и системах телекоммуникации; успешно пользоваться такими ресурсами, как международные информационные сети, мировой банк данных, осуществлять выбор нужной базы данных из всех существующих, проводить автоматизированный анализ данных; владеть основами алгоритмизации и принципами построения алгоритмов (метод пошаговой детализации «сверху вниз»), базовыми структурами алгоритмов при обязательном изучении какого-либо процедурно-ориентированного языка программирования; уметь рационально использовать, сохранять и развивать региональные информационные ресурсы; знать уровень доступности данных ресурсов населению региона и содержание межрегиональных информационных связей, владеть правовыми основами информационной деятельности, знать законы и нормативные акты, регламентирующие эту деятельность, владеть справочно-правовыми системами и системами принятия решений; знать основы информационной безопасности; знать законы функционирования информации в обществе; понимать сущность происходящих информационных преобразований; понимать свои место и задачи в формирующемся информационном обществе.

Приобретение этих знаний и умений при профессиональной подготовке экономистов в вузах позволит сформировать у них фундамент современной информационной культуры.

Сегодня компьютер в вузе – это инструмент, который позволяет эффективнее использовать традиционные формы и методы обучения, открывает совершенно новые образовательные возможности.

В настоящее время особое развитие получили мультимедийные технологии и телекоммуникации.

Все это требует развития творческого потенциала индивида, формирования у обучаемого умения осуществлять прогнозирование результатов своей деятельности, разрабатывать стратегию поиска путей и методов решения задач – как учебных, так и практических. Для этого необходимо внедрение нового методического обеспечения, направленного на эффективное использование информационных мультимедийных технологий.

Под средствами мультимедиа обычно понимают комплекс аппаратных и программных средств, позволяющих пользователю общаться с компьютером, используя самые разные для него среды: графику, гипертексты, звук, анимацию, видео. Активное применение мультимедийных технологий – это потенциальные возможности современных компьютерных технологий обучения.

Мультимедиа позволяет использовать компьютер новым способом, превращая его, например, в удобный инструмент для работы с базами данных больших размеров, содержащих не только текстовые данные, но и звук, высококачественные изображения и видеофильмы.

Можно выделить наиболее значимые цели, которые наиболее эффективно реализуются на базе использования информационных мультимедийных технологий: индивидуализация и дифференциация процесса обучения (например, за счет возможности поэтапно продвигаться к цели путями с разной сложностью), проведение тренировки и самоподготовки обучающимися в процессе усвоения учебного материала; осуществление самоконтроля с последующей коррекцией своих знаний; контроль знаний обучающихся с обратной связью, диагностикой ошибок и оценкой результатов учебной деятельности на экране компьютера; формирование умения принимать оптимальные или вариативные решения в сложной ситуации, усиление мотивации обучения благодаря использованию изобразительных средств.

В настоящее время можно выделить ряд существенных позитивных факторов, повышающих эффективность обучения на основе использования мультимедийных технологий в образовании, а именно: усиление мотивации обучения, сокращение времени обучения, повышение скорости и прочности усвоения знаний.

Особым видом проектов, с точки зрения использования возможностей информационных мультимедийных технологий, являются те-

телекоммуникационные проекты. Работа над ними предполагает привлечение таких компьютерных средств, как электронная почта и сеть Web-сайтов WWW. Подобные проекты почти всегда носят межпредметный, а часто и международный характер, что требует полноценного задействования средств компьютерной телекоммуникации.

Телекоммуникационные технологии являются мощным средством для обучения и познания. Под телекоммуникациями понимаем средства дистанционной передачи информации. Органической частью телекоммуникации являются компьютерные коммуникации, которые передают информацию с одного компьютера на другой по средствам телефонной (модем) и спутниковой связи. В качестве телекоммуникационной системы обучения рассматривается комплекс, состоящий из технических средств программного и методического обеспечения, предназначенного для организации обучения в локальных и глобальных сетях. Под телекоммуникационной образовательной средой понимается техническое, информационное, методическое и организационное обеспечение, способствующее созданию условий для получения информационных ресурсов преподавателями и студентами на расстоянии из распределенных баз данных, хранящихся в разных компьютерах, объединенных в единую сеть с помощью телекоммуникаций.

Подготовка будущих экономистов и формирование у них информационной компетентности не может происходить одновременно или фрагментарно, оно должно вестись непрерывно, в течение всего периода обучения по принципу «от простого к сложному», то есть сначала освоение базовых информационных и телекоммуникационных технологий, а уже затем освоение специализированных информационных и телекоммуникационных технологий.

Сегодня становится все более очевидным, что владение методами и технологиями обработки экономической информации, навыками анализа информации является не менее важным, чем изучение и запоминание научных фактов.

Ведь информационный ресурс становится одним из основных ресурсов человечества, главной ценностью современной цивилизации. Информация – это единственный вид ресурсов, который в ходе поступательного развития человечества не только не истощается, но и увеличивается, качественно совершенствуется и вместе с тем содействует наиболее рациональному, эффективному использованию всех других ресурсов.

Литература

1. Информатика [Текст] / под ред. проф. Н. В. Макаровой. – М. : Финансы и статистика, 2006.
2. Брановский, Ю. С. Методическая система обучения предметам в области информатики студентов не физико-математических специальностей.... [Текст] : дис. ...д-ра пед. наук / Ю. С. Брановский. – М., 1995.

СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

АВЕРКИЕВА Л. Б.

г. Екатеринбург, Детская музыкальная школа № 17

Смена исторических эпох определяется
сменой коммуникационных технологий.

Г. М. Маклюэн

В конце XX века произошло стремительное развитие средств информационных и коммуникационных технологий, что ознаменовало очередную ступень в развитии человечества – переход от индустриального общества к постиндустриальному или информационному.

Существенной качественной характеристикой современных информационно-коммуникационных процессов является визуальная практика, которая становится фундаментом повседневной жизни. Сегодня человеку все больше свойственно «экранное» восприятие информации. SMS-сообщения, электронные письма, интернет-сайты и другие продукты современной коммуникации стали неотъемлемой частью нашего существования.

Процессы, происходящие в обществе, не могли не затронуть как сферу образования в целом, так и художественное образование в частности.

Использование информационных технологий в каждом направлении человеческой деятельности имеет свою специфику. В художественном образовании информационно-коммуникационные технологии предоставляют дополнительные механизмы для творческой самореализации учащихся. Их использование позволяет расширить возможности музыкантов-профессионалов: композиторов, звукорежиссеров, аранжировщиков, исполнителей.

Сегодня профессиональный мир творчества включает в себя не только традиционные, но и новые направления, такие, как режиссура компьютерных программ, арт-менеджмент, администрирование творческих индустрий, арт-бизнес; в вузах началась подготовка специалистов по профилю «музыкально-компьютерные технологии».

Таким образом, использование информационно-коммуникационных технологий позволяет открыть перед выпускниками школ искусств новые горизонты карьерной и социальной самореализации, а модернизация художественного образования посредством внедрения информационно-коммуникационных технологий способствует реализации важнейшей цели обучения и воспитания – формированию у учащихся новых компетенций для жизни в высокоразвитой информационной среде.

Результаты блиц-опроса, проведенного среди руководителей детских школ искусств города Екатеринбурга, показали, что в школах используются следующие типы информационно-коммуникационного оборудования:

- компьютеры;
- принтеры;
- копировальные аппараты (ксероксы, ризографы);
- мультимедиа-проекторы;
- устройства вывода звуковой информации (наушники, громкоговорители);
- устройства для создания музыкальной информации (музыкальные клавиатуры, электронные музыкальные инструменты).

Можно констатировать следующее:

- компьютеры стали рабочим инструментом административной деятельности;
- формируются компьютерные базы данных;
- создаются локальные компьютерные сети;
- происходит оснащение компьютерными программами;
- осуществляется интегрирование школ в современное информационное пространство через подключение к сети Internet.

Информационно-коммуникационные технологии сегодня становятся неотъемлемым компонентом деятельности детских школ искусств. Однако в реальном учебном процессе еще недостаточно используется широкий спектр возможностей компьютерных технологий, и их применение носит эпизодический, случайный характер вследствие ряда причин:

- недостаточного уровня владения компьютерной техникой и технологиями педагогического состава школ искусств, так как использование ИКТ требует от педагога специальных знаний;
- неразработанности учебно-методической базы, предполагающей использование компьютерной техники в связи с отсутствием сегодня технологии создания электронных учебных продуктов;
- недостаточного программного компьютерного обеспечения школ.

Между тем, сегодня в России используется около 200 наименований программ, позволяющих расширить горизонты творчества учащихся ДШИ: музыкальные конструкторы, программы для импровизации, группового музицирования, сочинения музыки, аранжировки, создания фонограмм, редактирования и цифровой обработки звука, программы многоканальной записи и монтажа звука, виртуальные студии, фотোগрафические редакторы, системы компьютерной графики и т. д.

Информационно-коммуникационные технологии позволяют оптимизировать учебный процесс за счет изменения методов, форм и средств обучения. Одним из перспективных направлений в применении ИКТ является использование мультимедиа-технологий, которые имеют целью создание продуктов, содержащих коллекции изображений, текстов, сопровождающихся видео, анимацией, звуком. Примеры тому – электронные презентации, которые активно внедряются в общем образовании, особенно в рамках гуманитарных дисциплин. В детских школах искусств их использование началось на предметах теоретического цикла (музыкальная литература, сольфеджио, гармонизации, теория музыки).

Еще одна образовательная технология, приобретающая все большее распространение – дистанционное обучение, основанное на использовании и создании электронных курсов, электронных учебников, обучающих программ.

Это далеко не полный перечень возможностей использования информационно-коммуникационных технологий в детских школах искусств, позволяющий получить следующие результаты:

- рост информационной компетенции участников образовательного процесса и, следовательно, рост его эффективности и адекватности требованиям личности, общества, государства в современном мире;
- совершенствование имиджа школы, способствующее ее продвижению на рынке образовательных услуг.

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКЕ ХИМИИ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ПОВЫШЕНИЯ ИНТЕНСИВНОСТИ ТРУДА УЧАЩИХСЯ

КОРМИНА Е. А.

г. Новый Уренгой Ямало-Ненецкого АО, Муниципальное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 3

Каждый школьник за время учебы посещает почти 280 уроков химии, и, к сожалению, в последние годы от урока к уроку наблюдается снижение интереса школьников к изучению предмета химии. Если дети равнодушны к предмету, учеба становится тяжелой повинностью. Поэтому главная задача учителя – учить с увлечением, сделать процесс познания радостным и творческим. Росту познавательной активности школьников способствует применение современных образовательных технологий.

Из всего многообразия я для себя выделила информационные технологии, проектное обучение, проблемно-поисковая исследовательская технология.

Использование компьютерного сопровождения на уроке химии имеет следующие достоинства:

1. Изображение с компьютера выводится на экран проектора. Увеличенное изображение удобно для наблюдения с любой парты, оно яркое и цветное, вызывает интерес и легко запоминается учащимися.

2. Экономия времени на уроке.

3. Демонстрация эксперимента, опасного для здоровья детей.

4. Различные сценарии уроков, мультимедийные презентации, Web-страницы можно сохранить в отдельных файлах. Это позволяет учителю при планировании занятия, выбирать и устанавливать произвольный порядок их появления на уроке.

Я выделила для себя несколько направлений использования информационных технологий на уроках химии.

Первое направление – это программная поддержка курса.

Моделирование химических явлений и процессов, особенно таких, которые практически невозможно показать в школьной лаборатории, но которые могут быть показаны с помощью компьютера. Так, в этом направлении я пошла по пути создания ярких красочных презентаций, с использованием анимации, например, по таким темам, как: «Строение атома», «Гибридизация АО и геометрия молекул» и

так далее. Таким образом, с помощью компьютерного сопровождения урока учащиеся легче воспринимают наиболее трудные разделы программы.

Создание презентаций по тем темам, где требуется значительное усилие при запоминании ряда правил. Здесь акцент делался на зрительную память ученика, поэтому правила были записаны ярким и крупным шрифтом, сформулированы предельно лаконично, также использовались анимационные эффекты. Эту задачу выполнили презентации по темам: «Классификация веществ», «Типы изомерии органических веществ», «Правила ТБ» для 8 класса.

Реальную помощь при решении вышеназванных проблем дало использование готовых материалов учебных дисков. В настоящее время различные издательства выпускают множество электронных мультимедийных изданий по всему курсу химии средней общеобразовательной школы. Структурирование учебного материала электронных изданий, предлагаемая в них последовательность изучения разделов соответствует учебно-методическому комплекту по химии для 8-11 классов О. С. Gabrielyana и его соавторов. Однако анализ педагогических качеств компакт-дисков по химии показал, что многие из них оставляют желать лучшего. Поэтому, кроме готовых мультимедийных пособий, я использую на уроках и те, что были разработаны мной, учителем-предметником в тесном контакте и при помощи учителя информатики, а также работы других учителей (работу учителя из г. Кургана Логиновского Р. по теме «Периодический закон») и разработки учащихся нашей школы (разработку Макарова Н. для организации тестового контроля). Последние мне нравятся больше, т.к. позволяют максимально учесть индивидуальные особенности учащихся, уровень подготовки класса, в то время как готовые рассчитаны на некий обобщенный стандарт.

Второе направление – контроль и оценка знаний (с большой экономией времени).

Третье направление – использование ресурсов Интернет.

Ресурсы Интернет учащимися использовались для поиска информации, например, при подготовке к ЕГЭ, централизованному тестированию, при написании рефератов и подготовке научно-исследовательских работ. Здесь удобно использовать метод проектов.

Наиболее эффективно использование проблемного метода обучения. Каждый урок начинаю с ориентации в учебном материале: «Какую тему мы изучаем? Что вы уже знаете?», осуществляя тем самым контроль домашнего задания.

Следующий этап – мотивация: «Что вы еще хотите знать?». В процессе обсуждения данного вопроса учащиеся формулируют цель следующего этапа урока, составляют его план. Это позволяет отработать цепочку взаимосвязанных понятий «состав – строение – свойства – применение». Овладев данным способом изложения материала, учащиеся без труда могут характеризовать изучаемый объект на любом уровне.

При планировании урока стремлюсь к практической направленности процесса обучения. Мы вспоминаем примеры из жизни, помогающие учащимся осознать смысл пребывания в школе.

Ведь очень часто можно слышать вопрос: «Зачем нам химия?». Однажды в 11 классе на первом уроке, когда знакомила учеников с планами на год, сказала, что одной из тем будет тема «Химия в нашей жизни», один из учеников предложил начать изучение курса химии именно с этой темы. Поэтому на каждом уроке стараюсь показывать практическую направленность изучаемой темы. Так, при изучении темы «Химические свойства металлов» в 9 классе рассказываю о случаях обмана женщин цыганками, которые выявляют порчу по появлению ржавчины на металлической скрепке, которую доверчивые женщины некоторое время держали в руке. Особенно эффективно проходит урок при демонстрации подобного «обмана».

В 9 классе при изучении темы «Железо» ставим следующие проблемы: Грозит ли нам «железный голод»? Что произойдет, если железо исчезнет с лица Земли? Почему не ржавеет Кутубская колонна? В чем причина «цыганской порчи»?

При объяснении явления аллотропии в 8 классе рассказываю о трагической гибели тщательно продуманной экспедиции Роберта Скотта на Южный полюс и ставлю проблему: какую ошибку допустил капитан Скотт?

В 8 классе изучение темы «Основания» начинаю с рассказа об отравлении мужчины минеральной водой «Боржоми». Многие ученики сами слышали об этих и многих других случаях, поэтому понимают важность изучения той или иной темы.

Очень часто призываю детей искать химические ошибки в рекламе на телевидении, например, при изучении темы «Щелочноземельные металлы» в 9 классе ставим проблему о целесообразности демонстрации действия зубной пасты на скорлупе куриного яйца.

Очень часто обращаюсь к литературным произведениям, органически связывая их с темой урока. Вот примеры лишь некоторых из них: А. Конон-Дойл «Собака Баскервиль», Н. В. Гоголь «Вий» («Фосфор и его соединения», 9 класс), А. и С. Голон «Анжелика»

(«Закон сохранения массы веществ», 8 класс), Ж. Верн «Опыт доктора Окса» («Кислород», 9 класс), А. И. Куприн «Суламифь» («Углерод», 9 класс), А. Иванов «Вечный зов» («Серная кислота и ее соли», 9 класс).

Таким образом, применение современных образовательных технологий на уроках химии позволяет реализовать цели процесса обучения:

- повысить качество знаний и интерес к предмету;
- сделать обучение химии практико-ориентированным, усилить прикладную направленность изучения предмета;
- содействовать формированию информационной культуры обучающихся;
- наиболее полно реализовать учебные возможности каждого ученика;
- определить профиль дальнейшего обучения школьника, содействовать его профессиональному самоопределению.

Конечно, подготовка уроков с использованием современных образовательных технологий – это удел энтузиастов, поскольку требует много времени для поиска, систематизации и оформления информации. Кроме того, наибольшая эффективность использования гуманитарных технологий достигается при их систематическом использовании.

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ШКОЛЬНОЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

СТУКОЛКИНА Л. В.

г. Новый Уренгой Ямало-Ненецкого АО, Муниципальное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 3

Первый персональный компьютер появился всего тридцать лет назад, а его влияние на мир вообще и на образование в частности уже столь велико, что некоторые не представляют полноценной жизни вне зоны его досягаемости. То, что вчера казалось фантазией неуравновешенного разума, сегодня входит в повседневный быт. Даже явные скептики вынуждены признать, что современные компьютерные технологии могут существенно изменить парадигму образования. Это изменение – как прямое (через систему государственной поддержки информатизации образования), так и опосредованное (через носители информации и дистанционное обучение, делающие возможным получение качественного образования людьми, живущими в самых отдаленных районах).

ленных уголках планеты) – происходит уже сейчас. Можно предположить, что в обозримом будущем оно затронет различные стороны учебного процесса, сделав не на словах, а в действительности возможными и полноценными дифференциацию, индивидуализацию и профилизацию обучения, что, несомненно, придаст мощный импульс реформе образования.

Возможности использования компьютерных технологий в образовательном процессе, в частности на школьных уроках, расширяются с каждым днем. Являясь одновременно учителем математики и информатики, я несколько лет старалась интегрировать знания о компьютерных технологиях в уроки такого сложного предмета школьного курса, как математика. Опыт моей работы показал, что персональный компьютер позволяет освободить учителя от ряда утомительных функций, таких, как: многократное проговаривание формулировок и правил, придумывание однотипных заданий, наконец, проверка элементарных умений и навыков. В то же время, компьютер позволяет сделать урок более насыщенным, наглядным, динамичным; варьировать частные решения с опорой на имеющиеся готовые «шаблоны», а также более эффективно осуществлять обратную связь с учениками.

Компьютер на уроке математики целесообразно использовать в следующих случаях:

- при диагностическом тестировании качества усвоения материала;
- в тренировочном режиме для отработки элементарных умений и навыков после изучения темы;
- в обучающем режиме;
- при работе с отстающими учениками, у которых применение компьютера обычно значительно повышает интерес к процессу обучения;
- в режиме самообучения;
- в режиме графической иллюстрации изучаемого материала.

Существующие в настоящее время отечественные программные продукты, связанные со школьным курсом математики, достаточно многочисленны (речь идет о компакт-дисках, имеющихся в свободной продаже). Эти электронные издания по существу представляют собой курсы математики (более или менее грамотно написанные), рассчитанные на школьника или абитуриента. В зависимости от финансовых возможностей издательства такие курсы снабжены эффектной (или не слишком эффектной) оболочкой, голосовым (а иногда и видео) сопровождением (что порою делает их похожими на обычные уроки). Некоторые издания написаны достаточно грамотно как в математическом, так и в методическом смысле, и снабженные эффектной программной

оболочкой – с анимациями и тому подобными эффектами, хотя иногда имеют явные недоработки программного характера (например, в качестве ответа засчитывается не упрощенное выражение).

Условно программное обеспечение можно классифицировать следующим образом:

- обучающие программы (носят демонстрационный характер);
- контролирующие программы (тренажеры, тесты и т.п.);
- инструментальные программы (программы для выполнения вычислений, для иллюстраций, построения графиков).

Некоторые программы совмещают в себе все три типа («три в одном»). Остановимся на каждом из этих типов программного обеспечения.

Обучающие программы можно использовать при изучении нового материала. Эффектная оболочка, голосовое (а иногда и видео) сопровождение делает их похожими на обычные уроки. Причем, использовать такие программы можно как при фронтальной работе с классом, так и индивидуально, когда каждый ребенок получает задание и в индивидуальном темпе самостоятельно изучает тему. Работа ученика в интерактивном режиме позволяет улучшить качество знаний и способствует развитию интереса даже у слабых учащихся. Демонстрация многих графических, в частности стереометрических изображений, освобождает учителя от подготовки всевозможных макетов, моделей, то есть решает проблему наглядностей на уроке.

Следующая категория программ – контролирующие. Это самое распространенное программное обеспечение в виде тестов и различных тренажеров. Тренажеры позволяют в увлекательной игровой форме отрабатывать навыки устного счета. Причем, можно использовать их как при фронтальной работе с классом, так и при индивидуальной работе учащихся на компьютере. Чаще всего примеры в таких программах генерируются случайным образом, то есть компьютер сам «придумывает» практически ничем не ограниченное количество возможных примеров, в результате – бесконечное количество вариантов. Единственным недостатком можно считать то, что существует непредсказуемость появления элементарных примеров на любом уровне сложности. Их можно применять и как тренажеры для устного счета при фронтальной или индивидуальной работе учащихся, и на этапе проверки знаний, умений и навыков учащихся при проведении самостоятельных работ и зачетов. Тренажер обычно позволяет организовать занятия как в режиме обучения, так и в режиме контроля знаний (результат работы – оценка).

Сюда же можно отнести такие программы, которые помогают выполнять различные вычисления (решить квадратное уравнение,

систему из двух уравнений с двумя неизвестными, вычислить неопределенный интеграл и т.д.). Ученик может использовать такие программы для проверки полученных решений, а учитель – для составления индивидуальных карточек-заданий по теме на этапе подготовки к уроку (ведь не всегда у нас есть время просчитать 15 вариантов). Нельзя переоценить роль всевозможных тестирующих программ, помогающих учащимся систематизировать имеющиеся знания при подготовке к экзаменам.

Инструментальные программы являются готовым программным инструментом для проведения учащимися различных экспериментов. Увеличивается количество программ, где ученику предоставляется среда, в которой можно выполнять любые аналоги построений с помощью циркуля и линейки. Это прекрасные технические инструменты, приходящие на смену карандашу, линейке, циркулю, резинке. Быстро, аккуратно и точно и красочно можно выполнить практически любые геометрические построения и операции, автоматически измерить длины и так далее.

Особенностями этих программ являются:

- возможность строить аккуратные чертежи;
- возможность трансформировать уже готовый чертеж, двигая одну из исходных точек или прямых (построение при этом сохраняется);
- возможность анимации (в ряде программ).

Возможность трансформирования чертежа интересно тем, что:

- не надо задумываться о положении базовых точек (при построении на бумаге может оказаться, что в одном месте чертежа точек много, а в другом мало – приходится перерисовывать);
- появляется возможность легко проверить построение;
- возможность организовать самостоятельную поисковую деятельность.

Программы этого типа позволяют ученику самостоятельно заметить закономерность, выдвинуть собственную гипотезу на основе полученных с помощью компьютера фактов.

Например, построив треугольник и проведя медианы, можно осуществлять различные изменения формы треугольника и констатировать, что каждый раз медианы пересекаются в одной точке. Или, проводя соответствующие измерения, выяснить, в каком отношении делятся медианы их точкой пересечения. Очень полезно использовать программы этого типа при изготовлении карточек-заданий для всего класса.

Здесь же следует обратить внимание на программы, позволяющие рисовать графики функций. Они позволяют давать иллюстрации важнейших понятий, связанных с функциями, на уровне, обеспечи-

вающем качественные преимущества по сравнению с традиционными формами. Существенно повышается наглядность, активизируется познавательная деятельность учащихся. Появляется возможность оптимально сочетать практические и аналитические виды деятельности в соответствии с индивидуальными особенностями каждого ученика.

Все представленные программы в той или иной степени находят свое применение на уроках математики, но чаще всего учитель ограничен рамками данного электронного пособия и должен подстраивать урок под имеющуюся программу вместо того, чтобы использовать ее как средство для достижения конкретных целей урока. Это и является большой проблемой: программное обеспечение урока должно соответствовать целям конкретного урока, потребностям конкретного учителя и возможностям конкретного класса. Поэтому учителю просто необходимо в той или иной степени владеть компьютерными технологиями для создания своего собственного программного обеспечения.

Самым простым и потому самым распространенным способом применения компьютера на уроке является сопровождение учебного процесса красочной компьютерной презентацией, созданной в среде MS PowerPoint. Эффективность и целесообразность данной технологии при изучении нового материала очевидна, так как количество слайдов-заготовок для урока можно сделать множество. Это значительно экономит время и делает объяснения учителя наглядными и динамичными. Огромную помощь при этом оказывают технические новинки, приходящие сегодня в школу, – интерактивные электронные доски. С ними ученики являются не только зрителями, но и активными участниками урока. Компьютерная презентация помогает организовать не только изучение новой темы, но и рационально организовать повторение и закрепить полученные знания. При создании презентации в среде MS PowerPoint у учителя есть достаточно широкий круг возможностей: анимация, звуковые и видеоэффекты. Задача учителя – рационально «дозировать» их, чтобы за красочной формой не потерять содержания.

Организовать самостоятельную работу учащихся на компьютере можно в двух режимах:

- самостоятельное изучение новой темы;
- компьютерный тренинг по теме.

Излагать новый материал можно с помощью презентации MS Power Point, используя гиперссылки-переходы к различным разделам изучаемой темы, или web-документа (система взаимосвязанных гиперссылками web-страниц). Работать с презентацией или web-документом в режиме демонстрации учащиеся могут как на уроке, так и дома, выполняя указанные задания учителя.

Создание программы-тренажера, на мой взгляд, самая сложная и трудоемкая работа и требует от учителя знание основ программирования. Другой, более простой, способ реализовать проверку знаний учащихся на компьютере – использование возможностей электронных таблиц MS Excel или MS Word. С помощью панели инструментов Формы (Вид|Панели инструментов|Формы) и встроенного редактора формул. Так, можно создать конкретные варианты тестов на конкретные уроки. Учителя, владеющие технологией создания web-документов, могут реализовать тестирование посредством html-тегов и java-скриптов.

Таким образом, можно выделить три уровня освоения учителями компьютерных технологий:

- Начальный уровень (предполагает овладение учителем элементарных знаний о работе компьютера и умение включить компьютер, работать с файлами, с клавиатурой и так далее; даже способность набрать текст карточки или текст контрольной работы, систематизация электронного дидактического материала тоже может рассматриваться как применение информационных технологий; с другой стороны, не пройдя этот уровень, невозможно овладеть следующим).

- Базовый уровень (предполагает умение использовать учителем готовое программное обеспечение и «подстраивать» его под свой урок).

- Высокий уровень (учитель знает прикладные компьютерные программы и умеет создать с их помощью свое методическое и дидактическое обеспечение на урок).

Прогрессивный учитель, идущий в ногу со временем, не должен останавливаться на достигнутом, а быть в постоянном поиске, заниматься самообразованием, и тогда цели обучения будут обязательно достигнуты. Конечно, педагогам, не получившим специального технического образования или не проходившим курсы в системе повышения квалификации, достаточно сложно оперативно освоить «чисто технические» вопросы, связанные с освоением компьютерного программного обеспечения. С другой стороны, разработка любого компьютерного продукта увеличивает время на подготовку к уроку, но это временное явление, потому что проработанные материалы, личные электронные базы заданий и демонстраций в дальнейшем упрощают работу педагога.

Но стоит заметить, что активное использование новых технологий (даже таких перспективных, как компьютерные) требует сбалансированных разумных решений и не должно наносить ущерб классическим методам обучения, по-прежнему доказывающим свою эффективность в ежедневной практике учителя.

Р А З Д Е Л 6

Пути обновления содержания и форм организации методической работы в образовательном учреждении

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА КАК СПЕЦИФИЧЕСКИЙ ВИД ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ЯКОВЛЕВА Г. В.

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

Проблема методической работы в научных исследованиях не является новой. В теории и методике управления образовательными учреждениями проблемы методической работы отражаются достаточно широко. Однако далеко не всегда предлагается однозначное определение методической работы, её сущности, назначения и задач. В методических указаниях по планированию работы образовательного учреждения обычно рекомендуется рассматривать вопросы методической работы в разделе «Работа с педагогическими кадрами», выделяя для этих вопросов подраздел «Методическая работа и повышение квалификации педагогов» [1].

Однако остается не совсем ясным вопрос – как соотносятся при этом понятия «методическая работа в образовательном учреждении» и «повышение квалификации педагогов в образовательном учреждении». Одни авторы, по существу, сужают понятие методической работы до повышения квалификации педагогов по частнометодическим, предметным вопросам, а иные стороны повышения квалификации педагогов оставляют вне пределов методической работы. Другие авторы рассматривают вопрос значительно шире, понимая под методической работой любые виды деятельности по повышению квалификации педагогов в условиях образовательного учреждения.

Ю. К. Бабанский считает, что для оптимального решения проблем методической работы предпочтителен второй подход, при котором все стороны повышения профессиональной квалификации педагогов рассматриваются как единый объект планирования и управления в целом: все меры, способствующие повышению мастерства педагогов, интегрируются в единую, целостную систему.

По мнению Ю. К. Бабанского, «Методическая работа в образовательном учреждении – это целостная, основанная на достижениях науки и передового педагогического опыта, на конкретном анализе учебно-воспитательного процесса система взаимосвязанных мер, действий и мероприятий, направленных на всестороннее повышение квалификации и профессионального мастерства каждого педагога (включая и мотивы по управлению профессиональным самообразованием, самовоспитанием, самосовершенствованием педагогов), на развитие и повышение творческого потенциала педагогического коллектива образовательного учреждения в целом, а, в конечном счете, на совершенствование учебно-воспитательного процесса, достижение оптимального уровня образования, воспитания и развития конкретных воспитанников» [1].

Из этого определения методической работы в образовательном учреждении следует, что её прямой, непосредственной целью является рост уровня педагогического мастерства педагога и всего коллектива образовательного учреждения. Главным и существенным в методической работе является оказание реальной, действенной помощи педагогам в развитии их мастерства как сплава профессиональных знаний, навыков и умений (компетенций), а также необходимых для современного педагога свойств и качеств личности.

Поскольку методическая работа может существенно влиять на качество и эффективность обучения и воспитания, на конечные результаты работы образовательного учреждения, вполне правомерно также рассматривать методическую работу как важный фактор управления учебно-воспитательным процессом. К этому приходит ряд авторов (Ю. К. Бабанский, М. М. Поташник, К. Ю. Белая).

Ценность этого фактора управления состоит в том, что он работает не на уровне сиюминутных управленческих команд, а через качественное совершенствование подготовки педагогов – человеческого фактора.

М. М. Поташник [4] рассматривает методическую работу, прежде всего как составную часть единой системы непрерывного

образования педагогических кадров, системы повышения их профессиональной квалификации.

Цели методической работы – освоение наиболее рациональных методов и приёмов обучения и воспитания; повышение уровня общепедагогической и методической подготовленности педагога к организации и ведению учебно-воспитательной работы; обмен опытом между членами педагогического коллектива; выявление и пропаганда актуального педагогического опыта.

Методическая работа ориентирована на достижение и поддержание высокого качества учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении. Она осуществляется в течение учебного года и органично соединяется с повседневной практикой педагогов. Содействует развитию навыков педагогического анализа, теоретических и экспериментальных исследований.

С более современных позиций методическую работу рассматривает С. Г. Молчанов. Методическая работа, по мнению С. Г. Молчанова, – это «составная часть профессионально-педагогической (управленческой) деятельности, в рамках которой создаются теоретические продукты, обеспечивающие педагогические или управленческие действия. Предметом методической работы выступают не только средства профессионально-педагогической коммуникации, но и содержание обучения (учебные материалы)» [3]. По нашему мнению, данное определение наиболее приемлемо к актуальной практике развития образования.

Взгляд на методическую работу как целостную систему мер, действий и мероприятий, направленных на достижение единых целей и задач (Ю. К. Бабанский), предполагает выделение и анализ всех компонентов системы методической работы в образовательном учреждении, связей между ними, структуры системы, её функций, происходящих в ней процессов управления и самоуправления.

Каковы же основные компоненты методической работы как системы? Ответ на этот вопрос можно получить, взяв за основу выявленные в дидактике основные компоненты системы обучения, ведь при всём своём своеобразии методическая работа в образовательном учреждении представляет собой особый, частный случай обучения. Сердцевиной этой системы, её основой является взаимодействие людей – участников методической работы. Сегодня в связи с расширением и усложнением задач методической работы, её связей с окружающей социальной средой в роли объектов выступают не только педагоги, но и родители, органы сторонние заинтересованные организации (М. М. Поташник, Ю. К. Бабанский).

В роли субъектов методической работы выступают, прежде всего, руководители образовательных учреждений, их заместители по учебно-воспитательной работе, призванные руководить методической деятельностью в соответствии с Уставом, председатели методических объединений педагогов, специалистов, педагоги-наставники, руководители творческих групп. Таким образом, методическая работа по самой своей природе является очень демократичной, предусматривает роль каждого педагога не только как объекта управления, но и как активного участника повышения собственной квалификации и мастерства (Н. В. Немова, Н. П. Мишуров, М. Л. Портнов).

В системе методической работы существуют такие компоненты, как цель, задачи, содержание, организационные формы, методы и средства, условия повышения квалификации педагогов в образовательном учреждении, а также получаемые в ходе работы позитивные сдвиги-результаты. Единство и взаимосвязь всех компонентов системы методической работы ведут к повышению целостности, а значит и к росту результативности методической работы. Ослабление же внимания к любому из компонентов или к установлению связей между ними, их неподчинение главным целям неизбежно ведёт к снижению качества, потере эффективности, перегрузке, отрицательному отношению части педагогов к самообразованию и повышению профессионального мастерства и другим нежелательным последствиям.

Методическая работа в образовательном учреждении занимает особое место в системе управления, тесно связана с его основными задачами и функциями. Её особая роль в управлении образовательным учреждением проявляется в активизации человеческого фактора (личности) и творческой деятельности педагогов. Именно поэтому Ю. К. Бабанский считает главными ориентирами методической работы не только «косметические» поправки и коррективы учебно-воспитательного процесса, а серьезный, управляемый качественный рост профессионального мастерства каждого педагога, рост интеграционных возможностей всего педагогического коллектива, неизбежен вопрос о качестве и эффективности методической работы в образовательном учреждении, о критериях и способах её оптимизации. Большинство авторов научных исследований проблемы методической работы отмечают, что в первую очередь необходимо правильно, с учётом сущности методической работы в образовательном учреждении, задать критерии оптимальности её результатов. Результаты методической работы важно рассматривать

только в связи с изменениями, динамикой главных, итоговых результатов всего педагогического процесса в образовательном учреждении, то есть с уровнем образованности, воспитанности и развитости детей, с положительными сдвигами в уровне этих показателей.

Ю. К. Бабанский, К. Ю. Белая формулируют критерии оптимальности конечных результатов методической работы в образовательном учреждении [1].

Первый критерий – критерий результативности методической работы в образовательном учреждении можно считать достигнутым, если результаты образования, воспитания и развития детей, обучающихся у данных педагогов, растут, достигая оптимального для каждого из воспитанников уровня или приближаясь к нему, за отведённое время, без перегрузки.

Второй критерий – критерий рациональных затрат времени, экономичности методической работы, достигается там, где рост мастерства педагогов, приводящий к оптимизации обучения и воспитания, происходит при разумных затратах времени и усилий педагогов на методическую работу в образовательном учреждении и самообразование. Наличие этого критерия стимулирует научный подход к организации методической работы.

Третий критерий – критерий роста удовлетворённости педагогами своим трудом, который можно считать достигнутым, если в образовательном учреждении создаётся такая творческая атмосфера, такой морально-психологический климат, при котором усиливается мотивация творческого, инициативного труда педагога.

Наличие удовлетворённости педагогов процессом и результатами своего труда, оптимальный уровень их творческого рабочего самочувствия и душевного комфорта – важный психологический критерий действенности методической работы, её реальной стимулирующей роли.

Развитие целостной системы методической работы в образовательном учреждении с целью повышения её качества и эффективности должно осуществляться в соответствии с рядом важнейших, носящих принципиальный характер, требований. Эти требования – принципы методической работы в образовательном учреждении вытекают из объективных закономерностей методической работы как особой разновидности процесса обучения, а также из анализа массового и особенно передового опыта организации методической работы [1].

В педагогической литературе выделяются следующие важнейшие принципы методической работы:

1. Актуальность. Данный принцип ориентирует организаторов методической работы на полный и точный учёт современного социального заказа на уровень образованности детей, на учёт глобальных проблем современности.

2. Научность методической работы. Этот принцип нацеливает руководителей методической работы на достижение соответствия всей системы повышения квалификации педагогов современным научным достижениям в самых различных областях.

При этом научность методической работы не имеет ничего общего с игрой в науку, с нарочитым наукообразием. Реализация этого принципа включает в себя глубокий анализ конкретного состояния дел в образовательном учреждении, изучение важнейших сторон личности и деятельности педагогов.

3. Системность методической работы. Этот принцип требует подхода к методической работе как целостной системе, оптимальность которой зависит, прежде всего, от единства целей, задач, содержания, форм и методов работы с педагогами, от направленности на высокие конечные результаты. Поскольку социальным системам органически присуще управление, принцип системности подразумевает управляемость, планомерность всей методической работы.

4. Комплексный характер методической работы. Этот принцип предусматривает единство и взаимосвязь всех сторон и направлений повышения квалификации педагогов (по вопросам методики, теории и дидактики обучения).

5. Системность, последовательность, преемственность, непрерывность, массовость. Данные принципы предусматривают полный охват педагогов разными формами методической работы в течение всего учебного года, превращение методической работы в часть системы непрерывного образования. В то же время идея массовости не означает увлечения массовыми формами в ущерб групповым и индивидуальным.

6. Творческий характер методической работы, максимальная активизация педагогов. Этот принцип предполагает творческий характер самой методической работы, создание в образовательном учреждении своей собственной системы работы с педагогами, обеспечивающей действенное стимулирование их творческих поисков.

7. Конкретность методической работы, учёт особенностей конкретного образовательного учреждения, дифференцированный подход к педагогам.

8. Направленность методической работы на выделение главного, существенного в повышении квалификации педагогов. Этот принцип настраивает на постоянный поиск важнейших, приоритетных проблем и направлений повышения квалификации и форм работы с педагогами.

9. Единство теории и практики при всей практической направленности методической работы. Этот принцип выступает одновременно против двух нежелательных крайностей: против недооценки роли и значения теории (прежде всего – психолого-педагогической) и против излишней теоретичности методической работы, против разрыва между теорией и практикой образовательной деятельности. Отметим, что задача перевода теоретических знаний педагогов в плоскость освоенных практических умений продолжает стоять перед методической работой очень остро. Общая направленность на решение практических задач позволяет правильно использовать теорию как средство такого решения.

10. Оперативность, гибкость, мобильность методической работы. Творческая сущность методической работы в условиях динамического роста жизни в образовательном учреждении, постоянной смены обстановки, усложнения решаемых проблем требует умения оперативно и гибко реагировать на все изменения, перестраивать в случае необходимости систему методической работы.

11. Коллективный характер методической работы при разумном сочетании общих, групповых и индивидуальных, формальных и неформальных, обязательных и добровольных форм и видов методической работы и самообразования педагогов.

12. Создание благоприятных условий для эффективной методической работы, творческих поисков педагогов. Важность материальных, морально-психологических, гигиенических условий, наличия свободного времени для повышения квалификации и работы над собой очень велика [3].

Правильная постановка задач методической работы способствует оптимальному выбору средств решения этих задач. Главным из этих средств выступает содержание методической работы в образовательном учреждении (Ю. К. Бабанский, Н. В. Немова, М. М. Поташник, В. П. Сергеева).

Что касается отбора содержания методической работы, то мы согласны с утверждением Ю. К. Бабанского о том, что выбор

содержания методической работы – дело творческое, не терпящее шаблона, догматизма и рутины.

Оптимальный выбор варианта содержания методической работы обеспечивается:

- учётом нормативно-правовых документов, перспектив развития учреждения;
- анализом состояния учебно-воспитательного процесса и результатов отдельных направлений деятельности образовательного учреждения, в том числе эффективности методической работы,
- диагностированием деятельности педагогов, выявлением актуального уровня профессиональной компетентности, их личностных качеств, результатов работы;
- учётом условий и специфики функционирования образовательного учреждения, особенностей учебного года;
- учётом качественного состава педагогических кадров, их запросов, интересов, проблем [1].

В современных социально-экономических условиях проблема содержания и организации методической работы становится все более актуальной, так как в рамках методической работы обеспечивается подготовка педагогов к работе с современными вариативными образовательными программами, освоение педагогами новых, инновационных способов профессиональной деятельности, оказывается «адресно» направленная методическая помощь и поддержка педагогам, осуществляющим инновации.

Литература

1. Бабанский, Ю. К. Методическая работа в школе: организация и управление [Текст] / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1986. – 626 с.
2. Белая, К. Ю. От сентября до сентября: рекомендации заведующим и старшим воспитателям детского сада к планированию учебно-воспитательной, методической работы на год [Текст] / К. Ю. Белая. – М. : АСТ, 1998. – 176 с.
3. Мишуров, Н. П. Основные направления в методической работе с педагогическими кадрами // Вопросы повышения квалификации педагогических кадров [Текст] / Н. П. Мишуров, А. П. Ситник. – М. : Знание, 1975. – 231 с.
4. Молчанов, С. Г. Теория и практика непрерывного педагогического образования // Формы и методы обучения в системе непрерывного педагогического образования [Текст] / С. Г. Молчанов.

Челяб. ин-т повышения квалификации работников образования. – Челябинск, 1992. – 251 с.

5. Портнов, М. Л. Содержание и формы организации методической работы // Курсовая переподготовка в институтах усовершенствования учителей [Текст] / М. Л. Портнов, А. П. Ситник. – М. : Просвещение, 1974. – 291 с.

6. Поташник, М. М. Методическая работа в школе: организация и управление [Текст] / М. М. Поташник. – М. : Просвещение, 1990. – 345 с.

СОВРЕМЕННЫЙ ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

БРОВКИНА Е. А.

г. Челябинск, Муниципальное образовательное учреждение
Центр психолого-медико-социального сопровождения

Компетентным, квалифицированным психолог становится в процессе воспитания и формирования у себя профессионально важных качеств и соблюдения морально-этических норм поведения при работе с участниками образовательного процесса.

Н. Н. Обозов описал профессионально важные качества практического психолога:

1. Общительность, контактность.

Характеризуется внимательным отношением к собеседнику, способностью следить за каждым его словом, жестом, мимикой. Непринужденность поведения психолога успокаивает клиента, способствует установлению доверительных отношений между ними.

2. Динамичность и гибкость поведения психолога заключаются в его способности легко переключаться с одной темы на другую, если того требует ход собеседования или психологического тестирования.

3. Эмоциональная сдержанность и терпимость.

Психолог должен уметь сдерживать себя, скрывать свои невольные оценки и эмоциональные реакции, психолог должен быть способен в случае необходимости успокоить участника образовательного процесса (родителя, педагога, ребенка).

4. Профессиональный такт.

Основой профессионального такта практического психолога является соблюдение профессиональной тайны, этического кодекса.

5. Умение держать свою линию поведения.

Важно своевременно возвращать беседу к главной проблеме, волнующей участника образовательного процесса или обнаруженной психологом в процессе общения.

6. Умение совместно анализировать ситуацию затруднений.

Поставив себя на место участника образовательного процесса, психолог может совместно с ним выработать варианты выхода из сложившихся затруднений, дать необходимые рекомендации [3].

В зависимости от специфики деятельности образовательного учреждения педагог-психолог делится на виды:

- педагог-психолог ДООУ (работа с детьми дошкольного возраста);
- педагог-психолог МОУ СОШ (работа с детьми школьного возраста);
- педагог-психолог ПМПК (работа в ПМПК);
- педагог-психолог психологической службы (проведение семинаров, лекций, консультирование, психологическая помощь дошкольным и школьным учреждениям района и др.);
- клинический (медицинский) психолог (работа с людьми, детьми в лечебном учреждении);
- коррекционный педагог-психолог (работа с детьми в специализированном ОУ, интернате, детском доме и др.).

