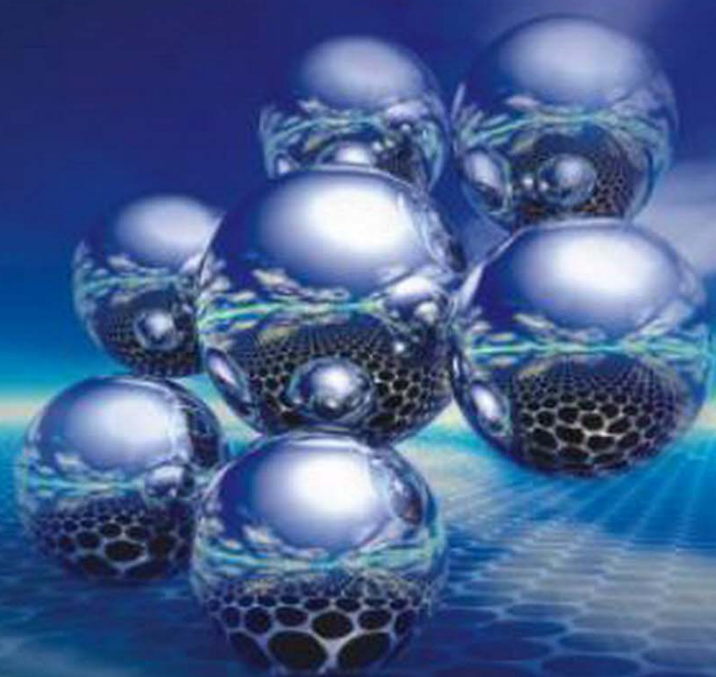


VII
Всероссийская
научно-практическая
конференция

15-16 февраля 2006 г.



ИНТЕГРАЦИЯ

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



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ
ЧЕЛЯБИНСКИЙ ИНСТИТУТ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

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

Материалы VII Всероссийской
научно-практической конференции

15–16 февраля 2006 г.

Часть 6

Челябинск – 2006

УДК 351/354
ББК 74.56
И 73

И 73 Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции: В 6 ч. Ч. 6 / Ин-т доп. проф.-пед. образ.; Отв. ред. Д.Ф. Ильясов. – Челябинск: Изд-во «Образование», 2006. – 300 с. – ISBN 5–98314–175–9.

Ответственный редактор

Д.Ф. Ильясов

Редакционная коллегия:

В.В. Садырин, С.Г. Молчанов, А.Г. Обоскалов,
В.Н. Халамов, С.Г. Сериков, Н.Н. Тулькибаева, Г.А. Гребнева,
Г.В. Яковлева, А.В. Коптелов, К.С. Буров, О.А. Ильясова, Л.Г. Махмутова

УДК 351/354

ББК 74.56

© Челябинский институт дополнительного профессионально-педагогического образования.

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

ISBN 5–98314–175–9

РАЗДЕЛ 1

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ТЕНДЕНЦИЯ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ОБЪЕКТ

ВЛАСОВА В.Н.

г. Ростов-на-Дону,

Ростовский государственный педагогический университет

Приступая к исследованию проектного потенциала послевузовского образовательного пространства, мы располагаем возможностью выбора нескольких подходов, при которых сфера нашего интереса не ограничится исследованием отдельных объектов будущей конструкции. Первый подход – это априорное утверждение актуальной идеи о конструктивной бесконечности имманентного содержания послевузовского образовательного пространства, то есть смыслового фона его знакового ряда. Второй подход утверждает абсолютную познаваемость всех наличествующих знаков, а также интеллигибельность знаков, появляющихся в контексте выстраиваемого пространства (контент-анализ) (Д. Мангейм и Р. Рич, Г. Лассуэлл) [1; 2].

Исходный материал зафиксирован нами как потенциально-соответствующий научным задачам. Большинство «кирпичиков» представляют собой либо элементарные знаковые образования, либо (в меньшей степени) сложные знаковые объединения, возникающие в ходе проектного процесса. Простым знаковым образованием может стать язык образовательного пространства, однако, в ходе выстраивания андрагогически ориентированной среды, он может стать весьма сложной многовариантной и многофункциональной знаковой конструкцией – скажем, комбинацией искусственных, естественных и формально-логических языков.