Психологический кабинет является основным рабочим местом психолога, в нем должны быть объединены рабочие зоны специалиста.

Первая профессиональная зона – пространство взаимодействий с детьми. Вторая профессиональная зона – пространство взаимодействий со взрослыми (родители, педагоги). Третья профессиональная зона обеспечивается средствами для интерпретационной и организационно-планирующей деятельности психолога.

Важным компонентом профессиональной деятельности психолога в условиях образовательного учреждения является оформление разного рода документации. Документация сопровождает каждое направление работы практического психолога от просветительско-консультационной, профилактической до диагностической, коррекционно-развивающей деятельности.

Комплект (пакет) документации практического психолога образовательного учреждения подразделяется на несколько типов:

- нормативная;
- специальная;
- организационно-методическая.

Нормативная документация – это тип документации, представляющий собой совокупность документов, определяющих стандарты и

нормативы профессиональной деятельности психолога в системе образования.

В перечень нормативной документации входит:

- Закон Российской Федерации об образовании;
- Конвенция ООН о правах ребенка;
- Положение о психологической службе в системе образования;
- Положение о практическом психологе;
- Квалификационная характеристика практического психолога образования (должностная инструкция и стандарт специалиста). А также нормативные документы различного уровня (районного, городского, областного, федерального).

Специальная документация – это особый вид документации практического психолога, обеспечивающий содержательную и процессуальную стороны его профессиональной деятельности.

В специальную документацию входят: психологические заключения, карты индивидуального развития, ИКОМ, аналитические справки, протоколы диагностических обследований, коррекционных занятий, бесед, и т.д.; психологические характеристики, выписки из заключений, карт развития, личных дел.

Целью организационно-методической документации является организация, планирование и методическое обеспечение профессиональной деятельности практического психолога.

В организационно-методическую документацию входят: хронометраж рабочего времени, график работы, годовой план работы, журналы различных видов деятельности работы, бланки психологических запросов, годовой отчет о проделанной работе.

Виды работы педагога-психолога:

1. Психологическое просвещение, приобщение участников образовательного процесса к психологическим знаниям.

2. Психологическая профилактика, состоящая в том, что педагог-психолог проводит постоянную работу по предупреждению возможного неблагополучия в психическом и личностном развитии школьников.

3. Психологическое консультирование – помощь в решении тех проблем, с которыми обращаются участники образовательного процесса (педагоги, обучающиеся, родители).

4. Психодиагностика – углубленное проникновение психолога во внутренний мир ребенка.

5. Психокоррекция – устранение отклонений в психическом и личностном развитии ребенка, путем использования коррекционно-развивающих программ.

С целью сохранения психического здоровья детей педагог-психолог поддерживает тесный контакт с семьями обучающихся, с детской поликлиникой, с ПМПК [2].

В своей работе педагог-психолог может использовать такие методы, как:

- игротерапия;
- релаксация;
- тренинги;
- сказкотерапия;
- песочная терапия;
- анималотерапия;
- арт-терапия.

Современный педагог-психолог должен правильно вести документацию, согласно принятым нормативам. Для повышения своей квалификации педагог-психолог может пройти курсы, а также пройти аттестацию на категорию в том образовательном учреждении, в котором он работает.

Педагогу-психологу образовательного учреждения (ОУ) часто приходится сталкиваться со следующими проблемами:

- загруженность большим объемом активной работы;
- отсутствие необходимых коррекционно-развивающих программ;
- слабая материально-техническая база.

У многих молодых психологов преобладают только теоретические знания. Не все педагоги-психологи умеют проводить тренинги с участниками образовательного процесса. Педагог-психолог должен сам пройти тренинг и пройти обучение, чтобы потом проводить тренинги в ОУ.

Таким образом, компетентным педагог-психолог становится вследствие своего опыта в ОУ. Если педагог-психолог не владеет определенными методами работы, то он должен пройти обучение.

Литература

1. Батаршев, А. В. Тестирование: Основной инструментальный практического психолога [Текст] : учеб. пособие / А. В. Батаршев. – М. : Дело, 1999.

2. Широкова, Г. А. Практикум для детского психолога [Текст] / Г. А. Широкова, Е. Г. Жадько. – Изд. 3-е. – Ростов н/Д : Феникс, 2005.

3. Скрипкина, Т. П. Психологическая служба в детских дошкольных учреждениях разных типов. В помощь практическим психологам [Текст] : учебное пособие. / Т. П. Скрипкина, Э. К. Гульянс. – Ростов н/Д : изд-во РГПУ, 1996.

УСЛОВИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИННОВАЦИЙ

РАТАНОВА Н. Я.

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

Повышение эффективности инновационной работы в дошкольном образовательном учреждении обуславливается многими обстоятельствами, среди которых важное место занимают те, что непосредственно касаются психологического сопровождения инноваций. Речь, прежде всего, идет о создании психолого-педагогических условий, реализация которых будет максимально способствовать эффективности инновационной деятельности.

В связи с этим следует определиться с общепринятыми толкованиями терминов «условие» и «педагогические условия». Отметим, что в философской литературе наиболее распространенным является представление об условии как:

- о среде, в которой пребывает и без которой не может существовать предмет или явление;
- об обстановке, в которой что-либо происходит;
- о требованиях, из которых следует исходить.

Все эти подходы к трактовке понятия «условие» рассматривают его как «нечто внешнее для явления, в отличие от более широкого понятия «причины», включающего внешние и внутренние факторы». По мнению Н. В. Крымовой, условие есть «определяющие обстоятельства, существующая обстановка, складывающаяся ситуация, в которой функционирует образование».

В психолого-педагогической литературе понятие «условие» в наиболее общей форме определяется как основа, наличие обстоятельств, способствующих достижению поставленных целей или, напротив, в определенной мере препятствующих их достижению.

Говоря о психологическом сопровождении инновационного процесса, мы выделяем несколько условий повышения его эффективности.

Во-первых, это методическая поддержка педагогов, осуществляющих инновационную деятельность. Но тут необходимо уточнить, что понимается под методической поддержкой инноваций. Это повышение уровня психологической образованности педагогов через изучение запроса педагогов, определение круга вопросов, в которых у педагогов возникают проблемы и затруднения; помощь в проектировании содержания инновации в соответствии с приоритетами образовательного учреждения и интересами самого педагога; изучение влияния инноваций на психологическое здоровье детей и консультирование педагогов по выявленным проблемам по этому влиянию.

Основным, на наш взгляд, в повышении эффективности психологического сопровождения инновационных процессов является обучение педагогов умению проектировать инновацию: то есть отбирать соответствующее возрасту детей содержание инновации, которое бы отражало приоритеты развития городской и муниципальной образовательной системы; предвидеть возможный уровень повышения образованности детей и повышение качества образования; видеть перспективу развития каждого ребенка и планировать траекторию этого развития; отбирать для осуществления инновации здоровьесберегающие технологии и определять критерии оценивания уровня образованности детей в условиях инновации.

Для этого создается и внедряется в практику система инновационной методической работы, в реализацию которой включен и педагог-психолог. Проводятся теоретические семинары для педагогов по вопросам современных исследований в психолого-педагогической науке, круглые столы по обсуждению позитивного психолого-педагогического опыта. Осуществляется работа в «Школе воспитателей подготовительных групп» для обеспечения наиболее качественной подготовки старших дошкольников к школьному обучению, в «Школе воспитателей вторых младших групп» для обеспечения успешной адаптации младшего дошкольника к условиям детского сада.

Для овладения педагогами проектировочными навыками для создания инновационной методической продукции (авторских программ, методических разработок, практических пособий по приоритетным направлениям развития образования в ДОУ) организуются проблемно-проектные семинары, мастер-классы, педагогические гостиные, педагогические мастерские.

Такое сопровождение овладения педагогами проектировочными компетенциями способствует повышению квалификации педагогов,

позволяет обобщить, а затем и тиражировать позитивный педагогический опыт учреждения, который представляется на научно-практических конференциях и в научно-методических сборниках разного уровня.

Во-вторых, это психологическое сопровождение самообразовательной деятельности педагогов: определение темы самообразования, оказание помощи в освоении педагогом психологических терминов и понятий, повышение уровня их психологической грамотности, содействие в использовании педагогами результатов психологической диагностики уровня развития ребенка и готовности его к школьному обучению.

Самообразование – это целеустремленная работа педагога по расширению и углублению своих знаний, совершенствованию имеющихся и приобретению новых навыков и умений.

Самообразование, по мнению В. Я. Ляудис, это достижение личностью такого уровня работы над собой, педагогической компетентности, профессионального мастерства и других форм отношений в процессе педагогической деятельности, который обеспечивает развитие педагогических качеств, убеждений, а также активности поведения. Таким образом, с точки зрения внутреннего проявления самообразование определяется как непрерывный процесс формирования и развития личности педагога, интегрируемый потребностями личности и общества, характеризующийся компенсаторной, адаптирующей и развивающей функциями. В структурном плане на первое место выступают система мотивов деятельности педагога (направленность личности), эмоционально-волевая сфера, интеллектуальные творческие компоненты личности педагога. Таким образом, самообразование включают в себя все элементы, характеризующие такие процессы как самоуправление, самоорганизацию педагогической деятельности педагога и т.п., то есть являются базовыми и характеризуют профессионально-педагогическое развитие личности педагога. Содержание самообразовательной деятельности раскрывается через ее функции:

Компенсаторная функция реализуется в приобретении педагогом профессиональных компетенций, которыми другие педагоги уже владеют; в расширении общего кругозора, усвоении новой информации и т.д., в этом случае самообразовательная деятельность выступает в традиционно принятом содержании.

Адаптирующая функция самообразовательной деятельности позволяет педагогу постоянно приспосабливаться к изменяющейся системе образования, то есть происходит приспособление педагога к из-

менившимся условиям профессиональной деятельности, восстановление способности эффективно самореализоваться в новых условиях.

Развивающая функция самообразовательной деятельности предполагает формирование способности активно и компетентно участвовать в преобразовании себя, своей педагогической деятельности; она (эта функция) означает непрерывное обогащение творческого потенциала личности педагога.

Функции самообразовательной деятельности образуют своеобразную иерархию, где развивающая функция в наибольшей мере соответствует современному этапу развития образовательной системы, ее целям и потребностям общества в образованности детей.

Индивидуализация самообразования педагога проявляется в самостоятельном выбранном пути профессионально-педагогического развития, самостоятельном его прохождении, в невозможности организовать самообразование без обращения к собственному «я» (с целью изучения своей личности, для самопобуждения педагога к этой работе, для разработки собственной программы самообразования и средств ее реализации).

В-третьих, это обеспечение процесса самореализации педагога в профессиональной деятельности: поддержка при подготовке к аттестации, подготовка к участию в различного уровня конкурсах профессионального мастерства.

Таким образом, повышение эффективности психологического сопровождения инновационного процесса в ДОО напрямую зависит от таких условий, как методическая поддержка педагогов, осуществляющих инновации, психологическое сопровождение самообразовательной деятельности педагогов, обеспечение процесса самореализации педагога в профессиональной деятельности.

Литература

1. Беляева, Л. А. Педагогическая деятельность как категория педагогики и философии // Понятийный аппарат педагогики и образования [Текст] / Л. А. Беляева. Отв. ред. Е. В. Ткаченко. – Вып. 1. – Екатеринбург, 1995. – С. 36-45.
2. Зеер, Э. Ф. Психология профессий: учебное пособие [Текст] / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. – 43 с.
3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов [Текст] / И. А. Зимняя. – М. : Изд-во корпорация «Логос», 1999. – 384 с.

4. Краткий словарь по философии [Текст] / под. ред. И. В. Блауберга. – М. : Наука, 1976. – 236 с
5. Сериков, Г. Н. Образование: Аспекты системного отражения [Текст] / Г. Н. Сериков. – Курган, 1997. – 234 с.

ФОРМЫ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ КАДРАМИ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

СЕРЕДА О. Л.

г. Кемерово, Кемеровский государственный университет

В период пересмотра приоритетных направлений в организации воспитательно-образовательного процесса в дошкольных учреждениях необходимо обратить внимание на обновление дошкольного образования в целом. Современные дошкольные учреждения нуждаются в пересмотре не только воспитательно-образовательных программ для дошкольников, но и в повышении профессионального уровня педагогических кадров.

Проанализировав современные проблемы педагогических кадров в дошкольных учреждениях, мы выяснили, что недостаточное количество высококвалифицированных педагогов – одна из главных проблем современного детского сада в условиях современного образования. Низкая заработная плата и высокая ответственность за ребёнка являются главными препятствиями для молодёжи в выборе профессии воспитателя, а также условия труда (переполненные группы, нехватка кадров, отсутствие времени на подготовку и самообразование), противоречивый характер ожиданий со стороны руководителей детских садов и родителей приводят к массовому оттоку профессиональных воспитателей из дошкольных учреждений (Т. А. Журбенко, В. Г. Климов, Н. Е. Кузьменко, В. Р. Лозинг, О. Н. Рыжова и др.).

В условиях реформирования современной системы образования стала очевидной тенденция недооценивания роли высококвалифицированных педагогов-воспитателей ДООУ. В сложившейся ситуации ДООУ не могут себе позволить отправить педагогов на курсы повышения квалификации, семинары, конференции, командировки в другие города с целью ознакомления с работой коллег. В связи с нехваткой профессиональных кадров администрации ДООУ приходится принимать на работу желающих, даже не с педагогическим образованием. Непрофессионализм в работе с дошкольниками сказывается и на раз-

витии личности ребёнка. Некоторые воспитатели слабо владеют методикой проведения занятий с дошкольниками и имеют лишь общее представление о современных программах воспитания и обучения дошкольников в ДОО, не учитывая психологии данной возрастной группы. Воспитателей с педагогическим даром и талантом, способных самостоятельно заниматься самообразованием и повышать уровень своего профессионализма, в современных дошкольных образовательных учреждениях немного.

Проведённый анализ даёт основание считать, что приоритетным должна стать организация подготовки и переподготовки педагогических кадров дошкольного образования. На сегодняшний день проводится недостаточная работа в направлении повышения педагогической квалификации воспитателей ДОО, поэтому потребность в разработке единой модели по управлению повышением педагогической квалификации дошкольного образования остаётся актуальной.

Работа с педагогическими кадрами проводилась нами в направлении формирования готовности дошкольников к школьному обучению. Мы сформировали три группы педагогов с учётом их опыта работы (стаж работы в ДОО) и уровня квалификации (учитывались категории – вторая, первая и высшая).

Чтобы помочь педагогам в росте их профессиональной деятельности, мы разработали рабочую программу по осуществлению профессиональной поддержки педагогов, работающих с дошкольниками. Данная программа включает в себя различные виды педагогического взаимодействия – лекции теоретиков, семинары по обмену опытом, анализ занятий коллег, конференции и т.д. В работу были включены педагоги и методисты разных детских садов, учителя начальной школы, медики, психологи и другие специалисты.

Темы семинаров и конференций разрабатывались с учётом актуальности проблем воспитания и образования, основанием для них служили современные тенденции развития системы образования.

Повышение профессионального мастерства педагогического коллектива ДОО происходило регулярно за счёт занятий в студии-класс «Семья успеха» и выездных заседаний кафедр с обсуждением актуальных проблем формирования готовности дошкольника к школе, привлечение специалистов-преподавателей к чтению лекций на занятиях, участию в конференциях, семинарах, методических объединениях, педагогических чтениях. Полученные теоретические знания обязательно применялись на практике.

Рассмотрим некоторые продуктивные формы индивидуально-дифференцированной работы с педагогическими кадрами.

Так, в работе с педагогами-воспитателями (имеющими стаж работы не менее 10 лет и высшую категорию) мы учитывали их профессиональные знания и методический опыт по взаимодействию со всеми субъектами воспитательно-образовательного процесса (коллегами, родителями, дошкольниками, узкими специалистами). В качестве сохранения профессиональной формы и приобретения дополнительных знаний и умений для педагогов данной группы мы использовали курс лекций, затрагивающий возрастную физиологию (специфика высшей нервной деятельности дошкольников 6-7 лет, особенности их физического развития), общую психологию (психические процессы и свойства личности, индивидуально-типологические особенности личности, особенности мотивации), дошкольную педагогику (особенности воспитания и обучения дошкольников 6-7 лет) и др.

Кроме теоретической подготовки с педагогами-воспитателями (имеющими стаж работы не менее 10 лет и высшую категорию) мы проводили и практические занятия, где использовали метод тренинга в качестве самосовершенствования профессионализма педагогов (и других субъектов воспитательно-образовательного процесса данной категории). Тренинги позволяли моделировать картину процесса разнообразных видов деятельности со старшими дошкольниками.

Каждый участник тренинга предлагал своё профессиональное решение, демонстрируя присутствующим уровень педагогического мастерства. Сопоставляя и анализируя разные варианты в педагогическом коллективе, выбирая наиболее приемлемый способ взаимодействия с ребёнком (или группой) в данной ситуации. Ориентация педагогов на согласованность действий в решении профессиональных задач способствовала успешному формированию готовности дошкольников к учебному процессу.

С педагогами воспитателями (имеющими стаж работы 5-6 лет и первую категорию) мы чаще использовали деловые игры. Наши наблюдения показали, что наибольшей проблемой среди педагогов этой группы являлся непродуктивный стиль общения с дошкольной аудиторией, что оказывало негативное влияние на организацию разных видов деятельности с возрастной группой старших дошкольников.

Именно в деловой игре-драматизации («Я и ребёнок», «Вместе или один» и др.) разыгрывались типичные жизненные ситуации столкновения двух субъектов общения педагога и ребёнка. Условно в играх такого типа использовались типажи литературных персонажей и их поведенческий рисунок, который проецировался на дошкольников (например, Том Сойер, Буратино, Карлсон, Золушка, Ёжик в тумане, Вини-Пух и др.) Деловая игра – это школа социальных отношений, в

которых моделируются формы поведения дошкольника и педагога. И умение встать на позицию ребёнка, учитывать её позволяет педагогу лучше понять воспитанника и направить его активность в нужное русло, а также нивелировать формирующие отрицательные черты его характера.

Работа с педагогами-воспитателями и другими узкими специалистами, которые только начинают педагогическую деятельность в ДОО (стаж менее трёх лет и вторая категория), ориентировалась в рамках умения видеть и держать в поле зрения всех дошкольников как в группе в целом, так и в процессе учебных занятий. Практическое составление схемы перемещения дошкольников в разных зонах во время игровой, изобразительной, конструктивной, учебной, трудовой видах деятельности позволяет начинающему педагогу-воспитателю научиться «видеть» всех дошкольников и держать в поле зрения воспитательно-образовательный процесс в целом.

В ходе осуществления индивидуально-дифференцированной работы с педагогическими кадрами был отмечен положительный рост профессиональной деятельности педагогов, повышение их уровня заинтересованности в своей работе, совершенствование педагогического мастерства в работе с дошкольниками, и, как следствие, повышение уровня готовности дошкольников к обучению в школе.

Результативность такого педагогического роста объясняется тем, что педагоги-воспитатели получили в период организованных для них занятий необходимые теоретические и практические знания, умения и навыки, которые позволили им повысить уровень своего профессионализма, мотивацию к работе с дошкольниками и как результат – повысить категорию педагога.

Таким образом, обращение к индивидуально-дифференцированному подходу в работе с педагогическими кадрами ДОО позволила дополнить процессуальную сторону субъект-субъектных отношений в воспитательно-образовательной среде ДОО механизмом взаимопонимания между основными социальными институтами (семья – ДОО – начальная школа).

РАЗДЕЛ 7

Психолого-педагогическое обеспечение профессионального и дополнительного профессионального образования кадров

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ К ЭСТЕТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

БАЖЕНОВА Е. А.

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

Эстетическое воспитание личности осуществляется различными путями и средствами. В числе главных средств необходимо выделить музыкальное искусство. Музыкальное искусство, как и другие виды искусства (литература, живопись, графика, скульптура, театр, кино и другое), обладает большим педагогическим потенциалом. Понятийное образование «педагогический потенциал» мы понимаем как совокупность, обладающую в скрытом виде арсеналом воспитательных средств и возможностей формирования у подрастающего поколения определенных личностных черт и качеств. Отсюда педагогический потенциал музыкального искусства следует рассматривать с точки зрения обладания этим искусством скрытыми средствами и возможностями воспитательного воздействия на школьников, формирования эстетических вкусов и идеалов личности, развития музыкальных способностей у подрастающего поколения, эстетического восприятия явлений действительности и произведений музыкального искусства, а также самостоятельного творчества в области музыки.

Анализ сущности музыкального искусства, понятий «средство», «средства педагогической деятельности» (Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров, Л. В. Мардахаев и др.) позволил нам сделать вывод о

том, что в рамках нашего исследования средствами музыкального искусства могут выступать инструментальные и вокальные произведения, изученные в специальных классах блока предметной подготовки на музыкально-педагогическом факультете, предназначенные для организации и осуществления педагогического процесса и выполняющие функции эстетического развития личности.

Взяв за основу выделенные исследователями (Б. В. Асафьев, Д. Б. Кабалевский, В. В. Медушевский) функции музыкального искусства (эстетическая, коммуникативная, познавательная, просветительская, воспитательная, регулятивная, социально-преобразующая, культурная, аксиологическая, компенсационная, гедонистическая, оздоровительно-медицинская, социально-престижная), мы попытались раскрыть их ярко выраженный педагогический потенциал в эстетическом воспитании школьников. Все социальные функции музыкального искусства тесно связаны и взаимодействуют между собой. Каждое музыкальное произведение, живя в обществе и воздействуя на него, осуществляет не одну, а одновременно несколько функций, причем обязательно – воспитательную. Поэтому даже тогда, когда музыка выполняет как будто лишь чисто прикладную или развлекательную роль, она так или иначе воспитывает слушателей, то есть формирует и преобразует их духовный мир. На основе определенных функций музыкального искусства мы попытались выделить его педагогический потенциал в формировании основных компонентов эстетической культуры личности.

Рассмотренный нами педагогический потенциал музыкального искусства позволяет нам выделить основные его закономерности в эстетическом воспитании школьников.

1. Для формирования личностных качеств школьников необходимо комплексно сочетать, во-первых, проведение образовательно-разъяснительной работы: глубокое раскрытие природы, сущности, форм и видов, языка музыки различных направлений, ценностных ориентиров и идеалов в музыкальном искусстве; во-вторых, включение школьников в соответствующие виды художественно-творческой деятельности в области видов музыкального искусства (занятия музыкой, танцами, прослушивание музыки, которые помогают им осознать прекрасное, возвышенное, красивое, комическое, трагическое); в-третьих, осуществление педагогического контроля за их поведением при прослушивании произведений музыкального искусства (вызываемые чувства, эмоции, смена настроения другое).

2. Для формирования положительных личностных качеств у школьников средствами музыкального искусства требуется продол-

жительное педагогическое воздействие как на потребностно-мотивационную сферу, их сознание, так и на деятельностьную (практическую) сторону их поведения.

3. Личность не воспринимается по «частям», а значит, в процессе формирования личности школьника необходимо одновременно и органично формировать все стороны, качества и свойства личности в гармонии.

4. Всесторонность, целостность, взаимосвязь содержаний всех форм и видов музыкального искусства, соответствующих возрасту детей, способствуют эффективному формированию эстетической культуры личности.

5. Наблюдается неравномерность как в приобретении, так и в развитии эстетического сознания у школьников, порождающаяся тем, что учащийся в современных условиях интенсивнее развивается в тех сферах, в которых он принимает более активное участие и в которых концентрируются его основная деятельность или досуг. В этом случае музыкальное искусство и занятия им являются важным фактором, помогающим преодолеть отмеченную неравномерность.

6. Процесс эстетического воспитания школьников средствами музыкального искусства должен вестись по двум направлениям: первое – всестороннее развитие личности и второе – решение какой-либо конкретной для данного отрезка времени воспитательно-образовательной задачи.

7. В процессе эстетического воспитания средствами музыкального искусства необходим учет позиции самой формирующейся личности. Знание мотивов и потребностей воспитанников намного улучшает эстетическое воздействие учителя на них, помогает через музыкальные образы вызывать у школьников положительные внутренние переживания и стремление к художественной деятельности. Именно в этом случае у учащихся проявляется потребность в освоении лучших образцов музыкального искусства.

8. В процессе эстетического воспитания школьников средствами музыкального искусства также необходимо учитывать их возрастные и индивидуальные особенности, поскольку многие художественные образы доступны для учащихся, а многие остаются непонятными, вследствие чего сила воздействия последних на внутренний эмоциональный мир детей невелика.

Итак, выявленные закономерные повторяющиеся связи в процессе эстетического воспитания школьников средствами музыкального искусства, определенные на их основе нормы, регламентирующие структуру, содержание, методику и технологию организации и осуще-

ствления воспитания учащихся – это обеспечение достижения желаемого результата в педагогической деятельности, к чему необходимо готовить будущих учителей в специально организованных педагогических условиях.

Анализ Госстандарта высшего профессионального образования позволил заключить, что в процессе обучения на музыкально-педагогическом факультете студенты получают знания практически обо всех видах деятельности специалиста по эстетическому воспитанию школьников средствами музыкального искусства. Ни один блок профессиональной подготовки будущих специалистов нельзя рассматривать в отрыве от другого. Тем более, как показали предварительные результаты нашего исследования, знаниями об использовании репертуара, изученного на специальных дисциплинах (основной музыкальный инструмент, сольное пение, дополнительный музыкальный инструмент, концертмейстерский класс, класс хорового дирижирования и чтения хоровых партитур) в эстетическом воспитании учащихся не вооружает ни одна отдельно взятая дисциплина. Между тем, именно специальные дисциплины блока предметной подготовки специалиста, являясь интегрирующими, составляют основу профессионально-педагогической подготовки студентов к эстетическому воспитанию школьников средствами музыкального искусства. При имеющемся разнообразии учебных умений, определяющих специфику исполнительских дисциплин, нами выявлены общие умения, характеризующие эстетическую направленность деятельности учителя музыки: использование в работе накопленного разнообразного жанрово-стилистического репертуара; исполнение произведений под собственный аккомпанемент; написание аннотаций к произведениям.

Разработанная нами модель подготовки будущих учителей музыки к эстетическому воспитанию школьников в процессе изучения специальных дисциплин представляет собой совокупность блоков теоретической, практической, методической подготовки студентов.

Основными задачами блока теоретической подготовки будущих учителей музыки к эстетическому воспитанию школьников в процессе изучения специальных дисциплин являются следующие: вооружение студентов знаниями теории эстетического и музыкального воспитания школьников (цель, задачи, принципы, содержание, методы, формы); понимание педагогического потенциала музыкального искусства в эстетическом воспитании школьников; понимание роли произведений, изучаемых на специальных дисциплинах; в музыкально-эстетическом воспитании школьников; формирование у студентов интереса и мотивации к использованию изученных на специальных дисциплинах про-

изведений в эстетическом воспитании школьников; знание исторической эпохи, творческого направления и основных биографических данных композиторов произведений, изучаемых на специальных дисциплинах.

Методическая подготовка предполагает: осуществление процесса эстетического воспитания в средней школе в соответствии с задачами развития, обучения и воспитания школьников средствами музыкального искусства; понимание роли учителя как организатора и руководителя учебно-воспитательного процесса в ознакомлении учащихся с произведениями музыкального искусства; умение организовать обучение и воспитание школьников на основе изучаемых на специальных дисциплинах произведений с использованием сочетания разнообразных форм и методов учебно-воспитательной работы; умение оценивать результаты своей деятельности и учащихся.

Практическая подготовка предполагает: умение анализировать собственную музыкально-исполнительскую, музыкально-коммуникативную, музыкально-организационную деятельность с целью ее совершенствования; развитие умения и навыков исполнения и творческой интерпретации музыкальных произведений; грамотность исполнения произведений (звуковедение, фразировка, соотношение партии голоса и аккомпанемента; эскизное освоение произведений в короткий срок; на основе межпредметных связей умение составить грамотный рассказ о музыкальном произведении).

В основу выбора нами форм обучения легла классификация М. К. Дьяченко, раскрывающая формы общения обучающего и обучаемых: индивидуальная (консультирование, беседы, самостоятельная работа студентов и др.), фронтальная (лекции, концерты, научно-практические конференции и др.), коллективная (встречи, диспуты, семинары и др.).

При выборе методов работы мы посчитали наиболее целесообразным использовать весь арсенал методов, применяемых в высшей школе (методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности, методы контроля и самоконтроля в обучении, методы формирования сознания и др.), групповых (семинары, диспуты, беседы и др.), а также общепедагогические средства обучения и воспитания студентов (учебные планы и программы, учебные пособия, наглядные пособия, ТСО и др.) и специфические для МПФ средства обучения и воспитания студентов (нотные издания, музыкальные инструменты, сценические костюмы и т. п.).

Решение поставленных задач в представленной теоретической модели подготовки будущих учителей музыки к эстетическому воспи-

танию школьников в процессе изучения специальных дисциплин посредством всех форм, методов и средств обучения и воспитания с соблюдением вышеназванных принципов позволит педагогам достичь поставленной цели, которая будет выражаться в результате – повысится качество подготовки студентов к эстетическому воспитанию школьников в процессе изучения специальных дисциплин.

Опираясь на исследования ученых (В. А. Сластенин, Л. А. Кандыбович и др.), посвященных сущности готовности специалиста, содержание профессиограммы учителя музыки, результаты собственного исследования, мы выделили следующие наиболее важные показатели готовности учителя музыки к эстетическому воспитанию школьников в процессе изучения специальных дисциплин: знания, необходимые будущему учителю для эстетического воспитания школьников средствами музыкального искусства (понимание сущности музыкального искусства, его педагогического потенциала в эстетическом воспитании школьников; цель, задачи, принципы, формы, методы организации эстетического воспитания школьников на основе произведений, изученных на специальных дисциплинах; о педагогических условиях формирования музыкально-эстетического вкуса школьников; владение методикой педагогического анализа произведений, изученных на исполнительских дисциплинах); специальные умения и навыки, необходимые учителю для эстетического воспитания школьников средствами музыкального искусства (исполнение произведений под собственный аккомпанемент; исполнение произведений, изученных на специальных дисциплинах в соответствии со школьной практикой; грамотность исполнения; на основе межпредметных связей составление грамотного рассказа о музыкальном произведении; самостоятельная оценка и аналитические суждения по различным видам музыкального искусства), профессионально-педагогическая подготовка учителя к эстетическому воспитанию школьников средствами музыкального искусства (наличие профессионально-педагогического интереса к изучению содержания деятельности учителя в системе эстетического воспитания; наличие ценностной мотивации осуществления эстетического воспитания школьников средствами музыкального искусства; наличие профессионально-познавательных потребностей овладения методикой эстетического воспитания; сформированность установки на специальную профессиональную подготовку; ориентированность в эстетических и профессионально-педагогических ценностях; степень включенности личности в профессионально-педагогическую и практическую деятельность).

Разработанная нами теоретическая модель подготовки будущих учителей музыки к эстетическому воспитанию школьников в процессе изучения специальных дисциплин предусматривает четыре уровня готовности, в основе которых лежит подход В. П. Беспалько, рассматривающего уровни деятельности через анализ процесса решения студентами педагогических задач.

Проведенное на констатирующем этапе эксперимента изучение опыта работы учителей музыки Чувашской Республики позволило заключить следующее: если какие-либо аспекты профессиональной деятельности учителя музыки перестают вызывать затруднения с приобретаемым опытом работы, то есть такие аспекты, в которых как молодые учителя, так и учителя со стажем продолжают испытывать трудности. Кроме того, результаты опытно-экспериментальной работы, проведенной со студентами старших курсов музыкально-педагогического факультета, свидетельствуют, что изученные в исполнительских классах произведения в качестве средства эстетического воспитания школьников будущими учителями не рассматриваются. Для будущих учителей музыки из специальных музыкальных дисциплин большую значимость приобретает сольное пение, поскольку именно комплексная певческая деятельность (умение играть на инструменте аккомпанемент, показ и разучивание песни) включают в себя инструментальную и хормейстерскую подготовку. Именно это обстоятельство помогло нам наметить основные ориентиры совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей музыки к эстетическому воспитанию школьников в процессе изучения специальных дисциплин.

Не претендуя на решение всех выявленных проблем, мы выделили те аспекты профессиональной подготовки будущих учителей музыки, которые вызывают наибольшие трудности в эстетическом воспитании учащихся средствами музыкального искусства: грамотный и всесторонний рассказ учащимся о музыке, включающий в себя обзор творчества композиторов различных эпох, жанров и форм изучаемых произведений; свободный анализ произведения с выявлением закономерностей образного содержания и его воплощением во всем комплексе формообразующих и выразительных средств, сопоставление музыкального гармонического языка различных композиторов; дополнение рассказа о произведении иллюстрацией в собственном исполнении.

В ходе опытно-экспериментальной работы мы убедились в целесообразности выделенных нами педагогических условий, способствующих повышению уровня подготовленности будущих учителей му-

зыка к эстетическому воспитанию школьников в процессе изучения специальных дисциплин. К педагогическим условиям мы отнесли: наличие цели, определенной в соответствии с потребностями современного общества в подготовке высококвалифицированных, творчески работающих, конкурентоспособных учителей на международных рынках труда педагогических кадров; обеспечение максимального использования возможностей теоретического и практического направлений профессиональной подготовки на музыкально-педагогическом факультете, сориентированном на подготовку будущего специалиста к эстетическому воспитанию школьников средствами музыкального искусства; внедрение в учебный процесс музыкально-педагогического факультета спецкурса «Подготовка будущих учителей музыки к эстетическому воспитанию школьников в процессе изучения специальных дисциплин», предполагающего интеграцию знаний, умений, навыков, полученных студентами в ходе освоения ими других учебных курсов, предусмотренных учебным планом данного факультета, учитывающего федеральный и региональный компонент образования; эффективное использование активных и репродуктивных методов подготовки будущих учителей к профессионально-творческой деятельности; творческое применение педагогических средств в музыкально-эстетическом воспитании и обучении будущих учителей; формирование мотивационной направленности педагогической подготовки каждого будущего учителя; создание благоприятного нравственно-психологического климата, обеспечивающего личностный и профессиональный рост будущих специалистов.

Если в начале эксперимента четвертого уровня готовности не было отмечено ни у одного студента, то в конце эксперимента этого уровня достигли 13,3 % студентов (наличие знаний), 6,7 % (сформированность умений и навыков), 17,4 % (наличие профессиональной педагогической направленности). Третий уровень готовности в конце эксперимента показали 86,7 % (наличие знаний), 80 % (сформированность умений и навыков), 30,4 % (наличие профессиональной педагогической направленности). Второй уровень готовности будущих специалистов по наличию знаний снизился до 6,7 %, по сформированности у них умений и навыков – до 13,3 %, по наличию профессиональной педагогической направленности – до 39 %. Самый низкий уровень по наличию знаний и сформированности умений навыков у будущих специалистов в эстетическом воспитании школьников в процессе изучения специальных дисциплин по окончании эксперимента зафиксирован не был. Показатель наличия профессиональной педагогической направленности у будущих специалистов снизился до 13 %.

Таким образом, теоретико-практическое исследование проблем подготовки учителей к эстетическому воспитанию молодежи средствами музыкального искусства позволило заключить, что особое внимание следует уделить музыкальному репертуару, изучаемому в исполнительских классах блока предметной подготовки будущих учителей на музыкально-педагогическом факультете педвуза, и рассматривать их как важнейший компонент в эстетическом воспитании школьников средствами музыкального искусства.

Литература

1. Баженова, Е. А. Подготовка будущих учителей музыки к эстетическому воспитанию школьников в процессе изучения специальных дисциплин [Текст] / Е. А. Баженова. – Чебоксары, 2004. – 166 с.
2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 030700 «Музыкальное образование» [Текст]. – М., 2000. – 21 с.

ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

СЫРОМИЦКАЯ И. А.

г. Орск, Орский гуманитарно-технологический институт
(филиал) Оренбургского государственного университета

В настоящее время «сквозной» идеей вузовского образования выступает формирование направленности специалиста на непрерывное профессионально-личностное самосовершенствование, когда специалист на всех этапах профессиональной самореализации и последующей деятельности выступает как самоорганизующийся субъект:

- свободного сознательного выбора и принятия профессии как приоритетной жизненной ценности и наиболее оптимальных с точки зрения его личностных склонностей путей овладения ею;
- учебной деятельности в профессиональном учебном заведении;
- поствузовской целенаправленной деятельности по совершенствованию своей профессиональной квалификации, повышению личностного потенциала, необходимых для сознательного целеустремленного профессионального творчества [2; 3; 4].

Внутренним содержанием процесса формирования такого специалиста, своего рода «механизмом» его становления является специфическая самоорганизация им своего личностного образовательно-развивающего пространства, в котором он выступает как субъект своего профессионального становления и развития, происходит освоение и принятие им содержания и технологий современного образования, выработка индивидуально-творческого профессионального почерка.

Обобщая различные определения и характеристики категории субъекта деятельности, можно выделить его основные черты:

- способность не только присваивать мир предметов и идей, но и производить их, преобразовывать;
- осознание и принятие задач, установок деятельности на всех этапах ее осуществления, способность самостоятельно их определять;
- осознание собственной значимости для других людей, ответственности за результаты деятельности, стремление определиться, обосновать выбор внутри своего Я;
- способность к рефлексии, потребность в ней как условии осознанного регулирования своего поведения, деятельности в соответствии с желаниями и принятыми целями;
- направленность на реализацию «САМО...» – самовоспитания, самообразования, самооценки, самоанализа, саморазвития, самоопределения и пр.;
- обладание индивидуальными процессуальными характеристиками (разносторонность умений, самостоятельность, творческий потенциал и др.), уникальность, неповторимость, которые являются основой для плодотворных межсубъектных отношений, стимулируют стремление к взаимодействию, сотрудничеству, общению [1; 5].

Формирование субъектной активности студентов на факультете педагогики и методики начального образования Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ГОУ ВПО «Оренбургский государственный университет» осуществляется на основе функционирования Добровольного Объединения Студентов (далее ДОС) в рамках студенческого самоуправления. Оно создано студентами и является главным элементом неформальной системы управления учебно-воспитательным процессом, учитывающим в полной мере все их интересы и потребности.

Главной целью деятельности ДОС является усиление роли студентов в общественной жизни факультета и института. Задачами работы ДОС являются следующие:

- формирование воспитывающей среды на факультете педагогики и методики начального образования;

- создание условий для успешной адаптации студентов к новым социальным условиям и профессиональной деятельности;
- включение студентов в общественную жизнь факультета, формирование их активной гражданской позиции, ценностных ориентаций;
- создание условий для максимальной реализации каждым студентом своих способностей, наклонностей и потенциальных возможностей в учебно-профессиональной деятельности;
- развитие личной инициативы, самостоятельности в принятии решений, умения стратегически мыслить, прогнозировать, намечать пути решения поставленных задач профессиональной деятельности, анализировать полученные результаты;
- обсуждение (в том числе и публичное) наиболее актуальных социально-нравственных проблем;
- взаимодействие с руководителями различного уровня, с молодежными организациями, СМИ и общественностью.

В рамках ДОС на факультете создан и действует педагогический отряд студентов-волонтеров, обучающихся по специальностям «050711 Социальная педагогика» и «050708 Педагогика методика начального образования». Студенческий педагогический отряд – форма организации студентов факультета педагогики и методики начального образования, добровольно изъявивших желание участвовать в творческой, социально полезной и значимой деятельности в свободное от учебы время.

Педагогический отряд студентов-волонтеров создан с целью общественного воспитания, формирования гражданственности, патриотизма у молодежи, реализации социальных и трудовых инициатив студенчества, содействия личностному развитию, а также процессам социальной и профессиональной адаптации молодежи вуза. В состав студенческого педагогического отряда могут входить студенты ОГТИ (филиала) ГОУ ОГУ, признающие Положение педагогического отряда и, в порядке исключения, другие категории граждан, практический опыт и знания которых способствуют повышению эффективности выполняемой отрядом деятельности, не имеющие медицинских противопоказаний.

В содержании деятельности студенческого педагогического отряда выделяются следующие направления:

- организация студентами досуговой деятельности детей в летний период;

- приобретение опыта, а также повышение профессионализма в ходе сотрудничества с различными социально-педагогическими и воспитательными учреждениями г. Орска;
- приобретение умений и навыков работы и общения с различными категориями населения;
- проведение профилактических мероприятий различной направленности в социальной среде;
- практическое взаимодействие с различными учреждениями социальной защиты населения г. Орска;
- осуществление волонтерской работы.

Целесообразно рассматривать адаптацию студента в комплексе формирования его активной позиции, его субъективного становления в учебно-воспитательном процессе; важно создавать определенную систему приобщения первокурсников к вузовской жизни, которая позволяет осуществить субъективное становление студента, последовательное формирование его активной внутренней позиции; важен поиск эффективных форм приобщения студентов к профессии, начиная с первого курса. В связи с этим мы информировали студентов об учебном плане первого курса, о логике и взаимосвязи изучаемых предметов между собой; провели опрос среди студентов с целью выяснения трудностей первокурсников и их пожеланий по совершенствованию учебного процесса; оказывали помощь первокурсникам в совершенствовании учебных умений; привлекали студентов первого курса к общественной жизни факультета и др.

Как показывают результаты наших опросов, студенты первого курса часто оказываются не осведомлены о том, какие требования предъявляет к личности педагогическая профессия, каково ее содержание, функции и порой не осознают социальное значение будущей профессиональной деятельности. Поэтому с первых дней обучения в вузе у студентов возникают различные трудности, главным образом связанные с недостаточной подготовкой к выполнению самостоятельной работы и как следствие возникают проблемы в овладении различными видами учебной деятельности, а также в установлении контакта с профессорско-преподавательским составом. В период адаптации первокурсников не только к процессу обучения в вузе, но и к выбранной профессии необходимо им помочь как в овладении видами учебной деятельности и включении в различные формы студенческой жизни, так и в ориентации на профессию и возможности приобщения к ней (наблюдения, экскурсии и т.п.).

В начальный период обучения первокурсников перед преподавателем стоит ответственная психолого-педагогическая задача фор-

мирования студента как субъекта учебной деятельности, что предполагает необходимость обучить его умению планировать, организовывать свою деятельность, умению полноценно общаться и учиться. При этом образцовое выполнение этих действий должен демонстрировать сам преподаватель, учитывая адаптационные трудности студентов. Все это позволяет у студентов вызвать и закрепить положительное эмоциональное отношение к выбранной специальности, пробудить непроизвольное внимание к ней, сформировать в мотивационной сфере профессионально значимые мотивы.

В Орском гуманитарно-технологическом институте разрабатывается социально-педагогическая стратегия, которая имеет несколько направлений: проблема уровня лекций, когда не только целенаправленно подбираются высококвалифицированные педагоги, но и формируются, доводятся до студентов четко выделенные задачи курсов и проблемное поле предметов с использованием технических средств обучения (видео- и аудиозаписи публицистических программ, лекций ведущих специалистов страны и пр.); направленное создание «профессионального пространства» обучения, когда студентам преподаются не только специализированные курсы, но и приобщают к трудам ведущих ученых, знакомят с проблемными ситуациями, задачами, поисками в рамках научных сфер, чему способствует огромный объем подбираемой литературы, издаваемой институтом, большое количество спецкурсов, практических курсов и специальных работ в помощь студентам, приобщение к научно-исследовательской работе и пр.

При организации работы со студентами наибольшую сложность вызывает выработка ситуации серьезного отношения к учебе как совокупной деятельности студентов и преподавателей, что требует корректировки поведения студентов, формирования их групп как самостоятельных коллективов. В этом плане мы допускаем обсуждение занятий, содержания лекционного материала, высказывание пожеланий, предоставляем возможность студентам самим оказаться на месте преподавателя (подготовка и проведение лекции, семинарского занятия, защита исследования (курсовая работа, выпускная квалификационная работа). Как показывают наблюдения и беседы, именно на основании партнерства студенты психологически поставлены в положение коллег, реально участвуют в формулировке важных задач, которые стоят перед современным специалистом, повышают уровень требований к себе, своему образованию, профессиональной подготовке, расширяющей его субъектную позицию в обществе и которые при традиционном подходе не учитываются в вузе.

В условиях вуза выбор применяемых форм и методов педагогической деятельности зависел от того, на развитие какого компонента или компонентов адаптированности студентов к профессиональной деятельности в данный момент нацелены педагогические усилия. В данном случае нами использовалась следующая структурно-методическая система.

В целях утверждения положительного отношения к избранной профессии в качестве педагогических форм нами применялись беседы, экскурсии в образовательные и производственные учреждения (общеобразовательные и коррекционные школы, детские клубы по интересам, школьные кружки; центр социально-психологической помощи семье и детям «Согласие», социально-реабилитационный центр «Гармония» и др.); методы: анкетирование, опрос, наглядные методы (например, просмотр учебных и документальных фильмов).

Для повышения уровня готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности мы использовали деловые игры, спецсеминары, проблемные лекции; методы: контрольная работа, опрос, беседа. Так, например, использовали коллективные формы познавательной деятельности студентов. Несколько студентов вместе с преподавателем разрабатывают план предстоящего семинарского занятия, готовят к нему необходимые дидактические материалы, а потом сами же и реализуют свой проект во взаимодействии с академической группой. Здесь речь идет не об игровой ситуации, а о реальном учебном процессе вуза. Формулирование целей занятия, прогнозирование трудностей усвоения основных положений темы, конструирование проблемных вопросов, поиск дополнительного материала из СМИ, определение содержания и средств контроля становятся предметом совместного обсуждения. Распределяя между собой работу по подготовке материалов к занятию, а также функции, которые придется им выполнять, студенты по-новому начинают воспринимать и оценивать как себя самих, так и своих товарищей. При чем такая оценка приобретает ярко выраженный профессиональный характер.

Наши наблюдения за учебно-воспитательным процессом студентов экспериментальной группы показали, что в условиях совместного педагогического труда структурные единицы самоорганизации деятельности студента складываются и функционируют более интенсивно, чем в обычных условиях. Отметим, что понимание сформулированных преподавателем целей занятия происходит в группе относительно быстро, но их превращение в смыслообразующий мотив для студента становится довольно длительным по времени. Самостоятельное же конструирование педагогических (профессиональных) це-

лей требует значительных творческих затрат, что порождает и поддерживает активность студента в образовательном процессе, усиливает потребность осознать свою позицию, ее основания и логику, что формирует более ответственное отношение к выполнению заданий.

Подготовка студентов к вхождению в профессиональный коллектив отрабатывалась с помощью специально создаваемых ситуативных, социально-ролевых форм обучения, использовались методы - задачи на социальную ориентировку, тестирование (мотивация профессиональной деятельности).

Для повышения готовности студентов к выполнению роли специалиста использовались ролевые игры, моделирование и анализ проблемных ситуаций; методы наблюдения, «мозговой штурм», мини-сочинения. Наиболее действенными и результативными оказались следующие формы работы со студентами:

1. Игра-имитация, назначением которой является отработка тактики поведения, проявления действий и поступков по отношению к избранной профессиональной деятельности, ее специфике. На подготовительном этапе разрабатываются ситуации и распределяются роли участников игры. В рамках заданной роли студентам предоставляется полная свобода творчества. В процессе игры каждый участник выполняет определенные задания, содержание которых предварительно разрабатывается всеми участниками. Студенты выбирают себе роли самостоятельно, в процессе игры моделируют характер своих действий и поступков. Участники вовлекаются в нестандартные ситуации и в непредсказуемые отношения. В результате выполнения ролей повышается уровень подготовки студента к преодолению трудностей и барьеров в межличностном взаимодействии.

Например, студентам сначала предлагалось имитировать часть открытого урока (один – в качестве учителя, другие принимали на себя роль учащихся, третьи выступали в качестве его коллег), а затем провести коллективное его обсуждение. Предметом оценки являлось поведение «учителя» во время урока, его реакции на действия «учеников», а также взаимодействие студентов на этапе совместного анализа.

2. Игра-инсценировка – предполагает проигрывание определенной профессиональной ситуации, которая раскрывает поведение студента в заданной обстановке. Студент должен мобилизовать весь свой опыт, знаний, умения, чтобы оценить обстановку и найти правильную линию поведения. Основная задача данной игры – научить студента правильно ориентироваться в различных ситуациях его будущей деятельности, дать объективную оценку своему поведению, а также по-

ведению других, устанавливать с ними контакты, уметь становиться на позицию другого.

3. Игра-дискуссия. Ее назначение – анализ и оценка происходящих событий, своих и «чужих» мыслей, поступков, мнений и взглядов; развитие способности высказывать свою точку зрения и отстаивать ее, а также способности признавать свою неправоту в ситуации спора, профессионального конфликта, столкновения точек зрения, мнений и оценок.

Наблюдение позволило выявить, что студенты охотно включаются в игровое обучение, моделирование профессиональных ситуаций и т.п. Однако некоторые студенты отметили, что работа с аудиторией все же требует от них больших нервно-психических затрат.

В ходе занятий нами были отмечены следующие изменения в позиции студентов: появилась осознанная установка на восприятие своего товарища как партнера; развивается умение не просто слышать коллегу, но и всячески демонстрировать ему свое заинтересованное внимание; поступки чаще ориентируются не только на информационное обеспечение совместной деятельности, но и на стимулирование к сотрудничеству; крепнет умение распознавать психологическое состояние участников совместной деятельности по внешним поведенческим показателям; заметно нарастает число речевых поступков, свидетельствующих о помогающем поведении посредством высказываний одобряющего характера, советы, подсказки, поддержка и прочее.

Принятие системы ценностей, характерной для избранного профессионального сообщества осуществлялось с помощью дискуссионных форм, диалога, анализа экскурсий в образовательные и производственные учреждения, просмотренных документальных фильмов; методов наблюдения, беседы, опроса.

Постоянно изменяющийся мир, нестабильность социально-экономических отношений требует не столько приспособления, приноравливания, сколько развития личности, ее индивидуальности, формирования творческого потенциала с целью подготовки высококвалифицированного и конкурентоспособного специалиста, готового к самосовершенствованию и гибкому изменению своей образовательной, профессиональной и социальной деятельности с учетом меняющейся обстановки, условий и требований. В соответствии с этим Концепция модернизации российского образования до 2010 г. указывает на обновление содержания, форм, методов и средств процесса адаптации студентов высшей школы к самостоятельной профессиональной деятельности.

Литература

1. Абульханова-Славская, К. А. Мировоззренческий смысл и научное значение категории субъекта [Текст] / К. А. Абульханова-Славская // Российский менталитет : вопросы психологической теории и практики. – М. : Наука, 1997. – С. 4-36.
2. Бузмаков, В. Н. Развитие способностей, помогающих адаптации к профессиональной деятельности [Текст] / В. Н. Бузмаков // Специалист. – 2002. – № 12. – с. 21-24.
3. Зеер, Э. Ф. Социально-профессиональное воспитание в вузе [Текст] : практико-ориентир. моногр. / Э. Ф. Зеер, И. И. Хасанова. – Екатеринбург : изд-во Рос. Гос. проф.-пед. ун-та, 2003. – 158 с.
4. Мелекесов, Г. А. Аксиология педагогического образования студентов [Текст] : монография / Г. А. Мелекесов. – Челябинск: ИПК ОГУ, 2000. – 170 с.
5. Субъект действия, взаимодействия, познания (Психологические, философские, социокультурные аспекты) [Текст] / под ред. Э. В. Сайко. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : изд-во НПО «МОДЭК», 2001. – 288 с.

КОРПОРАТИВНЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ПЕРСОНАЛА КАК ОРГАНИЗУЮЩЕЕ НАЧАЛО ВНУТРИФИРМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ

ТЕРЕЩУК Н. И.

г. Челябинск, Уральский Консультационный Центр «ЮТЭК»

Потребность в коренной перестройке системы обучения, переподготовки и повышения квалификации управленческих кадров в России высказывается многими авторами и имеет объективный характер. По мнению Э. А. Уткина, она предопределяется особенностями современной общеэкономической и политической ситуации, финансовым состоянием, бурным развитием финансового сектора, усилением конкуренции на формирующемся рынке, повышением доли риска во всех сферах экономики, наличием серьезных региональных особенностей и проблем [6].

В системе дополнительного образования выделяют две подструктуры: общее дополнительное образование и дополнительное профессиональное образование. А в структуре дополнительного профессионального образования – неформальное образование специалиста, связанное с оказанием различных неформальных образователь-

ных услуг профессионального характера и внутрифирменное обучение. При этом внутрифирменное обучение характеризуется как определенное движение занятости, вызванное потребностями внутрифирменного рынка труда [2].

Целью внутрифирменного обучения является не столько пополнение ядра знаний, сколько их обогащение и обновление. При этом задача, главным образом, состоит именно в обогащении имеющихся знаний прикладного характера, перевода их в новое состояние.

С. И. Змеев, И. А. Колесников, В. А. Луков, В. И. Матирко, А. И. Пригожин и другие ученые отмечают, что основными барьерами на пути реформирования промышленных предприятий являются неразвитость внутрифирменного обучения персонала и неподготовленность управленческих кадров, считают, что внутрифирменное обучение может иметь в своей основе инновационную методологию, использовать проектный подход, применять идеологию процессного консультирования на принципах андрагогики [1, 5 и др.].

Решение выявленных проблем и противоречий мы связываем с органическим сочетанием различных видов дополнительного профессионального образования, перенесением центра тяжести в повышении квалификации и обучении менеджеров на предприятии. В отдельных регионах начато создание корпоративных центров развития персонала. Основываясь на новых технологиях, корпоративные центры развития персонала становятся лабораториями бизнес-образования, отличаются мобильностью и приспособлены к инновациям.

При построении системы внутрифирменного обучения в качестве основного организующего начала рассматривается корпоративный центр развития персонала, который может быть как самостоятельным структурным подразделением, так и находиться в структуре службы управления персоналом предприятия. На базе машиностроительного холдинга нами организована работа корпоративного центра развития персонала, структура которого представлена на рис. 1.

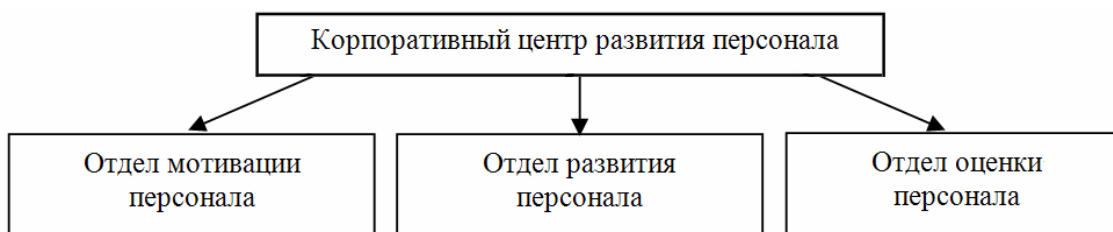


Рис.1. Структура корпоративного центра развития персонала

Основным документом, регламентирующим деятельность данного подразделения, является «Положение о корпоративном центре развития персонала», деятельность отделов регламентируется стандартами и регламентами, разработанными в соответствии с требованиями международной системы качества: стандарт «Развитие персонала», стандарт «Подготовка управленческого резерва», стандарт «Проведение оценки и аттестации персонала», стандарт «Мотивация персонала».

Корпоративный центр развития персонала выполняет следующие функции: разработка стратегии развития персонала предприятия, выявление потребности в обучении различных категорий персонала, разработка и реализация учебных планов и программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации персонала, программ корпоративного обучения, организации процесса обучения на предприятии, методическое обеспечение учебного процесса, оценка эффективности обучения персонала, разработка системы мотивации и стимулирования персонала, подбор квалифицированных преподавателей и консультантов, подготовка «внутренних» преподавателей из числа сотрудников предприятия, мониторинг рынка образовательных услуг.

Годовой план развития различных категорий персонала разрабатывается с учетом миссии, целей, корпоративных ценностей, стратегий развития предприятия, стандартов, технологий и регламентов действия персонала, а также требований к составлению корпоративных программ. Программы обучения разрабатываются с привлечением специалистов высших и средних учебных заведений, специалистов предприятия, сотрудников центра развития персонала. Такой подход позволяет разрабатывать программы обучения с учетом практической и теоретической значимости, что повышает качество разработанных программ. Также в корпоративном центре развития персонала разрабатываются индивидуальные программы обучения, в которых проектируются уточненные цели и содержание дополнительного образования менеджеров. При этом целевой компонент проектируется на основе индивидуальных особенностей менеджера.

Работа центра проводится в соответствии с утвержденным годовым планом развития различных категорий персонала.

Опыт появления новых структур дополнительного профессионального образования в настоящее время рассматривается как создание экспериментальных площадок для дальнейшей отработки новых технологий дополнительного профессионального образования, но не взят за основу большинством российских предприятий.

Факторами, осложняющими работу по внутрифирменному обучению, являются: не проработанность системного понимания процесса

обучения на предприятии и отсутствие научно-обоснованной технологии обучения; отсутствие стратегического подхода в реализации целей и задач обучения; нечеткость распределения сфер ответственности при решении вопросов профессионального и личностного развития; недостаточная методологическая и методическая компетентность менеджеров по персоналу и специалистов центра бизнес – образования в решении образовательных задач; профессиональная и личностная неготовность бизнес-консультантов к работе на предприятии [3, 4].

Литература

1. Змеев, С. И. Андрогогика: основы теории и технологии обучения взрослых [Текст] / С. И. Змеев. – М. : Per Se, 2003. – 205 с.
2. Купцов, О. В. Непрерывное образование и его структура [Текст] / О. В. Купцов // Высшее образование в Европе. – 1991. – Т. 16. – № 1. – С. 29-30.
3. Министерство образования РФ. Протокол № 2 заседания совета от 25.04.2002 г., раздел «Об укреплении связей системы дополнительного профессионального образования с реальным сектором экономики» [Текст] / Координационный совет по повышению квалификации и переподготовке руководителей и специалистов. – М. – С. 3-5.
4. Министерство образования РФ. Протокол №2 заседания совета от 25.04.2002 г., раздел «Опыт и проблемы создания внутрифирменного (корпоративного) обучения кадров [Текст] / Координационный совет по повышению квалификации и переподготовке руководителей и специалистов. – М. – С. 7.
5. Пригожин, А. И. Методы развития организаций [Текст] / А. И. Пригожин. – М. : МЦФЭР, 2003. – 864 с.
6. Уткин, Э. А. Профессия – менеджер [Текст] / Э. А. Уткин. – М. : Экономика, 1992. – 176 с.

УРОВНЕВЫЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ИЗЛОЖЕНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

ЖЕЛЕЗОВСКИЙ Б. Е., НЕДОГРЕЕВА Н. Г.

г. Саратов, Саратовский государственный университет
им. Н. Г. Чернышевского

В работе [1] продемонстрировано использование таблиц сопряженных признаков для оценки степени преемственности преподавания учебных дисциплин. Однако наряду с общей постановкой задачи исследования проведены лишь для ТСП размерностью 2×2 .

Вместе с тем ограничение задачи лишь ответами «да», «нет» может породить сомнение в действительности предложенного метода оценки качественных признаков через их количественные показатели.

В практике преподавательской деятельности чаще всего приходится иметь дело с многоуровневыми оценками характеристик учебного процесса. Действительно, знания оцениваются по пятибалльной системе, причём отрицательная оценка ставится одна («2»), а положительных три: 3, 4, 5. Таким образом, в данном случае речь идёт о четырёх уровнях оценки уровня знаний.

Кроме того, представляется важным обратить внимание на то обстоятельство, что рассматриваемый в данной работе случай ТСП 4×4 открывает потенциальную возможность дальнейшего увеличения ранга ТСП, имеющей в общем случае размерность $r \times c$.

Итак, предполагается, что знания по двум последовательно изучаемым учебным разделам курса «Общая и экспериментальная физика», прочитанных студентам одним преподавателем, могут быть оценены одним из возможных указанных выше баллов.

Количество студентов, показавших знания на соответствующих уровнях, может быть сведено в ТСП размерностью 4×4 (Таблица 1).

В таблице n_{ij} и e_{ij} представляют собой наблюдаемые и ожидаемые частоты, где n_{ij} – число объектов наблюдения в ij -ячейке. Оно равно количеству соответствующих ответов студентов на вопросы серии тестов, включающие вопросы по двум последовательно следующим разделам курса физики.

Используя закон биномиального распределения случайной величины [2] и критериальную X^2 -статистику:
$$X^2 = \sum_i \sum_j \frac{(n_{ij} - e_{ij})^2}{e_{ij}},$$

где $e_{ij} = \frac{n_{i\bullet} n_{\bullet j}}{n_{\bullet\bullet}}$, находим $X^2 = 21,04$.

В критериальной области, лежащей выше 5 %-ой точки распределения χ^2 , где число степеней свободы $\nu = (r-1)(c-1) = 9$ табличные значения [3] даёт величину 16,9, то есть $X^2 = 21,04 > \chi^2 = 16,9$.

Поэтому можно с большой степенью достоверности утверждать, что принцип преемственности при чтении двух последовательных разделов курса физики реализован.

Таблица 1

ТСП для оценки преимущества преподавания курса
«Общая и экспериментальная физика»

Уровни оценки признаков		Первый раздел курса				Всего студентов (ответов)
		B_1 знания на «2»	B_2 знания на «3»	B_3 знания на «4»	B_4 знания на «5»	
Второй раздел курса	A_1 Знания на «2»	n_{11} e_{11} 3	n_{12} e_{12} 8	n_{13} e_{13} 7	n_{14} e_{14} 6	$n_{1\bullet}$ 30
	A_2 Знания на «3»	n_{21} e_{21} 2	n_{22} e_{22} 4	n_{23} e_{23} 5	n_{24} e_{24} 13	$n_{2\bullet}$ 25
	A_3 Знания на «4»	n_{31} e_{31} 1	n_{32} e_{32} 2	n_{33} e_{33} 8	n_{34} e_{34} 4	$n_{3\bullet}$ 15
	A_4 Знания на «5»	n_{41} e_{41} 2	n_{42} e_{42} 1	n_{43} e_{43} 10	n_{44} e_{44} 17	$n_{4\bullet}$ 30
	Всего студентов (ответов)	$n_{\bullet 1}$ 15	$n_{\bullet 2}$ 15	$n_{\bullet 3}$ 30	$n_{\bullet 4}$ 40	$n_{\bullet\bullet}$ 100

В качестве альтернативного примера, демонстрирующего отсутствие преимущества преподавания, можно рассмотреть преподавание двух разделов курса информатики, проведённых различными преподавателями, имеющими неодинаковую квалификацию, возраст и манеру изложения учебной информации.

Аналогичная таблица результатов неоднократного анкетирования приведена в таблице 2.

Для этой таблицы расчётное значение критериальной статистики $X^2 = 15,374$, что больше табличного значения для χ^2 – распределения лишь для $\alpha \geq 0,1$. Для приемлемого значения вероятности α , равного 0,05, $X^2 < \chi^2 = 16,9$, то есть признаки А и В не связаны.

Таблица 2

ТСП для оценки преемственности
преподавания курса информатики

Уровни оценки признаков		Первый раздел курса				Всего студентов (ответов)
		B_1	B_2	B_3	B_4	
Второй раздел курса	A_1	4	6	8	10	28
	A_2	3	1	1	4	9
	A_3	5	7	2	3	17
	A_4	1	6	4	8	19
	Всего студентов (ответов)	13	20	15	25	75

Следовательно, можно утверждать, что принцип преемственности в данном случае не реализован.

Литература

1. Железовский, Б. Е. К проблеме оценки преемственности в процессе преподавания естественнонаучных дисциплин [Текст] / Б. Е. Железовский, Н. Г. Недогреева // «Образование, наука и экономика в вузах. Интеграция в международное образовательное пространство»: сборник трудов Международной научной конференции. 9-14 сентября 2008. Плоцк, Польша. – С. 458-462.
2. Закс, Л. Статистическое оценивание [Текст] / Л. Закс. – М. : Статистика, 1976.
3. Ликеш, И. Основные таблицы математической статистики [Текст] / И. Ликеш, Й. Ляга. – М. : Финансы и статистика, 1985.

МЕТАФОРА В НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОМ ТЕКСТЕ

ГРИН Н. В.

г. Ангарск, Ангарская государственная техническая академия

Важной сферой коммуникации в современном мире является общение в процессе профессиональной и научной деятельности. Для такого общения необходима особая разновидность языка. Языковая коммуникация в данном случае понимается не просто как общение с

целью обмена информацией, а как «центральный механизм социального поведения человека в обществе, проводник его социальных установок, посредник-медиатор в манифестации человеческих отношений» [1]. Язык как форма существования знания в виде системы знаков является единственным инструментом, с помощью которого происходит коммуникация, трансляция и трансмутация [2]. В свете последних исследований языка и речевой деятельности согласимся с мнением В. В. Колесова о том, что передача информации (знания) – это есть трансляция знания, накопленного человечеством и передаваемая «учителем» [2]. Коммуникация составляет один из уровней процесса общения, в который включены процесс передачи знаний (трансляция) и появление нового знания (трансмутация) [2].

С этой точки зрения, определим текст как систему накопленного знания, структурно организованную посредством языковых знаков, используемых участниками общения с целью получения нового знания (познания).

В данной статье метафора рассматривается в научно-популярном техническом тексте. Как единица коммуникации технический текст имеет свою специфику, определяемую, прежде всего особенностями функционирования сообщений. Одной из таких особенностей является его адресность. Известное выражение Ю. Н. Караулова, что за каждым текстом стоит языковая личность, имеет методологическое значение применительно и к научно-популярным техническим текстам, поскольку автор выступает как создатель популярного метатехнического текстового пространства [3].

Участниками опосредованного текстом коммуникативного акта являются субъект речи и адресат речи. Субъект речи в научно-популярных технических текстах ориентируется на определенного получателя, учитывая его социальные и ментальные модели, его практические интересы. В научно-популярных технических текстах все усилия субъекта речи направлены на то, чтобы показать адресату речи, что предлагаемый ему научно-технический материал по своей сложности доступен его пониманию, что его интеллектуальный уровень достаточен для общения. В научно-популярных технических текстах для раскрытия содержания неизвестных или малопонятных явлений и процессов автор пользуется различными языковыми средствами, приемами и способами.

Одним из таких средств является метафора, которая проявляет в научно-популярных технических текстах свои характерные признаки: образность, антропоцентризм, ориентации на адресата (получателя). Адресат, воспринимая метафору, которую создает автор, включается в

процесс познания смысла. Его концептуальная система начинает настраиваться на процесс смыслопорождения. Таким образом, метафора, это, с одной стороны, устойчивый компонент концептуальной системы автора, а с другой, это креативная деятельность концептуальной системы получателя. Креативная сила метафоры способна совмещать несовместимое, ассоциативно-образное, выявляя новые свойства в познаваемой действительности и создавая новые смысловые пласты в вербализуемых при ее посредстве понятиях.

Однако метафора используется не только тогда, когда нет других средств для адекватного выражения некоторого нового содержания, но и тогда, когда ее образность, выразительность и экономность помогают более четко и ясно понять замысел автора. Метафоричность текста создает условия для появления смысла в коммуникации. Освоение смыслового и содержательного богатства метафорического технического текста возможно в результате сложного и многогранного процесса понимания.

Специфика научно-популярных технических текстов обусловлена сложностью предмета, поэтому вся организация текста направлена на преодоление информационного барьера, возникающего в результате разного уровня знаний коммуникантов. Осуществляется целая система действий, составляющих понятие «популяризации» научной и технической информации. Основная задача популяризации состоит в том, чтобы адаптировать знания автора к знаниям адресата, это происходит благодаря средствам метафоризации.

В научно-популярном тексте метафора позволяет предельно экономно и в то же время с исчерпывающей точностью раскрыть сущность явления, вычленить его из ряда смежных явлений, включить в определенную парадигму. Эти внутренне присущие свойства метафоры позволяют считать ее весьма эффективным приемом и наиболее динамичным элементом системы информирования, реализуемой в научно-техническом тексте.

Стремительное развитие науки и техники, открытия и изобретения сложнейших аппаратов и механизмов требовали их популяризации не только в научной сфере. С развитием науки и техники развивается и стиль изложения, требуются новые языковые средства выражения. Доступность сложных описаний, их наглядность предъявляют к языку особые требования. Язык технических текстов должен сочетать в себе элементы, как научного повествования, так и характерные черты других стилей языка. Язык как постоянный процесс переструктурирования семантического поля обеспечивает нас метафорами необходимыми для освоения потока новой информации и в какой-то сте-

пени выполняет функцию средства, обеспечивающего адаптацию человека к изменяющимся условиям. Метафора по отношению к языку является его динамическим принципом. Каждое новое открытие расширяет ресурсы языка, добавляя к его запасам новые метафоры, так что язык по преимуществу развивается более экономичным и плодотворным способом – путем метафоризации. Следует, также, отметить, что благодаря метафоре существенно расширяются возможности информативной функции языка, создаются структуры, обладающие возможностью более точного отражения явлений действительности [4].

Мы полагаем, что изучение процессов метафоризации и метафоричности технических текстов является наиболее репрезентативной сферой, это связано с развитием научно-технического прогресса и научно-технических знаний. Кроме того, необходимо отметить, что весь научный потенциал, в целом, на этапе реализации научного знания предполагает выход в систему обучения, культуры и прагматической деятельности, поэтому проблемы понимания при изложении сложнейших технических процессов имеют огромное значение, именно здесь решающим является умение использовать определенные средства языка, его универсальность и емкость.

Ассоциативные связи, возникающие при метафорическом переносе, имеют место благодаря фундаментальным человеческим концептам, которые являются врожденными, но их реализация зависит от языка как орудия культуры. «Врожденность фундаментальных человеческих концептов можно объяснить тем, что наши категории и формы восприятия зафиксированы до нашего индивидуального опыта и адаптированы к внешнему миру» [5].

В процессе метафорического творчества происходит концептуализация внеязыковой действительности в направлении от познания конкретного к познанию абстрактному. Известный психолог А. А. Леонтьев считает, что возникновение базовых концептуальных структур исходит из структурной природы опыта и врожденных способностей, благодаря которым происходит преломление конкретики на уровне абстракции [6].

Антропоморфные метафоры, используемые в текстах, необходимы для передачи некоторого объема содержательной информации с минимальными языковыми затратами, коммуникативным и прагматическим эффектом.

Литература

1. Володина, М. Н. Когнитивно-информационная природа термина (на материале терминологии средств массовой информации) [Текст] / М. Н. Володина. – М. : изд-во Моск. ун-та, 2000.

2. Колесов, В. В. Философия русского слова [Текст] / В. В. Колесов. – СПб, 2002.
3. Караулов, Ю. Н. Ассоциативная грамматика русского языка [Текст] / Ю. Н. Караулов. – М., 1993.
4. Глазунова, О. И. Метафора в художественном тексте [Текст] / О. И. Глазунова // Вестник СПб университета. – 2001. – Серия 2. – Выпуск 2. – С. 41-52.
5. Лоренц, К. Кантовская теория а priori в свете современной биологии. Эволюция. Познание. Язык. [Текст] / К. Лоренц – М. : Языки русской культуры, 2000.
6. Леонтьев, А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания [Текст] / А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1969.

КОНТРОЛЛИНГ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

ГРОШЕВ И. Л.

г. Тюмень, Тюменский государственный нефтегазовый университет

ГРОШЕВА И. А.

г. Тюмень, Тюменская государственная академия мировой экономики, управления и права

В условиях динамичного и прогрессивного развития производства систему образования высшей школы целесообразно позиционировать по шести основным элементам:

- 1) набор – оценка начальных (базовых) знаний абитуриента, а также его потенциала развития в выбранной сфере профессиональной самореализации;
- 2) корректировка целеполагания и жизнеобразующих установок – своеобразная трансформация юношеского сознания в реалии взрослой жизни;
- 3) обучение и ориентирование на специализацию – выявление личностных особенностей индивида, предполагающих его профессиональную уникальность и наивысшую степень операциональной продуктивности;
- 4) разработка персонифицированной образовательной модели, позволяющей создать условия максимального самораскрытия обучаемого;
- 5) текущая, оперативная и итоговая оценка качества подготовки специалиста;

б) постобразовательная интеграция выпускника в профессиональную среду, успешная социализация и карьерная мобильность специалиста.

Очевидно, что понятие системности в данном подходе используется в качестве оптимальной и желательной диспозиции. Иными словами, игнорирование, либо некачественная реализация какого-либо элемента не разрушает логики процесса, но и не позволяет ему иметь спиралевидную форму. Подготовка молодого специалиста происходит с использованием инновационных методов, которые, тем не менее, не всегда адекватны методам, используемым на производстве, да и в жизни в целом. Возникает ситуация, когда две сферы: образовательная и производственная соприкасаются лишь в одном аспекте – передача-приём выпускника-специалиста.

В частности, низкая эффективность взаимодействия двух сфер, с одной стороны, обусловлена противоречиями в деятельности производственно-хозяйствующих субъектов (отсутствие стратегии развития, неясная внутренняя политика, незаинтересованность в развитии персонала, низкий КПД во взаимодействии с обществом и государственными органами управления и т.д.), с другой стороны – недостаточным вниманием к контролю в системе образования (как внутреннему – в самом учреждении, так и внешнему – со стороны предприятий (организаций) – заказчиков).

Для повышения эффективности взаимодействия образования и производства, увеличения площади взаимопроникновения необходима разработка унифицированной системы контроля адекватной обеим сферам. Первым условием такого механизма является априорный контроль за качеством образования со стороны «заказчика» и пролонгированный контроль за профессиональной социализацией выпускника со стороны высшей школы. Второе условие – единый набор критериев оценки, укладываемый в согласованные многомерные матрицы. Третье условие – возможность влияния на процессы в сопряженной сфере, таким образом корректируя, уточняя те специфические аспекты, которые определяют фон подготовки и социализации молодого специалиста.

В настоящее время отсутствует как методика взаимовлияния, так и заинтересованность в её разработке и реализации. Обращает на себя внимание тот факт, что «слепое копирование» западных образцов и эталонов и перенос их на почву отечественного менталитета отвлекает исследователей от изучения и создания собственных теорий и концепций развития образования и производства. В данном контексте

речь идет лишь об интеграции западных научных и экономических парадигм и их приспособлении к российской действительности.

Не претендуя на глобальность рассуждений о вышеобозначенной проблематике, рассмотрим всего лишь одну сторону, обеспечивающую, на наш взгляд, позитивный сдвиг на пути оптимизации образовательной системы – контроллинг.

Контроллинг – (англ. *controlling*), систематический контроль, отслеживание хода выполнения поставленных задач с одновременной коррекцией работы. Осуществляется на основе соблюдения установленных стандартов и нормативов, постоянного регулирования и мониторинга как важнейшая задача экономического управления.

Малая эффективность контроллинга в текущий момент обусловлена его формальной системностью, затратностью и инертностью высшей школы в части коррекции работы (государственные требования по унификации, стандартизации и структуризации процесса). Средством, осуществляющим контроль, предполагается внутренний резерв самого учебного заведения, что приводит к несоответствию заявленных целей и полученного результата. Действительно, формировать негативную оценку о своей работе, «рубить сук, на котором сидишь» – задача не логичная и не естественная для любой структуры, любой организации. Разработка же методики сбора объективной информации «для служебного пользования» представляет определенную опасность как в случае «утечки документальной информации», так и осведомленности о действительном состоянии дел лицами, собирающими и обрабатывающими поток информации. Таким образом, получать достоверные данные об объекте не заинтересовано ни руководство, ни прямые участники образовательного процесса.

Попытки внедрения мониторинга на принципах отвлеченных показателей априори обречены на неудачу и дополнительную нагрузку контролирующих органов, а также способствуют принятию неадекватных управленческих решений.

В наиболее общем виде классификацию видов контроля можно представить в виде следующих основных групп:

- по источнику сбора информации – внешний и внутренний;
- по методу оценки процесса – дискретный и непрерывный;
- по степени задействованного механизма – текущий (мониторинг), оперативный (сбор дополнительных, уточняющих данных) и ситуативный (моментальный срез как по одному, так и по группе показателей);
- по месту в логике построения – начальный, плановый и заключительный;

- по степени воздействия на систему – позиционирующий, корректирующий и трансформирующий;
- по составу показателей – количественный и качественный;
- по структуре показателей – единичный, линейный и матричный;
- по объему выборочной совокупности – персонифицированный, квотный, фокусный (контрольная группа обучаемых) и массовый;
- по составу контролирующих лиц – местный, среднего уровня, организационный и межорганизационный;
- по степени доступности к результатам контроля – открытый и закрытый;
- по качеству получаемой информации – высокая степень доверия, наличие допустимой ошибки, потребность вторичного анализа (дополнительного сбора материала).

Квинтэссенцией предлагаемой модели является идея комплексирования двух систем контроля (в образовании и на производстве), предполагающая введение единых базовых единиц, а также синхронного механизма контроллинга. Например, оценка таких показателей, как дисциплинированность, исполнительность, оперативность, креативность, нацеленность на выполнение поставленных задач с максимальным качеством, коммуникабельность, планомерность и др. должны восприниматься однозначно как руководством вуза, так и руководством производственно-экономического объекта.

Учитывая региональную специфику, специфику отрасли и конкретного предприятия, возникает необходимость консолидирования оценок по каждому обучаемому индивидуально, изначально предполагая, что распределение происходит не в момент окончания учебного заведения, а непосредственно на начальных этапах обучения.

Получаемые оценочные матрицы по результатам контроллинга анализируются на предприятиях-заказчиках и выполняют вспомогательную функцию для корректировки как требований к будущему молодому специалисту, так и к учебному процессу в целом.

Следует оговориться насчет того, что текущие оценки успеваемости по изучаемым дисциплинам не будут являться ключевыми, а в дальнейшем, вполне вероятно и полностью себя изживут. Отчасти это обусловлено недостаточной практической ценностью получаемых в стенах вуза знаний, их аморфностью к требованиям текущего момента, когда на повестку дня выдвигаются требования к качествам второго и третьего плана (например, способность нестандартного мышления в условиях нестабильной экономической ситуации).

Ожидаемый эффект выражается в ускоренной адаптации выпускника вуза к специфике профессиональной деятельности, его полная самореализация, снижение текучести кадров и необходимости профессиональной переподготовки кадров, повышение производительности труда и качества выполняемых работ.

НЕПРЕРЫВНОСТЬ ЛАБОРАТОРНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ (НА ПРИМЕРЕ РАЗДЕЛА «ЭЛЕКТРОДИНАМИКА»)

РОМАНОВА Н. В.

г. Саратов, Саратовский государственный университет
им. Н. Г. Чернышевского

В естественных науках, в частности, в физике, практическая реализация принципа преемственности особенно важна, поскольку, будучи изначально наукой экспериментальной, физика предполагает непрерывность всех видов физического эксперимента. Однако во многих разделах физики это сделать, используя только натурный эксперимент, невозможно по многим причинам. Определенные надежды на успешное решение складывающегося противоречия можно связывать с внедрением в учебный процесс компьютерных дидактических материалов, позволяющих естественным образом продолжить натурный эксперимент там, где он практически не осуществим в школьной практике. Возникающая при этом непрерывность эксперимента позволяет также ставить вопрос о возможности и методической целесообразности проводить процесс генерализации знаний не только вокруг абстрактно-логических построений, опирающихся на физические законы, но и вокруг их основания – вокруг физического эксперимента в широком его понимании.

Представляется, что широкое преемственное и последовательное внедрение физического эксперимента и компьютерного моделирования физических явлений и закономерностей в учебный процесс позволит в полной мере реализовать идею гуманизации образования, исходя из концепции системы образования и Президентской программы компьютеризации учебного процесса. Одной из основных задач реализации профессионально-педагогической направленности обучения, в частности естественнонаучного направления, является формирование у студентов определенных качеств, которые на современном

этапе реформирования образовательной системы видоизменяются. Изменяются методы и средства обучения в преподавании физики. Сдержательной стороной этих методов, приемов и средств является генерализация естественнонаучных знаний вокруг основополагающих, фундаментальных законов физики и идеи смещения «ядра» генерализации в область физического эксперимента.

Перед методистами стоит сложная задача, каким образом найти оптимальную преемственность между натурным и компьютерным экспериментом. Понятие преемственности является объективной необходимостью научного осмысления в плане обеспечения целостности педагогического процесса. В физике оно возникло дедуктивно, как результат, имеющий место естественной интеграции физических понятий, математического аппарата и компьютерно-ориентированных технологий на разных ступенях обучения. Этот принцип имеет большую практическую значимость в обучении, поэтому его рассматривают одним из основных дидактических принципов, определяющих эффективность всей системы образования.

Одной из важных форм обучения физике в профильных классах в настоящее время является проведение лабораторного практикума на базе компьютерного моделирования физических явлений и процессов.

В данной статье предлагается ряд лабораторных работ, разработанных и составленных студентами 5 курса спец. «Физика» с дополнительной квалификацией «Информатика» по разделу «Электродинамика» с помощью компьютерного моделирования как практические приложения к дипломной работе.

Лабораторная работа по физике «Законы постоянного тока».

Цель работы: на основе компьютерного моделирования дать учащимся практику экспериментирования, которая поможет им лучше овладеть общими, учебными умениями и навыками, способствующими успешному освоению программы по физике в профильной общеобразовательной школе. Работа предназначена для учащихся 10-11 классов, обучающихся в общеобразовательной школе физико-математического профиля. Количество учеников в группе может быть 10-13 человек, в зависимости от количества компьютеров в кабинете информатики. Лабораторную работу можно проводить параллельно с изучением темы «закон Ома» для закрепления и углубления знаний учащихся.

Занятия целесообразно проводить в компьютерном классе, так как выполнение лабораторных работ осуществляется с помощью программы, позволяющей моделировать на экране монитора процессы сборки электрических схем, проводить измерения электрических ве-

личин также как это делается в реальном, натурном физическом эксперименте. В окне программы на выбор учащимся предоставляется несколько схем различной сложности. Программа позволяет изменять подаваемое напряжение (U) на схему и задавать различные значения сопротивлений (R). При этом на экран выводятся значения силы тока (I) и напряжения (U) на каждом участке цепи.

В программе предусмотрено 7 видов схем, начиная от самых простых и заканчивая более сложными. Ниже приводятся примеры некоторых схем:

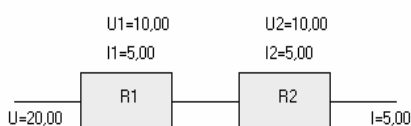


Рис. 1. Последовательное соединение проводников

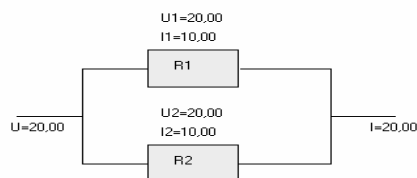


Рис. 2. Параллельное соединение проводников

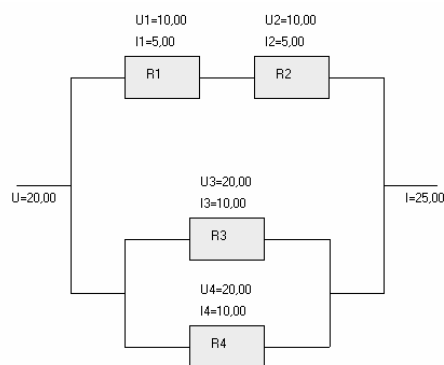
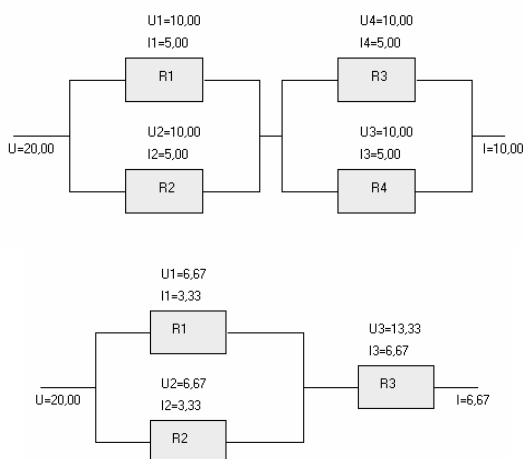


Рис. 3. Последовательное и параллельное соединение

Зная формулы для нахождения сопротивления (R), напряжения (U) и силы тока (I) при разных соединениях проводников, начиная с простых схем можно перейти к более сложным, а данная программа позволит проверить насколько это получилось. Так же эту программу можно использовать для решения задач по данной теме.

Лабораторная работа по физике «Сила Лоренца».

Целью данной работы является практика экспериментирования, которая поможет учащимся лучше овладеть исследовательскими умениями и навыками, способствующими успешному освоению программы по физике в профильной общеобразовательной школе. Данная

работа проводится параллельно с изучением темы «Сила Лоренца» и «поведение частиц в электромагнитном поле» для закрепления и углубления знаний учащихся.

Занятия, как и в предыдущей работе, проводятся в компьютерном классе, так как выполнение лабораторных работ осуществляется с помощью программы, позволяющей моделировать на экране монитора движение частицы в магнитном поле, исследовать треки движения частиц различной массы и заряда. Так как с помощью натурального эксперимента в реальности это сделать в школе невозможно.

Используя компьютерную модель, в окне программы учащиеся могут изменять « V_0 » – начальную скорость частицы», « B » – индукцию магнитного поля», « q » – заряд частицы и « m » – массу частицы». При этом на экран выводится график движения частицы в этом поле.

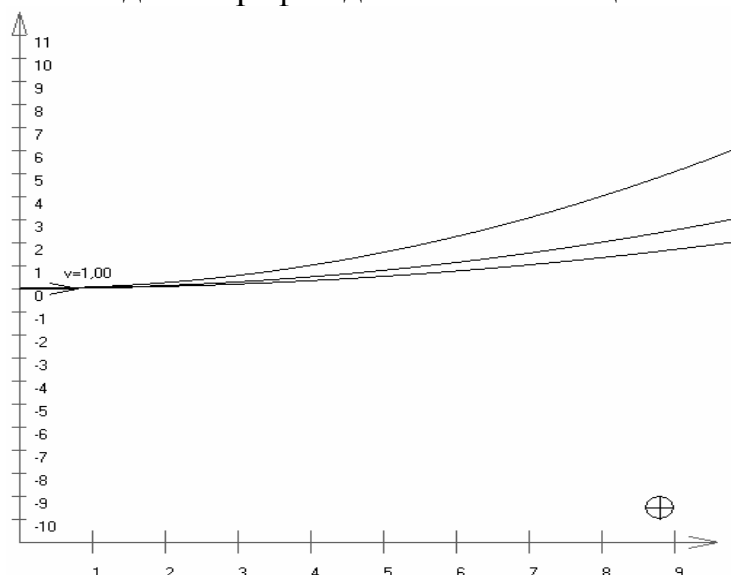


Рис. 4. График движения частиц

Далее приведем пример графика для движения трех частиц с одинаковой V_0 – начальной скоростью и зарядом (q), но массами, относящимися как 1:2:3 (рис. 4).

Предложенные виртуальные лабораторные работы имеют ряд преимуществ: во-первых, не надо беспокоиться о нарушении техники безопасности при проведении лабораторных работ по электричеству, во-вторых, выполнение работ с использованием компьютера – это вид деятельности для ученика новый, нетрадиционный, следовательно, интересный, в-третьих, используются современные принципы структурирования и отбора материала. При этом повторяется ранее изученный теоретический материал. В ходе выполнения таких работ предлагаются исследовательские задания, то есть задания, в процессе выпол-

нения которых учащимся необходимо спланировать и провести ряд компьютерных экспериментов, которые бы позволили закрепить, подтвердить и углубить физические закономерности и определения.

Используя такой вид деятельности, у учащихся формируются исследовательские, предметные умения и навыки.

В результате проведения виртуальных лабораторных работ должно произойти совершенствование учебно-познавательных умений. Учащиеся самостоятельно должны уметь проводить физические опыты: планировать и проводить эксперимент, выполнять измерения, проводить исследования, анализировать полученные результаты, формулировать выводы, обобщать данные опытов, выявлять эмпирические закономерности в протекании физических явлений, выполнять модельный физический эксперимент с использованием компьютера.

ЭЛЕКТРОННАЯ РЕКЛАМА: СЕМИОТИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА

ТАРАТУХИНА Ю. В.

г. Москва, Высшая школа экономики

Не секрет, что реклама представляет собой семиотически-осложненный текст. Если говорить об электронной рекламе, то следует учитывать некоторую особую специфику. Электронная реклама имеет несколько разновидностей: рекламный ролик, контекстная реклама, спам-рассылка и тому подобное. Объединяющим фактором является то, что все эти виды рекламы представлены в сети Интернет.

Наибольший интерес с семиотической точки зрения представляет рекламный ролик. Он представляет собой сложное единство вербального, визуального и нередко музыкального компонентов. Как показывают наблюдения, именно во взаимодействии со знаками иной природы вербальные знаки наиболее успешно реализуют свои функции. Считается, что в настоящее время невербальный текст больше не является по сути вторичным и не уступает словесному ряду, а иногда и вовсе доминирует над ним. При взаимодействии вербальной (иколической) и мелодической сторон происходит усиление воздействия образа на реципиента, особенно если учесть тот факт, что современное мышление становится все более нелинейным и детерминирует появление новых форм дискурса рекламного текста. Таким образом, рекламный ролик является семиотически осложненным текстом. Нам известно, что нелинейный текст бывает трех видов: монокодовый, ди-

кодовый и поликодовый. Из семантики названий логически следует, что монокодовый текст – это образование, содержащее в себе коды только одной знаковой системы; дикодовый, соответственно, двух; и поликодовый – нескольких. Таким образом, можно смело утверждать, что рекламный текст имеет по своей сути прагматическую направленность, то есть его эффективность измеряется степенью воздействия на реципиента.