Что же будет представлять собой проектный процесс с точки зрения дополнительного методологического обеспечения? Строго следуя выбранным подходам, мы получаем его как продукт исследовательской деятельности, основанный на оперировании, как с элементарными знаковыми объектами, так и с упомянутыми сложными системами. Правила работы здесь сложны, тем более что в рамках семиотики они сформулированы довольно давно (Ч. Пирс, Ч. Моррис, Р. Карнап, А. Тарский, Ф. де Соссюр, Ю.М. Лотман, З.Г. Минц). Следование этим правилам, означает выполнение некоторых требований: процесс построения должен протекать последовательно и дискретно; логические выводы, появляющиеся в ходе проектной работы оформляются в виде формул, т.е. формальных единиц; проектный процесс сам по себе рассматривается как система, порождающая правила. С учетом того, что любое проектирование есть своего рода моделирование условий для существования и развития какого-либо вида деятельности, мы исходим из следующих принципов такого проектирования [3].

I. Принцип открытости. Если мы хотим использовать весь имеющийся на сегодняшний день образовательный потенциал или иных региональных либо мировых педагогических систем, мы с необходимостью проектируем свое образовательное пространство как априори максимально открытую систему, т.е. наш проект уже в самом начальном виде готов воспринимать и конструктивно усваивать любые структурные или даже деструктивные воздействия окружающего социума, в свою очередь адекватно реагируя на них внутренними микро- либо макроизменениями. Региональное образовательное пространство по мере превращения в активный субъект социальной жизни постоянно воспринимает в себя все новые субъекты своей предметной образовательной деятельности. Это и новые программы, и новое содержание образования, новая, порой, нетрадиционная, его проблематика. И, наконец, новые формы социальных отношений, прямо или опосредованно воздействующих на наш объектно-субъектный ряд.

II. Принцип «многое в едином». Проектирование такой чувствительной и тонкой сферы, как образование, не может не учитывать громадного многообразия форм и содержаний всех образовательных моделей, существующих в современном мире или на практике, или в теории. Предлагаемая нами модель в этом смысле должна отвечать двум казалось бы взаимоисключающим требованиям: оставаясь единой функциональной моделью с сугубо внутренними четкими структурой и иерархией, в то же время выражать через них либо элементы, либо целые комплексы принципиально соответствующих образовательных систем с их целями и общими задачами, общекультурными и специфическими приоритетами и т.п.

III. Принцип системности. Исходя из общепризнанной ныне теории систем, мы проектируем региональное образовательное пространство при всей

ее открытости и восприимчивости, все-таки самостоятельно действующий социальный организм. Иными словами, реализация регионального проекта в новое единое социальное качество, в котором все существующие элементы по мере взаимодействия и взаимообогащения становятся неотъемлемыми деталями общей картины. Системный анализ как таковой есть конструктивная логика, поскольку он зачастую выступает в таком виде мышления, который предлагает финитивные рассуждения о конструктивных объектах и процессах [4]. Проектирование послевузовского образовательного пространства есть прежде всего конструктивный процесс, и то, как сложится его семантическая часть, полностью зависит от наших усилий.

Мы не говорим о значительной роли интуиционизма как о совокупности приемлемых с точки зрения выбранной концепции логических построений. Мы выбираем терминологию и технологию конструирования, поскольку хотим видеть в выражении смысла нашей работы результат логических операций, характерных для широкого алгоритмического ряда создаваемой системы. Кроме этого, мы следуем принципу конструктивного подбора, сформулированному академиком А.А. Марковым, согласно которому, если конструктивный процесс не является неограниченно продолжаемым, он на некотором этапе неизбежно оборвется [5]. Если наш эксперимент уже по определению является неограниченным ни во времени, ни в пространстве, его суть должна соответствовать принципу и духу конструктивной логики. Отсюда следует естественный вывод об отказе от исследований так называемых завершенных смысловых объектов образовательного поля, а также отказ от правила снятия двойного отрицания, допускающего существование некоторого объекта или объектов в системе как финитивного.