Чаще всего интенция рекламы сразу же после ее восприятия забывается. Доминирующий символ же позволяет активизировать подсознание, вспомнить необходимую информацию, извлечь ее из подсознания, чтобы затем оформить ее в осознаваемую потребность. Реклама, в которой используются какие-либо символы, надолго запоминается и несет намного больше, чем просто рекламную информацию.

Таким образом, символ ни в коем случае не разрушает содержательный аспект текста, а только лишь усиливает воздействие на потребителя, на его эмоционально-чувственную сферу. А умелое обращение с символами может принести достаточно большую пользу в продвижении товаров на рынке, не только потому, что символ относится к нетрадиционным средствам рекламного воздействия, но и потому, что он понятен и привлекателен для большинства покупателей. Работа с рекламными текстами всегда предполагала и предполагает глубинное знание психологии потребителя. В настоящее время этими проблемами занимается психофизиологическая семиотика и нейромаркетинг.

Базовые методы психофизиологической семиотики в первую очередь основаны на известных закономерностях в области психолингвистики и нейро-лингвистического программирования. Учет критериев и ограничений психофизиологической семиотики при рекламной деятельности и, в первую очередь, при работе над исходным текстом или уже при готовой продукции позволит выполнять всю подготовительную работу по рекламе в самые сжатые сроки.

Психофизиологическая семиотика является разделом психолингвистики, и ее основным предметом является изучение онтологического слоя языка человека как системы коммуникации. Этот раздел психолингвистики рассматривает наш живой язык как вполне сложившуюся историческую систему коммуникации людей друг с другом. Для настоящего случая эта система «покупатель – продавец». Психофизиологическая семиотика старается вскрыть и понять взаимосвязанные психофизиологические сущностные механизмы воздействия на потребителя.

Эффективность рекламного текста усиливается логическим выделением основной, самой важной его части. Причем если текст короткий, из пяти-шести слов, то в нем обычно выделяют лишь одно ударное слово, которое помещают на первом и последнем месте в предложении. В обширном тексте такого выделения уже недостаточно – нужны дополнительные средства воздействия, например: противопоставление, пояснение, различные языковые изобразительно-выразительные элементы и т.д. Вместе с тем нельзя забывать, что экономия средств языка – непереносимое условие действенной рекламы. Реклама может удивлять и предостерегать, призывать и просить, объяснять и утверждать, иначе говоря, адресоваться преимущественно к определенным сторонам сознания читателей. Но чтобы реклама достигла цели, она должна на некоторое время запомниться реципиенту. В недавнем времени в науке появилось такое направление как нейромаркетинг, представляющее собой сбор и интерпретацию информации о произвольных реакциях человека на бренд и его атрибуты: логотип, цвет, аудиосигналы, символы и др.

Основная задача нейромаркетинга – представить информацию в той форме, в которой потребители ее воспринимают. Во многом воздействие происходит на подсознание потребителя. Если управлять эмоциями путем позитивных раздражителей – можно манипулировать выбором человека. Разумеется, необходимо учитывать мотивацию целевой аудитории, а именно – воздействие атрибутики бренда. Возможности нейромаркетинга позволяют фундаментальнее узнать механизмы и принципы коммерческого поведения человека.

РОЛЬ ИНТУИЦИИ В ИНЖЕНЕРНОМ ТВОРЧЕСТВЕ

ШУБИН Ю. П.

г. Челябинск, Челябинский агроинженерный университет

В инженерных вузах готовят технически грамотных работников, но не все они становятся оригинально мыслящими специалистами. Наибольшее внимание уделяется насыщению студентов специальными знаниями, но не развитию общего творческого потенциала личности. В какой-то мере последнее решается дисциплиной «Методы инженерного творчества».

В инженерной деятельности часто приходится принимать нестандартные решения. Такой процесс обычно и называется творчест-

вом. Знание и интуиция являются важнейшими составляющими творчества и идут рука об руку, взаимодополняя и расширяя возможности, как друг друга, так и творчества в целом. Проблему интуиции решали, решают и будут решать философы, психологи, творческие работники, в том числе и инженеры.

Что же такое интуиция? Декарт считал, что интуиция позволяет отчетливо и ясно усматривать идеи, заключенные в нашей душе. Другая формулировка интуиции – это получение результата, промежуточные этапы которого не осознаются.

Чтобы приблизиться к механизму интуиции приведем ее главные характерные черты.

1. Принципиальная невозможность получения искомого результата посредством прямого логического вывода.

2. Внезапность и неожиданность полученного результата. Невероятная простота и скорость пройденного пути от исходных данных к решению.

3. Неосознанность механизмов творческого акта, путей и методов, приведших изобретателя от начальной постановки проблемы к готовому результату.

4. Эмоциональный подъем и самоудовлетворенность от осуществления процесса интуиции и полученного результата.

Один из пионеров теории инженерного творчества в России П. К. Энгельмейер оспаривал роль интуиции, считая, что можно создать алгоритм творчества с выявлением элементарных составляющих логического процесса. Он ошибался.

Пониманию интуиции способствуют как исследования нейрофизиологии функционирования человеческого мозга, так и исследования психических процессов человека.

Нейрофизиологи обнаружили так называемую право-левую асимметрию мозга. Правое полушарие в основном перерабатывает и хранит информацию, ведущую к созданию чувственных образов, левое же полушарие осуществляет абстрагирование, вырабатывает понятия, суждения, придает информации смысл и значение, вырабатывает и хранит рациональные, в том числе логические правила. Динамика работы мозга такова, что полушария действуют по очереди, то есть в каждый момент с максимальной активностью функционирует одно из них, а другое несколько приторможено. Левое полушарие выполняет функции чувственного познания, а правое – абстрактного рационального познания. С возрастом и развитием человека постепенно полушария мозга начинают совсем по-разному участвовать во всех психических процессах. Это отражается и на индивидуальных осо-

бенностях личности в связи с доминированием определенного полушария. О человеке говорят, что он обладает чувственным или логическим складом ума. Но это не значит, что интуицию надо связывать только с правым полушарием. Целостный процесс познания осуществляется в результате взаимодействия операций и знаний, выполняемых обоими полушариями. Согласно последним нейropsychологическим исследованиям, лобные доли коры головного мозга играют важнейшую роль во многих аспектах мыслительной деятельности. Некоторые отделы лобных долей являются главными в извлечении информации из долговременного хранилища, а другие управляют процессами разработки и координации новых действий.

Понимание интуиции как психического явления вытекает из взаимодействия сознания и бессознательного. Сознание не может отражать весь бесконечный непрерывный внешний мир, поскольку объем сознания ограничен. А бессознательное представляет собой хранилище, которое содержит весь жизненный опыт и знания человека.

Исследование сновидений, фантазий и клинических симптомов человека позволило сформулировать специфические черты бессознательного:

- 1) нечувствительность к логическим противоречиям;
- 2) вневременной характер бессознательного: в бессознательном прошлое, настоящее и будущее сосуществуют, объединяются друг с другом в одном психическом акте, а не находятся в отношении линейной необратимой последовательности.

Если рассматривать бессознательное как информационное хранилище человека, то можно выделить два уровня: нижний, в котором вся приобретенная в течение жизни информация содержится в необработанном виде (информационный хаос) и верхний (подсознание), в котором содержится осознанная ранее информация (знания) и неосознанно активируются процессы переработки информации. Подсознание активно вовлекает в обработку элементы информации с нижнего уровня и имеет прямые и обратные связи с сознанием.

Люди могут выполнять многие психические функции, даже сложные, – не сознавая своих действий, то есть бессознательного контроля над этими сложными действиями. Подобно тому, как человек ведет машину, не осознавая работы двигателя в данный момент, мысль работает без осознания тех сложных и многообразных психических систем, которые обеспечивают процесс мышления.

Психологами установлено, что человек воспринимает, хранит и перерабатывает гораздо больше информации, чем осознает. Он воспринимает и такую информацию, скорость предъявления которой во

много раз превосходит возможности ее осознания. Сегодня считается, что человек запоминает всю полученную им информацию и к тому же с отметкой о времени получения этой информации. Во много раз превосходит возможности нашего осознания и скорость, с которой человек перерабатывает огромные информационные массивы [1]. Таковы возможности бессознательного.

Неосознаваемые действия быстры и эффективны. Но эта эффективность достигается благодаря тому, что автоматизированные действия опираются на знакомые программы действий, позволяя нам следовать по уже установившемуся порядку шагов, а не тратить свое внимание на каждое новое действие. Но автоматизированные действия часто не поддаются коррекции.

Какой вклад вносит сознание в осуществление психических процессов? Сознание обеспечивает активность и избирательность психических процессов. Активное сознание нам требуется для того, чтобы выйти из автоматического режима и направить внимание на те задания, для выполнения которых требуется гибкость мышления.

Сознание как механизм познания организует деятельность по проверке и последующей корректировке своих гипотез. Сознание должно следить, насколько разрабатываемый технический объект соответствует ожиданиям. Если наблюдается соответствие, то сознанию нечего проверять, не с чем работать. Столкновение с неожиданностью требует объяснения. Сознание не сразу отказывается от своих гипотез, ищет причины, приведшие к расхождению с ожиданиями. Сталкиваясь с новым объектом, сознание начинает гипотетически изучать его, постепенно ужесточая требования к соответствию его ожиданиям. Неизменная информация не удерживается долго в сознании и вопреки желанию человека ускользает в подсознание. Ряд сложных задач успешно выполняются только тогда, когда они доведены до автоматизма и потому практически не воспринимаются сознанием.

Инженерные задачи разнообразны. Одни задачи по своей природе требуют последовательности сознательных действий. Для их решения режим активного сознания может быть обязательным. Другие задачи требуют лишь некоторой регулировки, чтобы скорректировать наши действия в соответствии с поставленной целью.

Решение задачи – организационная деятельность, все этапы которой подчиняются общей структуре, заданной главной целью. Рост мастерства инженера связан со степенью освоения и автоматизированности выполнения программ в данной деятельности. Такие программы используются в различных видах мыслительного процесса, включая решение задач.

Поиск решения не всегда приводит к успеху. Одной из причин может быть ошибочная мыслительная установка, другой – косность мышления. Методы инженерного творчества обобщают алгоритмы и рекомендации по преодолению помех на пути к решению. Например, в АРИЗ Г. С. Альтшуллера четко формулируются условия задачи в общем виде, обобщенное понимание цели, идеальный ожидаемый конечный результат, причины недостатков, препятствий к достижению цели, структура системы, с выявлением изменяемых и неизменяемых элементов и так далее.

В процессе решения сложной задачи происходит переструктурирование ситуации, находится новое видение проблемной ситуации. Элемент, входящий в «старое» понимание ситуации, в «новой» ситуации приобретает совершенно иной смысл и иные свойства, функции, отношения. Нахождение нового понимания происходит внезапно для сознания и сопровождается характерным эмоциональным переживанием: «Эврика! Вот в чем дело!». Процесс переструктурирования называют инсайтом. Момент нахождения решения обычно совершенно неожиданен для самого решающего. Хотя изобретатель и ставит перед собой цель и старается видеть идеальный конечный результат, он не знает, откуда к нему пришла мысль, позволившая найти решение. Эффект предварительного неосознанного решения задачи был обнаружен в исследованиях Я. А. Пономарева [2].

Исследователи творческого мышления выделяют в процессе решения творческой задачи фазу инкубации – необходимость перерыва в деятельности после длительных безуспешных попыток решения сложной задачи. В этот момент требуется переключиться на какой-нибудь другой вид деятельности, хорошенько отдохнуть или лечь спать. Фаза инкубации становится необходимым этапом на пути к инсайту (к внезапному озарению). Допустим, человек находит решение в процессе своих напряженных поисков, но не осознает его. При смене деятельности в сознание внезапно всплывает ранее найденное решение. Инкубация полезна и даже необходима, когда длительные усилия инженера привели его к успеху – его мозг уже нашел решение, но это решение еще не осознано. Упорная работа над задачей, направленный поиск из сознания в подсознание, продолжение сознательных попыток решения задачи мешают обратному процессу из подсознания в сознание, осознанию уже найденного решения. После фазы инкубации произвольная активация мыслительной деятельности в подсознании представляет найденные модели решения в сознание для осознания и оценки. И когда решение осознается, оно кажется решающему неожиданным, пришедшим непонятно откуда. Так как познавательная дея-

тельность и эмоции тесно связаны друг с другом, сознание получает из подсознания эмоциональный сигнал о найденном решении. Это говорит о том, что решение принимается в подсознании. В дальнейшем исследователь переживает мощный эмоциональный подъем.

Человек, обладающий большим количеством знаний, теоретически имеет большие возможности для творчества.

В заключение следует отметить:

1. Важно не переоценить и недооценить роль интуиции в процессе инженерной деятельности.

2. Интуитивные компоненты присутствуют во всех видах инженерного творчества.

3. Если интуиция помогает нам в получении нового знания, то этим механизмом нужно управлять. Необходима постоянная работа над преодолением подсознательных барьеров и стереотипов.

4. Субъективная роль интуиции – это эмоциональный подъем и самоудовлетворенность инженера от полученного интуитивным путем решения.

Литература

1. Глейтман, Г. И. Основы психологии: пер. с англ. [Текст] / Г. И. Глейтман; под ред. В. Ю. Большакова, В. Н. Дружинина. – СПб. : Речь, 2001. – 1247 с.

2. Пономарев, Я.А. Психология творчества [Текст] / Я. А. Пономарёв. – М. : Наука, 1976. – 303 с.

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРАВОВОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ АГРОПРОМЫШЛЕННОГО КОМПЛЕКСА

КУЛАГИНА О. В.

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

Развитие системы правового образования в России является одним из приоритетных направлений образовательного процесса и одним из важных факторов формирования развитого правового государства. Уровень развития демократии в обществе, степень эффективности государственных мероприятий, направленных на общественное переустройство, на строительство правового государства – все это находится в непосредственной связи с уровнем правосознания и правовой культуры членов общества. Поэтому чрезвычайно важно включе-

ние в образовательный процесс правовой составляющей вне зависимости от направления подготовки специалистов.

В современных условиях глубоких демократических преобразований в социально-политической сфере жизни общества и становления рыночных отношений роль права становится основополагающей, в сознании людей все более доминирует идея незыблемости закона. По мнению А. В. Малько, правовая жизнь общества – это форма социальной жизни, выражающаяся преимущественно в правовых актах и правоотношениях, характеризующая специфику и уровень правового развития общества, отношение субъектов к праву и степень удовлетворения их интересов [1].

Правовая подготовка специалистов агропромышленного комплекса в г. Саратове имеет цель не просто дать базовые общие знания, а способствовать формированию междисциплинарных интегрированных качеств, определяемых как инструментальные, так и межличностные и системные компетенции. Право как учебный предмет и курс «Правоведение», в частности, создает основу для становления социально-правовой компетенции студентов, создавая базу для последующего профессионально-личностного образования, формирует ценностные ориентиры в области правовых и иных социальных норм. Основной целью введения данного курса является формирование высоконравственной личности через знание и уважение законов. Нравственно-правовое формирование состоит в том, чтобы достичь такого уровня правосознания, когда каждый человек соблюдает правовые нормы исключительно в силу внутренних потребностей и собственных нравственных убеждений.

Изучение права в высших учебных заведениях неюридического профиля целесообразно начинать с неотъемлемых прав человека. Изучаемые правовые дисциплины могут помочь сформулировать морально-нравственную и правовую оценки рассматриваемых фактов. Признавая приоритетность и важность правового образования нужно учитывать, что одно лишь знание права не гарантирует правоуправного поведения. Полученные знания должны превратиться в личный принцип, в прочную установку строго соблюдать правовые предписания, а затем во внутреннюю потребность и привычку соблюдать закон.

Правовые дисциплины в числе других гуманитарных предметов позволяют наиболее эффективно проводить правовоспитательную работу. При этом речь идет не только об укреплении законности и борьбе с преступностью, но и формировании социальной, правовой активности студента. Приоритет прав человека и общечеловеческие ценности должны являться фундаментом демократического сознания лич-

ности. В связи с этим необходимо утвердить в сознании студентов, что уважительное отношение к правам человека означает уважение и собственных и чужих интересов.

С этих позиций правовая подготовка специалистов агропромышленного комплекса должна быть рационально и целесообразно организована. Это, в первую очередь, касается дидактического обеспечения профессионально-направленного преподавания курса «Правоведение», как совокупности средств, направленных на повешение целевой результативности процесса обучения, включая систему оценки знаний, основанную на возможностях современных информационных технологий.

Правовая подготовка специалистов агропромышленного комплекса включает в себя: овладение знаниями норм права, регулирующими правоотношения, в которые предстоит вступить по окончании вуза; формирование правового сознания, ценностных ориентаций и правовых установок. Важными элементами сформированного с помощью знаний, умений и навыков правового сознания являются правовая образованность и правовая развитость.

В ходе правовой подготовки будущие специалисты получают необходимые знания, связанные с изучением гражданского и трудового права (возникновение прав и обязанностей, гражданско-правовая ответственность, право собственности, договорные обязательства и т.д.). Внимание следует обратить на необходимость осуществления органического соединения общезначимых правовых знаний со специализированными знаниями, соответствующими той или иной конкретной специализации. В результате студенты получают не только знания о системе права, о роли закона в иерархии нормативных актов, о значении права в становлении новых экономических отношений и их стабилизации, о содержании основных отраслей российского права, но и овладевают умениями применять их в правовом регулировании хозяйственных отношений, в различных сферах государственной и коммерческой деятельности. Многие нормативные акты, изучаемые студентами, являются не просто вспомогательным средством организации образовательного процесса, а самостоятельным источником организации новых форм обучения.

Качественное усвоение правовых знаний, умений и навыков является неотъемлемой составляющей профессиональной компетенции будущего специалиста в его деятельности, гарантирующее нравственно-правовые поступки в решении большого диапазона разнообразных ежедневных задач и способность самореализации. Нормативно-правовые знания являются собственным внутренним достоянием вся-

кой культурно-развитой личности, способом ее самостоятельной жизненной и идейной ориентации в социальном мире [2].

Правовая образованность и правовая развитость характеризуются наличием определенных знаний, взглядов и убеждений, позволяющих понимать существующую в жизни общества правовую сферу, роль права и правопорядка, оценивать их как благо, необходимое условие нормальной жизни и развития общества, а также защиты самих граждан. Образованный гражданин глубоко осознает свои права и свободы, их пределы.

Правовая образованность состоит из: знаний минимума нормативных документов; возможностей, порядка и правил юридической защиты своих прав и интересов, обращения в правоохранительные органы и к юристам; навыков и умений правомерного поведения в юридически значимых ситуациях и решении проблем; использования средств личной защиты в криминально опасных ситуациях.

Правовая развитость выражается в развитии правосознания, умения размышлять, давать оценки, выбирать ориентиры, принимать решения, соответствующие требованиям правомерного поведения; возникновении интереса, мотивов и потребностей к непрерывной работе над собой и повышению уровня правовой сформированности.

Таким образом, роль правовой подготовки специалистов агропромышленного комплекса достаточно велика, так как современная социально-политическая и экономическая ситуация в нашей стране, непрерывно меняющаяся правовая действительность обуславливают потребность в специалистах-профессионалах, не только хорошо знающих свое дело, но и обладающих развитым, положительно ориентированным правовым сознанием и умеющих применять полученные юридические знания.

В этой связи решение проблем правового образования студентов в неюридических вузах должно осуществляться в следующих направлениях: расширение номенклатуры дисциплин правового модуля; обеспечение взаимопроникновения правового знания в другие дисциплины; создание правовой среды.

Сущность правовой подготовки видится в формировании общей культуры, творческих способностей студентов на основе понимания правовых норм, ориентация в повседневной жизни и профессиональной деятельности на осознанное соблюдение требований законов.

Введенный в практику подготовки специалистов агропромышленного комплекса курс «Правоведение» имеет своей целью изучение основ российского законодательства. Анализ современных подходов к преподаванию права в неюридических вузах показал, что оптималь-

ным вариантом организации содержания курса является разделение его на две части: общую, единую для всех факультетов и специальную, учитывающую специфику подготовки специалистов в различных направлениях. В этом случае курс приобретает не только теоретико-познавательный характер, но и имеет прикладное значение с точки зрения формирования профессиональных качеств будущего специалиста [3]. Такой подход является наиболее целесообразным, так как первая (общая) часть формирует общие понятия права, а вторая (специальная) – знания и умения ориентироваться в конкретных отраслях законодательства. Курс «Правоведение» создает основу для последующего становления социально-правовой компетенции специалиста, создает базу для последующего профессионально-личностного роста.

Литература

1. Малько, А. В. Категория «правовая жизнь»: проблемы становления [Текст] / А. В. Малько // Государство и право. – 2001. – № 5.
2. Плаксий, С. И. Качество высшего образования [Текст] / С. И. Плаксий. – М. : Национальный институт бизнеса, 2003.
3. Бернштейн, Д. И. Правовые знания студента – составная часть специальных знаний: сб. научн. тр. [Текст] / Д. И. Бернштейн. – Ташкент, 1979.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПРИЗВАНИЕ ПЕРЕВОДЧИКОВ: ПОНЯТИЕ И МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ

МИХАЙЛОВ А. В.

г. Калининград, Российский государственный университет
имени И. Канта

Высшая профессиональная школа решает задачу формирования компетентного специалиста, способного выполнять профессиональные функции и решать профессиональные задачи на высоком уровне качества. Многочисленные исследования посвящены проблемам выявления видов профессиональных компетенций и средств их развития. Стимулирующие эти педагогические процессы субъективные и объективные факторы определяют внимание исследователей к явлениям «профессиональные способности», «профессионально важные качества», «профессионально-личностное развитие» и т.п. В ряду субъективных условий, детерминирующих процесс становления профессионализма, выступают мотивы профессионального выбора, сущность

профессионального самоопределения и профессиональное призвание. Последнее свойство будущего специалиста заслуживает особого внимания со стороны исследователей, так как относится не только к сфере психологических основ профессиональной деятельности и овладения ею, но и к сфере эмоционального, духовного и ценностного отношения к профессии, интегрируя, таким образом, психологический и социальный уровни профессиональной пригодности.

В существующей классификации профессиональной пригодности на основе учета характера психологических и медицинских предпосылок к успешной деятельности (Е. А. Климов), призвание человека к конкретному виду деятельности представляет собой высший уровень профессиональной пригодности, который характеризуется наличием явных признаков соответствия человека требованиям деятельности [1]. В практике изучения профессиональной пригодности абитуриентов традиционно устанавливается только уровень обученности. Лишь небольшой ряд специальностей обладает легитимностью профессионального отбора по критерию «специальные способности». Противоречивость исходной для становления профессионализма ситуации обостряется в связи с последующей практикой отсева студентов по причине не только академической неуспеваемости, но и за явной профнепригодностью. Решить обозначенную проблему, по нашему мнению, может специально организованная работа по формированию профессионального призвания.

Гуманизм выбранного педагогического ориентира очевиден – отсутствие прямых намерений установить жесткие рамки развитости типичных профессиональных способностей к начальному периоду профессионального самоопределения дополняется актуализацией интереса, личностных смыслов, удовлетворения духовных потребностей «труда по душе» у студентов. Таким образом, формирование профессионального призвания у студентов способствует раскрытию личностного потенциала, который, возможно, на момент поступления в вуз полностью не выявлен – он не известен как самому студенту, так и преподавателям. Следовательно, овладение профессиональными компетенциями должно происходить в сочетании с процессом «вхождение в мир профессии».

Профессиональное призвание переводчиков обладает определенными признаками: такой студент имеет представление о сфере реализации профессии переводчика; может в образной форме отразить видение себя в роли переводчика; ситуация публичности вызывает эмоциональный подъем; процессы ситуативной активности преобладают над процессами воли и саморегуляции; толерантность к ина-

кости, к неопределенности является устойчивым свойством; трудности вызывают интерес; способность к длительной концентрации внимания сбалансирована способностью к распределению и переключению. Этот список можно продолжать показателями стрессоустойчивости, конфликтоустойчивости; позицией посредника и способностями помогающих отношений. Однако ведущим признаком профессионального призвания является интерес к межкультурным контактам, к ситуации помощи людям, по определению не способных понять друг друга по причине языкового барьера. Этот сущностный признак и должен быть рассмотрен в качестве принципа формирования профессионального призвания.

Принцип профессиональной заинтересованности обучения предполагает развитие профессиональных способностей и профессиональной склонности к избранной профессии. Первый компонент развивается и как индивидуальный процесс посредством самопознания особо развитых общих способностей, и как групповой процесс, в ходе которого приобретаются способности профессиональной общности переводчиков. Профессиональный менталитет, его содержание, а главное – способ решения переводческих задач выступают базой для формирования профессиональных переводческих способностей. Второй компонент профессионального призвания – профессиональная склонность – представляет собой сочетание таких показателей, как ведущий интерес к неизвестному, неопределенному, изначально трудному; центральная интеллектуальная потребность сделать ясным, понятным, очевидным ранее неизвестное; постоянно действующая цель – сблизить разности, обеспечить общность и взаимопонимание.

Таким образом, задача обеспечения профессионального самоопределения в процессе профессиональной подготовки может быть решена с помощью феномена «профессиональное призвание». Профессиональное обучение с интересом и на механизме интереса – это вполне достижимая реальность.

Литература

1. Бодров, В. А. Психология профессиональной пригодности [Текст] / В. А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.

**СТРУКТУРИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА
ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНАСТКА»
СПЕЦИАЛЬНОСТИ 121001 «ТЕХНОЛОГИЯ
МАШИНОСТРОЕНИЯ» СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В СООТВЕТСТВИИ С ПРИНЦИПОМ
ВОСХОЖДЕНИЯ ОТ АБСТРАКТНОГО К КОНКРЕТНОМУ**

СОКОЛОВА Е. С.

г. Новороссийск, Новороссийский колледж радиоэлектронного
приборостроения

Важнейшей проблемой при разработке учебных курсов должна являться проблема отбора и структурирования содержания учебного курса изучаемой дисциплины, придания им четкости и логической обоснованности.

Чтобы на практике осуществить отбор и структурирование учебного материала дисциплины необходима разработка комплекса дидактических требований на основе принципа восхождения от абстрактного к конкретному.

Если учебный материал структурирован на основе комплекса дидактических требований, создаются более эффективные условия для формирования учебной деятельности и теоретического мышления у обучающихся студентов. Поэтому в данной работе поставлены следующие задачи:

- выделить, разработать и обосновать комплекс дидактических требований диалектико-логического подхода к отбору и структурированию учебного материала;
- проанализировать курс учебной дисциплины с позиции выделенного комплекса требований структурирования учебного материала;
- продемонстрировать применение выделенных требований на примере раздела дисциплины «Технологическая оснастка».

Был проанализирован дидактический материал дисциплины «Технологическая оснастка» уже сформированного учебного курса с целью выявления недостатков. Главным недостатком раздела является отсутствие строгой структуры данного учебного материала.

За многие годы работы со студентами колледжа, являющегося средним учебным заведением, можно сказать, что сложность освоения рассматриваемого раздела состоит именно в том, что нет строгой системы в изложении теории расчета технологической оснастки, а разобравшись с данным учебным материалом только на отдельных приме-

рах очень сложно. В соответствии с основным принципом познания выделен и разработан комплекс дидактических требований к структурированию учебного материала.

В части теоретической значимости исследования осуществлен отбор и структурирование учебного материала дисциплины «Технологическая оснастка».

Метод восхождения от абстрактного к конкретному есть метод построения научной теории, эта теория начинается с некоторых абстрактных определений и воспроизводится в конкретное.

Понятие структура широко распространено в естественных науках, поэтому возможно применение этого понятия в отношении дисциплины «Технологическая оснастка». Под структурой понимаются логические свойства содержательных отношений, существующих между ее элементами.

Обучение студентов по разработанным дидактическим технологиям применимо при изучении теоретического материала, при практических расчетах и выполнении курсового проекта. Результатом по применению данных технологий должно стать четкое осмысленное осознание структуры изучаемого раздела.

Для анализа выбран учебник: Белоусов, А. П. Проектирование станочных приспособлений [Текст] / А. П. Белоусов. – М. : «Высшая школа», 1979.

Объект изучения – «Станочное приспособление» разделяется по технологическому признаку на токарное, сверлильное, фрезерное и т.д. На основе этой классификации учебный материал предлагает студентам построить расчет силы, которая требуется для надежного закрепления заготовки. Но большое разнообразие технологических операций и еще большая номенклатура деталей пугает студентов, они хотят найти готовую формулу для расчета, а в литературе невозможно предусмотреть все особенности большого разнообразия технологической операции и дать эту формулу. Поэтому применен метод структурирования учебного материала.

Согласно основному требованию структурирования при построении логической структуры учебного материала, необходимо выделить несколько фундаментальных понятий, которые составят набор абстракций. Это понятия «сила» и «надежность».

Исходным понятием раздела по расчету надежности приспособления является понятие «силы», как меры механического действия одного тела на другое. С одной стороны, сила резания, действующая на заготовку при выполнении технологической операции, стремится ее сдвинуть и нарушить точность установки заготовки, с другой сто-

роны, сила зажима, которую создает зажимной механизм, предотвращает ее сдвиг. Разрешить это противостояние возможно введением такого понятия, как «надежность». Для обеспечения надежности работы приспособления достаточно найти соответствие силы резания и силы зажима. В исследуемой литературе в качестве исходного понятия использовалось понятие «технологическая операция», это нарушало структуру раздела и усложняло расчет.

Структура раздела «Расчет станочного приспособления» представлена в виде схемы (Рис. 1).

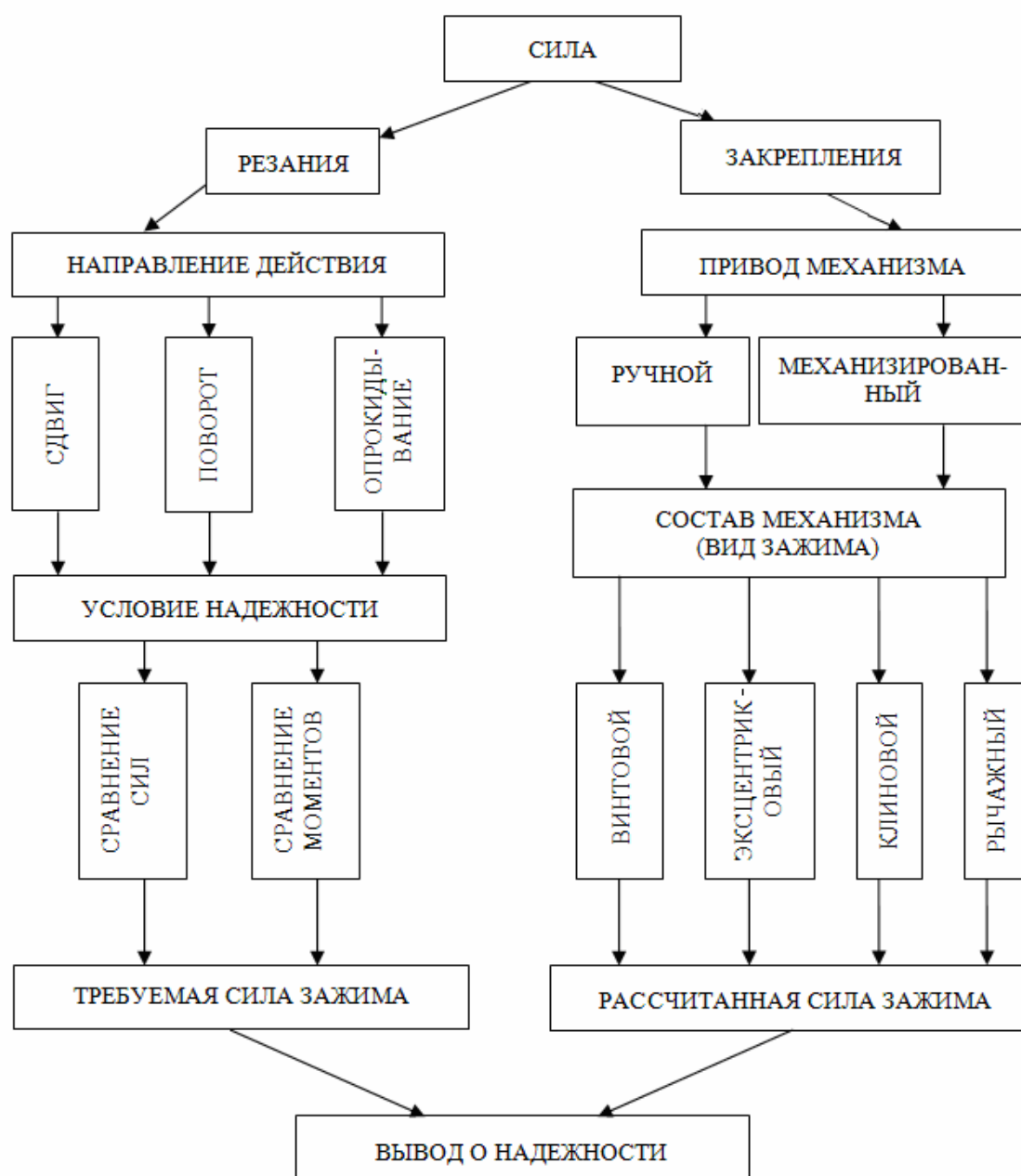


Рис. 1. Структура раздела «Расчет станочного приспособления»

Согласно схеме, понятие силы в станочных приспособлениях раскрывается в двух направлениях, но ни одно из направлений не содержит привязки к технологической операции, то есть схема является универсальной с точки зрения технологии машиностроения и может использоваться для расчета станочного приспособления на любую технологическую операцию.

Особенностью данной схемы является то, что в результате эти понятия, получив свое развитие, снова встречаются, для того чтобы их сравнить и сделать вывод о надежности работы данного конкретного станочного приспособления.

Применение такой структуры изучаемого материала позволяет сделать следующие выводы:

- применение принципа восхождения от абстрактного к конкретному возможно в отношении дисциплины «Технологическая оснастка»;
- для построения структуры в соответствии с данной научной теорией сформулированы первичные термины и характеризующие их постулаты;
- требования к структурированию учебного материала на основе принципа восхождения от абстрактного к конкретному делает процесс структурирования доступным и методологически обеспеченным, и формируют у учащихся всестороннее видение изучаемого объекта, в данном случае технологической оснастки;
- применение требований структурирования экспериментально показывает эффективность применения принципа восхождения от абстрактного к конкретному, что выражается улучшением системы знаний учащихся.

РАЗДЕЛ 8

Психолого-педагогическое обеспечение образовательного процесса в учреждениях общего и дополнительного образования

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ РЕБЁНКА

ПИЛЮГИНА Е. И.

г. Астрахань, Астраханский государственный университет

Вряд ли можно найти родителей, которые не хотят, чтобы их дети росли здоровыми. Однако как добиться этого, многие не знают. Некоторые вообще считают, что заниматься укреплением здоровья ребенка должны медики, а самое страшное, что эти родители мало внимания уделяют физической культуре – необходимому условию полноценного развития детей.

Основными задачами физического воспитания являются: правильное физическое развитие, тренировка двигательных навыков и вестибулярного аппарата, различные процедуры закаливания организма, а также воспитание силы воли и характера, направленное на повышение работоспособности человека.

Организация физического воспитания осуществляется посредством занятий физическими упражнениями дома, в школе, в спортивных секциях. Она предполагает наличие контроля за режимом учебных занятий, труда и отдыха (гимнастики и подвижных игр, туристических походов и спортивных соревнований), врачебно-медицинской профилактики заболеваний подрастающего поколения.

Для воспитания физически здорового человека чрезвычайно важно соблюдение элементов повседневного режима: продолжительный сон, калорийное питание, продуманное сочетание различных видов деятельности. Физкультурное воспитание школьника – сложный, многогранный процесс, включающий в себя наряду с физической под-

готовкой освоение валеологического знания жизни, обучение умениям и навыкам организации физической активности, а главное – ориентацию школьников на сознательное укрепление здоровья путем повседневных занятий физическими упражнениями и спортом.

К эффективному решению сложной задачи должны быть привлечены не только специалисты в области физического воспитания, но и вся заинтересованная в успехе этого дела общественность: врачи, психологи, а главное – родители. На равных с ними в этом процессе должны участвовать учителя-предметники, классные руководители, завучи по воспитательной работе, а также введенные в педагогический процесс новые специалисты по социальной психологии и социальной педагогике. Только во взаимосвязи всех участников учебно-воспитательного процесса в школе (гимназии, лицее) можно по-настоящему решить проблему приобщения школьников к здоровому образу жизни и ценностному отношению к физической культуре. Сторонников такого подхода как среди ученых, так и среди педагогов-практиков становится все больше.

Физическая культура – понятие глубокое. Оно включает в себя двигательную активность, закаливание, рациональное питание, режим дня и т.д. Причем вырастить здорового ребенка можно лишь в том случае, если и сами родители ведут здоровый образ жизни.

Семья – микросоциум, где формируются нравственные качества ребёнка, моральные чувства, его отношение к миру людей, нормам поведения, труду, человеческим ценностям и традиционно является главным институтом воспитания. Согласно общепринятой точке зрения, условия семейного воспитания в значительной степени предопределяют жизненный путь ребенка. От отношений в семье зависят показатели уровня его развития.

Семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания. И вместе с тем никакой другой социальный институт не может потенциально нанести столько вреда в воспитании детей, сколько может сделать семья, так как она представляет собой систему социального функционирования человека, меняющееся не только под воздействием социально политических условий, но и в силу внутренних процессов своего развития. Многие ученые характеризуют нынешнее состояние семьи как кризисное, отмечают, что практически каждую российскую семью по той или иной причине можно отнести к данной категории. Семья включает четыре основных вида отношений: психофизиологическое, психологическое, социальное, культурное.

Научить ребенка правильно составить режим дня – это первая из задач родителей. Именно цикличность жизненных процессов и обуславливает необходимость организации и выполнения определенного рационального распорядка дня, режима, предоставляющего собой закономерно повторяющуюся смену разных состояний, включая бодрствование и сон.

Современная жизнь такова, что родители и дети одновременно находятся дома в среднем не более 2 часов, не считая сна.

В школьном возрасте ребенок часто избегает общения с родителями, так как оно уже неравноправное, а замечания и наставления детям, как правило, категоричны. Здесь остро возникает проблема сопровождения родителями физического развития ребёнка. Эта проблема рассматривается с педагогической позиции.

В словаре русского языка С. И. Ожегова дается следующее определение: «Сопровождение – следовать вместе с кем-нибудь, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-нибудь».

Как показали исследования Е. А. Александровой, варианты педагогического сопровождения подразделяются на блоки «опека – забота – защита», «наставничество», «помощь – поддержка – собственно сопровождение» на основании характера взаимодействия. Так, индивидуальная образовательная траектория может быть разработана ребенком совместно с педагогом, но с разным их долевым участием, зависящим от готовности обучающегося к данному виду деятельности и наличия у него соответствующих навыков.

Различные варианты педагогического сопровождения способствуют созданию педагогических условий для формирования у обучающихся готовности к активной творческой поисковой активности и приобретения опыта продуктивной учебной деятельности и ответственного поведения.

Взаимодействие «Учащиеся – родители»: этические беседы, дебаты, совместные исследовательские, творческие и прикладные проекты.

Взаимодействие «Родители – классные воспитатели»: индивидуальные консультации, микрогрупповые совещания прецедентного характера, дебаты, традиционные родительские советы, конференции, общественные советы.

Взаимодействие «учащиеся – представители социума»: практическая деятельность и ее рефлексия. Работа над проектами. Изучение общественного мнения по поводу проектов, имеющих социальную значимость. Взаимозачет успешности образовательной деятельности

учеников вне зависимости от типа учреждения, на базе которого им получены знания, умения и навыки (ведение портфолио ученика).

Взаимодействие «представители социума – педагоги»: педагогические консилиумы. Анализ динамики реализации индивидуальных образовательных траекторий учащихся и выявление возможности дальнейшего расширения образовательного пространства для их самоопределения. Создание условий для презентации социально значимых продуктов образования учащихся.

Как видно, способы педагогической деятельности в чем-то оставались традиционными. Спецификой же сопровождающей работы являлись условия их применения и различные сочетания.

Сопровождение в данной научной статье понимается нами как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на разрешение жизненных проблем сопровождаемого. Основные принципы сопровождения трактуются следующим образом: ответственность за принятие решения лежит на субъекте развития, сопровождающий обладает только совещательными правами; приоритет интересов сопровождаемого; непрерывность сопровождения; мультидисциплинарность (комплексный подход) сопровождения.

Сопровождение можно понимать как «систему профессиональной деятельности, направленной на создание социально-педагогических условий для успешного обучения и личностного развития ребенка, совершенствования педагогического мастерства учителя, родителей формирование субъект-субъектных отношений».

Родителям часто просто недосуг входить в рассуждения детей, полноценно осуществляя сопровождение, о котором говорилось выше, спрашивать их мнение. Исключение составляют только совместные подвижные игры, которые ценны тем, что дети за счет своей ловкости, большей подвижности имеют порой превосходство над родителями, тем самым утверждают себя как равноправные личности.

В игре происходит, как бы новое знакомство, и порой удивительное, взаимное узнавание. Ведь часто дети даже не представляют, что их папы и мамы умеют играть в футбол, волейбол, когда-то занимались спортом. Увидев спортивную подготовку своих родителей, они пересматривают к ним свое отношение, гордятся ими.

Взглянем на рассматриваемую проблему с другой стороны.

Человек – часть природы, но он активно воздействует на природу, изменяя ее.

Особенно чувствительны к неблагоприятным факторам окружающей среды и малоподвижному образу жизни дети.

В борьбе за здоровое существование городская семья должна использовать все возможности. И обязательно помнить, что большую роль в оздоровлении играет, в частности, активный отдых. А если добавить к этому ранее высказанную мысль о том, что совместные занятия подвижными играми и другими физическими упражнениями сплачивают семью, вывод можно сделать только один: как можно чаще устраивать семейный отдых на природе.

«Логика природы есть самая доступная для детей логика», – писал основоположник научной педагогики в России К. Д. Ушинский.

Одной из форм активного совместного отдыха можно рассмотреть однодневный поход. Цели такого активного отдыха многоплановы и, как правило, комплексны:

1. Оздоровление.
2. Познание нового.
3. Воспитание любви к природе и интереса к отечественной истории.
4. Развлечение, дающее заряд бодрости и оптимизма.

Все это прекрасно уживается в семейном турпоходе.

Выбирая место для отдыха на природе, следует заранее купить карты-схемы, сборники маршрутов выходного дня, путеводители, а также воспользоваться рассказами людей, уже побывавших в данной местности.

Рассчитывая время на поездку, следует исходить из того, что она должна занять не более 16 часов. Перед путешествием надо хорошо выспаться. Чтобы сэкономить время и облегчить сборы в дорогу следует заранее составить список необходимых вещей. Ведь инвентарь и одежду нужно подготовить с вечера. Подготовка к отдыху на природе во многом зависит от того, каким транспортом вы предполагаете ехать за город.

В воскресный день целесообразно совершать, если до цели путешествия – не более 7-8 километров, пешие прогулки.

Наиболее полезным для восстановления здоровья и улучшения психологического климата в семье является активный отдых на природе. Этому способствуют подвижные и упрощенные спортивные игры и состязания.

Пассивное лежание на берегу озера, реки, многочасовое загорание на солнце – не приносит пользы.

Подвижные игры укрепляют здоровье, развивают двигательную активность, двигательные качества и закрепляют двигательные навыки, совершенствуют ритмичность и точность движений. Они обогащают

играющих новыми ощущениями, представлениями, понятиями, воспитывают волевые качества, дисциплину, коллективизм, честность.

Эти виды физических упражнений хороши еще и тем, что не требуют специальной технической подготовки для играющих, отчасти выравнивают у всех шансы на победу.

В городских условиях для занятий физическими упражнениями и играми лучше всего отправиться в парк, но если его нет поблизости, для этой цели вполне подойдет школьная спортивная или дворовая площадка.

В конце концов, игры можно провести на внутридворовых дорогах, поскольку в воскресные дни они свободны от автомобилей, или можно установить знак, чтобы водитель сориентировался.

Нужно отметить, что при занятиях со своими детьми, родители укрепят свой авторитет среди сверстников своего ребёнка, ближе познакомятся с друзьями ребенка. От этого лишь все выигрывают.

При проведении занятий физическими упражнениями в режиме учебного дня можно выделить два направления:

1. Оздоровительная направленность, обеспечивающая наряду с укреплением здоровья активный отдых, восстановление или поддержание на оптимальном уровне умственной работоспособности;
2. Повышение двигательной подготовленности учащихся, отвечающей требованиям учебной программы.

Гимнастика до учебных занятий, с которой должен начинаться учебный день, является составной частью физкультурно-оздоровительной работы школы.

Ее цель – оптимизировать уровень возбудимости и функциональной подвижности центральной нервной системы, воздействовать на все органы и системы организма, благодаря чему ускоряется «вхождение» организма школьника в работу.

Наряду с этим гимнастика до занятий способствует организованному началу учебного дня и содействует воспитанию у учащихся привычки к регулярным занятиям физическими упражнениями, формированию навыков правильного их выполнения.

Гимнастика до учебных занятий представляет собой ежедневное проведение перед первым уроком комплекса из 5-8 общеразвивающих упражнений. Продолжительность выполнения комплекса 5 минут.

При подборе упражнений следует руководствоваться следующими соображениями.

1. Подобранные упражнения должны отвечать основному назначению гимнастики до учебных занятий;
2. Оказывать воздействие на все группы мышц занимающихся;

3. Быть доступными, то есть соответствовать возрасту, полу и физической подготовленности занимающихся.

Составляет комплекс гимнастики учитель физической культуры. Он же разучивает с учащимися комплексы упражнений на уроках, а на семинарах готовит физоргов для их проведения. Но представьте, как будут эмоционально окрашены эти занятия при их проведении родителем одного из учеников. Это и гордость – «Смотрите – это мой папа!», и организационный момент, и дисциплинированность, а главное, пропаганда здорового образа жизни и двигательной активности.

От занятий физической культурой в школе, в семье – всего один шаг до большого спорта. Спорт как важный социальный феномен пронизывает все уровни современного социума, оказывая широкое воздействие на основные сферы жизнедеятельности общества.

Он влияет на национальные отношения, деловую жизнь, общественное положение, формирует моду, этнические ценности, образ жизни людей.

В подтверждении этого можно привести слова известного спортсмена Александра Волкова: «Спорт сегодня – главный социальный фактор, способный противостоять нашествию дешевой культуры и дурным привычкам». Это лучшая «погремушка», которая сможет отвлечь людей от нынешних социальных проблем! Это, пожалуй, единственный «клей», который способен склеить всю нацию воедино, что не удастся ни религии, ни тем паче политикам.

Современный спорт, выполняя многочисленные социальные функции, становится полифункциональным и многомерным. Ему по силам решать необычайно широкого круга задачи: укрепление здоровья населения; отвлечение молодежи от пагубного влияния улицы; удовлетворение спроса на зрелищные услуги, экономические стимулы; защита чести страны и др.

Из многообразия социальных функций сформировались следующие направления спорта: массовый спорт (народный, ординарный, «спорт для всех»); спорт высших достижений (олимпийский, большой спорт); профессиональный (коммерческий).

Каждый, кто связывает свою жизнь со спортом, решает индивидуальные задачи в рамках тех возможностей, которые содержатся в той или иной разновидности спорта.

Так, массовый спорт позволяет человеку независимо от возраста сохранить здоровье, интересно проводить свободное время, разнообразить досуговую деятельность.

В то же время, занимаясь массовым спортом, важно помнить о социальной ответственности рационально совмещать образователь-

ную и трудовую деятельность со спортивной. Особенно это касается юных спортсменов. Необходимо найти оптимальный вариант для совмещения обучения в образовательной школе и спортивной подготовки. Педагогическое сопровождение своих воспитанников тренеры, учителя и родители должны осуществлять не только в заботе о спортивной форме ребят, но и воспитывать у них чувство социальной ответственности за свою будущую жизнь.

Выдающийся спортсмен формируется не только на тренировках: учеба в школе, чтение книг, посещение музеев и театров, помощь родителям – необходимые условия для формирования личности.

Литература:

1. Александрова, Е. А. Педагогическое сопровождение индивидуального образования и идея свободного воспитания [Текст] / Е. А. Александрова // Новые ценности образования: свободное воспитание: отечественные традиции и инновации. – 2003. – № 3 (14).
2. Алфимов, Н. Н. Туризм и здоровье [Текст] / Н. Н. Алфимов. – Ленинград, 1982.
3. Гуреев, Н. В. Активный отдых [Текст] / Н. В. Гуреев. – М. : Советский спорт, 1991.
4. Змановский, Ю. Ф. К здоровью без лекарств [Текст] / Ю. Ф. Змановский. – М. : Советский спорт, 1998.
5. Короп, Ю. А. Физическое воспитание в спортивно-оздоровительных лагерях [Текст] / Ю. А. Короп. – Киев : Здоровье, 1999.
6. Шлемина, А. М. Физкультурно-оздоровительная работа в школе [Текст] / А. М. Шлемина. – М. : Просвещение, 2002.

ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ НАЧАЛЬНОГО КУРСА МАТЕМАТИКИ

ТЕРЕНТЬЕВА Л. П.

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

В настоящее время российская начальная школа, являющаяся важнейшим звеном в системе общего образования, переживает качественно новый этап в своем развитии. Он связан с кардинальным изменением приоритетов начального обучения, на первый план которо-

го выдвигается становление личности младшего школьника, развитие его сознания и способностей, осуществляемое в основном через личностно-ориентированное обучение детей.

Положительные изменения в системе современного образования во многом будут зависеть от того, сумеют ли педагоги по-новому организовать весь учебно-воспитательный процесс в школе. На наш взгляд, это связано с организацией усвоения школьниками знаний и умений в процессе учебной деятельности. Что же такое «учебная деятельность»? Чтобы ответить на этот вопрос, следует обратить внимание на более общее понятие деятельности.

Психолог А. Н. Леонтьев и его ученики, исследуя конкретное строение человеческой деятельности, определили его компоненты так: это потребности и мотивы, цели, условия и средства достижения, действия и операции. Сказанное прямо относится к тому, что следует называть учебной деятельностью школьника. Во-первых, она содержит все перечисленные компоненты общего понятия деятельности. Во-вторых, эти компоненты имеют специфическое предметное содержание, отличающее их от любой другой деятельности (например, от игровой или трудовой деятельности). В-третьих, в учебной деятельности обязательно должно присутствовать творческое или преобразующее начало. Если в реально наблюдаемых нами учебных занятиях школьников отсутствуют перечисленные моменты, то они либо вообще не осуществляют собственно учебной деятельности, либо выполняют ее в весьма несовершенной форме (нужно сказать, что подобное в школе наблюдается нередко).

Традиционно успешную учебную деятельность связывают с наличием у учащихся внутренней познавательной мотивации и познавательного интереса. В первый класс ребенок приходит любознательным, желающим получить новые впечатления и выполнять задания учителя. С поступлением в начальную школу у ребенка резко меняется его образ жизни в силу того, что основным видом его деятельности становится учение. Этот переход тем более резок, что от деятельности, носящей относительно свободный характер (игры), он переходит к деятельности, носящей обязательный характер.

Чтобы успешно учиться, ребенок должен не только быть психологически готов к учебной деятельности (иметь необходимый запас представлений и понятий, определенный уровень развития мышления и речи), но и иметь устойчивое желание учиться. Поэтому особенно важное для младших школьников значение имеет мотивация учения, основу которой на первых порах составляет интерес к школе вообще, интерес к новому виду деятельности – учению. И только при условии,

что интерес к учению вообще постоянно поддерживается учителем (или учебником), у ребенка постепенно развивается интерес к приобретению новых знаний.

Согласно исследованиям отечественных психологов (в частности П. Я. Гальперина), процесс овладения ребенком умственными действиями берет свое начало от действий с конкретными предметами, с постепенным переходом к действию «в уме» через ряд последовательных этапов. В качестве начального этапа выделяется период, когда ребенок еще не может действовать сам, а следит за показом и объяснением учителя; затем сам начинает действовать с конкретными множествами предметов (например: палочками, кубиками, карточками и т. д.) на уроках математики под руководством учителя. За этими реальными действиями с предметами следует этап, когда ребенок моделирует (выражает) то же действие словесно, уже не выполняя его предметно. На этом этапе большую роль играет умение ученика структурно представить себе предметы и действия с ними. Опора на эти представления облегчает переход к следующему этапу – к действию «в уме». Опыт показал, что при овладении новыми умственными действиями, особенно при обучении математике, недопустим пропуск какого-нибудь из этих этапов, что очень часто происходит в современной начальной школе.

Поэтому важнейшим условием для успешного изучения математики в начальных классах является правильное соотношение между теорией и практикой в процессе обучения. Следует особо подчеркнуть, что учение и труд не должны игнорировать игровую деятельность ребенка, так как учебные игры в младшем школьном возрасте являются одним из средств стимулирования и активизации обучения математике.

Согласно исследованиям ученых (А. К. Артемова, М. И. Дьяченко, Н. Б. Истоминой, А. М. Леушиной и др.) формирование математического мышления детей начинается задолго до их поступления в школу. Первые числовые представления возникают у них именно в общении с различными предметными множествами. В частности, именно в процессе игры дети сравнивают различные игрушки (или множества игрушек) по различным признакам (больше, меньше, ниже, выше, столько же и т. п.), классифицируют их (по цвету, по форме, по размерам и т. п.), устанавливают в определенном порядке (первый, второй, ..., последний, перед ним, за ним и т. п.), считают их. Таким образом, строя учение о числе на множественной основе или отношении величин, мы наиболее разумным способом принимаем в школе эстафету богатого дошкольного жизненного опыта детей. Принципи-

ально важной особенностью детей этого возраста является их несомненный интерес к окружающей жизни: людям, событиям, фактам. Поэтому эффективное использование этого опыта учащихся в школе обеспечивает высшую степень наглядности в обучении началам математики, устанавливает органическую связь математики с жизнью.

Познавательный процесс в младшем школьном возрасте обладает многими особенностями, знание которых дает возможность учителю обеспечить эффективность начального обучения математике. Например, восприятие младшего школьника характеризуется на первых порах произвольностью и неуправляемостью. Среди первоклассников 6-7 лет 30-35 % детей имеют несформированное зрительно-пространственное восприятие [1, 6]. Общаясь с теми или иными объектами, дети еще не могут самостоятельно их анализировать. В воспринимаемом объекте они обычно выделяют те его свойства, которые ярко и образно выражены. Понятно, что среди этих свойств немало таких, которые не являются существенными.

Вместе с тем они охотно действуют с этими объектами, если те выступают перед ними в естественной реальной форме. Они способны характеризовать пространственные взаимоотношения – предметов (справа-слева, на-за-под, сверху-снизу и пр.), различать расположения фигур на плоскости, находить детали. Дети могут различать геометрические фигуры, выделять их в предметах окружающего мира; способны к классификации предметов по форме, размеру, цвету; могут различать и выделять буквы и цифры, написанные разным шрифтом; могут мысленно находить часть целого, достраивать фигуры по схеме, конструировать их из деталей.

Как известно, мышление младшего школьника носит конкретно-образный характер. Конкретность мышления и проявляется в том, что часто ту или иную мыслительную задачу младшие школьники могут успешно решить лишь тогда, когда они опираются на конкретные действия с реальными предметами, на конкретные представления. При этом возникает реальная возможность усиления так называемых активных методов преподавания математики. Опыт показывает, что при такой методике обучения интерес учащихся к математике резко возрастает, знания становятся более осмысленными.

При правильно поставленном обучении математике к концу обучения в начальных классах мышление школьника начинает принимать более абстрактный характер. Например, рассматривая в процессе обучения понятия множества и операций над множествами (или отношения величин, получаемого в результате измерения одной величины с помощью другой, принятой в качестве единицы измерения)

как первичные, а понятия числа и арифметических действий как вторичные, мы даем возможность учащимся уже в начале изучения математики использовать индуктивный и элементы дедуктивного методов, воспитываем у них способность и потребность в рассуждении, в обосновании сделанных суждений, в проверке полученных результатов. Тем самым уже на начальной стадии обучения учащиеся получают правильные представления о математике как науке, в которой последующее логически вытекает из предыдущего и в которой каждое суждение нуждается в определенном обосновании.

Следует особо подчеркнуть, что и традиционная методика обучения арифметике в начальных классах школы издавна учитывала этот опыт детей в обращении с множествами и его связь с понятиями числа и арифметических действий; примером тому является неперенное использование учителем на уроках арифметики счетных палочек, кубиков, бумажных фигур и другого дидактического материала.

Таким образом, речь идет не столько о введении чего-то нового и необычного в методику преподавания начал математики, сколько об осмысленном, целенаправленном и систематическом использовании с активными методами обучения традиционных методов; образно говоря, речь идет о том, чтобы «скрытое» в обучении математике (для ученика и для учителя) сделать «явным».

Литература

1. Эксперимент по совершенствованию структуры и содержания общего образования. Начальная школа: методические материалы и первые результаты [Текст] / сост. И. А. Петрова. – М. : АПК и ПРО, 2003. – 45 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕХНОЛОГИИ ТОГИС НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ В СТАРШИХ КЛАССАХ

АСОСКОВА Н. П.

г. Новый Уренгой Ямало-Ненецкого АО,
Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 3

Для технологии ТОГИС (Технологии Образования в Глобальной Информационной Сети, автор-разработчик В. В. Гузеев) свойственен отказ от акцента на передачу информации. Учитель становится организатором образовательного процесса, его основными функциями яв-

ляются: постановка целей и планирования результатов; организация деятельности обучающихся; управление ею и экспертиза полученных результатов на предмет соответствия планировавшимся. Преобладающим методом обучения в этой технологии является проблемный.

Основным элементом учебного процесса в технологии ТОГИС является учебная задача, деятельность по решению которой должен организовать учитель. Те знания и умения, которые школьники получают в результате решения задач, будут являться основным результатом и деятельности. Для решения задач ТОГИС ученикам предлагается также информационный блок направления поиска необходимой для решения задачи информации. Кроме того, после обсуждения решения ученикам предлагаются культурные образцы (общеприменяемые способы решения этой задачи, которые уже закрепились в качестве культурной нормы).

Решение всякой задач начинается с анализа условия и требований. А затем ученики переходят к самой сложной части решения – поиску информации. Большое внимание уделяется работе с современными источниками информации, такими, как Интернет и компакт-диски. Ребята учатся находить информацию, анализировать ее с точки зрения достоверности, практической и учебной ценности.

Практически каждая задача ТОГИС заканчивается тем, что ученик, решивший ее, создает продукт, имеющий определенную субъективную новизну как для него, так и для других учащихся.

Результаты своего труда школьники могут оформить в виде исследовательской работы, рефератов, слайдов, видеосюжетов, справочных материалов.

Безусловно, что на каждом уроке элементы технологии ТОГИС не всегда приемлемы. Но опыт показывает, что главный результат этой технологии: осознание учениками ценностей совместного труда, овладение умениями организовать, спланировать и осуществить решение возникших задач, провести коллективный анализ результатов. Дополнительный результат – умение свободно работать с информацией.

Рассмотрим применение данной технологии на уроке обществознания в 9 классе (уровень общий, профиль общеобразовательный). Тема занятия – «Правовое государство». На уроке рассматривается задача о разделении властей.

Текст задачи: «В одном из городов Италии, счастливой когда-то, царствовал преподобный старый Дук», – так начинает А. С. Пушкин поэму «Анджело», «самую загадочную», по мнению ученых, из своих поэм. Сюжет ее прост. Старый Дук, уставший от власти и не знающий, как восстановить пошатнувшийся из-за его собственного мягко-

сердечия порядок, удаляется из столицы, назначив новым правителем Анджело. Тот строго спрашивает с нарушителей закона, карает виновных, внушает почтение к власти. Увы, он не безгрешен...

Что происходит дальше, вы узнаете, прочитав поэму полностью. Подумайте, могла ли случиться эта история, если бы в государстве «преподобного Дука» был последовательно проведен принцип разделения властей.

- Выделите ключевые слова для информационного поиска.
- Найдите необходимую информацию.
- Обсудите и проанализируйте собранную информацию.
- Сделайте выводы.
- Сравните ваши выводы с выводами известных людей.

Возможные информационные источники (Интернет-ресурсы), которыми следует пользоваться для работы на уроке:

- <http://ru.wikipedia.org>
- <http://ru.lib.ru/POLITOLOG/parechina2/txt>
- <http://ru.dic.academic.ru/dic.nsf/lower/17807>
- <http://www.compromat.ru/main/Ustinov/razdelenie.htm>
- <http://slovari.yandex.ru/>.
- www.5ballov.ru.

Литературные источники для подготовки и проведения занятия:

1. Безуглов, А. Л. Принципы разделения властей. Государство и право. № 10 [Текст] / А. Л. Безуглов. – М., 1998.

2. Марченко, М. Н. Разделение властей: история и современность [Текст] / М. Н. Марченко. – М., 1996.

3. Монтескье, Ш. Избранные произведения [Текст] / Ш. Монтескье. – М. : «Мысль», 1996.

4. Спирин, А. Г. Философия. Монтескье [Текст] / А. Г. Спирин, Ш. Монтескье. – М. : Гардарики, 2002.

5. Монтескье, Ш. Школьная энциклопедия. История нового времени XVI-XVIII вв. [Текст] / Ш. Монтескье. – М. : «Олма-Пресс. Образование», 2003.

6. Конституция Российской Федерации – М. : «Юридическая литература», 1999.

7. Герасимов, А. П. 53 вопроса и ответа о Конституции РФ «Норма» [Текст] / А. П. Герасимов. – СПб., 1994.

Для сопоставления приводятся культурные образцы.

Необходимо разделить «власть создавать законы, власть приводить в исполнение и власть судить преступления или жалобы частных лиц». Только такое государственное устройство, в котором все эти

власти разделены, может обеспечить такое положение, «при котором никого не будут понуждать делать то, к чему его не обязывает закон, и не делать того, что закон ему позволяет».

Эта теория (разделения власти) имеет давнюю историю, и конечно, в том виде, в каком она сложилась в буржуазной науке, в ней немало чисто буржуазных, узкоклассовых акцентов, отражающих непримиримый характер классовых отношений, стремление раздробить власть «по частям», застраховаться на случай проникновения в ту или иную часть госаппарата прогрессивных сил.

Укажем предполагаемые результаты. Использование данной технологии на уроке должно способствовать тому, что у школьников сложится более полное представление о правовом государстве, о его основном признаке – разделении властей. В процессе подготовки произойдет усиление познавательного интереса, сформируются способы действия: поиск информации, отбор, ее анализ, систематизация, обобщение. Весь класс работает над ключевыми словами: закон, власть, правовое государство, разделение властей, права человека, конституция. В процессе урока весь класс обращается к тексту Конституции РФ.

Одна группа учащихся, как результат работы, представляет слайды, касающиеся биографии Ш. Монтескье. Вторая группа учащихся – историческую справку о тирании и деспотии в истории человеческого общества. Третья группа учащихся – справку об идее разделения властей в истории политико-правовой мысли (слайд). Четвертая группа учащихся – разнообразие взглядов на теорию разделения властей современных политологов (слайд). Пятая группа учащихся готовит видеосюжет – интервью с депутатом Городской думы, «Местное самоуправление и разделение властей».

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ КОНТРОЛЯ УСВОЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

ВАРЛАКОВА А. Ю.

г. Курган, Муниципальное общеобразовательное учреждение
гимназия № 47

Основной целью обучения английскому языку, согласно Программе для школ с углубленным изучением иностранного языка, является развитие у школьников способности использовать иностран-

ный язык как инструмент общения в диалоге культур и цивилизаций современного мира. Для осуществления этой цели одними из ключевых направлений обозначены:

- формирование и развитие билингвистической коммуникативной компетенции;
- развитие у учащихся языковой культуры описания реалий российской жизни на иностранном языке.

Принимая во внимание эти направления, трудно переоценить овладение лексической стороной иноязычной речи. Лексика – это не строго определенное, а большое количество слов или устойчивых словосочетаний языка. Обучение лексике, на мой взгляд, состоит в том, чтобы усвоить форму и значение слова, отложить его в долговременную память, а при необходимости вызвать его и включить в речь.

Существует множество разнообразных и эффективных методов и приемов введения и закрепления лексических единиц, но я бы хотела остановиться на методах контроля усвоения иноязычной лексики. Проблема определения уровня овладения видами речевой деятельности – одна из важнейших в методике преподавания иностранных языков, так как контроль выполняет сразу несколько функций, действующих в единстве:

- проверочную;
- оценочную;
- обучающую;
- корректирующую;
- диагностическую;
- стимулирующую и мотивирующую;
- развивающую и стимулирующую.

Это функциональное единство позволяет синтезировать ранее усвоенный языковой материал и практические умения, обеспечить их повторение и закрепление с целью оформления подготовленного или неподготовленного устного или письменного высказывания.

Традиционно выделяются несколько видов контроля: предварительный, текущий, повторный, периодический, итоговый. Меня заинтересовал периодический вид контроля ввиду того, что он позволяет охватить достаточный большой объем лексики в рамках одного раздела, систематизируя ее и позволяя оформить логически завершенное монологическое или диалогическое высказывание, что важно с лингвистической точки зрения. Актуален и развивающий аспект периодического контроля: обучающиеся вырабатывают умения систематизировать, обобщать, создавать целостную картину отдельного блока учебной информации (раздела или темы).

Важно определить место периодического контроля в системе уроков по теме (разделу). Наиболее подходящий урок для контроля усвоения лексических единиц – это урок систематизации и обобщения или урок повторения, что в структуре процесса усвоения знаний обучающимися соответствует этапам запоминания и применения. Нецелесообразно включать контроль усвоения лексических единиц в урок контроля знаний, так как на данном уроке контролируются умения проявить свою коммуникативную компетенцию, применяя лексические единицы в связных монологических и диалогических высказываниях смежных тематических контекстов.

Структура учебников для школ с углубленным изучением английского языка под редакцией И. В. Афанасьевой, О. В. Михеевой выстроена так, что каждый раздел внутри темы, состоящий из 5-6 уроков, предполагает активное усвоение определенного количества лексических единиц. Приемы письменного контроля представлены достаточно однообразно, что не позволяет учитывать индивидуальные особенности учащихся, а также их возрастные особенности. Это, в свою очередь, занижает у учащихся уровень осознания ими важности овладения формой и значением слова.

Передо мной встала задача: как разнообразить или заменить форму проведения письменного контроля, не изменив сути. Почитав тематическую литературу, поговорив с коллегами, я решила предложить своим ученикам самим составлять задания для контроля лексики. Это показалось мне обоснованным по следующим причинам:

- это эффективная форма организации познавательной деятельности обучающихся;
- это построение урока на основе самостоятельности учащихся в учебном процессе, их самоорганизации, ответственности учеников;
- это повышение мотивационной установки: сама лексика становится для них лично-значимой;
- это создание чувства повышенной психологической комфортности на уроке, повышение самооценки учеников;
- письменный контроль осуществляет проверку одновременно.

После первого совместного составления и проведения 2-3 тестов мы с учениками разработали критерии контрольного задания: включать лексическую единицу в тест 1 раз; составлять работу из 3 разнообразных этапов; повышать планку сложности от этапа к этапу; учитывать принцип посильности выполнения работы; эстетично оформить работу; ограничить временные рамки 10 минутами; четко прописать задания к каждому этапу.

Остановлюсь подробнее на пунктах 2 и 3, поскольку они составляют суть контрольных заданий. Значимость и актуальность этих заданий теряется, если они не будут коммуникативно-ориентированными, то есть определяющими уровень сформированности навыков лексико-грамматического оформления иноязычной речи. Тем не менее, первый этап, как правило, имеет целью контроль орфографических навыков, второй – осуществляет контроль на уровне предложений с подстановкой или словосочетаний, а третий – носит творческий характер (на усмотрение составителя).

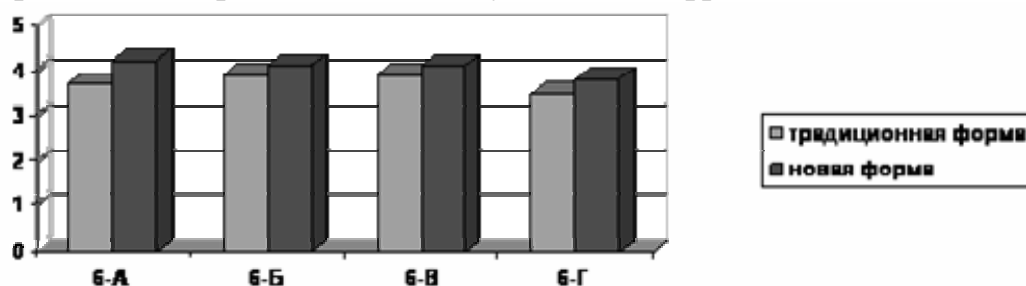
Поскольку компьютер стал неотъемлемой частью жизни наших учеников, то компьютерное тестирование было принято с энтузиазмом и учениками, и учителем. Хотя, на мой взгляд, он имеет как неоспоримые преимущества, так и заметные недостатки. Данный вид работы существенно экономит время на уроке, но требует серьезной подготовки. С другой стороны, он ограничивает творческий потенциал тестируемых рамками программы.

После того как каждый ученик группы побывал в роли «учителя», я предложила им составить контрольное задание друг другу, что сделало контроль еще личностно ориентированным.

Подводя итог вышесказанному, хочу сделать вывод, что кроме положительных моментов вышеописанные приемы проверки уровня усвоения лексических единиц имеют и свой недостаток. Качество подбора лексико-грамматического материала не всегда высокое, так как зависит от составителя.

Тем не менее, считаю, что нужно продолжать работу в этом направлении. Энтузиазм учеников и их возросший интерес к этому виду учебной деятельности подтверждает мысль о том, что задача учителя – найти и развить формы учебной работы, объединяющие учителя и учащихся в единый творческий коллектив, повышающие роль самостоятельной деятельности учащихся в учебном процессе.

Основной принцип этого метода – самостоятельная подготовка учащимися заданий для проверки уровня усвоения лексических единиц – опирается на указанную технологию, а результативность ее применения представлена следующими цифрами:



Как видно из диаграммы, данная форма контроля применялась на уроках в четырех 6 классах. В традиционной форме контроль проводился в сентябре – октябре 2008 года, а в новой форме – с ноября по февраль 2009 года. Кроме того, отметки выставляются и за подготовку задания в соответствии с разработанными критериями. Если за первые самостоятельно подготовленные задания средний балл составляет – 4,2, то за последние – 4,6. Считаю, что эта форма работы (по использованию современных методик и технологий при подготовке заданий) является подготовительным этапом к исследовательской деятельности учащихся. Ее практическая значимость заключается еще и в том, что она достаточно проста в организации и применении ее на уроках не только иностранного языка, но и других школьных предметов.

Предлагаю некоторые примеры тестовых заданий, составленных учащимися 6-х классов:

TEST № 1.

1. Choose the right variant:

- | | |
|-----------------|-----------------|
| a) consentrate; | a) prosperous; |
| b) concentrate; | b) procrperous; |
| c) concentrate. | c) prosperos. |

2. Match the English and Russian equivalents:

- | | |
|------------|----------------|
| a contrast | конструировать |
| military | контраст |
| trade | военный |

3. Complete the sentences:

1. Nick will go to a football
2. Mother ... of her son very much.
3. I see ... flowers.

РОЛЬ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ В РАЗВИТИИ СЛОВАРЯ РЕБЁНКА

ВЕДЕРНИКОВА Е. Л.

г. Челябинск, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение центр развития ребенка детский сад № 369

Большое значение в решении задач словарной работы имеют дидактические игры и упражнения. Они являются своеобразным средством обучения и закрепления пройденного материала.

Дидактические игры – это игровая форма упражнений, без которых нельзя обойтись в обучении. Чтобы дошкольник приобрёл соот-

ветствующий словарный запас, умение и навык пользоваться им, ребёнку нужно упражнять в этом. Упражнение, которое проводится в игровой форме, без усилий, с интересом, с удовольствием, способствует лучшему запоминанию. Следовательно, задачей дидактических игр и упражнений является не только дать детям определённый объём знаний, но и научить их владеть этими знаниями.

Н. К. Крупская придавала большое значение игре как к способу познания окружающего, развития словаря, потому что, играя, ребёнок изучает и узнаёт много нового – изучает цвета, форму, свойства материала, пространственные отношения, растения, животных и т.д.

Система дидактических игр для детского сада впервые была создана Ф. Фребелем. Он высоко ценил игру, считал её важнейшим средством воспитания и обучения ребёнка. Но разработанные им игры были скорее сухими, скучными упражнениями, которые подавляли самостоятельность мысли ребёнка и противоречили его же взглядам на игру, как на свободную творческую деятельность.

В создании системы дидактических игр надо отметить роль Е. И. Тихеевой, разработавшей ряд игр для развития речи. Её игры связаны с наблюдением жизни и всегда сопровождаются словом.

В советской дошкольной педагогике изучением и методикой проведения дидактических игр занимались и занимаются многие специалисты: А. П. Усова, А. И. Сорокина, Е. И. Удальцова, Л. С. Новосёлова, Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова и другие. Причём некоторые считают игру лишь средством закрепления знаний, полученных на занятиях, другие же справедливо возражают против такого узкого понимания значения дидактической игры и упражнений, считают их одной из форм обучения, важным средством образовательной работы.

Сущность дидактических игр и упражнений заключается в том, что дети решают умственные задачи, находят самостоятельно решения и всё это сопровождается словом и даёт возможность не только накапливать словарь, но и активизировать его.

Дидактические задачи в игре могут быть разнообразны: развитие речи – закрепление, обогащение, активизация словаря, развитие связной речи; ознакомление с окружающим – природа, животные, растения, труд, люди.

В дидактических играх и упражнениях применяются разные приёмы обучения: наглядные, словесные, практические. Но методика игр и упражнений своеобразна: важно во всё время игры поддерживать у ребёнка увлечённость, заинтересованность игровой задачей.

Дидактические игры и упражнения по развитию словаря могут быть как часть занятия и как самостоятельное действие. Длительность

игры зависит от возраста ребёнка, его особенностей, а так же от интереса к игре (10-20 минут).

Руководство дидактическими играми в разных возрастных группах имеет некоторые особенности. В младших группах воспитатель сам играет с детьми, объясняя им правила. Первым узнаёт предмет на ощупь, описывает картинку. В старших группах дети до начала игры узнают задачу и правила. При выполнении игровой задачи и правил от них требуется полная самостоятельность. Могут включаться и элементы соревнований.

В теории и практике дошкольного воспитания существует следующая классификация дидактических игр и упражнений: с игрушками и предметами, настольно-печатные, словесные.

Наиболее доступны детям игры с предметами, так как они основаны на непосредственном восприятии, соответствуют стремлению ребёнка действовать с вещами и таким образом знакомиться с ними. Развитие речи детей и формирование их словаря рассматривается в тесной связи с деятельностью. С предметами, представленными в игре, ребёнок приходит в частое повторное общение, вследствие чего они легко воспринимаются, запечатлеются в мозгу. Каждый предмет имеет своё имя, каждому действию присущ свой глагол [4].

Многие игры сопровождаются движениями, что даёт возможность ребёнку осваивать и называть происходящее, различать и правильно называть цвета, форму и другие признаки предметов тем самым, расширяя и активизируя свой словарь («Чудесный мешочек», «Посмотри и запомни», «Угадай, что спрятали», «Что изменилось?»). Следует включать игры и упражнения с предметами, для того чтобы дети осваивали такие понятия, как: рядом, за мной, передо мной, слева, справа и др. («Кто с кем сидит?», «Где спрятался мишка?»). Длительность таких упражнений может составлять 3-4 минуты. В играх с игрушками, разными предметами, с картинками у ребёнка происходит накопление чувственного опыта. Например, разбирая матрёшку, подбирая парные картинки, он учится различать и называть размер, форму, цвет и другие признаки предметов тем самым, расширяя и активизируя свой словарь. В дидактической игре «Что изменилось?» ребёнок не только отгадывает, какого предмета не стало, но и называет его, а также описывает по основным признакам, не видя его.

В старших группах используются дидактические игры на группировку и классификацию и сравнение предметов между собой, например, «Что лишнее?», «Назови одним словом», «Продолжи сам», «Похожи – непохожи» (берёза и дуб, корова и лошадь). Следует включать упражнения на нахождение предмета по двум признакам:

цвету и размеру, что позволяет детям включать в работу активный словарь.

Необходимо включать в работу дидактические упражнения, которые учат детей выделять и вычленять характерные признаки (большой, чёрный, лохматый – медведь); различать материалы, из которых сделаны предметы: резиновый, деревянный, бумажный и другие; фактуру: мягкий, гладкий, шершавый и другие; определять овощи и фрукты на вкус («Что съел?» и другие).

Содержание настольных игр разнообразно. Некоторые виды лото и парные картинки знакомят детей с отдельными предметами: посуда, мебель, животные, птицы, овощи, их качества и свойства. Другие уточняют представления о сезонных явлениях природы (лото «Времена года»), о различных профессиях («Что кому нужно?»).

В настольно-печатных играх «Парные картинки», «Угадай картинку» и других закрепляются представления о том, что предметы могут быть похожими и непохожими, различными по отдельным признакам. В игре «Наш огород» дети закрепляют представления о форме и цвете овощей, о способах роста, о методах приготовления и употребления. В игре «Где что растёт?» закрепляются знания о том, где растут разные растения: овощи, фрукты, грибы, цветы и другие растения. В дидактической игре «Что из чего сделано?» дети уточняют, что можно сделать из дерева, из хлопка и других материалов. Настольно-печатная игра хороша в тех случаях, когда она требует самостоятельной умственной работы.

Наиболее сложны словесные игры: они связаны с непосредственным восприятием предмета, в них дети должны оперировать представлениями. Эти игры имеют большое значение для развития мышления ребёнка и активизации словаря, так как в них дети учатся высказывать самостоятельные суждения, делать выводы и умозаключения. Словесные игры и упражнения проводятся преимущественно в старших группах, потому что словарь этих детей наиболее сформирован, дети умеют внимательно слушать, быстро находить нужный ответ на поставленный вопрос. Упражнения должны быть кратковременны (5-10 минут) и составлять лишь часть занятия. Важно правильно объяснить их содержание. Слова требуется подбирать с постепенным усложнением словарного материала, но в случае необходимости можно возвращаться к уже известным словам. Такие игры и упражнения не требуют длительной подготовки, они легко включаются в занятия по родному языку.

Дидактические словесные игры без предметов применяются для закрепления знаний, обучения краткому и чёткому изложению мысли,

воспитания находчивости. Воспитатель намеренно может повторять одни и те же вопросы, на которые можно ответить по-разному, активизируя мысли детей и их знания.

Используются следующие дидактические словесные игры и упражнения:

«Кто это?» – определение профессии по действию (Кто лечит больных? Кто учит детей в школе?);

«Что делает?» – определение действий людей разных профессий (Что делает дворник? Что делает доктор?);

«Назови деревянные (стеклянные, бумажные) предметы» – подбор предметов по материалу или по какому-либо другому признаку;

«Назови какой» – подбор определений;

«Кому что нужно?» – определение предметов и орудий труда (Что нужно врачу, повару, почтальону?);

«Назови одним словом» – подбор обобщающего существительного;

«Когда это бывает?» – подбор слов обозначающих время;

«Кто расскажет подробнее?» – подбор синонимов;

«Скажи наоборот» – подбор антонимов.

Для активизации словаря используются упражнения на составление загадок – образного описания предмета, его характерных признаков, особенностей. Дети учатся подбирать слова, метафоры, ритмично произносить текст загадки, сопоставлять предмет и отгадку, находить сходства и доказательства. Подобные игры и упражнения тренируют детей в быстром поиске нужного слова, его семантическом и стилистическом подборе [2].

Словесные дидактические игры и упражнения имеют двоякую функцию: они обогащают словарь ребёнка и подготавливают его к выполнению заданий на построение высказывания и выражения своих мыслей.

Таким образом, использование дидактических игр и упражнений – это не просто заполнение свободного времени детей, а спланированный и целенаправленный педагогический приём для расширения и закрепления полученных знаний, для формирования и обогащения словаря детей. Играя в дидактические игры, дети узнают много новых слов, учатся их произносить и употреблять в активной речи. Применение дидактических игр и упражнений способствует повышению умственной, познавательной активности ребенка.

Литература

1. Алексеева, М. М. Речевое развитие дошкольников [Текст] / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Академия, 1998.
2. Илларионова, Ю. Г. Учите детей отгадывать загадки [Текст] / Ю. Г. Илларионова. – М. : Просвещение, 1985.
3. Сорокина, А. Дидактические игры в детском саду [Текст] / А. Сорокина. – М. : Просвещение, 1982.
4. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей (раннего возраста) [Текст] / Е. И. Тихеева. – М. : Просвещение, 1981.
5. Удальцова, Е. И. Дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников [Текст] / Е. И. Удальцова. – Минск, 1976.
6. Швайко, Н. П. Игры и игровые упражнения для развития речи [Текст] / под ред. В. В. Гербовой. – М., 1988.

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА КАК ОСНОВА ПОДГОТОВКИ К СОТРУДНИЧЕСТВУ УЧИТЕЛЯ, УЧАЩИХСЯ И ИХ РОДИТЕЛЕЙ ДЛЯ ДОСТИЖЕНИЯ ЦЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

ГАРНИК С. В., ГУММЕТОВА А. Ю., УРАНОВА Г. В.

г. Челябинск, Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 61

Воспитание подрастающего поколения волновало и волнует людей всегда, но эта вечная проблема особенно остро встает на переломных этапах истории, поскольку связана с резким изменением требований к человеку со стороны общества. Очевидной является истина: сегодня возрастает роль воспитательной работы, которая оказывает большое воздействие на взрослеющего человека, помогает разобраться в сложном и многообразном мире, выработать свою жизненную позицию. Создание условий для личностного развития воспитанников осуществляется через включение ребенка в различные виды социальных отношений в учебе, общении, труде. Любой ребенок имеет право рассчитывать на школу как на место, где он может пережить радость достижения, трудности и счастье творчества, почувствовать свою значимость в жизни, свою нужность.

Воспитательная программа, рассчитанная на девять лет, охватывает весь педагогический процесс, интегрируя учебные занятия, внеурочную жизнь детей (не только досуг), разнообразную деятельность и общение за пределами школы, влияние семьи, влияние социальной,

природной, предметно-эстетической среды, непрестанно расширяющее воспитательное пространство, в основе которой концепция личностно ориентированной системы деятельности классного руководителя. Новые ориентиры и ценности образования обусловили необходимость обращения к пониманию воспитания как деятельности, основанной на свободном саморазвитии личности и ее педагогической поддержке. Основу содержания процесса воспитания составляет личностный опыт воспитанника, в котором есть свои ценности, умения и способности, социальные навыки и способы поведения.

Актуальность создания данной программы воспитательной работы класса обусловлена потребностью школы в разработке теоретических и практических основ подготовки к сотрудничеству учителя, учащихся и их родителей для достижения целей обучения, воспитания и развития, совместному планированию и организации деятельности учителя и ученика как равноправных партнеров, высокого уровня мотивации участников целостного воспитательного процесса.

Программа воспитательной деятельности выстраивается ступенчато в зависимости от возрастных особенностей учащихся. I этап «Этo мы!» – (1-4 класс) – изучение психологических особенностей личности, формирование дружного, крепкого классного коллектива, формирование традиций коллективной жизни, развитие творческой активности каждого ученика, укрепление связи: семья – школа. II этап «Я и мой класс» – (5-7 класс) – создание благоприятных условий для раскрытия разных сторон личности ребенка в жизни коллектива, создание позитивных межличностных отношений, способствующих сплочению класса в единый, дружный коллектив, воспитание сознательного отношения к учению, повышение уровня воспитанности и культуры поведения учащихся. III этап «Мое место в обществе» – (8-9 класс) – создание условий для формирования гражданской позиции и первичного сознательного самоопределения учащихся (формированию активной жизненной позиции взрослого человека), создание условий для апробирования учащимися разных социальных ролей, разных видов профессиональной деятельности.

Ключевыми идеями программы являются: движение – общие задачи, общие перспективы, общие формы деятельности; изменения – увлечения, интересы, запросы; энергия – инициатива, предложения, советы; взаимосвязь – содружество.

Для достижения цели необходимо решить следующие задачи: создавать условия для проявления творческой индивидуальности каждого воспитанника; способствовать формированию основ культуры поведения, общения, построения межличностных и деловых отноше-

ний; воспитывать высокие моральные качества, эстетический вкус, патриотизм и интернационализм, терпимость и уважительное отношение к окружающим; развивать навыки самоуправления в классе, школе, проявление инициативы; создавать условия для полноценного физического развития школьников, формировать ценности здоровья и навыки здорового образа жизни; привлекать родителей к совместному досугу, способствуя укреплению семьи; способствовать профессиональному определению учащихся.

Для реализации задач воспитательная работа в классе проводится по следующим направлениям: нравственное воспитание: эстетическое; этическое; экологическое; гражданское и патриотическое воспитание: формирование активной гражданской позиции; воспитание любви к Родине; развитие навыков национального самосознания; спортивно-оздоровительное воспитание: физическое воспитание; навыки здорового образа жизни; профилактика вредных привычек; творческое воспитание: разностороннее развитие творческих способностей детей; стремление к совершенствованию и духовному обогащению, интеллектуальное воспитание: развитие интеллектуально-творческого потенциала личности учащегося путем совершенствования навыков исследовательского поведения; трудовое воспитание: приобретение практического опыта деятельности в конкретных социально-природных условиях; правовое воспитание: общественное развитие человека во взаимодействии и общении с другими людьми, социально-культурной средой; профориентационная работа: формирование устойчивых профессиональных интересов и склонностей.

Воспитательная работа в классе строится на следующих принципах: принцип открытости: учащиеся участвуют в планировании жизни в классе совместно с классным руководителем, вносят коррективы в предложения воспитателя с учетом своих интересов, потребностей и желаний; принцип деятельности: учащимся нужна активная, полезная и значимая деятельность, где они могли бы использовать знания, умения и навыки учебной деятельности, свои способности, таланты; принцип свободы выбора: учащимся необходимо предоставлять возможность выбора задания или дела с учетом их возможностей, интересов, личных качеств; принцип обратной связи: необходимо изучать мнение, настроение, степень участия воспитанников в классе, общешкольных мероприятиях; принцип сотворчества: учащиеся имеют право выбора партнера по выполняемому делу, а также возможность внесения коррективов в сценарий КТД, проявления инициативы и самостоятельности; принцип успешности: каждому учащемуся необходимо чувствовать собственную значимость и успешность; принцип «са-

мо...»: учащиеся в течение каждого отрезка своей жизни и жизни в классе самовыражаются, самоопределяются, самоутверждаются, самоорганизуются, самоорганизуются. Это «само» и есть, на наш взгляд, индивидуализация воспитательного процесса.

Самоуправление, как и дисциплина, – результат огромной совместной работы взрослых и детей. Чтобы самоуправление состоялось, необходимо обеспечить самостоятельность суждений и поступков ребят, пробудить в них желание самим взяться за дело, за преобразование своей жизни. Это поможет подвести их к самоуправлению.

Следует помнить, что не учащиеся для самоуправления, а самоуправление для учащихся; что подлинное самоуправление в широком понимании этого слова – это стиль жизни воспитательного коллектива. Цели ученического самоуправления: воспитание гражданина с высокой демократической культурой, гуманистической направленностью, способного к социальному творчеству, умеющего действовать в интересах совершенствования своей личности, общества и Отечества.

Отношения в классе строятся на основе сотрудничества классного руководителя – учащихся – родителей, так как в результате совместной деятельности все участники воспитательного процесса приобретают большой опыт общения, диалога и сотрудничества, главным элементом которого является педагогическая поддержка.

Критерии оценивания результатов реализации программы: уровень сформированности классного коллектива; результаты коллективных и индивидуальных психолого-педагогических диагностик; уровень вовлечённости обучающихся в коллективно-творческую деятельность, в работу актива класса; уровень состояния психического и физического здоровья учащихся; уровень удовлетворённости обучающихся и их родителей воспитательной моделью класса.

Программа помогает ребенку на каждом возрастном этапе решить все задачи в пяти основных сферах жизнедеятельности: сфера познания (учеба, информация, знания); сфера практической деятельности (трудовая деятельность, умения, навыки); сфера игры (игровая активность, реализация творческих и природных возможностей, способностей); сфера физического развития (реализация физических возможностей); сфера отношений (познание себя, людей).