Подобные установки порождают много вопросов: следуем ли мы классической схеме логико-философских методов или мы идем на смелые эксперименты, объединяя необходимое, например, правило двойного отрицания с характерными чертами финитизма, как конструктивно-логический аспект эксперимента повлияет на его эффективность и послужит примером для подражания; стоит ли рассматривать системный анализ с точки зрения применения в общей методологии как перспективное направление.

Ответы на эти вопросы должны быть выдержаны в позитивном ключе. Эксперимент с классическими основами логики. Только логически осмысленный подход к образовательным инновациям гарантирует их конечный результат. Системный анализ с выраженной логической составляющей есть разумная методологическая перспектива научно-педагогических исследований.

Литература

1. **Ждарол Б. Мангейм.** Политология. Методы исследования / Ждарол Б. Мангейм, Ричард К. Рич. – М.: Издательство «Весь Мир», 1997.

2. **Терин, В.П.** / Современная западная социология. Словарь / В.П. Терин, Г. Лассуэлл. – М., 1990.
3. **Шендрик, И.Г.** Образовательное пространство субъекта и его проектирование / И.Г. Шендрик // Мин-во образования РФ, АПК и ПРО. – М.: АПК и ПРО, 2003.
4. **Моисеев, Н.Н.** Математические задачи системного анализа / Н.Н. Моисеев. – М.: Наука, 1981.
5. **Марков, А.А.** Теория алгоритмов / А.А. Марков, Н.М. Нагорный. – М., 1984.

О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНАМ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЦИКЛА *

МОНАКО Т.П.

г. Владикавказ, Северо-Осетинский государственный университет

Стремительные перемены в стране и в мире, повлекшие за собой существенные изменения экономических, социально-политических и духовных основ общества, приводят к необходимости изменений в системе высшего образования. Переход к рыночным отношениям, новые принципы ведения хозяйственной деятельности настоятельно диктуют радикальный пересмотр профессионального обучения студентов в высшей школе и необходимость поиска новых путей его эффективной реализации. Одним из путей повышения качества профессиональной подготовки студентов является профессиональная направленность обучения по дисциплинам общеобразовательного цикла.

Суть принципа профессиональной направленности, рассмотренная в работах П.Р. Атутова, В.А. Кальнея, С.У. Калюги, А.Я. Кудрявцева и др., заключается в использовании элементов знаний, умений и навыков конкретной профессии в качестве компонентов содержания, форм и методов образования. Так, М.И. Махмутов утверждает, что профессиональная направленность преподавания – это такое использование педагогических средств (содержания, форм, методов обучения), которое обеспечивает усвоение учащимися предусмотренной программами минимума знаний, умений и навыков, в то же время способствует развитию ценностного по характеру отношения к данной профессии, формированию профессиональных качеств личности.

* Данное исследование выполняется при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), проект №05-06-37601а/Ю

Профессиональная направленность играет важную роль в реализации принципов связи теории с практикой, в разработке межпредметных связей, в активизации познавательной деятельности. Главная цель профессиональной направленности обучения состоит в том, чтобы в результате ее эффективного осуществления обучаемый смог в своей практической деятельности выбрать и использовать из всей суммы знаний, умений и навыков, приобретенных при изучении общеобразовательных, общепрофессиональных и специальных дисциплин, те, которые необходимы ему для решения встающих перед ним практических проблем.

Обучение современных специалистов проводится согласно государственному стандарту образования, отраженному в учебных планах и программах специальностей, по следующим циклам дисциплин: ГСЭ – общественно-гуманитарные, ЕН – естественнонаучные (математические и общенаучные), ОПД – общепрофессиональные дисциплины, СД – специальные дисциплины. Дисциплины ГСЭ, ЕН объединяются в цикл общеобразовательных дисциплин. Анализ показывает, что в государственных стандартах отсутствует доминанта позволяющая реализовывать профессиональную направленность дисциплин общеобразовательного цикла.