Ценностным значением программы или главной ее идеей является то, что все методы и средства направлены для обеспечения личного успеха и успешности каждого учащегося класса. Организованная совместно с родителями деятельность, приводит к тому, что ребенок получает результат реальных достижений, переживая радость, причем не, только за свои собственные успехи, но и членов классного коллек-

тива. В дальнейшем это продублирует на самостоятельное оценивание результатов, потребностей познания нового в себе, на желание ставить цели, самоутверждаться и самовыражаться.

Основными показателями оценки реализации программы будут являться показатели социальной адаптации выпускников.

ГОТОВИМСЯ К ЕГЭ. СОЧИНЕНИЕ-РАССУЖДЕНИЕ КАК ТИП ПИСЬМЕННОЙ РАБОТЫ

ГИЛЯЗОВА М. Х.

с. Дружный Кунашакского района Челябинской обл.,
Муниципальное общеобразовательное учреждение
Урукульская средняя общеобразовательная школа

Цель проведения уроков русского языка в старших классах – повторение, углубление и систематизация материала, изученного в среднем звене, интенсивная подготовка выпускников школы к ЕГЭ.

Сложность экзаменационных тестовых заданий учитывает весь возможный спектр глубины освоения предмета. Ведь задача ЕГЭ – проверить знания и умения даже самого успешного ученика самой лучшей специализированной школы, а не гарантировать средний результат среднему ученику.

Экзаменационные материалы по любому общеобразовательному предмету состоят из 3 частей.

Первая часть работы (А1-А31) проверяет усвоение выпускниками учебного материала на базовом уровне сложности.

Задания второй части (В1-В8) относятся к повышенному уровню сложности.

Задание С (сочинение) является заданием высокого уровня сложности и представляет собой одну из самых трудных задач, стоящих перед учителем-словесником. Как известно, без выполнения задания С рассчитывать на отличный и просто достаточно высокий балл нельзя. А подготовиться наскоком за короткий срок невозможно. Нужна планомерная, поэтапная система занятий по развитию соответствующих качеств ума, сообразительности, творческих и аналитических способностей.

Первый этап – подготовка начинается со среднего звена, много времени уделяю работе по развитию речи. Пишем много сочинений, изложений на самые разнообразные, интересные, неизбитые темы. И

как итог этой работы – участие в конкурсе «Серебряное пёрышко» (отбираю лучшие работы).

Второй этап – продолжается работа в 7-8 классах, здесь акцент делаю на анализ текста, работаю по определению темы, типа, стиля текста, изобразительно-выразительных средств. Очень хорошо идет такая же работа на уроках литературы. Анализ произведения (эпизода) на основе анализа языкового материала. Причем осуществляется межпредметная связь, используются элементы интегрирования.

Третий этап – углубленное изучение предмета в 9-10 классах.

В 9 классе новая форма экзамена представляет собой хорошую подготовку к выполнению заданий В и С в 11 классе, идет практически целенаправленная работа по специальным пособиям.

Для 10-11 класса я разрабатываю темы занятий по русскому языку из расчета один урок в неделю. План является подвижным: я могу свободно менять одну орфографическую или пунктуационную тему на другую, исходя из необходимости, например: низкие оценки за грамотность в сочинениях, неважные результаты по диктанту или тестам. А второй час русского языка использую как спецкурс «Анализ текста на уроках русского языка» (10класс). Материалы для спецкурса беру в газете «Русский язык». В нем учтены последние изменения в предъявлении части С, особый акцент сделан на отработке навыков анализа исходного текста. Предлагаются различные способы моделирования вступления, основной части, заключения, способы выражения личностной позиции. Учащихся знакомяю с клише, но надо помнить, что клише используется, когда ученики вообще не умеют рецензировать. Ребята должны осознавать, что творческая работа предполагает, прежде всего, знание предмета анализа и прочное владение языком.

Работая над сочинением, предлагаю памятку, составленную мной с учётом требований к заданию С. Эта памятка находится на первой странице у всех в тетрадях для сочинений-рецензий.

План-памятка.

1. Прочитайте текст на 2 раза (использую методику медленного чтения).

2. Сформулируйте одну из проблем, поставленных в тексте.

3. Прокомментируйте эту проблему. (Здесь не должно быть фактических ошибок, и комментарий не должен сводиться к простому пересказу текста или фрагмента текста, что является типичной ошибкой учащихся в выполнении рецензии. Ученик комментирует, как именно автор рассматривает эту проблему, какие аргументы приводит, указывает на актуальность вопроса и т. д.).

4. Изложите позицию автора по поднятой проблеме.

5. Выразить своё мнение относительно позиции автора. Причём этически корректно это сделать (согласившись или не согласившись с позицией автора).

6. Привести 2-3 аргумента в защиту собственной позиции, опираясь на жизненный и читательский опыт.

7. Заключение. Из всего сказанного сделайте и напишите яркие, глубокие, исчерпывающие выводы.

Я начинаю работу над сочинением-рассуждением по экзаменационным текстам в 11-м классе со 2-ой четверти. Сначала на первых 3 уроках занимаемся анализом текста коллективно. Учимся определять тему текста, писать варианты вступления, формулируем проблему, поднятую автором, комментируем её, указываем на актуальность, определяем авторскую позицию или идею. Учимся выражать своё мнение по проблеме, приводить примеры из жизни, писать заключение-вывод по теме. Причем постоянно обращаемся к памятке, чтобы не забывать все обязательные пункты рецензирования.

Дальше ребята работают над сочинением-рассуждением дома самостоятельно. Весь класс разделен на группы по 4 человека. Каждая группа получает свой текст для анализа.

Самая сложная работа для учителя – это систематическая своевременная проверка письменных работ с указанием на недостатки по схеме-памятке; отмечаю плюсы и минусы в работе учащихся, читаю хорошие работы или фрагменты, яркие, необычные мысли отдельных учеников. Обращаю внимание на речевое оформление сочинения, оно должно соответствовать нормам современного русского литературного языка, то есть должны быть соблюдены смысловая цельность, речевая связность и последовательность изложения, точность и выразительность речи.

Ведь в сочинении-рассуждении видна языковая подготовка ученика. Здесь кроме перечисленных критериев налицо грамотность, соблюдение орфографических, пунктуационных, языковых и речевых норм.

Такая своеобразная работа над ошибками в сочинениях ведется на уроках и дает свои результаты.

После 4-5-кратного анализа появляются хорошие, интересные работы у 30 % учащихся. Появляются не шаблонные, однообразные высказывания, а оригинальные мысли и подходы в освещении проблемы, яркие впечатления и глубокие, исчерпывающие выводы. Интересны и разнообразны примеры, подтверждающие личностную позицию. Пишут о своих мечтах, планах, желаниях увидеть выставки, музеи, города и страны. Пишут о своих увлечениях музыкой, спортом,

техникой, о своих планах на будущее, о негативных явлениях в нашей жизни, в том числе на телевидении.

Некоторым учащимся необходимы индивидуальные занятия и консультации, приходится работать над каждой мыслью, над каждым предложением, чтобы довести до сути рецензирования, понять смысл работы.

К концу 3 четверти все ребята пишут сочинение–рассуждение в классе самостоятельно и уверенно, в рамках отведенного экзаменационного времени. Им уже не нужны памятки, клише. Ребята понимают, что сочинение-рассуждение – это творческая работа, требующая единства мысли, чувств и умения анализировать происходящее, давать оценку, обобщать и при этом прочно владеть языковыми нормами.

Анализируя сочинения-рецензии и выполнение задания В-8, пришла к выводу, что одно из слабых мест в работах учащихся – это определение изобразительно-выразительных средств языка, поэтому составила таблицу изобразительно-выразительных средств, которая помогает при выполнении этих заданий.

Вот так я поэтапно готовлю своих учеников к сдаче ЕГЭ по русскому языку в части С.

Результаты ЕГЭ 2008 года неплохие. Экзамен сдавали 18 из 24 учащихся. Высокие баллы у:

Кагармановой Ирины – 17 баллов;

Ибрагимовой Олеси – 16 баллов;

Мухарямовой Альфии – 15 баллов;

Яппарова Азамата – 15 баллов;

7 учащихся – от 10 до 14 баллов;

7 учащихся – от 7 до 8 баллов.

Эти баллы за задание С дают шанс получить высокий или достаточно высокий балл по ЕГЭ. Я считаю, что ЕГЭ в сельской школе – это результат труда учителя и ученика. Для учителя важно помнить, что в его руках и судьба учеников, и своя учительская судьба.

В заключение хочу сказать о методическом сопровождении в подготовке учащихся к сдаче ЕГЭ по русскому языку.

Литература

1. Александров, В. Н., Александрова, О. И., Соловьева, Т. В. ЕГЭ. Русский язык [Текст] / О. И. Александрова, Т. В. Соловьева. – Челябинск : Взгляд, 2006.

2. Александров, В. Н. ЕГЭ. Русский язык. Сочинение-рассуждение / О. И. Александрова. – Челябинск : Взгляд, 2005.

3. Власенков, А. И. Русский язык. Грамматика. Стили речи [Текст] / А. И. Власенков, Л. М. Рыбченкова. – М. : Просвещение, 2001.

4. Капинос, В. И. Развитие речи: теория и практика обучения. [Текст] / В. И. Капинос, Н. Н. Сергеева, М. С. Соловейчик. – М. : Просвещение, 1991.

5. Розенталь, Д.Э. Русский язык [Текст] : пособие для поступающих в вузы / Д. Э. Розенталь. – Ульяновск : Книгочей, Москва : Альянс-В, 1998.

ИЗУЧЕНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ ЧЕРЕЗ ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ДЕТАЛИ

ДУБОВА Н. М.

г. Новый Уренгой Ямало-Ненецкого АО, Муниципальное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 3

Сегодня в нашей школьной практике произошли большие изменения, но по-прежнему центральное место в деятельности учителя занимает урок. От его организации, от того, какие формы обучения и общения выберет учитель, зависит многое.

Главная задача педагога – сделать все, чтобы ребенок, не растеряв своей неповторимости, уникальности, построил индивидуальную траекторию развития, нашел место в этом непростом, быстро меняющемся мире, стал Человеком и гражданином.

Огромные возможности для решения этой задачи дает русская классическая литература, которая, освещая вопросы бытия, проблемы жизни, учит пониманию и состраданию, любви и честности. Она связана с общественной и внутренней сущностью человека. Общение с такой литературой формирует душу человека, «заставляя размышлять, сопоставлять свой опыт, свою жизнь с условиями, которые предлагает читателю писатель» (С. Михалков).

Строю свои уроки в соответствии с принципами личностно-ориентированных, индивидуально ориентированных подходов и технологий, которые в центр образовательного процесса ставят ребенка. Он – основной субъект обучения. Развитие его индивидуальных особенностей, учет субъективного опыта включения в активную творческую деятельность – одна из главных целей любого моего урока.

Урок литературы планирую по законам искусства (художественный анализ художественного произведения), по закону трех «О»: очаровать книгой, окрылить героем, обворожить писателем.

В процессе учебной деятельности у школьников могут быть воспитаны такие важнейшие качества личности, как патриотизм, познавательная активность, потребность в непрерывном самообразовании и саморазвитии, эмоциональная чувствительность, эстетические вкусы, нравственные основы, уважение и готовность к труду.

Для меня важно, чтобы ученик открыл проблему сам, проникся ее сутью, проанализировал, сумел в мельчайших деталях и фактах разглядеть замысел автора, найти ответы на собственные вопросы.

При изучении в 7 классе рассказа А. П. Чехова «Хамелеон» ребята нашли детали и прокомментировали их.

У всякого должна быть своя любимая вещь, которая помогает и жить, и учиться, и работать, с которой, даже если она устаревает, не расстаешься. Гоголевский Тарас Бульба, возможно, и не попал бы в руки ляхов, не вернись он за трубкой, которую обронил. Как верного друга ее нельзя ни терять, спасая себя, ни тем более отдавать врагу. Вокруг одной единственной детали, трубки, может быть построен целый урок.

Деталь на уроке – это пружина, которая дает толчок не только уроку, но и всей системе уроков в целом. Только опираясь на «деталь», на общение, сотворчество с учениками, можно заниматься литературным моделированием, безошибочно строить сюжет, даже не зная всего текста произведения. В результате у детей возникает интерес к тексту, желание прочитать его, сравнить со своими прогнозами.

Например, 11 класс. Урок по теме: «Валентин Распутин «Последний срок». Съехались дети Анны. Люся (дочь) получает ткань для траурного платья и, при живой еще матери, в соседней комнате шьет его. Варвара, старшая сестра, просит отдать ей это платье для своей дочери, которая заканчивает школу для выпускного вечера.

Деталь есть. По ней ученики видят всю Варвару целиком: негативный образ, отталкивающий своим цинизмом и простотой: «Корову возьму, а мать некуда».

Учащиеся старших классов свободно находят главные детали в изучаемых произведениях.

11 класс. Урок по теме: «Символические образы-детали в романе М. Булгакова «Мастер и Маргарита».

Учащиеся сумели выделить «детали» в тексте и приготовить сообщения. Например: Е. Веснина. «Зеркало – деталь в романе М. Булгакова «Мастер и Маргарита».

Ключевые слова, образы-символы и детали (гроза, огонь, кровь, вино, солнце, зеркало, луна, символические цвета и т.д.) лейт-мотивами проходят через роман, связывая воедино библейские и современные образы.

Одна из таких деталей – зеркало. Частое упоминание его связывается в романе, как правило, с событиями особого рода. Зеркала есть везде, где таинственным образом появляется или исчезает свита Воланда или же происходят необъяснимые, с точки зрения обыденной логики, события.

Зеркало в повествовании служит чем-то вроде индикатора чуда: наличие его означает как бы потенциальную возможность необычных событий. Для Маргариты, живущей ожиданием чуда, весь день перед балом полнолуния проходит под знаком зеркала. «Я верую!» – шептала Маргарита торжественно.

Её долгое сидение перед зеркалом с утра – это попытка заглянуть в Зазеркалье, в потусторонний мир, иными словами, гадание: «Свет мой, зеркальце, скажи...».

Зеркало в романе, таким образом, оказывается переходом, связывающим два вида пространства: обыденное... и чудесное... Но зеркало и разделяет эти два мира, является пограничным постом между ними, и в этой ситуации даже сверхъестественные персонажи вынуждены вести себя довольно примитивно. Например, в кабинет к финдиректору Римскому они пытаются проникнуть как обыкновенные уголовники.

Отделив зеркалом мир нечистой силы от обычного мира, Булгаков широко пользуется этим образом, придавая ему сатирическую окраску.

Концовка романа также связана с зеркалами, в которые превращаются оконные стёкла. Приближающийся для Мастера и его верной подруги конец – разбитое, изломанное отражение солнца в стёклах домов.

Главным средством перехода в иномерные зоны пространства в романе названы зеркала. Однако первый переход происходит в самом начале романа, где зеркала как будто нет. Профессор появляется на Патриарших неизвестно как и откуда... Вспомним самое древнее зеркало – гладкую водную поверхность. И действительно, единственный оставшийся из трёх Патриарших прудов своими очертаниями очень напоминает громадное прямоугольное зеркало.

Дёмина Наталья. «Деталь лунного света в романе «Мастер и Маргарита».

В романе «Мастер и Маргарита» лунный свет – неотъемлемая деталь, которая сопутствует всем ведущим героям. Так, например, внутреннее преображение Ивана Бездомного сопровождается изменениями в небесной сфере: происходит движение от солнца к луне и обретение Иваном своего «Я».

Аналогичный переход испытывает и Понтий Пилат. Солнечный свет, освещающий допрос, вынесение приговора, казнь, сменяется лунным освещением личного раскаяния и прозрения, безысходной тоски от непоправимой ошибки, совершенной при свете солнца. Даже в праздничную ночь, оставшись на балконе один, Пилат глядит в тоске «на луну, которая висела еще выше пяти свечей» Антоньевой башни. Возрастающая со временем тоска прокуратора связывается с «оголённой луной». А она в свою очередь являет «оголённую совесть» Пилата. Он засыпает, пытаясь спрятаться от луны, то есть от своей совести, но, как известно, от неё не спрятаться и не скрыться. Но и во сне он сразу же видит луну, точнее, лунную дорожку, на которой встречается с бродячим философом. Луна присутствует даже в измерении страданий прокуратора «двенадцать тысяч лун».

Также деталь лунного света постоянно сопровождает измученного болезнью, страдающего Мастера, который впадает, подобно Пилату, «в тоску и беспокойство», заламывая руки, бормочет, «обращаясь к далёкой луне». Глядя на эту же луну, Мастер говорит Ивану о своей душевной болезни, о впечатлении от первых мгновений встречи с Маргаритой; упоминание о луне появляется в рассказе Мастера о последней его встрече с возлюбленной.

Лунная тональность характеризует и ту, чьим именем назван роман. Особый интерес в этом отношении представляют главы «Крем Азazelло» и «Полёт», в которых слово «луна» повторяется 17 раз.

А в заключение хотела бы напомнить спор Воланда и Левия Матвея о «теньях» и «голом» свете. Смысл этого «тёмного» места романа, на мой взгляд, проясняется символикой светил. «Голый свет» (чем, собственно говоря, и является солнце) – это свет идеального миропорядка, где нет места земному человеку. Тени же «получаются от предметов и людей», живые земные люди неизбежно имеют свою теневую сторону, как и ночное светило.

Дети, обучаемые мною, привыкли к тому, что в изучаемом произведении главную роль играют детали.

Уроки литературы всегда эмоциональны, и участие музыки как детали просто необходимо, это заложено в самих текстах. Например: А. Куприн «Гранатовый браслет». Желтков. М. Булгаков «Мастер и Маргарита». Воланд.

Еще Аристотель утверждал, что «искусство призвано радовать, удивлять, доставлять удовольствие». Именно Аристотель, размышляя об эстетическом воздействии искусства, отмечал в «Поэтике», что трагедия ведет человека через сострадание и страх к очищению.

11 класс. Тема урока: «Поэзия Анны Ахматовой – поэзия женской души». Читая наизусть стихотворение, учащиеся увидели в ее произведениях много личного, чисто женского, того, что Анна Андреевна пережила сама, чем она и стала дорога детям. При чтении стихотворения «Песня последней встречи» ученица Ирина Лысак отметила, что здесь, как и в других ее стихотворениях, не описание чувства, а их выражение, возникновение картины, передающей душевное состояние героини. Только в полузабытии возможны такие выразительные «ошибки»:

Я на правую руку надела,
Перчатку с левой руки.

Говорящая деталь – это ёмкий и лаконичный художественный прием, используемый А. Ахматовой для достижения потрясающей психологической убедительности. Западая в память, детали становятся «знаками» разыгравшейся перед читателями личной драмы. Такие «знаки» поэтесса находит в неожиданном для традиционной поэзии обыденном мире:

Показалось, что много ступеней,
А я знала их только три.

Неправильно надетая перчатка, количество ступеней, «темный дом», свечи – всё это создает печальную картину уходящей любви.

При анализе стихотворения Анны Андреевны Ахматовой «Летний сад» учащиеся увидели в первом двустишье, что ключевым словом является слово «розы»:

Я к розам хочу, в тот единственный сад,
Где лучшая в мире стоит из оград.

Одиннадцатиклассники в этих строках слова розы заменили на «красота», «природа», «прошлое», причем без изменения смысла.

Не только радость и удовольствие от общения с художественными произведениями, но и сострадание, сопереживание – вот формула постижения искусства, выведенная еще древними, принятая современниками. И в процессе своей работы я стремлюсь к тому, чтобы мои уроки литературы стали эффективной формой сильного эмоционального воздействия на личность школьника в процессе его общения с искусством слова.

Сегодняшние учащиеся читают Александра Блока далеко не все.

Ребята 11 класса не догадывались, что на следующей неделе начну Александра Блока.

Самый первый урок должен быть внезапным, неожиданным.

Я прочитала классу строчки:

Нет, никогда моей, и ты ничьей не будешь.

Так вот что так влекло сквозь бездну грустных лет,
Сквозь бездну дней пустых, чье бремя не избудешь.

Вот почему я – твой поклонник и поэт!

Здесь – страшная печаль отверженности женской
За прелесть дивную – постичь ее нет сил.

Там – дикий сплав миров, где часть души вселенной
Рыдает, исходя гармонией светил.

Вот – мой восторг, мой страх в тот вечер в темном зале!

Вот, бедная, зачем тревожусь за тебя!

Вот чьи глаза меня так странно провожали,
Еще не угадав, не зная ... не любя!

Сама себе закон – летишь, летишь ты мимо,
К созвездиям иным, не ведая орбит,

И этот мир тебе – лишь красный облак дыма,
Где что-то жжет, поет, тревожит и горит!

И в зареве его – твоя безумна младость...

Все – музыка и свет: нет счастья, нет измен...

Мелодией одной звучат печаль и радость...

Но я люблю тебя: я сам такой, Кармен.

– Стихи понравились?

– Угадайте чьи?

– Маяковского! Высоцкого! Вознесенского! Рождественского!

Евтушенко!

Сделав короткую паузу, говорю: «Блок!» Мгновенно затихли, ожидая продолжения. И я начала рассказ о поэте.

Убеждена, что учитель литературы – актер. Горькая минута урока – пустые глаза ученика. Не за тишину, дисциплину, безропотное послушание – за Внимание сражаюсь на каждом уроке. Завоевать их внимание – завоевать их самих.

Способ введения ученика в структуру материала через «деталь»-«вопрос»-«проблему» универсален и может быть использован всеми учителями для создания проблемных ситуаций. Ответ на поставленные проблемы организуется в форме коллективного поиска, раскрепощенного обсуждения, дискуссии, организуемых и инициируемых учителем.

ИЗУЧЕНИЕ ГИДРОНИМОВ ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ ТЮРКСКОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ НА УРОКАХ БАШКИРСКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

ИШБИРДИНА Л. М.

д. Большая Курсарина Челябинской обл.,
Муниципальное общеобразовательное учреждение
Куйсаринская средняя общеобразовательная школа

Цели изучения:

- рассмотреть разнообразие гидронимов Челябинской области тюркского происхождения;
- привить любовь к родному краю, истории своего народа и родному языку.

Если взглянуть на карту Челябинской области, то сразу обращаешь внимание на то, что по сравнению с другими регионами наш край очень богат водными объектами: озерами и реками. После рассматривания их названий, пришла к выводу, что большую их часть приблизительно 60 % составляют названия тюркского происхождения.

Выбор этой темы обусловлен тем, что на данный момент недостаточно материала о названиях озёр и рек на башкирском языке. Я считаю, что учащиеся должны знать топонимику своего края. То есть мы, учителя, должны их направить на это, в какой-то степени заинтересовать. Отрадно, что на уроках истории, географии учащиеся получают знания в масштабах всего мира, изучая экономику и политику всех стран. Но живут ведь они в Челябинской области, поэтому и знать о своём крае должны больше.

Наряду со многими разделами в области изучения своего края, большую роль можно отвести топонимике нашего района, области.

Топонимию не случайно называют языком земли. Названия гор, рек, озёр, селений рассказывают о природе своего края, народах, живших и живущих здесь, о его прошлом и настоящем. Народ прежде знал, что у каждой горы, у каждого озерца, как у человека, свой характер. Что каждое место на Уральской земле связано с другими, что всё пространство вокруг – живое, оно дышит, меняется, оно только кажется неизменным. Поэтому немудрено, что и названия мест (топонимы) не просто так возникали, не из головы изобретали их наши предки – у природы подслушивали, в сердце вынашивали.

Образование географических названий происходило в определенной исторической обстановке, тесно связано с общественно-экономической жизнью. И каждое помнит о племенах и народах, ко-

которые населяли и населяют наш край. Это один из элементов духовного творчества народа. В названия вложены мысли, знания, наблюдательность народа – это отражение или природы, или истории. Они хранят богатый материал о природных условиях былых времен, об историческом прошлом, поэтому могут служить важным источником познания родного края.

В целом, топонимия – это совокупность географических названий какой-нибудь местности, страны. Сюда входят как названия селений, так и гор, рек, озёр.

Я решила больше внимания уделить гидронимам, то есть названиям водных объектов: «гидро» (вода) + «оним» (название). Они сами также подразделяются на несколько видов: зоотопонимы, фитотопонимы, антропонимы и т. д.

Зоотопонимы – это названия, включающие в свой состав названия животных: Аткуль, Балыкты, Каратай и т. д.

Фитотопонимы – гидронимы, которые произошли от названий растений, например, Агасуль, Карагайкуль и т. д.

Антропонимы – названия, связанные с именем человека: Баик.

Очень много труда вложили топонимисты в изучение названий нашей области. Это А. К.Матвеев: «Географические названия Урала» (Свердловск, 1987.), «Неройки Караулят.Урал,»(Свердловск, 1973), «Древнеуральская топонимика и её происхождение», «Путешествие в топонимию» (Свердловск, 1976), «Вопросы Ономастики» (Свердловск, 1976) и др., Н. И.Шувалов «От Парижа до Берлина по карте Челябинской области» (Челябинск, 1989) и наш земляк, аргаяшец, учитель географии А. И.Слинкин «Озёра Аргаяшского района»(Аргаяш, 1984), «Озёра Кунашакского и Сосновского районов»(Аргаяш).

Конечно, можно перечислить ещё фамилии топонимистов.

Я хотела остановиться конкретно на гидронимах тюркского происхождения.

Будучи учителем башкирского языка и литературы, считаю, что эта тема будет интересной как для учителей, так и для учащихся. Потому что, изучая названия, учащиеся будут рассуждать, предполагать, объяснять. То есть мы будем применять поисковый метод, решать проблему – почему же так, а не иначе назван тот или иной водоём. А такие методы и являются одними из эффективных, поскольку они развивают учащихся, где они сами находят ответы, предлагают свои варианты ответов.

Хочу предложить темы, где было бы уместным изучение гидронимов тюркского происхождения.

1. Словообразование.

Эта тема особенно удобна для изучения гидронимов. У нас имена существительные подразделяются на простые и сложные. В качестве примеров простых названий приводим такие: Ай, Кояш, Шишма и другие.

А сложные у нас классифицируются таким образом:

А) слова, образованные путём сложения двух слов;

Б) состоящие из двух слов;

В) образованные путём сокращения;

Г) парные слова;

Среди перечисленных мы можем в качестве примеров привести следующие:

А) Карасу, Аргаяш (Яркаяш), Чебаркуль, Карабалык, Каратай и другие – сложение двух слов.

Б) Кара Узьяк (озеро, Нагайбакский район) – два слова, в целом образующие одно название;

в) Агас-балык (озеро, Аргаяшский район); Табан-куль (озеро, Кунашакский, Троицкий районы) – парные слова.

2. Морфология. Имя существительное.

Собственные и нарицательные имена существительные.

Здесь при объяснении темы очень удобным будет рассмотрение собственных имён существительных на примерах названий рек и озёр. Очень удобно будет применение на уроке ИКТ: карту Челябинской области с выделенными водными объектами показать на экране. Также можно включить слайды с фотографиями рек и озёр нашего района, области.

При изучении тем: «Имя прилагательное», «Глагол».

Здесь названия рек и озёр можно рассматривать как части речи.

То есть среди гидронимов встречаются не только имена существительные, но и имена прилагательные, и глаголы. Так Уй, Беркут и др. являются именами существительными; Майлы, Карамалы, Балсыкты – имена прилагательные; а Калды, Аккушаткан и др. являются глаголами.

3. Лексика. Диалектизмы.

При изучении этой темы особенно уместно в качестве примеров применение гидронимов. Здесь очень хорошо видно то, как в названиях отражается тот или иной диалект. Ярким примером проявления восточного диалекта служат такие названия, как Балыкты, Балсыкты, Талпанлы, Улянде. То есть вместо принятого в литературном языке «л» здесь фигурируют «диалектные» «т» и «д». По норме перечисленные названия должны звучать таким образом: Балыклы, Балсыклы, Талпанлы, Улянле.

Конечно, в каждой теме не нужно ограничиваться только классификацией названий на те или иные виды, а и объяснением их. Учащимся самим нужно предоставлять возможность объяснить, предположить: откуда произошло это название и почему. Я считаю, что детям всегда интересно находить ответы самим. Готовая информация, услышанная из уст учителя не так ценна по сравнению с той, до которой они «дошли» сами.

Изучение гидронимов на уроках родной литературы по теме «Башкирское народное творчество».

Предания и легенды о Земле Уральской, о тайнах её, о силе её, об освоении её людьми переходили из поколения в поколение, обрстая элементами художественного вымысла. И тем не менее познавательное значение старинных народных преданий трудно переоценить. Зачастую они содержат без преувеличения бесценные сведения, освещающие историю нашего края светом всечеловеческой мудрости.

Любой настоящий, живой, из сердца человеческого излившийся текст как драгоценный камень. С какой стороны на него посмотришь, подарив светом внимания, – той гранью и засверкает, откликнется. Так и с уральскими сказаниями » (И. А. Кириллова «Легенды Южного Урала»).

Да, бесценно познавательное значение легенд и преданий. А сколько их сложено народом! Это: «Тайна озера Зюраткуль», «Младший брат Байкала», «Увильдинская легенда», «Золотой волос», «Тайна озера Инышко», «Мать родниковых вод», «О происхождении селений на берегах Миасса» и др.

Безусловно, очень мало времени для ознакомления с ними на уроках. Но можно его найти, если время, отведённое для внеклассного чтения, направить на изучение регионального компонента. Это будет полезно вдвойне: и привлечение учащихся к чтению, и выполнение заданий по региональному компоненту. Ещё одной из эффективных форм работы станет применение этой темы в предметную неделю, то есть «Неделю башкирского языка и литературы».

А если говорить о межпредметных связях, то здесь видна связь с уроками географии и краеведения. Особое внимание нужно уделить тому, что в этом году эта тема будет особенно актуальной: именно в 2009 г. наша область отмечает свой юбилей – 75-летие.

Конечно, изучение родного края автоматически должно быть заложено в программу уроков, ибо без этого невозможно будет достижение нашей цели – привитие любви к своему краю: его прошлому и настоящему; языку – в целом, развитие в детях патриотического воспитания.

СООТНОШЕНИЕ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

ОВЧИННИКОВА Н. П.

г. Архангельск, Поморский государственный университет
им. М.В. Ломоносова

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.» определены приоритетные направления образования, среди которых важнейшим является усиление воспитательного потенциала образовательного процесса. Ставится задача формирования у школьников гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда. Таким образом, предполагается ориентация школы не только на сообщение учащимся определенной суммы знаний, но и на развитие нравственных качеств личности, в том числе и патриотизма.

Важным фактором формирования патриотизма у старшеклассников является школьное историческое образование. Содержание курса истории активно влияет на мотивы поведения учащихся, воспитание их нравственных качеств. Привлечение школьников в процессе учебной работы к личностной и нравственной оценке тех или иных исторических явлений и действий людей представляет собой своеобразный вид социальной практики: «История – школа поведения. В прошлом люди ищут и находят нужные образцы. Человек смотрит в минувшее, как в зеркало, он видит там чужие судьбы, но соотносит их со своей судьбой, с тем, что происходит вокруг» (А. Гулыга).

Рассмотрим, как сегодня трактуется вопрос о целях исторического образования в педагогической науке.

В Федеральном компоненте ГОС (Образовательная область «Общество» – История) определены следующие цели школьного исторического образования: овладение основами знаний об историческом пути человечества, его социальном, духовном, нравственном опыте; развитие способностей осмысливать события и явления действительности во взаимосвязи прошлого, настоящего и будущего; формирование ценностных ориентаций и убеждений на основе личностного осмысления опыта истории, восприятия идей гуманизма, уважения прав человека и демократических ценностей, патриотизма и взаимопонимания между народами; развитие интереса и уважения к истории и культуре своего и других народов.

Положения ГОС убеждают нас в значимости организации личностного осмысления учащимися учебного материала через нравственные ценности.

В настоящее время некоторыми авторами и авторскими коллективами ставится под сомнение или отрицается такой фундаментальный ранее принцип исторического образования, как его патриотическая направленность. Так, авторский коллектив из РАО В. Г. Безрогов, М. В. Богуславский, О. Е. Кошелева главную роль отводят целям просветительским: развитие исторического мышления школьников; знакомство с основными концепциями и теориями, объясняющими развитие общества; формирование исторической, в том числе компьютерной, грамотности на современном международном уровне.

А. Ю. Головатенко считает, что изучение истории не может и не должно рассматриваться как повод для формирования тех или иных качеств личности, даже самых прекрасных, выдвигает следующие цели исторического образования: развитие мышления школьников; формирование полезных умений в социальном общении и гражданском поведении; включение индивида в культурную среду, созданную его соотечественниками. Подобный подход нашел отражение и в ряде публикаций.

Методист Ю. Троицкий пишет, что школьники сами должны «примерять на себя маски, костюмы исторических деятелей» и давать им собственные оценки. То есть роль учителя сводится исключительно к передаче знаний.

В современной острой дискуссии по поводу целей школьного исторического образования мы разделяем точку зрения Е. Е. Вяземского, В. А. Полякова и других авторов о том, что содержание исторического курса должно быть нацелено на «воспитание человека-патриота, уважающего национальные и общечеловеческие ценности, понимающего роль личности, ее социальной активности и гражданской ответственности в обеспечении эффективного, динамичного развития родной страны в изменяющемся мире».

Остановимся на анализе учебников и учебных пособий. Учебники и учебные пособия содержат материал об исторических корнях народа России, социальных и национальных общностях людей, складывающихся в различные исторические периоды развития России, конкретных исторических личностях и их служении на благо Отечества. Наряду с этим следует подчеркнуть, что насыщенность пособий нравственной информацией, на наш взгляд, недостаточна. Так, не включен материал о духовном деле выдающихся подвижников Православия: митрополитов Иллариона, Филиппа Колычева, патриарха

Гермогена, святителей Земли Русской Сергия Радонежского, Серафима Саровского, Иоанна Кронштадтского. Нет подробных очерков о жизни и деятельности видных исторических деятелей: И. М. Висковатого, С. Ю. Витте, В. В. Голицина, А. М. Горчакова, Е. Р. Дашковой, Е. Ф. Канкрин, М. Т. Лорис-Меликова и др. По справедливому замечанию Г. Н. Ганичева, «оторвавшегося от своей истории, культуры, духа россиянину надо возвращать свои ценности» и имена.

Вопросы и задания учебных пособий направлены на формирование у школьников аналитических суждений о характере деятельности государственных и общественных деятелей, о причинах подъема национального самосознания русского народа в отдельные исторические периоды. Значительно меньше заданий ориентировано на выработку у учащихся эмоционально-оценочного отношения к Отечеству. Последние задания касаются оценки школьниками качеств исторических личностей, определения собственной позиции к идеям, заложенным в произведениях литературы и искусства.

Учебный курс по истории России XX века представлен авторскими учебниками В. П. Дмитриенко и В. П. Островского. Показательна мысль о том, что «важнейшим условием стабильности государства и общества является чувство патриотизма его граждан. Это чувство может породить боль за страну, но никогда не позволит ее унижить, представить ее народы как обреченные на отсталость». Оба учебника уделяют внимание воинским, трудовым традициям, характеризующим различные слои общества, и содержат документы разнообразные по форме и идеологической направленности. Документальный материал учебника В. П. Дмитриенко помогает понять отношение государственных и общественных деятелей России к настоящему и будущему России. Широкий круг исторических источников, приведенных в учебнике В. П. Островского, характеризует место России в мировом сообществе, национальные традиции и особенности русского народа.

Однако, переосмысливая страницы истории советского государства, авторы учебников забывают выдающихся деятелей отечественной истории XX века, конкретных участников важнейших событий, таких как «Гражданская война», «Социалистическое строительство», «Великая Отечественная война». В содержании учебников преобладает информативный подход к изучению исторического материала. Вопросы и задания учебников позволяют организовать работу по усвоению школьниками понятия «Отечество» на когнитивном уровне. В то же время, предельно ограничен круг заданий, которые бы ориентировали старшеклассников на выработку личностного отношения к Отечеству.

и его истории. Эти и другие недостатки учебников стали причинами того, что Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006-2010 годы» среди неотложных мер предполагает доработку и переиздание учебников, прежде всего, по истории России XX века.

Таким образом, выявление целевой направленности Федерального компонента государственного образовательного стандарта, учебников и учебных пособий на патриотические ценности позволяет сделать следующие выводы:

- нормативные документы предусматривают формирование патриотических качеств, однако некоторые научные коллективы и отдельные авторы, определяя стратегию школьного исторического образования, ставят под сомнение его патриотическую направленность;
- в федеральных учебниках и учебных пособиях отсутствует важная информация о видных сынах Отечества;
- задания и вопросы, представленные в учебниках и учебных пособиях, слабо стимулируют патриотические чувства и настроения у старшеклассников.

Позиции педагогов по поводу целей исторического образования представим в таблице 1:

Таблица 1

Точка зрения А	Категорически отрицается воспитание любви к Родине в качестве цели исторического образования, полагая, что это чувство не может быть предметом учебной деятельности
Точка зрения Б	Главная роль отводится целям просветительским: знакомству с основными концепциями и теориями, объясняющими развитие общества; формированию исторической, в том числе компьютерной грамотности на современном уровне. Нравственное воспитание видится возможным лишь в корректном сочетании с этими направлениями
Точка зрения В	Утверждается, что содержание школьного исторического образования должно быть направлено на воспитание чувства патриотизма, гражданственности, способствовать формированию национального самосознания, уважения к историческому и культурному наследию народов России

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОПРОСА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ПИСЬМЕННОЙ

ОЖГИХИН М. Ю.

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

Речевая функция является одной из важнейших функций человека. Овладение речью способствует осознанию, планированию и регуляции поведения. Речевое общение создает необходимые условия для развития различных форм деятельности и участия в коллективном труде. Проблема развития устной речи не является единственной. Она сопрягается с проблемой формирования письменной речи. А именно недостаточно времени уделяется на формирование именно письменной речи. Особое место и по сей день в вопросе о развитии письменной речи занимают труды Л. С. Выготского, который обозначил проблемы и пути их преодоления. «Письму обучают как известному моторному навыку, а не как сложной культурной деятельности.... Ребёнка учат выводить буквы и складывать из них слова, но не обучают его письменной речи» [1].

При обучении письму необходимо создать условия, чтобы оно нужно было ребёнку, а не просто он умел писать буквы. Таким образом, оно (письмо) будет осознанным, жизненно необходимым. Только тогда письмо будет развиваться не как привычка руки и пальцев, но как действительно новый и сложный вид речи. «Нужно, естественно, привести ребёнка к внутреннему пониманию письма, нужно сделать, чтобы письмо возникало в развитии ребёнка» [3]. Ребенок, научившийся фиксировать опыт своих внутренних переживаний с помощью письменной речи, как бы обретает историю самого себя и уникальную возможность видения себя со стороны и отношения к себе прошлому. Не случайно Л. С. Выготский подчеркивает, что процессы обучения ребенка письменной речи вызывают «столь же принципиальное изменение в общем духовном облике ребенка, как и обучение речи при переходе от младенческого возраста к раннему детству» [1].

В самом деле, в живой устной речи любой нормальный ребенок этого возраста выпаливает слова и фразы, едва приходящие ему в голову, нисколько не заботясь о необходимости какого бы то ни было редактирования извергающегося из него потока слов. Собеседник, в свою очередь, достаточно снисходителен по отношению к неизбеж-

ному в этих случаях словесному мусору, сквозь который пробивается суть высказывания.

В письме, напротив, все мы, а ребенок в особенности, вынуждены становиться крайне экономными в употреблении слов. Рука не поспевает за мыслью, пальцы не выдерживают огромной физической нагрузки, и оттого возникает острая необходимость в тщательном мысленном редактировании записываемого текста. Кроме того, в процессе письма я должен заниматься совершенно особой работой по удержанию придуманного порядка слов в записываемой фразе. А это крайне трудно, поскольку при устном речеизъявлении (если это только не выученный наизусть текст) мне не приходится совершать деятельность аналогичного вида. В устной речи ребенок не сочиняет фразу как некий сознательно выстроенный порядок или последовательность слов. Напротив, в письменной речи он вначале сочиняет некую формальную словесную последовательность, а затем эту сформированную последовательность пытается незыблемо удержать в сознании на протяжении всего растянутого во времени акта записи.

Сам Л. С. Выготский высказывал предположение, что ключом к искусству свободной письменной речи является овладение «абстракцией, произвольностью внутренней речи» или, иначе говоря, искусством грамматического построения [1]. И с этим нельзя не согласиться: письменная речь тем и отличается от устной, что она является принципиально построенной речью. Однако вот вопрос: как формировать это искусство грамматического построения? Концепция развивающего обучения пошла по наиболее очевидному пути, предположив, что наиболее успешный путь к освоению практической грамматики лежит через ее предварительное теоретическое освоение.

Вообще проблема овладения письменной речью – это проблема формирования потребности в письменной речи. Факт заключается в том, что в существующих технологиях научения письму как раз проблема потребности в письменной речи никак не представлена.

В самом деле, потребность двухлетнего ребенка в устной речи – это глубоко естественная потребность осуществления коммуникации с миром взрослых и сверстников. Наоборот, письмо в том виде, в котором его преподают в начальной школе, – это глубоко бессмысленная с точки зрения маленького ребенка деятельность по орфографически грамотной записи некоторого фиксированного набора имеющихся в букваре или учебнике слов.

В чем же должен видеть ребенок смысл освоения письменной речи? Может быть, соответствующее побуждение должно строиться как побуждение к особому рода коммуникации, но на этот раз – к эпи-

столярной? Увы, такого рода побуждение выглядит совершенно искусственным: коммуникация с помощью устной речи гораздо легче и доступнее. Поэтому всякий раз, когда методисты начальной школы пытаются развить в ребенке потребность в овладении письменной речью через организацию его эпистолярной коммуникации, из-под пера ребенка выходит нечто вялое, скучное и безжизненное. Но стоит ребенку почувствовать и осознать, что письменная речь – это уникальная возможность фиксации и архивирования своих собственных душевных состояний и переживаний с помощью определенным образом построенных фраз, как потребность в письменной речи становится для него абсолютно естественной и безусловной.

Но вот что при этом особенно важно: учитель должен «вернуть» записываемый текст ребенку таким образом, чтобы тот услышал внутреннюю поэтику собственного текста и своими глазами увидел его тайную, неявленную организацию [2]. В результате такого рода подачи детского текста ребенок получает возможность увидеть его как структурно организованный, как обладающий неким выстроенным порядком слов. И именно это обстоятельство оказывается решающим в процессе дальнейшего самовыражения ребенка. Ориентируясь на авторитет учителя, он сам начинает внутренне интонировать и выстраивать свои тексты, а тот факт, что при этом ребенок работает со своим собственным содержанием, которое становится значимым для других, придает этой деятельности смысл, и это становится решающим обстоятельством, благодаря которому у ребенка формируется потребность в письме.

Таким образом, мы видим, насколько формирование потребности в письменной речи важно для развития речи у ребёнка в целом. Но, к сожалению, данная проблема не раскрывается в учебных программах, современные авторы практически не уделяют ей внимания.

Литература

1. Выготский, Л. С. Собрание сочинений [Текст] : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982 г.
2. Ладыженская, Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся [Текст] / Т. А. Ладыженская. – М. : Педагогика, 1975.
3. Лурия, А. Р. Язык и сознание [Текст] / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во МГУ, 1979

К ВОПРОСУ ОБ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА НА УРОКАХ ИСТОРИИ

ПЬЯНЗИНА Т. В.

г. Челябинск, Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 113

Актуальным требованием сегодняшней жизни является максимальное развитие творческого потенциала, развитие инициативы, активности и самостоятельности у всех членов общества. Следовательно, одной из важнейших задач обучения является развитие у школьников активного познавательного отношения к знаниям. Познавательная активность является действенной силой формирования личности школьника в учебном процессе, так как она способствует возникновению интеллектуального отклика на процесс познания и обеспечивает мыслительно-эмоциональную отзывчивость ученика в познавательном процессе.

Проблема активизации познавательной деятельности учащихся – предмет постоянного поиска педагогов и психологов. Основная задача любого педагога – искать и находить новые методы и средства совершенствования урока, которые приводили бы к решению данной проблемы. Активный поиск эффективных путей развития у учащихся познавательных сил и способностей привел к появлению нестандартных уроков, среди которых особое место занимает урок-игра.

Именно эта форма урока создает благоприятную ситуацию обучения для подростков, обеспечивая им эмоциональное благополучие. Дидактика со времен Я. Коменского всегда рассматривала эмоциональность как весьма желательный элемент учебного процесса и придавала большое значение формированию положительных мотивов учения. Побуждение к учению и эмоциональность входят в современную модель урока как необходимый, неотъемлемый компонент, как условие самодвижения учебного процесса, эффективный катализатор познавательной активности и самостоятельности школьников.

Рассмотрим некоторые приемы активизации учебной деятельности младших подростков на уроках истории.

Одной из проблем при обучении этой категории учащихся является слабая мотивация изучения учебного материала при подготовке домашнего задания. Проще говоря, не все дети любят читать учебник. Пятиклассники с удовольствием слушают увлекательное изложение новой темы учителем, задают ему сотни вопросов, но совершенно не готовы к самостоятельному поиску интересующей их информации.

Задача учителя – воспитание интереса к различным источникам знания и в первую очередь – к учебнику истории. Для этой цели был разработан урок-игра, отвечающий данному целеполаганию.

Предлагаем познакомиться с этапами урока-игры по теме «Междуречье: рождение цивилизации» как формами активизации учебной деятельности учащихся.

Целью данного урока является развитие личностно смыслового отношения к учебному предмету: помочь учащимся осознать социальную, практическую и личностную значимость учебного материала.

Этапы урока:

I этап. Урок начинается с определения цели и постановки проблемы (хорошо начать урок с зарисовки, которая и определит проблему). Класс делится на команды. Принцип простой: три ряда – три команды. Команды выбирают капитанов путем простого большинства голосов.

II этап. Учитель определяет три пункта параграфа учебника (п. 1, п. 2, п. 3), которые учащиеся должны прочитать в отведенные для этого 7-10 минут учебного времени.

III этап. Происходит выбор вопроса (пункта параграфа) и ученика, который попытается воспроизвести учебный материал (выбор происходит приемом «да-нет»: ученик стоит спиной к классу, учитель, указывая на членов его команды, задает вопрос: «да?», утвердительный ответ ученика – выбор завершен). Ученик, на которого пал выбор, выходит к доске. Условие игры: у членов отвечающей команды учебники должны быть закрыты, тогда как у двух других – открыты. Ученик старается вспомнить и изложить материал по выбранному вопросу. Когда он закончит, учитель выставляет баллы за ответ и просит команду дополнить ответ. Ребята активно дополняют, зарабатывая при этом баллы. Когда их возможности исчерпаны, вступают другие команды.

Подобным образом воспроизводится весь учебный материал.

IV этап. Конкурс капитанов: капитаны задают друг другу вопросы по теме урока. Баллами (1 балл) оценивается и вопрос, и ответ, при этом отсутствие ответа наказывается вычитанием балла из общего командного зачета.

V этап. Учащиеся в рабочих парах (если класс небольшой, то – командами) формулируют ключевые понятия темы: 1 команда – «закон», 2 команда – «чиновник», 3 команда – «город-государство». При этом учащимся должен быть знаком алгоритм деятельности: записываются все возникающие ассоциации, связанные с этим понятием (нельзя отвергать предлагаемые варианты!). Затем, в процессе обсуж-

дения, отвергаются второстепенные или неверные, а ключевые оформляются в определение. Схема определения такова:

«Понятие» – это «ключевое слово», «конкретизирующее дополнение».

Деятельность команд оценивается баллами.

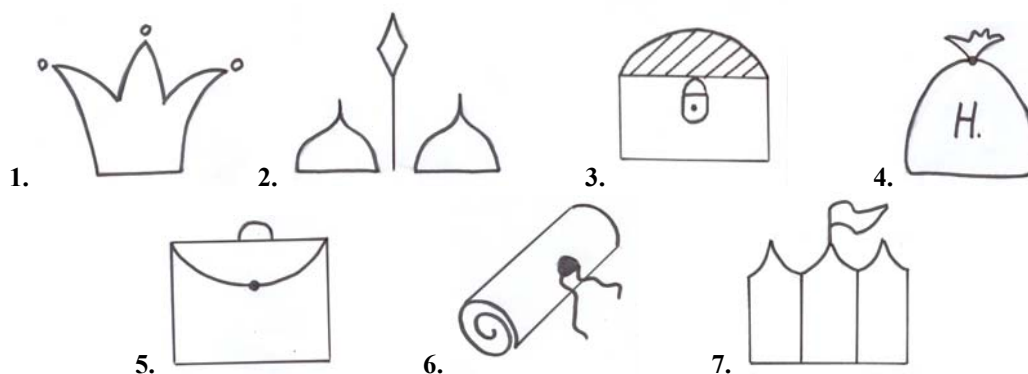
VI этап. На слайде демонстрируется отрывок текста из цикла сказаний о Гильгамеше:

На берег реки он народ гонит,
Днем и ночью он стены возводит;
Слезы камни начисто отмывают,
Днем и ночью он стены возводит;
Пот камни добела отмывает,
Днем и ночью он стены возводит;
Не знает его сердце пощады,
Днем и ночью он стены возводит.

После определения того, о ком и о чем говорится в тексте, учащиеся определяют причины возникновения древнейших городов.

Деятельность команд оценивается баллами.

VII этап. Учащимся предлагаются пиктограммы, содержащие условные обозначения – признаки государства. Учителем ставится задача: установите соответствие между одним из перечисленных признаков государства и пиктограммой (признаки государства перечислены учащимися при воспроизведении материала п. 3). Всего предлагается семь пиктограмм:



№ 1 – «Единый правитель».

№ 2 – «Войско».

№ 3 – «Казна».

№ 4 – «Налоги».

№ 5 – «Чиновники».

№ 6 – «Законы».

№ 7 – «Охраняемая территория».

Учитель ставит следующую задачу: доказать, что перечисленные признаки являются основополагающими при определении понятия «государство». Учитель убирает одну за другой пиктограммы и просит учащихся доказать необходимость восстановления целостности ряда.

Пример. При изъятии пиктограммы «налоги», учащиеся могут доказать разрушение государства как системы: при отсутствии налогообложения нет возможности пополнять казну, из которой оплачивается труд чиновников и содержание войска. Отсутствие войска делает государство уязвимым для внешних вторжений, грозит потерей независимости; делает невозможной внешнюю экспансию; грозит внутренней социальной нестабильностью.

Учитель предлагает командам обсудить вопрос: применимы ли данные признаки государства к современному российскому государству. Есть ли отличия?

Деятельность команд оценивается баллами.

VII этап. Подводятся итоги игры, определяется команда победитель путем подсчета баллов, обязательно отмечаются отличившиеся ученики.

В данном контексте «этапами» обозначены не структурные компоненты урока, а смена приемов, используемых для активизации учебной деятельности учащихся.

Первые четыре этапа урока обеспечивают репродуктивный характер учебной деятельности. Данная форма урока позволяет, благодаря включению элемента соревновательности, повысить мотивацию к изучению и усвоению учебного материала. На третьем этапе, когда учащиеся дополняют друг друга, начинается поиск еще не озвученных фактов и учебный материал прорабатывается особенно тщательно. При этом учитель сопровождает каждое новое дополнение комментариями: «Важно!», «Интересно!» и тому подобное. В конце урока можно обратить внимание учеников на то количество баллов, которое они заработали за урок – баллы отражают тот объем информации, который они получили на уроке благодаря учебнику.

Все последующие этапы урока – предмет творчества учителя. Приемы активизации учебной деятельности должны меняться, причем на каждой игре. Этим обеспечивается тот элемент новизны, который будет поддерживать познавательный интерес к данной форме урока.

Примеры:

После конкурса капитанов можно открыть слайд с изображением «Древа мудрости». Листья «древа» – это вопросы по изучаемой

теме. Цвет листьев отражает качество вопроса, а соответственно и баллы, зарабатываемые учащимися при ответе на вопрос: зеленые листья – 1 балл, желтые – 2 балла, красные – 3 балла (открываются вопросы через гиперссылку).

Пиктограммы позволяют разнообразно использовать приемы учебной деятельности. Так, можно предложить учащимся восстановить недостающее звено (звенья) в логическом ряду пиктограмм или сгруппировать пиктограммы по предложенному критерию.

Данная форма урока позволяет при определении домашнего задания освободить учащихся от пресловутого «читать и пересказывать», а предложить задание творческого характера – например, написать мини-сочинение «Исповедь царя».

В заключение хотелось бы отметить, что игра, как педагогическая технология, ценна не только своей мотивацией, развивающим эффектом, творческим состоянием личности, активизацией познавательной деятельности, но и высокой степенью социализации подрастающего поколения.

СОВМЕСТНАЯ РАБОТА ПСИХОЛОГА С ПЕДАГОГАМИ И РОДИТЕЛЯМИ – ОСНОВНОЙ ПРИНЦИП ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ

СУЕНГАРИЕВА Л. А.

г. Челябинск, Муниципальное образовательное учреждение
Центр психолого-медико-социального сопровождения

Главным условием эффективности школьной психологической службы является грамотное профессиональное взаимодействие практического психолога с педагогическим коллективом. Вопрос о месте психолога в школе представляется довольно сложным. Школьную психологическую службу можно рассматривать как своеобразное поле взаимодействия практического школьного психолога с учащимися разного возраста, их учителями и родителями; в центре этого взаимодействия – интересы ребёнка как формирующейся личности. При этом практический психолог не должен быть поставлен в положение только помощника учителя в осуществлении учебно-воспитательного процесса, он равноправный член школьного коллектива, обеспечивающий ту область педагогического процесса, которую кроме него никто обеспечить не может. Помимо этого он осуществляет синтез педагогического опыта и знаний с данными психологической науки.

Взаимодополняемость позиций психолога и педагога в подходе к ребёнку, тесное сотрудничество их на всех стадиях работы и с отдельными учащимися, и с детским коллективом следует рассматривать как необходимое условие обеспечения работы психологической службы.

В начале работы практического психолога в школе должен быть особый, так называемый адаптационный период, который длится 2-3 месяца. В этот период школьный психолог и педагогический коллектив знакомятся друг с другом, привыкают друг к другу. Желательны выступления психолога на педагогических, методических объединениях, собраниях классных руководителей. Во время этих выступлений и в процессе бесед с учителями желательно рассказать о месте и роли практического психолога, задачах его деятельности, методах работы, способах сотрудничества. Любой трудный случай – не повод для упреков учителю, а сигнал для совместной работы с ним по оказанию помощи ребёнку.

Следует обратить особое внимание на то, что вся деятельность практического психолога направлена, прежде всего, на создание благоприятного психологического климата для развития ребёнка. Такой климат является результатом взаимодействия многих компонентов, его составляющих, но центральным моментом здесь предстаёт общение детей разного возраста со взрослыми и сверстниками, общение между собой взрослых, работающих с этими детьми.

При этом главная задача – совместными усилиями психолога и учителей понять особенности ребёнка как формирующейся личности в контексте его жизненных условий, с учётом истории его воспитания, возрастных, половых и индивидуальных особенностей, характера взаимоотношений со взрослыми и сверстниками и на этой основе определить программу дальнейшей работы с ним.

Также следует обратить серьёзное внимание на возможные формы работы практического психолога с педагогами и педагогическим коллективом. Такими примерными формами могут быть следующие:

- психологический анализ урока с точки зрения усвоения учебного материала и раскрытия особенностей взаимоотношений учителя и ученика;
- психологический анализ учебно-воспитательной работы ЦПМСС, отдельных классов, с целью выяснения причин трудностей в учёбе;
- разработка рекомендаций для директора, для учителей;
- тренинг педагогического общения;

- развитие функциональных возможностей (внимания, памяти, наблюдательности, воображения);
- работа с педагогами по овладению навыками психической саморегуляции;
- повышение психологических знаний педагогов различной квалификации;
- формирование у учителей навыков эффективного разрешения конфликтов.

В современной школе часто не соблюдаются психологические условия, обеспечивающие полноценное общение учащихся со взрослыми и сверстниками на всех этапах школьного детства. Поэтому у некоторых учащихся формируется негативное отношение к школе, к обучению, неадекватное отношение к самим себе, к окружающим людям. Эффективное обучение и развитие личности в таких условиях невозможны. Поэтому создание благоприятного психологического климата, основа которого – личностное, заинтересованное общение взрослых и учащихся – одна из главных задач практического школьного психолога.

Эту задачу психолог может решить только совместно с учителями, в творческом общении с ними, определяя высокий уровень содержания и продуктивную форму этого общения. Психолог помогает:

- установить доброжелательное общение в педагогическом коллективе;
- способствует улучшению форм и содержания общения педагогов с учащимися, родителей с детьми, учащихся между собой;
- консультирует педагогов и других работников по широкому кругу проблем как профессиональных, так и личностных;
- способствует развитию коммуникативных навыков профессиональной деятельности педагогов;
- осуществляет мероприятия по предупреждению и снятию психологической перегрузки членов педагогического коллектива.

Практический психолог в своей психопрофилактической работе предупреждает «профессиональные опасности» педагогического труда, связанные с низким уровнем развития коммуникативных качеств: конфликты с учащимися, психологическая перегрузка и эмоциональное перенапряжение педагога.

Большое место в работе школьного психолога занимает работа с родителями учащихся.

Психологическая гармония становится важным условием благополучного существования семьи. Следует подробно разобрать вопрос о том, что такое межличностные отношения в семье: отношения

взрослых членов семьи друг к другу, взрослых к детям, детей к бабушке и дедушке, отцу и матери, друг к другу, и как они влияют на самочувствие всех членов семьи. Особое внимание нужно обратить на специфику взаимоотношений в неполной семье и особенности воспитания приёмных детей.

Значение семьи определяется теми условиями, которые в ней создаются для развития детей, усвоения ими общечеловеческого опыта. С самого раннего возраста ребёнок учится у взрослых. Поэтому психологу следует тактично объяснить, что воспитание ребёнка теснейшим образом связано с проблемой сформированности личности самих родителей. Чтобы воспитать у ребёнка отзывчивость, трудолюбие, интерес к окружающему миру, нравственное отношение к людям, родителям необходимо самим быть на должном уровне. Ребёнок заражается примером в сто раз сильнее, чем самыми красноречивыми и разумными поучениями.

Особенность семейного воспитания состоит в его эмоциональном характере, основанном на родственных чувствах любви, взаимной заинтересованности родителей и детей. В семье дети с ранних лет усваивают целостную систему нравственных ценностей и идеалов, культурные традиции данного общества и специфической социальной среды. Именно в раннем детстве формируется либо исходное доверчивое и заинтересованное отношение к миру и людям, либо ожидание неприятных переживаний, угрозы со стороны мира и других людей. Психолого-педагогические исследования свидетельствуют, что чувства, сформированные в детстве, нередко сопровождают человека в течение всей его жизни. Поэтому психологу в начале работы с ребёнком важно познакомиться с его семьёй. Целесообразно проанализировать типы неполных семей, особенности материнского воспитания, понять психологическую суть разведённой семьи, влияние развода на ребёнка в зависимости от его возраста. Большого внимания требуют дети из тех семей, где есть овдовевший родитель. Психологическая травма, переживаемая ребёнком в связи со смертью одного из родителей, требует бережного подхода к ребёнку и понимания его состояния.

Одним из важных направлений воспитательной работы в школе является подготовка ребёнка к будущей семейной жизни. Здесь особая роль принадлежит психологу.

Литература

1. Артамонова, Е. И. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. И. Артамонова, Е. В. Зырянова и др.;

под ред. Е. Г. Силяевой. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 192 с.

2. Кащенко, В. П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков [Текст] : пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / В. П. Кащенко. – М. : издательский центр «Академия», 2000. – 304 с.

3. Психология и педагогика [Текст] : учебное пособие для вузов / составитель и ответственный редактор А. А. Радугин; научный редактор Е. А. Кротков. – М. : Центр, 2000. – 256 с.

4. Кон, И. С. Психология старшеклассника [Текст] : пособие для учителей / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1980. – 192 с.

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ СОЗДАНИЕ «СИТУАЦИИ УСПЕХА»

ТРАЧУК Л. А.

г. Новый Уренгой Ямало-Ненецкого АО,
Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 3

Проблема формирования мотивации учения на сегодняшний день является одной из самых актуальных в организации учебного процесса в общеобразовательной школе. Тема, над которой я работаю, тесно связана с темой школы.

За период своей педагогической деятельности я изучала разные технологии в обучении, осмыслила и отработала оптимальные методы и формы работы с учетом возможностей и психологических особенностей младших школьников. В своей работе я стараюсь руководствоваться изречением Сократа: «Не насиловать душу ученика, а вести его за собой, давать ему делать свои робкие шаги». Познакомившись с теорией доктора педагогических наук А. С. Белкина и работами известного педагога С. А. Смирнова «О создании ситуации успеха на уроке», стала применять её на своих уроках, потому что считаю, что главной задачей учителя является создание на уроке атмосферы взаимопонимания, уважения, радости общения, успеха в обучении. Я хочу, чтобы мои дети радовались и получали успех от каждого урока и каждый день. Я стараюсь, чтобы учебный процесс был интересным и увлекательным, а стиль общения мягким и доброжелательным.

На уроках письма в первом классе я использовала следующие методы и приёмы для создания «ситуации успеха».

1. «Волшебные линейки» (Г. А. Цукерман). Этот приём научил детей оценивать результат своего труда.

2. Комментированное письмо. Развитие орфографической зоркости, навыка письма в заданном темпе, умение объяснять условия выбора орфограммы.

3. «Круговые тетради» – это обычные тетради, в которой пишут по очереди все учащиеся класса. (Формирование каллиграфического навыка письма, мотивация к изучению предмета).

4. Игры-соревнования. Развитие положительной мотивации учения, формирование интереса к предмету.

5. Творческие задания. Развитие творческих способностей учащихся.

Начиная со второго класса, на уроках русского языка ввожу:

6. Прием «какографии», то есть письма с намеренно допущенными ошибками. Развитие орфографии, зоркости, внимания, обогащение словарного запаса учащихся.

7. Прием оценивания и взаимооценивания выполненного задания. Один из наиболее полюбившихся детям приёмов – три отметки в тетради. Формирование умения контролировать свою и чужую деятельность.

Успех в учении – единственный источник внутренних сил ребенка, рождающий энергию для преодоления трудностей, желания учиться. Поэтому педагогически оправдано создание для школьника ситуации успеха.

Например, начиная урок, я говорю детям: «Я рада вас видеть, сегодня у нас с вами особенный урок, потому что каждый из вас попробует сделать для себя маленькое открытие».

Предлагая ребёнку выполнить какое-нибудь задание, вначале стараюсь «снять страх» перед предстоящей деятельностью, чтобы ученику удалось преодолеть неуверенность в собственных силах, робость или боязнь самого дела, оценки окружающих. В качестве парадигмы использую следующие фразы: «Ты сможешь, у тебя всё получится» или «Не ошибается тот, кто ничего не делает». Такая предупредительная мера снимает с ребёнка зажим, он становится более раскованным, уверенным, понимая, что попытка – не пытка.

Следующий приём, способствующий созданию ситуации успеха на уроке, – это «педагогическое внушение», который побуждает к выполнению конкретных действий: Не будем терять время – приступаем к работе», «Я вижу, что не только мне, но и вам уже не терпится по-

пробовать свои силы. Начинаем!» При произнесении этих слов педагогом большое значение имеет тон (он должен быть ровным, спокойным и убедительным). Облик педагога должен побуждать ребёнка в этот момент к действию, вселяя веру в успех.

Заключительная оценка также имеет большое значение для ощущения школьником своего успеха на уроке. Содержательно она должна относиться не к результату в целом (хотя такая оценка тоже высказывается), а к каким-то отдельным деталям полученного результата. Например: «Больше всего в твоей работе мне понравилось...», «Особенно сегодня на уроке тебе удалось...».

Ситуация успеха особенно важна в работе с детьми, поведение которых осложнено целым рядом внешних и внутренних причин, поскольку позволяет снять у них агрессию, преодолеть изолированность и пассивность.

Интересно, все ли учащиеся начальных классов с радостью спешат в школу. С целью определения исходной мотивации обучения у учащихся, поступающих в первый класс, совместно с психологом детского сада «Колобок» было проведено анкетирование на входе и на конец второго класса. Полученные данные говорят о том, что применяемые методы, приёмы и формы организации урока, способствуют положительной динамике в развитии мотивации учения.

Развивая познавательные процессы, воспитывая стремление к знаниям, мы развиваем личность маленького человека, умеющего мыслить, сопереживать, творить. Вопросы развития познавательной активности младшего школьника актуальны, важны для каждого педагога, которому небезразлична судьба своих учеников.

КРАЕВЕДЕНИЕ КАК ФОРМА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ

ЯРИН А. Л.

с. Уйское Челябинской обл., Муниципальное общеобразовательное учреждение Уйская средняя общеобразовательная школа

Патриотическое воспитание подрастающего поколения всегда являлось одной из важнейших задач современной школы, ведь детство и юность – самая благодатная пора для привития священного чувства любви к Родине. Под патриотическим воспитанием понимается постепенное и неуклонное формирование у учащихся любви к своей Родине. Патриотизм – одна из важнейших черт всесторонне развитой

личности. У школьников должно вырабатываться чувство гордости за свою Родину и свой народ, уважение к его великим свершениям и достойным страницам прошлого.

Для того чтобы в случае опасности человек, не задумываясь, встал на защиту своей Родины, он должен чувствовать к этой Родине пронизывающую до боли в сердце любовь. Любовь, которую мы не только чувствуем, но и как бы слышим и в словах М. Шолохова, и в прозаическом стихотворении Федора Крюкова «Родимый край»:

Родимый край... Как ласка матери, как нежный зов ее над колыбелью, теплом и радостью трепещет в сердце волшебный звук знакомых слов.

Чуть тает тихий свет зари, звенит сверчок под лавкой в уголке, из серебра узор чеканит в окошке месяц молодой... Укропом пахнет с огорода... Родимый край...[8].

Это произведение, созданное в 1918 г. (приведено в сокращении), не утратило своей свежести и актуальности и в наши дни.

Многое связывает человека с местом, где он родился и вырос. Родной край, его люди, природа, пройдя через сознание, становятся частью человеческой судьбы

Где бы мы ни жили, на каком бы языке ни говорили, Россия – наша общая, большая, единственная Отчизна. Однако у каждого из нас есть еще и свой, милый сердцу уголок земли, где он увидел свет солнца, сделал первые шаги, получил путевку в жизнь. Это место – город или хутор – несравним ни с чем другим. Это наш порог жизни, Малая Родина.

Многие методисты считают, что главным методологическим принципом патриотического воспитания учащихся должно быть познание и осознание ими своей Малой Родины. Патриотическое воспитание учащихся начинается с познания Малой Родины, с познания запахов пряных степных трав, таинственного дыхания морских глубин, пения жаворонка в поднебесье. Не случайно ведь в дореволюционной России в школьных программах существовал предмет «Родиноведение», который позднее был переименован в «Краеведение». В толковом словаре В. И. Даля читаем: «Краеведение – это совокупность знаний (исторических, географических и т. п.) об отдельных местностях или в целом страны, это всестороннее изучение своей местности – природы, хозяйства, истории, быта людей – преимущественно местными школами» [4].

«Краеведение – это, прежде всего, краелюбие», – напомнил на учредительной конференции Союза краеведов России избранный его председателем профессор С. О. Шмидт. «Самый массовый вид нау-

ки», – говорил о краеведении академик Д. С. Лихачев [8]. Высокая наука смыкается здесь с массами. Не только фигурально, но и буквально. Ведь краеведческий клуб – единственное, пожалуй, место, где седовласый профессор может обсуждать общую проблему с молодым учителем или школьником из далекого хутора [4].

Вклад краеведов во многие науки трудно переоценить.

Ведь без комплексного, всестороннего изучения родного края (чем занимается краеведение) невозможно формирование человека культуры.

И как не вспомнить здесь слова Виталия Закруткина:

«Любовь к Родине. Неизбывная любовь к месту, где ты впервые увидел солнце и склоненную над тобой голову матери, и услышал слова отца, и повторил их, познавая красоту родного языка! Чью душу не тревожила эта светлая, чистая, неподкупная любовь?» [5].

Родина без нас обойтись может, мы же без нее – ничто. Эту великую истину, на которую обращал внимание В. А. Сухомлинский, должен понимать и чувствовать каждый ребенок [12]. Любой школьник может выбрать себе занятие по душе. Различают следующие направления краеведческой работы: географическое, художественное, историческое, литературное, экологическое.

Географическое краеведение изучает климатические особенности местности и их динамику, лесные и степные массивы, холмы, овраги, отдельные деревья, курганы, фрагменты ландшафта и морских акваторий, степные курганы, отдельные горы и барханы, почвы, животный мир, ручьи и родники. Объектом художественного краеведческого поиска могут стать скульптура, архитектура, художественные ремесла, устное народное творчество, музыкальный фольклор, резьба по дереву, искусство танца и т. п.

Предметом внимания краеведов-историков является история городов, поселков, отдельных зданий, выдающихся личностей, предприятий, школ, социальных процессов и явлений, население.

В педагогической науке целью литературного краеведения является выявление двух зависимостей: как тот или иной город (село) сформировали личность писателя (поэта) и как этот писатель отразил в своем творчестве ту или иную местность.

Основными источниками краеведческой информации являются:

- периодическая печать (газеты, журналы, альманахи);
- художественная литература (но нужно помнить, что не каждый писатель-художник достоверно отражает действительность);
- архивные фонды;
- фонды музеев;

- всякого рода планы и карты;
- материальные следы культуры (произведения скульптуры, живописи, архитектуры);
- материалы статистики;
- устные свидетельства старожилов.

Основные принципы краеведческой работы:

- системный подход;
- предельная достоверность фактов;
- синхронность отдельных направлений поиска (например, искусство или природу края нельзя рассматривать вне исторического контекста).

Формы краеведческой работы – урочная и внеурочная, активная (сам поиск, туризм, полевая работа) и пассивная (отработка полевых материалов, экскурсионное обслуживание в школьных музеях).

Внеклассная краеведческая работа – это поисковые экспедиции, туризм, тематические вечера, конкурсы, олимпиады, пленэр (живописные этюды с натуры).

Конечным результатом серьезной краеведческой работы является школьный музей.

Качество и объем краеведческой работы, увлеченность детей и масштабы их деятельности во многом определяет личность учителя. Нельзя рассчитывать на успех, если относиться к работе формально, без особой личной заинтересованности. Дети ведь сразу почувствуют формальный стиль в общении.

Только после хорошей методической подготовки можно подойти к практической реализации своих замыслов, ибо одной интуиции в краеведческой работе недостаточно. Содержание, тематика и формы работы с детьми, глубина проработки отдельных задач, конечно же, зависят от возрастной группы.

В период внедрения регионального компонента образования учитель сам получает новые для себя знания и спешит ими поделиться с учащимися. Чтобы знания не приняли форму получения готовой информации от учителя, необходимо пересмотреть подход к осуществлению учебного процесса, а именно организовать получение новых знаний непосредственно из реальных источников информации в условиях эколого-краеведческой деятельности.

Идея патриотического воспитания отражена в федеральной программе развития образования. Необходимо «усилить воспитательную функцию образования по формированию гражданской ответственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, к Родине, к семье, окружающей природе».

В национальной доктрине образования в Российской Федерации определяются цели и задачи образования и воспитания, в числе которых: обеспечение исторической преемственности поколений, сохранение и развитие национальной культуры, воспитание патриотов.

Литература

1. Агапова, И. Патриотическое воспитание в школе [Текст] / И. Агапова, М. Давыдова. – М. : Айрис-пресс, 2002.
2. Ефремова, Г. Патриотическое воспитание школьников [Текст] / Г. Ефремова // Воспитание школьников. – 2005. – № 8.
3. Историческое краеведение [Текст] / под ред. Г. Н. Матюшина. – М., 1980.
4. Краеведение: пособие для учителя [Текст] / под ред. А. В. Даринского. – М., 1987.
5. Кобылянский, В. А. Национальная идея и воспитание патриотизма [Текст] / В. А. Кобылянский // Педагогика. – 1998. – № 5.
6. Кузнецов, С. С. Геологические экскурсии [Текст] / С. С. Кузнецов. – Л., 1987.
7. Кукушин, В.С. История архитектуры Нижнего Дона и Приазовья [Текст] / В.С. Кукушин. – Ростов н/Д. : ГинГо, 1996.
8. Кукушин, В. С. Литературное краеведение [Текст] / В. С. Кукушин. – Ростов н/Д. : ГинГо, 1997.
9. Лещинин, Н. П. Литературный музей и школа [Текст] / Н. П. Лещинин. – М., 1976.
10. Лихачев, Б. Т. Педагогика: курс лекций [Текст] / Б. Т. Лихачев. – М., Юрайт, 2001.
11. Милонов, Н. А. Литературное краеведение [Текст] / Н. А. Милонов. – М., 1985.
12. Проходчик, А. Ф. Практикум по краеведению [Текст] / А. Ф. Проходчик. – Минск, 1981.
13. Туристско-краеведческие кружки в школе [Текст] / под ред. В. В. Титова. – М., 1988.
14. Смирнов, В. Г. Художественное краеведение в школе. [Текст] / В. Г. Смирнов. – М., 1987.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКОВ И КОРРЕКЦИОННЫХ КУРСОВ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ДЕФЕКТАМИ ЗРЕНИЯ

АНТОНОВСКАЯ Е. Ю.

г. Новокузнецк, Муниципальное специальное коррекционное образовательное учреждение специальная (коррекционная) общеобразовательная школа для слепых и слабовидящих детей

В настоящее время перед современной школой стоит важнейшая образовательная задача: сформировать у школьников представления о целостной картине мира. В основе такого комплексного образования лежит идея интеграции.

В тифлопедагогике под интегрированным обучением следует понимать проведение уроков, коррекционных курсов, внешкольных мероприятий, объединенных общими темами. Основой разработки интеграции в образовании является интегративно-тематический подход, обоснованный Г. Ф. Федорцом, в котором за содержательную, методическую и организационную единицу процесса обучения берется тема (раздел) учебной дисциплины. Ведущие положения каждой темы подчинены основным идеям, цели конкретизируются в процессе изучения всего раздела. Конечно, к интегрированному уроку и особая подготовка:

- знания психологических и дидактических основ проведения интеграционных процессов в образовании;
- выделение в программах учебных предметов, коррекционных курсов, внеклассных мероприятий сходных тем и аспектов;
- определение взаимосвязи между подобными видами работ;
- корректировка учебных программ, в соответствии с офтальмоэргонOMICескими условиями.

В школе № 106 интегрирование учебных предметов способствует снятию перегрузки, утомляемости у детей с дефектами зрения за счет переключения их на разнообразные виды деятельности. Чередование различных заданий, форм проведения интегрированных уроков и коррекционных курсов снижает утомляемость отделов головного мозга, снимает напряжение осанки, создает комфортные условия для развития личности. Такой подход позволяет избежать ситуации попадания предмета в разряд нелюбимого, повышает эффективность процесса обучения.

Интеграция на разных ступенях воспитания, обучения и развития имеет свои особенности. Интегрированные уроки, коррекционные

курсы, внеклассные мероприятия помогают в творческом развитии детей-инвалидов по зрению, познании их представлений об окружающем мире, в котором все элементы взаимосвязаны.

Интегрированное обучение целесообразно строить на объединении достаточно близких областей знаний. Например, литература включает помимо литературных текстов, библиографические материалы, исторические документы, географические открытия, изобразительное искусство. Математика содержит геометрический, арифметический, алгебраические материалы, взаимодействует с информатикой, технологией, экономикой. Естествознание включает сведения из природоведения, ботаники, биологии, химии, географии, астрономии. «Предметно-практическая деятельность» объединяет коррекционные курсы: «Социально-бытовая ориентировка», «Охрана зрения и зрительного восприятия», «Развитие осязания и мелкой моторики».

На интегрированных уроках и коррекционных курсах слепые и слабовидящие дети работают легко и с интересом, усваивают обширный материал. Важно и то, что приобретенные знания, умения, навыки применяются школьниками в их практической деятельности не только в стандартных учебных ситуациях, но и дают выход для проявления творчества, инициативы, интеллектуальных способностей.

Интеграционная система способствует воспитанию широко эрудированной личности, обладающей целостным мировоззрением, способностью самостоятельно систематизировать имеющиеся знания, нетрадиционно подходить к решению различных проблем. Примером такого интегрирования являются разработанные уроки по русскому языку «Сочинение по музыкальному произведению», включающие: написание сочинения, чтение художественного текста, прослушивание классической музыки, рассматривание иллюстраций, развитие мимики и пантомимики, наблюдение за своим эмоциональным состоянием.

В течение уроков у детей с дефектами зрения формируется внимательное и бережное отношение к художественным произведениям, богатству русского языка, развивается письменная и устная речь, прививается любовь к классическим произведениям, через репродукции картин познается творчество русских и зарубежных художников. Обучающиеся высказывают свое мнение, мыслят, обогащают свой словарный запас, учатся взаимодействовать друг с другом. Такая работа воспитывает у школьников чувство прекрасного, способность сопереживать, побуждать к совершению добрых поступков.

Через взаимопроникновение разных видов искусств достигается высокий уровень обучения, усиливающий мировоззренческую направленность познавательных процессов обучающихся. Слепые и

слабовидящие дети формируют творческое начало, эмоциональную отзывчивость, убежденность и активность, что способствует всестороннему развитию личности.

С учетом возрастных и психологических особенностей детей с дефектами зрения, современного уровня развития тифлопедагогики необходимо помнить, что каждый предмет представляет собой систему неких знаний и умений из различных сфер деятельности.

Тифлопедагоги отмечают, что ученики, приходя на один предмет, не готовы использовать знания, полученные на других уроках. Например, решение задач по физике и химии требуют чисто математических навыков, работа на компьютере связана со знаниями соответствующей английской лексики.

Если такое возможное партнерство отсутствует, то преподавание недостаточно, неэффективно, малорезультативно. Невозможно затронуть один вопрос, не касаясь других областей знаний. В подобных случаях требуется сравнение, сопоставление, а это и есть основание для интеграции.

Специально разработанные интегрированные уроки в школе № 106 дают вполне конкретные результаты: повышается уровень знаний обучающихся, полнее усваиваются понятия и закономерности изучаемых явлений; изменяется уровень сформированности мыслительной деятельности детей-инвалидов по зрению с позиции ведущей идеи и взаимосвязей между изучаемыми проблемами; повышается эмоциональное состояние школьников, что приводит к улучшению результатов обучения; развиваются познавательные интересы слепых и слабовидящих детей, ведущие к активной самостоятельной, поисковой работе на уроках и во внеурочное время; сохраняется и укрепляется здоровье обучающихся. Таким образом, можно сделать вывод о большом воспитательном и развивающем потенциале интегрированного обучения в школе III – IV вида.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СЛУЖБ СОПРОВОЖДЕНИЯ С СЕМЬЕЙ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

КУЛЬКОВА Ж. Г.

г. Челябинск, Областной центр диагностики и консультирования

При организации психолого-педагогической и медико-социальной помощи ребенку с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательного учреждения для специалистов акту-

альна проблема взаимодействия с родителями (законными представителями). Данная проблема многоаспектна и многоуровневая.

Взаимодействие является одной из базисных философских, онтологических и психологических категорий. С философской точки зрения, взаимодействие – начальная, исходная, родовая категория, объективная и универсальная форма движения, развития, определяющая существование и структурную организацию любой материальной системы. Взаимодействие как материальный процесс сопровождается передачей материи, движения и информации, оно относительно, системно, осуществляется с определенной скоростью и в определенном пространстве – времени. Взаимодействие, предполагая действие друг на друга как минимум двух объектов, в то же время означает, что каждый из них также находится во взаимном действии с другими. В условиях взаимодействия «тел» живой природы, особенно взаимодействия людей, всегда есть активность обеих сторон, хотя мера ее проявления различна. Эта активность может быть инициальной или реактивной в плане агента действия или, точнее, его субъекта, если осуществляется деятельность. Особенно существенна субъектность для социального взаимодействия людей. С инициальной позиции активность может быть преобразующей или сохраняющей; она может быть создающей, развивающей или разрушающей. С реактивной позиции, с позиции того, на кого оказывается воздействие, может быть выделена активность принятия или неприятия его, организации ответного воздействия, противостояния нежелательному воздействию или участия в совместном действии (А. Н. Леонтьев).

Активность является основной характеристикой взаимодействующих сторон в процессе взаимодействия. Чем сложнее организационные формы взаимодействия, тем разнообразнее формы активности. У человека активность проявляется на всех уровнях его организации: интеллектуальная активность (выдвижение гипотез, формирование стратегий, прием, обработка и оценка поступающей информации); активность человека, проявляющаяся в процессе восприятия при построении модели взаимодействия; общеповеденческая активность, проявляющаяся во всем многообразии ее (вербальных, невербальных) поведенческих и деятельностных форм.

В психологии взаимодействие определяется как процесс влияния людей друг на друга, порождающий их взаимные связи, отношения, общение, совместные действия и переживания (А. В. Петровский); процесс непосредственного или опосредованного воздействия социальных объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь (В. Г. Крысько); слу-

чайные или преднамеренные, частные или публичные, длительные или кратковременные, вербальные или невербальные контакты и связи двух и более человек, вызывающие взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений и установок (В. С. Агеев).

Главными характеристиками взаимодействия являются причинная обусловленность, содержание и стиль взаимодействия. Под причинной обусловленностью подразумевается, что каждая из взаимодействующих сторон выступает как причина и как следствие одновременного обратного влияния противоположной стороны. Содержание взаимодействия – то, вокруг чего или по поводу чего разворачивается взаимодействие. Стиль взаимодействия может быть продуктивным или непродуктивным, в зависимости от того, как человек взаимодействует с окружающими.

Основными компонентами в процессе взаимодействия между людьми являются они сами, их взаимная связь и вытекающее отсюда взаимное воздействие друг на друга (Б. Д. Парыгин). Признаками взаимодействия выступают: наличие внешней по отношению к взаимодействующим индивидам цели (объекта), достижение которой предполагает взаимные усилия; эксплицированность (доступность) для наблюдения со стороны и регистрации другими людьми; рефлексивная многозначность (зависимость его восприятия от условий осуществления и оценок его участников) (Г. М. Андреева, Д. Майерс, Н. Н. Обозов и др.).

В качестве основных критериев, позволяющих понять стиль и структуру взаимодействия, выступают:

1. Характер активности в позиции партнеров (в продуктивном стиле «рядом с партнером», в непродуктивном – «над партнером»);
2. Характер выдвигаемых целей (в продуктивном стиле партнеры совместно разрабатывают как близкие, так и дальние цели; в непродуктивном – доминирующий партнер выдвигает только близкие цели, не обсуждая их с партнером);
3. Характер ответственности (в продуктивном стиле за результаты деятельности ответственны все участники взаимодействия; в непродуктивном – вся ответственность отнесена к доминирующему партнеру);
4. Характер отношений, возникающих между партнерами (в продуктивном стиле – доброжелательность и доверие; в непродуктивном – агрессия, обида, раздражение);
5. Характер функционирования механизма идентификации/обособления между партнерами (В. Г. Крысько).

Взаимодействие имеет три уровня развития – низший, средний и высший, каждый из которых имеет свои отличительные характеристики и может рассматриваться как динамическая характеристика данной социально-психологической категории.

На начальном (низшем) уровне взаимодействие представляет собой простейшие первичные контакты людей, когда между ними имеет место лишь первичное и очень упрощенное взаимное или одностороннее влияние друг на друга с целью обмена информацией и общения. Большую роль во взаимодействии на начальном этапе играет эффект конгруэнции (подтверждение взаимных ролевых ожиданий, полное взаимопонимание, единый резонансный ритм, созвучность переживаний участников контакта). Она предполагает минимум расхождений в узловых моментах линий поведения участников контакта, следствием чего является снятие напряжения, возникновение доверия и симпатии на подсознательном уровне.

На промежуточном (среднем) уровне развития процесс взаимодействия людей получил название продуктивной совместной деятельности. Здесь развивающееся постепенно активное сотрудничество между ними находит выражение в эффективном решении проблемы соединения взаимных усилий партнеров, происходит постоянное согласование мыслей, чувств, отношений партнеров по совместной жизнедеятельности.

Высшим уровнем взаимодействия выступает исключительно эффективная совместная деятельность людей, сопровождающаяся взаимопониманием, то есть таким уровнем взаимодействия, при котором они осознают содержание и структуру настоящего и возможного очередного действия партнера, а также взаимно содействуют достижению единой цели.

По результатам направленности ученые выделяют несколько типов взаимодействия. Наиболее распространенным является дихотомическое деление: кооперация (взаимодействие, при котором его субъекты достигают взаимного соглашения о преследуемых целях и стремятся не нарушать его, пока совпадают их интересы) и конкуренция (взаимодействие, характеризующееся достижением индивидуальных или групповых целей и интересов в условиях противоборства между людьми). В обоих случаях как тип взаимодействия (сотрудничество или соперничество), так и степень выраженности этого взаимодействия (успешное или менее успешное сотрудничество) определяет характер межличностных отношений между людьми. В процессе осуществления этих типов взаимодействия, как правило, проявляются

следующие ведущие стратегии поведения: сотрудничество, противодействие, компромисс, уступчивость, избегание (Д. Б. Парыгин).

Для проектирования, планирования и осуществления продуктивного взаимодействия специалистов и родителей в целях оказания действенной помощи ребенку с ограниченными возможностями здоровья, немаловажно определить сущность понятия «сопровождение». Этимологически понятие сопровождение близко таким понятиям, как содействие, совместное передвижение, помощь одного человека другому в преодолении трудностей. В психологическом словаре термин «сопровождение» подразумевает значение проходить с кем-либо часть его пути в качестве спутника или провожатого.

В понятии «сопровождение» заложены идеи общих динамичных отношений между участниками; совместных действий и активности обеих сторон взаимодействия; защиты от опасностей и помощи, которую оказывает сопровождающий (как человек более опытный, уже ходивший этим путем, знающий его) путнику (М. И. Битянова). Многие исследователи (Г. Бардиер, М. Битянова, А. Волосников, А. Деркач, Л. Митина) отмечают, что сопровождение предусматривает поддержку естественно развивающихся реакций, процессов и состояний личности. Сущностной характеристикой психологического сопровождения является создание условий для перехода личности и (или) семьи к самопомощи, возможности и создание на этой основе психологических условий для восстановления связей с окружающим миром. В качестве основных характеристик психологического сопровождения выступают его процессуальность, пролонгированность, адирективность, погруженность в реальную повседневную жизнь человека или семьи, особые отношения между участниками этого процесса.

Психологическое сопровождение представляет собой целостную систему. Как любая система, оно состоит из элементов, которые одновременно являются его этапами. В сопровождении выделяется три этапа: диагностика, служащая основой для постановки целей; отбор и применение средств, методов психологической помощи; анализ промежуточных и конечных результатов работы, дающий возможность вносить соответствующие коррективы.

Под психолого-педагогическим сопровождением взаимодействия специалистов и семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, подразумевается система мер и мероприятий по вовлечению родителей в коррекционно-развивающий, реабилитационно-восстановительный, образовательный процесс, по передаче им знаний о развитии и воспитании детей, причем знаний, имеющих практическую направленность. Успешно организованное

социально-психологическое сопровождение открывает перспективы реальной, практической помощи «особому ребенку».

В качестве необходимых условий оптимизации и развития процесса взаимодействия специалистов служб сопровождения и семьи выступает повышение активности всех участников образовательного процесса, формирование коммуникативной культуры, преодоление межличностных барьеров в общении.

Литература

1. Битянова, М. И. Организация деятельности психологической службы [Текст] / М. И. Битянова. – М., 1999.
2. Бодалев, А. А. Восприятие человека человеком [Текст] / А. А. Бодалёв. – М., 1982.
3. Реан, А. А., Социальная педагогическая психология [Текст] / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб., 2000.
4. Семаго, М. М. Организация и содержание деятельности психолога специального образования [Текст] / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго. – М., 2005.
5. Шипицина, Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушениями интеллекта [Текст] / Л. М. Шипицина. – СПб., 2005.
6. Учимся общаться с ребенком [Текст] // под ред. А. В. Петровского. – М., 1993.
7. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи [Текст] / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб., 1999.

ИНДИВИДУАЛЬНОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ РОДИТЕЛЕЙ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

ЛЕРНЕР М. А.

г. Челябинск, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение центр развития ребенка детский сад № 369

Если учесть современные медицинские данные, а также практический опыт работы с детьми, то оказывается, что здоровых детей (с точки зрения неврологической, не говоря уже о соматопсихической норме) практически не существует (по современным данным менее 5 % от всей детской популяции). Кроме того, оказывается невысоким процент семей, замотивированных на посещение психологической

консультации, которая, к сожалению, еще пока ассоциируется с чем-то подобным психиатрической помощи.

Консультирование родителей, имеющих ребенка с ограниченными возможностями здоровья, опирается на следующие принципы:

- необходимость;
- вынужденность;
- комплексность;
- постоянное проведение с заданной периодичностью [3].