Остановимся на дисциплинах общеобразовательного цикла. Фактически в первые два года обучения изучаются дисциплины этого цикла, которые и не имеют профессиональной направленности. Методы и формы подготовки студентов на занятиях по этим дисциплинам ориентированы преимущественно на закрепление полученных знаний и малопригодны для развития у студентов навыков профессиональной деятельности. С. Вербицкий отмечает, что введенный в дидактику принцип связи теории и практики не решает проблемы, поскольку в традиционном обучении остается доминирующей передача абстрактной учебной информации. Отсюда – обращенность студентов к прошлому социальному опыту, акцент на усвоение готовой информации, готовых алгоритмов решений. Деятельность студентов фактически вырезана из временного контекста, из современной жизни и деятельности, учебная информация выступает мотивом, целью, предметом и результатом, и во многих случаях теряет личностный смысл. Будущее для них выступает в виде абстрактной перспективы применения получаемых знаний, что не может служить достаточным мотивирующим фактором учебной деятельности. Информация не имеет для студентов личностного смысла, если она усваивается ими как самоцель, а не как средство будущей профессиональной деятельности.

Профессиональная направленность дисциплин общеобразовательного цикла обусловлена теми изменениями, которые происходят в современном мире, в нашей стране, на современном рынке труда. Необходимым шагом для реализации принципа профессиональной направленности дисциплин общеобразовательного цикла является создание новых учебных программ во мно-

гом качественно отличных по структуре и содержанию от традиционных курсов направленностью на универсальные и обобщенные знания, на формирование общей культуры и на развитие мышления, их согласование вплоть до образования единых циклов.

Применение получаемых знаний на занятиях по дисциплинам общеобразовательного цикла к решению профессиональных задач будут наиболее эффективным, если содержание и качественные характеристики усвоения получаемых знаний проектируются в зависимости от специфики профессиональных задач.

Профессиональная направленность, преломление программ по предметам общеобразовательного цикла через призму профессиональной необходимости является необходимым условием формирования личности профессионала. Это условия должно быть положено в основу отбора содержания учебного материала, выбора форм и средств обучения. Еще А. Дистервег писал: «Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщаться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением...».

Признаком сформированности профессиональной направленности обучения является становление в сознании студента профессиональной доминанты, формирование образа мира, образа профессии, осознание себя как субъекта профессиональной деятельности. При таком подходе студент не просто усваивает новую информацию, а с ее помощью включается в процесс моделирования и решения профессионально значимых задач. Он не только развивает свой интеллектуальный потенциал, но и получает возможность находить уникальные решения пусть даже и простых профессиональных задач средствами изучаемых предметов. Такой подход воспитывает у студентов потребность в постоянном повышении своей квалификации и является мощным мотивационным фактором обучения.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В СВЕТЕ БОЛОНСКОЙ ДЕКЛАРАЦИИ

ЕРАНОСЯН В.П.

г. Ростов-на-Дону,

Ростовский государственный педагогический университет

В настоящее время в нашей стране идет становление новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство и в реализацию стратегии Болонского и Брюгге-Копенгагенского

процессов, которые характеризуются существенными изменениями в педагогической теории и практике. Так, XIX Генеральная конференция ЮНЕСКО определила непрерывное образование (lifelong learning) (1997 г.) как «неограниченное во времени относительно сроков обучения, ни в пространстве относительно методов обучения; оно объединяет всю деятельность и ресурсы в области образования и направлено на достижение гармоничного развития потенциальных способностей личности и процесса преобразования в обществе». Важнейшие идеи lifelong learning отражены в документах Института UNESCO по образованию: Гамбургская конференция по образованию взрослых (1997 г.), Образование для всех (Дакар, Сенегал, 2000 г.), Политика и стратегия образования взрослых (Квебек, 2000 г.), Международная конференция по образованию взрослых и непрерывному обучению (Копенгаген, 2001 г.), Взрослые и непрерывное образование в Европе (Брюссель, 2001 г.), Софийская конференция по образованию взрослых (2002 г.).

Средством решения данной задачи является концепция непрерывного образования, определяющая новые подходы к проектированию системы образования, к содержанию педагогического процесса и преемственности его ступеней. Учитывая современные требования к системе образования, ряд отечественных ученых обосновали необходимость смены парадигмы образования, в том числе и в системе дополнительного профессионального образования, повышения квалификации, профессиональной переподготовки. В качестве одной из отвечающих времени парадигм может быть предложено непрерывное развитие человека в течение всей его жизни (А.С. Белкин, Н.Ф. Талызина).