Существуют принципиальные отличия консультирования семьи ребенка с особыми образовательными потребностями от системы возрастно-психологического консультирования.

Во-первых, консультирование в рамках стандартного возрастно-психологического подхода предполагает полную добровольность обращения к психологу. Это означает достаточную мотивацию, эмоциональную готовность к встрече, желание изложить все, что кажется важным. В ситуации консультирования ребенка с уже выявленными особенностями в развитии, семья «принуждается» к консультированию каким-либо специалистом (или социумом), заподозрившим нарушение развития у ребенка, то есть по направлению или по совету.

Во-вторых, стандартное консультирование предполагает возможность для семьи в любой момент прекратить общение со специалистами. Практика консультирования семей детей с особыми образовательными потребностями показывает, что во многих случаях семья не доводит до конца консультирование или родители, неудовлетворенные результатами обследования, начинают искать другого, «более удобного» специалиста, который дал бы более благоприятную информацию, отвечающую потребностям и состоянию родителей. Подобное поведение семьи получило название «хождение по кругу врачей» [4].

При организации консультирования родителей детей с ограниченными возможностями здоровья следует учитывать ряд специфических часто проявляющихся особенностей [2]:

Таблица 1

Показатели	Родители детей		
	с нарушениями речи, слуха, зрения без снижения интеллекта	с нарушениями интеллекта	со сложными нарушениями в развитии
1. Типы родителей по мотивации	мотивированные	немотивированные направленные	немотивированные образованные
2. Отношение ро-	доверие	недоверие	настороженность—

дителей к консуль- танту			недоверие – дове- рие
3. Позиция роди- телей при обсуж- дении проблемы	активная	пассивная – псев- доактивная	пассивная – ак- тивная
4. Выбор и приня- тие решения	самостоятельное	отказ	самостоятельное
5. Изменение жиз- ненных установок	есть	нет	нет – есть

Выделим типичные проблемы родителей детей с ограниченными возможностями здоровья и соответствующие направления консультирования родителей:

- Пассивное отношение к жизни и особенностям ребенка. Оно предполагает необходимость активизации родителей (через осмысление успехов семьи и сообщение им об успехах родителей из других семей, занимающих активную позицию), обнаружение и исследование «потерь» ребенка и родителей вследствие их пассивности.

- Негативное отношение к жизни, в том числе депрессивные установки и состояния. Требуется переформулирование (позитивное переосмысление).

- Позитивное – «рентное» отношение к жизни и особенностям ребенка. Требуется помощь семье в обнаружении «фиктивных целей», их ниспровержении и замене реальными целями.

- Защитное поведение, в том числе игнорирование особенностей ребенка, требует от консультанта помощи семье в направлении развенчания иллюзий «нормальности» и «здоровья» ребенка в противовес необходимости постоянной заботы о его развитии, постоянных активных и комплексных действий и усилий.

- «Стыдящееся» поведение. Предполагает в работе с родителями обсуждения «всеобщности» ограничений в жизни людей, возможна «коррекция средой», например, временное пребывание в деревне, посещение ребенком коррекционной группы для детей с ограниченными возможностями здоровья, поддержание контакта с аналогичными семьями и т. д.

- Гиперопека ребенка. Помощь родителям включает совместный поиск причин гиперопеки (страха родителей за здоровье ребенка, страха оказаться нелюбящими и непринимающими), скрытых тенденций на подавление и «уничтожение» ребенка, развенчание неискренности и построение более искренних моделей поведения.

- Синдром хронической усталости. Предполагает помощь в развитии позитивного самоотношения и принятии ситуации как «жиз-

ненного вызова», экзистенциальной задачи. Необходима поддержка чувства гордости за свои усилия, направленные на воспитание и развитие ребенка, развитие взаимоотношений супружеской пары в целях усиления ее внутренних ресурсов.

- Осмысление особенностей ребенка как «наказания», переживание чувства вины. Необходима разработка представлений родителей об их вине в направлении поиска иррациональных предубеждений. Возможен психогенетический анализ, «целеориентированная» трансформация проблемных ситуаций, их ценностное осмысление.

- Ипохондрические реакции нарциссического, истерического или смешанного типов. Требуют помощи в коррекции образа Я и образа ребенка у родителей, продуктивны комплексные методы помощи.

- Проблемы частичного принятия ребенка в ощущении чувства вины. Продуктивен анализ ситуации невозможности полного принятия, а также полезности и роли непринятия в позитивном развитии ребенка, анализ возможных схем манипулирования родителями со стороны ребенка, поддерживающих и эксплуатирующих их чувство вины, обнаружение и освоение более продуктивных схем межличностного взаимодействия в семье.

- Поддержка родителями формирования и развития вторичных дефектов развития ребенка. Необходимо консультирование о возможностях коррекции и компенсации того или иного первичного дефекта, обучение упражнениям, помогающим преодолеть проблемы, связанные с особенностями ребенка.

- Проблемы родителей, замкнувшихся в своих переживаниях на себе. Требуется помощь родителям в раскрытии их чувств и переживаний.

- Детоцентризм. Его преодоление связано с решением проблемы переориентации родителей на собственную жизнь, раскрытие неиспользованных возможностей, их значимости.

- «Автономные» проблемы родителя (-ей), например, проблемы супружеской пары, существовавшие до появления ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Продуктивны общие подходы плюс анализ развивающих возможностей детского присутствия. Возможно выявление неосознаваемой родителями и ребенком взаимосвязи между интенсивностью проблем супругов и болезнью ребенка.

В связи с вышеперечисленным можно выделить типичные позиции родителей в консультировании и их преобразование усилиями психолога:

- Пассивная. Необходима активизация родителей, трансляция ответственности.

– «Зажатая» – страх перед консультированием и страх изменений в целом. Консультанту важно показать роль изменений, обсудить феномен «снежного кома», «двойного эффекта самораскрытия».

– Зависимая. Необходима трансляция активности, альтернативных подходов, важности их поиска.

– Рентная. Необходимо поставить перед родителем вопрос о том, что дает ему сегодняшнее поведение, не нужно ли его сохранить, усилить, что он потеряет, если его перестанут жалеть, что принесут ему более продуктивные способы решения своих проблем и проблем ребенка.

– Негативная («тестирующая») – демонстрация нежелания работать и проверка профессионализма консультанта. Необходимы «лобовые» вопросы о том, хочет ли клиент продолжать консультирование и не нужно ли его прекратить, поскольку клиент не проявляет должной заинтересованности и открытости.

– Продуктивная – активная. Нужна помощь в поиске информации и выявлении мешающих развитию семьи и ребенка установок, поведения и т.д.

Таким образом, исходя из принципа соблюдения интересов ребенка, необходима такая организация процесса консультирования, которая позволяет:

1. Удержать родителей от преждевременного его прерывания;
2. Получить возможность проведения работы с семьей в полном объеме;
3. Постараться свести до минимума количества посещений других учреждений и специалистов в целях снятия и смягчения диагноза, сохранить время на работу с ребенком;
4. Достичь максимально возможного адекватного осознания родителями проблемы;
5. Получить согласие родителей на применение адекватных состоянию ребенка мер по его воспитанию и обучению.

Литература

1. Алёшина, Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование [Текст] / Ю. Е. Алёшина. – М. : «Генезис», 1999.
2. Кулганов, В. А. Консультирование в работе детского практического психолога [Текст] / В. А. Кулганов, Н. В. Верещагина. – СПб. : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2008.
3. Минигалиева, М. Р. Психолог в детском саду [Текст] / М. Р. Минигалиева // Дети с особыми нуждами и их семьи: проблемы

и помощь. Ежеквартальный научно-практический журнал. – М. : Обнинск: «Исследовательская группа «Социальные науки», 2005.

4. Семаго, Н. Я. Организация и содержание деятельности психолога специального образования [Текст] / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – М. : «АРКТИ», 2005.

СЕМЬЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ: ПУТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

ДОНСКОВА В. А.

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

Современные семьи развиваются в условиях качественно новой и противоречивой общественной ситуации. С одной стороны, наблюдается поворот общества к проблемам и нуждам семьи, разрабатываются и реализуются комплексные целевые программы по укреплению и повышению ее значимости в воспитании детей. С другой стороны, наблюдаются процессы, которые приводят к обострению семейных проблем. Это, прежде всего, падение жизненного уровня большинства семей, рост числа разводов, отрицательно влияющих на психику детей, увеличение числа неполных и имеющих одного ребенка семей. Следовательно, в сложных современных условиях семье требуется систематическая и квалифицированная помощь со стороны образовательных учреждений. Только в процессе взаимодействия педагогов и родителей можно успешно решать проблему развития ребенка. Определяющая роль в установлении такого взаимодействия принадлежит педагогам.

На современном этапе в основу сотрудничества семьи и образовательного учреждения заложены следующие принципы:

1. Родители и педагоги являются партнерами в воспитании и обучении детей;
2. Единое понимание педагогами и родителями целей и задач воспитания и обучения детей;
3. Уважение, помощь и доверие к ребенку, как со стороны педагогов, так и со стороны родителей;
4. Знание педагогами и родителями воспитательных возможностей коллектива и семьи, максимальное использование воспитательного потенциала в совместной работе с детьми;

5. Постоянный анализ процесса взаимодействия семьи и образовательного учреждения, его промежуточных и конечных результатов.

Процесс взаимодействия семьи и образовательного учреждения должен быть направлен на активное включение родителей в учебно-воспитательный процесс, в досуговую деятельность, сотрудничество с детьми и педагогами.

К главным функциям взаимодействия образовательного учреждения и семьи относятся:

- информационная;
- воспитательно-развивающая;
- формирующая;
- охранно-оздоровительная;
- контролирующая;
- бытовая.

Отсюда вытекают задачи взаимодействия: формирование активной педагогической позиции родителей; вооружение родителей педагогическими знаниями и умениями; активное участие родителей в воспитании детей; практическая помощь семье в воспитании детей; организация пропаганды положительного опыта общественного и семейного воспитания.

Организация взаимодействия образовательного учреждения и семьи предполагает изучение семьи, ее возможностей по воспитанию своих детей и их сверстников. Педагог дифференцирует семьи по принципу их нравственного потенциала, анализирует промежуточные и конечные результаты их совместной воспитательной деятельности.

Сотрудничество образовательного учреждения и семьи начинается с изучения условий и микроклимата семейного воспитания, индивидуальных особенностей детей и их родителей. Что дает педагогу изучение семьи? Изучение семьи воспитанника позволяет педагогу ближе познакомиться с ним, понять стиль жизни семьи, ее уклад, традиции, духовные ценности, воспитательные возможности, взаимоотношения ребенка с родителями. При этом педагог может использовать комплекс традиционных методов психолого-педагогической диагностики: наблюдение, беседу, тестирование, анкетирование, деловые игры, материалы детского творчества и др.

Изучение семьи – дело тонкое, деликатное, требующее от педагога проявления уважения ко всем членам семьи, искренности, желания оказать помощь в воспитании детей. Педагогу важно соблюдать определенные правила:

- родители и дети не должны чувствовать себя объектом изучения;

- изучение должно быть целенаправленным, планомерным и систематическим;
- методы изучения должны быть взаимосвязаны с методами воспитания;
- психолого-педагогические методы должны быть разнообразны, применяться в комплексе.

Для того чтобы осуществлять дифференцированный подход в работе с родителями, педагог должен учитывать следующие данные:

1. Общие сведения о родителях, других членах семьи. жилищные условия, материальную обеспеченность. Интересы к делам школы.
2. Общие сведения о детях. Возраст, интересы, уровень воспитанности.
3. Воспитательные возможности семьи. Уровень педагогической культуры родителей. Микроклимат в семье. Семейные традиции. Ситуации семейного воспитания (благоприятная, осложненная, неблагоприятная).

Дифференцированный подход строится на выделении пяти типов семей, сгруппированных по принципу возможности использования их нравственного потенциала для воспитания своего ребенка.

В связи с этим семьи делятся на пять типов:

1-й тип: семьи с высоким уровнем нравственных отношений. В них здоровая моральная атмосфера, дети получают возможность для развития своих способностей.

2-й тип: семьи, характеризующиеся нормальными отношениями между родителями, но при этом не обеспечивающие положительную направленность в воспитании детей.

3-й тип: конфликтные семьи. В таких условиях родителям не до детей, они сами не могут разобраться в своих отношениях. Ни о каком разумном воспитании нет и речи, все пущено на самотек.

4-й тип: внешне благополучные семьи, в которых процветает бездуховность, отсутствуют истинные, нравственные ценности, эмоциональная связь поколений часто нарушена.

5-й тип: неблагополучные семьи, для которых характерны грубость, скандалы, аморальное поведение.

Содержание работы педагога с родителями включает 3 основных блока:

- повышение психолого-педагогических знаний родителей;
- вовлечение родителей в учебно-воспитательный процесс;
- участие родителей в управлении образовательным учреждением.

Каждый блок можно представить как систему форм и видов деятельности.

Уделяя значительное место в системе работы с родителями психолого-педагогическому просвещению, педагог тесно связывает накопление психолого-педагогических знаний с развитием их педагогического мышления, практических умений и навыков в области воспитания. Это обуславливает отбор содержания, а также форм организации педагогического просвещения. Здесь могут быть представлены такие формы работы, как:

- конференции;
- лекции, семинары, практикумы, педагогические дискуссии;
- педагогическая гостиная;
- открытые мероприятия;
- индивидуальные тематические консультации;
- творческие группы, клубы по интересам.

Проведение совместных творческих дел, а также помощь в укреплении материально-технической базы, организация кружков, секций, клубов – это формы вовлечения родителей в учебно-воспитательный процесс, направленные на укрепление взаимодействия образовательного учреждения и семьи, на усиление ее воспитательного потенциала.

Привлечение родителей в руководство образовательным учреждением создает условия для их включения в планирование, организацию и контроль за деятельностью образовательного учреждения.

В практике образовательного учреждения используются массовые, групповые и индивидуальные формы и методы работы с родителями. Все они направлены на повышение педагогической культуры родителей. Под педагогической культурой понимается их достаточная подготовленность, развитие тех качеств, которые отражают степень их зрелости, как воспитателей и проявляются в процессе семейного и общественного воспитания детей.

Система работы педагогов с родителями предусматривает, как уже говорилось выше, и привлечение их к активному участию в деятельности образовательного учреждения. Родители воспитанников юридически не входят в педагогический коллектив, но они не менее педагогов и администрации заинтересованы в успешной работе образовательного учреждения. Они своего рода социальные заказчики, поэтому должны иметь возможность влиять на деятельность школы или детского сада, решать некоторые вопросы жизни образовательного учреждения самостоятельно. Этим целям могут служить родительские собрания, родительский комитет и его комиссии, секции и другие ра-

бочие органы. Кроме того, родители могут входить как равноправные члены в ряд общественных органов (школьный совет, совет при заведующей и т. д.), если таковые предусмотрены. Одной из форм сотрудничества педагога с группой наиболее опытных, инициативных родителей является родительский комитет. Родительский комитет работает на основе Положения о родительском комитете образовательного учреждения. Он совместно с педагогами и под их руководством планирует, готовит и проводит всю совместную работу по педагогическому образованию, установлению контактов с родителями, оказанию помощи в воспитании детей, анализирует, оценивает и подводит итоги сотрудничества школы и семьи.

Показателями степени включения родителей в деятельность образовательного учреждения являются:

1. Сформированность представлений родителей о сфере педагогической деятельности.
2. Владение необходимыми практическими умениями навыками воспитания и обучения детей.
3. Степень проявления интереса к активному включению в планирование деятельности образовательного учреждения.
4. Включение родителей в деятельность образовательного учреждения.

Степень эффективности сотрудничества обусловлена:

- положительной установкой взаимодействующих сторон на совместную работу, осознанием ее целей;
- совместным планированием, организацией и контролем за жизнедеятельностью детей;
- позицией администрации, способствующей самореализации и самовыражению педагогов и родителей.

Оптимальное взаимодействие образовательного учреждения и родителей – это осознание обеими сторонами значимости целенаправленного воздействия на ребенка и доверие друг другу. Важно, чтобы педагогический коллектив решал проблему в связи с общими социально-педагогическими условиями воспитания, а родители были уверены в компетентности педагога.

Литература

1. Байбородова, Л. В. Организация воспитательного процесса в школе [Текст] / Л. В. Байбородова, М. И. Рожков. – М.: Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 2000.
2. Виноградова, Н. Ф. Воспитателю о работе с семьей [Текст] / Н. Ф. Виноградова. – М. : Просвещение, 1989.

3. Кулакова, Е. А. Организация преемственности между дошкольным образовательным учреждением и школой [Текст] / Е. А. Кулакова, Л. А. Ермакова, Н. Ф. Виноградова // Завуч начальной школы. – 2001.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ – ОДИН ИЗ ПУТЕЙ ИНТЕГРАЦИИ В СОЦИУМ СЛЕПЫХ И СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ

КРАХМЕЛЕЦ Л. А.

г. Новокузнецк, Муниципальное специальное коррекционное образовательное учреждение специальная (коррекционная) общеобразовательная школа для слепых и слабовидящих детей

Каждый ребенок имеет право на уровень жизни, необходимый для его физического, умственного, духовного, нравственного и социального развития. Современное образование создает условия для развития личности независимо от врожденного дефекта. Полное развитие, успешная образовательная траектория рассматриваются как норма в отношении любого школьника, какими бы факторами не был деформирован процесс его социализации.

Благодаря разработке и реализации гуманистической парадигмы системы образования, становится возможным повышение уровня интеграции в общество лиц с ограниченными возможностями здоровья, более полное удовлетворение их социокультурных потребностей.

Сегодня сформировался иной, отличный от дефектологического, подход к организации развивающей деятельности в образовательном пространстве без акцента на особенности здоровья ребенка.

Тифлопедагоги специальной (коррекционной) общеобразовательной школы № 106 для слепых и слабовидящих детей работают над одним из важных социальных направлений – реабилитации и социальной адаптации детей-инвалидов по зрению, имеющих сопутствующие заболевания центральной нервной системы, опорно-двигательного аппарата, внутренних органов средствами экологического воспитания.

Опираясь на социальную модель развития, педагогический коллектив школы работает в этом направлении на уроках, коррекционных курсах, во внеурочное время. Во главе этой деятельности находятся не внутренние причины, обуславливающие ограниченные возможности школьников, а их взаимодействие с обществом. С этой точки зрения

врожденный или приобретенный дефект определяется во многом отношением к нему окружающих людей.

В рамках социальной модели не соответствующее нормам поведение детей с дефектами зрения рассматривается как деформированный процесс накопления социокультурного и мировоззренческого опыта. Это обусловлено не только болезненными процессами, на которые возможно влиять в ограниченной степени, но и становится возможным целенаправленная коррекция взаимодействия в социуме.

«Даже грубая исключительность индивида однозначно не определяет формирования его как личности. Сама по себе она не способна породить комплекса неполноценности, замкнутости, или, напротив, доброжелательной внимательности к людям и вообще никаких собственно психологических особенностей человека как личности. Парадокс в том, что предпосылки развития личности по самому существу своему безличны», – отмечал психолог А. Н. Леонтьев.

При работе со слепыми и слабовидящими школьниками учитываются три фактора снижения социальной активности:

- медицинский;
- психофизиологический;
- социальный.

Развитие обучающихся возможно лишь в благоприятных условиях открытости и интегративности. Эту задачу решает педагогический коллектив школы через адаптацию детей с дефектами зрения к социокультурной среде.

Гибкие формы воспитания, обучения и развития позволяют получить дополнительное образование в школе путем проведения внеурочных мероприятий по краеведению, экологии, окружающему миру, а также участвуя в проектной деятельности социальной направленности.

В базисном плане для обучающихся начальной школы предусмотрен предмет «Окружающий мир», в программе которого слепые и слабовидящие школьники получают эколого-краеведческие знания о своем регионе, стране, мире в целом.

Программы коррекционных курсов «Предметно-практическая деятельность», «Социально – бытовая ориентировка» направлены на формирование у школьников экологической культуры и практических навыков общения с природой, расширение кругозора об окружающей действительности.

Целью экологического воспитания детей-инвалидов в школе является создание условий для полного раскрытия творческих способ-

ностей, коммуникативных качеств, что влияет на становление успешной личности.

В совокупности с множеством других факторов: средства массовой информации, улица, досуг, сверстники, семья способствует индивидуализации детей с нарушениями развития, а школа успешно решает задачи социальной реабилитации.

Экологическое воспитание – приоритетное направление в воспитании, образовании и развитии школьников, выступающее как средство социальной реабилитации и помощи в самоопределении, самообразовании, самооценке.

Основой данной работы выступают следующие факторы:

1. Оздоровительное влияние природной среды и психофизической активности на свежем воздухе.

2. Изменение социальной ситуации развития:

- выход из школьного пространства; кардинальная смена обстановки, изменение и расширение круга общения;

- изменение социальной роли: переход из роли опекаемого, объекта воздействия, в роль активного субъекта взаимодействия;

- функционирование в группе, состоящей из равных по социальному статусу сверстников;

- изменение степени негативного влияния заболевания или дефекта на уровень жизненных возможностей.

3. Повышение жизненного потенциала:

- приобретение нового витagenного опыта;

- расширение сферы жизнедеятельности.

Широкий выбор подходов к развитию слепых и слабовидящих детей предоставляет система экологического воспитания, создающая условия для полноценного развития личности через свободный и творческий подход к своей жизнедеятельности.

Активная жизненная позиция способствует раскрытию потенциала каждого обучающегося и приоткрывает горизонты будущего. Реабилитация, оздоровительно-восстановительные мероприятия не прекращаются на протяжении всего периода обучения и идут параллельно с общим и дополнительным образованием.

Участие в проектной деятельности по краеведению и экологии помогает выпускникам школы определить дальнейшее профессиональное образование и профессиональную деятельность.

В настоящее время в школе реализуются четыре экологических проекта: «Красная книга Кузбасса», «Островок романтики», «Цветочная поляна», «Двор, который украсим мы», в которых обучающиеся занимаются вопросами экологии в регионе, реализуют творческие

возможности, получают навыки профессиональной деятельности различной направленности.

Социально-значимые проекты оказывают большое содействие по интеграции в общество детей-инвалидов по зрению.

Важным положительным фактором экологического воспитания является повышение уровня жизнеспособности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья за счет освоения навыков жизнеобеспечения.

Литература

1. Шматко, Н. Д. Дети с отклонениями в развитии [Текст] : методич. пособие / Н. Д. Шматко. – М. : «Аквариум», 2001.
2. Малиновская, Н. Д. Психология развития незрячих и слабовидящих людей [Текст] / Н. Д. Малиновская. // Российский биомедицинский журнал. – Июнь. – 2001 г.
3. Выготский, Л. С. Психология развития как феномен культуры [Текст] / под. ред. М. Г. Ярошевского. – М. : Институт практической психологии, Воронеж : Модек, 1996.
4. Анохин, П. К. Общие принципы компенсации нарушенных функций и их физиологическое обоснование [Текст] / П. К. Анохин. – М. : Наука, 1963.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А

Аверкиева Л. Б. 137
Антоновская Е. Ю. 284
Асоскова Н. П. 232
Ахмерова С. Г. 23

Б

Баженова Е. А. 169
Бароненко А. С. 86
Бекетова Е. А. 68
Беляева Н. В. 56
Бровкина Е. А. 157

В

Варлакова А. Ю. 235
Ведерникова Е. Л. 239

Г

Галиева А. Т. 15
Гарник С. В. 244
Гилязова М. Х. 248
Горегляд О. Л. 114
Грабенко Т. М. 20
Грин Н. В. 191
Грошев И. Л. 195
Грошева И. А. 195
Гумметова А. Ю. 244
Гура В. С. 11

Д

Донскова В. А. 296
Дубова Н. М. 252

Е

Еремина С. В. 105

Ж

Железовский Б. Е. 188

З

Запевалина О. В. 72

И

Ижбулатова Э. А. 23
Ишбирдина Л. М. 258

К

Кегеян С. Э. 128
Ковалева С. В. 116
Козлов В. Д. 130
Кормина Е. А. 140
Коротаева Е. В. 3
Кочетова Н. И. 124
Крахмелец Л. А. 301
Кривоногова Л. И. 109
Кулагина О. В. 210
Кулькова Ж. Г. 286

Л

Лернер М. А. 291
Лопанова Е. В. 30

М

Мазняк В. Е. 120
Макашина Е. В. 77
Михайлов А. В. 214
Мусина Ф. С. 23

Н

Недогреева Н. Г. 188

О

Овчинникова Н. П. 262
Ожгихин М. Ю. 266

П

Пилюгина Е. И. 221
Прокофьев К. И. 81

Пьянзина Т. В. 269

Р

Ратанова Н. Я. 161

Романова Н. В. 199

С

Середа О. Л. 165

Синтяева Г. А. 37

Соколова Е. С. 217

Солопанова О. Ю. 91

Стукалова О. В. 64

Стуколкина Л. В. 143

Суенгариева Л. А. 273

Сыромицкая И. А. 177

Т

Таратухина Ю. В. 203

Терентьева Л. П. 228

Терещук Н. И. 43, 185

Трачук Л. А. 277

У

Уранова Г. В. 244

Ш

Шамигулов Ф. Б. 23

Шубин Ю. П. 205

Шубинская Т. Е. 97

Я

Яковлева А. Н. 49

Яковлева Г. В. 149

Ярин А. Л. 279

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АВЕРКИЕВА Л. Б., директор Детской музыкальной школы № 17, г. Екатеринбург.

АНТОНОВСКАЯ Е. Ю., Почетный работник общего образования РФ, зам. директора по воспитательной работе, учитель русского языка и литературы Муниципального специального (коррекционного) образовательного учреждения специальная (коррекционная) общеобразовательная школа для слепых и слабовидящих детей, г. Новокузнецк Кемеровской обл.

АСОСКОВА Н. П., Почетный работник общего образования РФ, учитель истории и обществознания Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 3, г. Новый Уренгой Ямало-Ненецкого АО.

АХМЕРОВА С. Г., докт. мед. наук, профессор кафедры общественного здоровья и организации здравоохранения ИПО Башкирского государственного медицинского университета Росздрава, г. Уфа.

БАЖЕНОВА Е. А., канд. пед. наук, доцент кафедры сольного пения Чувашского государственного педагогического института им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары.

БАРОНЕНКО А. С., докт. пед. наук, Член-корреспондент международной академии общественных наук, директор Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 1, г. Копейск Челябинской обл.

БЕКЕТОВА Е. А., сотрудник Армавирского государственного педагогического университета, г. Армавир Краснодарского кр.

БЕЛЯЕВА Н. В., канд. сель.-хоз. наук, доцент Санкт-Петербургской лесотехнической академии им. С. М. Кирова, г. Санкт-Петербург.

БРОВКИНА Е. А., педагог-психолог Муниципального образовательного учреждения центр психолого-медико-социального сопровождения Калининского района, г. Челябинск.

ВАРЛАКОВА А. Ю., учитель английского языка Муниципального общеобразовательного учреждения гимназия № 47, г. Курган.

ВЕДЕРНИКОВА Е. Л., ст. воспитатель Муниципального дошкольного образовательного учреждения центр развития ребенка детский сад № 369, г. Челябинск.

ГАЛИЕВА А. Т., Заслуженный учитель Респ. Татарстан, канд. философ. наук, доцент, директор Набережночелнинского педагогического колледжа, г. Набережные Челны Респ. Татарстан.

ГАРНИК С. В., учитель математики Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 61, г. Челябинск.

ГИЛЯЗОВА М. Х., учитель русского языка и литературы Муниципального общеобразовательного учреждения Урукульская средняя общеобразовательная школа, с. Дружный Кунашакского района Челябинской обл.

ГОРЕГЛЯД О. Л., учитель английского языка Государственного образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 25, г. Москва.

ГРАБЕНКО Т. М., канд. пед. наук, доцент, директор Центра обучения креативным технологиям и методам гуманизации бизнеса и образования, г. Санкт-Петербург.

ГРИН Н. В., канд. филол. наук, доцент Ангарской государственной технической академии, г. Ангарск Иркутской обл.

ГРОШЕВ И. Л., канд. социол. наук, доцент кафедры маркетинга и муниципального управления Тюменского государственного нефтегазового университета, г. Тюмень.

ГРОШЕВА И. А., канд. социол. наук, доцент, зав. кафедрой философии и социально-гуманитарных наук Тюменской государственной академии мировой экономики, управления и права, г. Тюмень.

ГУММЕТОВА А. Ю., учитель начальных классов Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 61, г. Челябинск.

ГУРА В. С., начальник учебной части Владикавказского института моды, г. Владикавказ.

ДОНСКОВА В. А., методист кафедры специального (коррекционного) образования Челябинского государственного института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ДУБОВА Н. М., Отличник просвещения РФ, учитель русского языка и литературы Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 3, г. Новый Уренгой Ямало-Ненецкого АО.

ЕРЕМИНА С. В., директор Муниципального образовательного учреждения дополнительного образования детей центр дополнительного образования детей № 2, г. Астрахань.

ЖЕЛЕЗОВСКИЙ Б. Е., докт. физ.-мат. наук, профессор, зав. кафедрой физики и методико-информационных технологий Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского, г. Саратов.

ЗАПЕВАЛИНА О. В., аспирант Иркутского государственного лингвистического университета, г. Иркутск.

ИЖБУЛАТОВА Э. А., канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой педагогики Башкирского института развития образования, г. Уфа.

ИШБИРДИНА Л. М., учитель башкирского языка и литературы, библиотекарь Муниципального общеобразовательного учреждения Куйсаринская основная общеобразовательная школа, Аргаяшский район Челябинской обл.

КЕГЕЯН С. Э., ст. преподаватель Сочинского государственного университета туризма и курортного дела, г. Сочи.

КОВАЛЕВА С. В., Отличник просвещения РФ, учитель русского языка и литературы Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 3, г. Новый Уренгой Ямало-Ненецкого АО.

КОЗЛОВ В. Д., ст. преподаватель кафедры математических методов и информационных технологий в экономике Международного института финансов, управления и бизнеса Тюменского государственного университета, г. Тюмень.

КОРМИНА Е. А., учитель химии Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 3, г. Новый Уренгой Ямало-Ненецкого АО.

КОРОТАЕВА Е. В., докт. пед. наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.

КОЧЕТОВА Н. И., канд. пед. наук, доцент кафедры возрастной психологии Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, г. Нижний Тагил Свердловской обл.

КРАХМЕЛЕЦ Л. А., руководитель методического объединения учителей начальных классов, учитель начальных классов Муниципального специального (коррекционного) образовательного учреждения специальная (коррекционная) общеобразовательная школа для слепых и слабовидящих детей, г. Новокузнецк Кемеровской обл.

КРИВОНОГОВА Л. И., учитель английского языка Муниципального общеобразовательного учреждения гимназия № 47, г. Курган.

КУЛАГИНА О. В., ст. преподаватель кафедры права Саратовского государственного аграрного университета им. Н. И. Вавилова, г. Саратов.

КУЛЬКОВА Ж. Г., канд. психол. наук, директор Областного центра диагностики и консультирования, г. Челябинск.

ЛЕРНЕР М. А., педагог-психолог Муниципального дошкольного образовательного учреждения центр развития ребенка детский сад № 369, г. Челябинск.

ЛОПАНОВА Е. В., канд. пед. наук, доцент Омского государственного педагогического университета, г. Омск.

МАЗНЯК В. Е., учитель английского языка Муниципального общеобразовательного учреждения гимназия № 47, г. Курган.

МАКАШИНА Е. В., аспирант Морской государственной академии им. адмирала Ф. Ф. Ушакова, г. Новороссийск Краснодарского кр.

МИХАЙЛОВ А. В., аспирант Российского государственного университета им. И. Канта, г. Калининград.

МУСИНА Ф. С., канд. мед. наук, доцент кафедры скорой помощи и медицины катастроф с курсом термической травмы ИПО Башкирского государственного медицинского университета Росздрава, г. Уфа.

НЕДОГРЕЕВА Н. Г., канд. пед. наук, доцент кафедры физики и методико-информационных технологий Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского, г. Саратов.

ОВЧИННИКОВА Н. П., Заслуженный учитель РФ, канд. пед. наук, доцент кафедры отечественной истории Поморского государственного университета имени М. В. Ломоносова, г. Архангельск.

ОЖГИХИН М. Ю., ст. преподаватель кафедры специального (коррекционного) образования Челябинского государственного института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ПИЛЮГИНА Е. И., ст. преподаватель кафедры физической культуры Астраханского государственного университета, г. Астрахань.

ПРОКОФЬЕВ К. И., сотрудник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, г. Уфа.

ПЬЯНЗИНА Т. В., учитель истории Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 113, г. Челябинск.

РАТАНОВА Н. Я., ст. преподаватель кафедры специального (коррекционного) образования Челябинского государственного института переподготовки и повышения квалификации работников образования, педагог-психолог Муниципального дошкольного образовательного учреждения центр развития ребенка детский сад № 440, г. Челябинск.

РОМАНОВА Н. В., канд. пед. наук, доцент кафедры физики и методико-информационных технологий Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского, г. Саратов.

СЕРЕДА О. Л., преподаватель английского языка Кемеровского государственного университета, г. Кемерово.

СИНТЯЕВА Г. А., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

СОКОЛОВА Е. С., Почетный работник среднего профессионального образования РФ, преподаватель Новороссийского колледжа радиоэлектронного приборостроения, г. Новороссийск Краснодарского кр.

СОЛОПАНОВА О. Ю., Заслуженный работник культуры Кубани, канд. пед. наук, доцент Кубанского государственного университета, г. Краснодар.

СТУКАЛОВА О. В., канд. пед. наук, доцент кафедры международного менеджмента Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск.

СТУКОЛКИНА Л. В., зам. директора по информатизации, учитель математики и информатики Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 3, г. Новый Уренгой Ямало-Ненецкого АО.

СУЕНГАРИЕВА Л. А., педагог-психолог Муниципального образовательного учреждения центр психолого-медико-социального сопровождения Калининского района, г. Челябинск.

СЫРОМИЦКАЯ И. А., канд. пед. наук, доцент кафедры социальной педагогики, педагогики и психологии начального образования Орского гуманитарно-технологического института (филиала) Орского государственного университета, г. Орск Оренбургской обл.

ТАРАТУХИНА Ю. В., канд. филол. наук, доцент, менеджер проектов Высшей школы экономики, г. Москва.

ТЕРЕНТЬЕВА Л. П., канд. пед. наук, доцент Чувашского государственного педагогического института им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары.

ТЕРЕЩУК Н. И., директор Некоммерческого партнерства Уральский консультационный центр «ЮТЭК», г. Челябинск.

ТРАЧУК Л. А., зам. директора по учебно-воспитательной работе, учитель начальных классов Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 3, г. Новый Уренгой Ямало-Ненецкого АО.

УРАНОВА Г. В., учитель немецкого языка Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 61, г. Челябинск.

ШАМИГУЛОВ Ф. Б., докт. мед. наук, профессор, зав. кафедрой общественного здоровья и организации здравоохранения ИПО Башкирского государственного медицинского университета Росздрава, г. Уфа.

ШУБИН Ю. П., канд. техн. наук, доцент кафедры деталей машин Челябинского государственного агроинженерного университета, г. Челябинск.

ШУБИНСКАЯ Т. Е., канд. пед. наук, доцент кафедры теории и практики управления образованием Нижегородского института развития образования, г. Нижний Новгород.

ЯКОВЛЕВА А. Н., канд. пед. наук, зам. директора по учебно-воспитательной работе Набережночелнинского педагогического колледжа, г. Набережные Челны Респ. Татарстан.

ЯКОВЛЕВА Г. В., канд. пед. наук, профессор кафедры специального (коррекционного) образования Челябинского государственного института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ЯРИН А. Л., учитель биологии Муниципального общеобразовательного учреждения Уйская средняя общеобразовательная школа, с. Уйское Уйского района Челябинской обл.

ОГЛАВЛЕНИЕ

РАЗДЕЛ 1. Непрерывное образование как тенденция развития современного общества	
Коротаева Е. В.	
Непрерывность образования как социокультурный феномен	3
Гура В. С.	
Негосударственное образование в России: тенденции и перспективы развития	11
Галиева А. Т.	
Содержательные и процессуальные аспекты интеграции основного и дополнительного профессионального образования в педагогическом колледже	15
Грабенко Т. М.	
Школа игровых технологий как ресурс дополнительного профессионального образования педагогов и психологов	20
 РАЗДЕЛ 2. Дополнительное профессиональное образование в контексте государственной образовательной политики	
Ахмерова С. Г., Шамигулов Ф. Б., Мусина Ф. С., Ижбулатова Э. А.	
Методические аспекты реализации системы непрерывно-дискретного повышения квалификации специалистов	23
Лопанова Е. В.	
Научно-методическое сопровождение педагогов, осваивающих личностно-деятельностные образовательные технологии	30
Синтяева Г. А.	
Концепция поликультурного образования в условиях интеграции научно-методической работы и системы повышения квалификации кадров	37
Терещук Н. И.	
Теоретико-методологические подходы построения модели развития социальной компетентности менеджеров	43
 РАЗДЕЛ 3. Компетентностный подход в развитии современного специалиста. Профессиональный рынок труда и проблема конкурентоспособности специалиста	
Яковлева А. Н.	
Компетентностный подход как условие реализации дополнительной профессиональной подготовки в педагогическом колледже	49

Беляева Н. В.	
Курс «Введение в специальность» как основа для формирования конкурентоспособного специалиста, обладающего высокой культурой и социальной активностью	56
Стукалова О. В.	
Профессиональная культура менеджера как педагогическая категория	64
Бекетова Е. А.	
Повышение конкурентоспособности выпускников педагогических вузов	68
Запевалина О. В.	
Роль медиаобразования в модернизации системы образования . .	72
Макашина Е. В.	
Подготовка конкурентоспособного специалиста для торгового судоходства	77
Прокофьев К. И.	
Компетентностный подход как основа постдипломного педагогического образования	81
 РАЗДЕЛ 4. Инновации как атрибут современного образовательного учреждения. Организация инновационной деятельности в образовательном учреждении	
Бароненко А. С.	
Методология инновационного подхода к работе с одаренными детьми	86
Солопанова О. Ю.	
Аспектность духовно-ценностной позициональности инновационной деятельности педагога-музыканта	91
Шубинская Т. Е.	
Моделирование исследовательского сопровождения инновационной деятельности педагогов гимназии	97
Еремина С. В.	
Маркетинговая деятельность в учреждении дополнительного образования	105
Кривоногова Л. И.	
Использование на уроках английского языка аутентичных учебных пособий opportunities upper intermediate michael harris, David Mower, Anna Sikorzynska. Longman	109
Горегляд О. Л.	
Языковой портфель как одно из перспективных средств обучения английскому языку в школе	114

Ковалева С. В.	
Урок литературы: традиции и инновации	116
Мазняк В. Е.	
Необходимость инновационной деятельности в формировании навыков аудиограмотности на уроках иностранного языка	120

РАЗДЕЛ 5. Условия системного внедрения информационных и коммуникационных технологий в сфере образования

Кочетова Н. И.	
Возможности использования информационных компьютерных технологий как одна из моделей в системе повышения квалифи- кации педагогических кадров	124
Кегеян С. Э.	
Элементы новых образовательных технологий в подготовке сту- дентов вуза	128
Козлов В. Д.	
Совершенствование профессиональной подготовки будущих эконо- мистов на основе комплексного использования новых информацион- ных и телекоммуникационных технологий обучения	130
Аверкиева Л. Б.	
Современные информационно-коммуникационные технологии как средство развития художественного образования	137
Кормина Е. А.	
Применение современных образовательных технологий на уроке химии как один из способов повышения интенсивности труда учащихся	140
Стуколкина Л. В.	
Компьютерные технологии и школьное математическое образо- вание	143

РАЗДЕЛ 6. Пути обновления содержания и форм организа- ции методической работы в образовательном учреждении

Яковлева Г. В.	
Методическая работа как специфический вид педагогической деятельности	149
Бровкина Е. А.	
Современный педагог-психолог в образовательном учреждении . .	157
Ратанова Н. Я.	
Условия психологического сопровождения инноваций	161
Серeda О. Л.	
Формы индивидуальной работы с педагогическими кадрами до- школьных учреждений	165

РАЗДЕЛ 7. Психолого-педагогическое обеспечение профессионального и дополнительного профессионального образования кадров

Баженова Е. А.

Теория и практика подготовки будущих учителей музыки к эстетическому воспитанию школьников в процессе изучения специальных дисциплин 169

Сыромицкая И. А.

Формирование субъектной активности студентов вуза как условие успешной профессиональной адаптации 177

Терещук Н. И

Корпоративный центр развития персонала как организующее начало внутрифирменной системы обучения 185

Железовский Б. Е., Недогреева Н. Г.

Уровневый подход к оценке преемственности изложения учебного материала 188

Грин Н. В.

Метафора в научно-популярном тексте 191

Грошев И. Л., Грошева И. А.

Контроллинг в системе образования высшей школы 195

Романова Н. В.

Непрерывность лабораторного физического эксперимента при использовании компьютерных программ (на примере раздела «Электродинамика») 199

Таратухина Ю. В.

Электронная реклама: семиотическая специфика 203

Шубин Ю. П.

Роль интуиции в инженерном творчестве 205

Кулагина О. В.

Актуальность правовой подготовки специалистов агропромышленного комплекса 210

Михайлов А. В.

Профессиональное призвание переводчиков: понятие и механизмы формирования 214

Соколова Е. С.

Структурирование учебного материала дисциплины «Технологическая оснастка» специальности 121001 «Технология машиностроения» среднего специального образования в соответствии с принципом восхождения от абстрактного к конкретному 217

РАЗДЕЛ 8. Психолого-педагогическое обеспечение образовательного процесса в учреждениях общего и дополнительного образования

Пилюгина Е. И.

Педагогическое сопровождение физического воспитания ребёнка 221

Терентьева Л. П.

Проблема обучения и развития младших школьников в процессе преподавания начального курса математики 228

Асоскова Н. П.

Использование элементов технологии ТОГИС на уроках обществознания в старших классах 232

Варлакова А. Ю.

Современные методы контроля усвоения лексических единиц на уроках английского языка 235

Ведерникова Е. Л.

Роль дидактических игр и упражнений в развитии словаря ребёнка 239

Гарник С. В., Гумметова А. Ю., Уранова Г. В.

Воспитательная программа как основа подготовки к сотрудничеству учителя, учащихся и их родителей для достижения целей обучения, воспитания и развития личности 244

Гилязова М. Х.

Готовимся к ЕГЭ. Сочинение-рассуждение как тип письменной работы 248

Дубова Н. М.

Изучение произведения на уроках литературы через художественные детали 252

Ишбирдина Л. М.

Изучение гидронимов Челябинской области тюркского происхождения на уроках башкирского языка и литературы 258

Овчинникова Н. П.

Соотношение обучения и воспитания в современной педагогической науке 262

Ожгихин М. Ю.

Теоретические аспекты вопроса совершенствования устной речи посредством письменной 266

Пьянзина Т. В.

К вопросу об активизации познавательного интереса на уроках истории 269

Суенгариева Л. А.	
Совместная работа психолога с педагогами и родителями – основной принцип деятельности школьной психологической службы	273
Трачук Л. А.	
Активизация познавательных процессов младших школьников, через создание «ситуации успеха»	277
Ярин А. Л.	
Краеведение как форма патриотического воспитания учащихся . .	279
Антоновская Е. Ю.	
Применение интегрированных уроков и коррекционных курсов в обучении детей с дефектами зрения	284
Кулькова Ж. Г.	
Взаимодействие специалистов служб сопровождения с семьей ребенка с ограниченными возможностями здоровья	286
Лернер М. А.	
Индивидуальное консультирование родителей ребенка с ограниченными возможностями здоровья	291
Донскова В. А.	
Семья и образовательное учреждение: пути взаимодействия	296
Крахмелец Л. А.	
Экологическое воспитание – один из путей интеграции в социум слепых и слабовидящих детей	301
Алфавитный указатель	305
Сведения об авторах	307

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

Материалы X Всероссийской
научно-практической конференции
Часть 1

Ответственный редактор Д. Ф. Ильясов
Корректоры: Г. А. Синтяева, В. В. Кудинов,
К. К. Скнарина, А. А. Просвирнина
Технический редактор К. К. Скнарина
Дизайн обложки П. В. Федоров
Ответственный за выпуск Л. Н. Золотарева

Сдано в набор 23.03.09. Подписано в печать 07.04.09.
Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Times.
Усл. печ. л. 21,12. Тираж 250 экз. Заказ № 683.

Информационно-издательский
учебно-методический центр «Образование»
454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, 88
тел.: (8-351) 263-93-98