Это обстоятельство вызвало к жизни явление дополнительного профессионального образования взрослых, которое выступает частью массового непрерывного образования и не может рассматриваться вне его контекста. Важнейшие положения дополнительного образования отражены в следующей нормативно-правовой базе: Закон РФ «Об образовании»; Федеральный Закон «О дополнительном образовании» от 12 июля 2001 г.; Программа развития дополнительного профессионального образования в Российской Федерации на 2002–2005 гг. Информационное письмо Министерства образования РФ от 05.12.2002 г. № 39-52-85 ИН/39-20; О программе развития дополнительного профессионального образования в Российской Федерации на 2002–2005 гг. (Решение коллегии МО РФ от 11.06.2002 г. №1313; Положение о порядке и условиях профессиональной переподготовки специалистов» от 27.12.1995 г. № 12).

Дополнительное профессиональное образование взрослых становится важнейшим звеном системы непрерывного образования и ведущим фактором его развития. По своей сути, это формирующаяся подсистема современного образования, отражающая на современном этапе специфику той части систе-

мы, которая создает дополнительные, вариативные возможности для каждого члена общества удовлетворить свои образовательные потребности в течение всей жизни. Основной социальной целью дополнительного профессионального образования взрослых в современных условиях интернационализации образования, рынка труда является содействие пожизненному личностному развитию человека, обогащению его способностей, духовного мира, творческого потенциала, формирование компетенций.

В рамках каждого уровня профессионального образования основной задачей дополнительного образования является непрерывное повышение квалификации и профессиональная переподготовка менеджеров образования различных уровней, которым необходимо иметь не только высокий уровень профессиональной квалификации, но и владеть такими техниками педагогического менеджмента, как администрирование, управление человеческими ресурсами, краткосрочное и долгосрочное планирование, проектирование, управление финансами, маркетинг, принятие решений, и, следовательно, уметь быстро адаптироваться к динамично изменяющимся научно-педагогическим и образовательным сферам. Во второй половине 90-х гг. XX в. возникла необходимость подготовки менеджеров образования, как нового типа управленческих кадров системы образования.

В образовании окончательно утвердилась новая парадигма «образование в течение всей жизни», что актуализирует понимание феноменов, повышение квалификации «профессиональная переподготовка» как категории образования взрослых. Современные андрагогические исследования представляют собой самостоятельную область научных знаний, которая не только описывает факторы, связанные с образованием взрослых, но и объясняет их, разрабатывает модели образовательных процессов.

Исследователи деятельности систем дополнительного профессионального образования указывают на необходимость создания новых форм и методов обучения взрослых с учетом положений андрагогики и предлагают варианты решения данной проблемы (С.Г. Вершловский, Е.П. Тонконогая).

В отечественной педагогической науке второй половины XX в. – начала XXI в. существуют различные модели повышения квалификации работников образования: в системе непрерывного педагогического образования (В.Г. Онушкин, Е.П. Тонконогая, Л.М. Сухорукова и др.); в системе повышения квалификации (П.В. Худоминоский и др.); в методической работе, путем самообразования и в исследовательской деятельности (В.И. Загвязинский и др.).

Одним из видов такой деятельности является обучение на курсах повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования по специально разработанным программам, утвержденным приказами Минобрнауки РФ: № 1136 от 09.03.2004 г., № 2571 от 06.09.2000 г., в частности, государственные требования к дополнительной

квалификации «Менеджер образования», дополнительно утвержденные 14.11.2003 г. (для руководителей органов управления образованием субъектов Российской Федерации и местных (муниципальных) органов управления образованием).

Содержание учебного курса по дополнительной образовательной программе «Менеджмент в образовании» действующего при РГПУ осуществляется на основе государственных требований к минимуму содержания и уровню профессиональной переподготовки руководителей органов управления образованием субъектов Российской Федерации и местных (муниципальных) органов управления образованием. Требования основаны на положениях Закона Российской Федерации «Об образовании» в редакции Федерального Закона от 13.01.1996 г. № 12-ФЗ, разработаны на основе приказа Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации № 1221 от 18.06.1997 г. «Об утверждении требований к содержанию дополнительных профессиональных образовательных программ» и «Типового положения об образовательном учреждении дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов» (постановлением Правительства РФ от 26.06.1995 г. № 610).

Учебно-тематический план ориентирован на слушателей, имеющих высшее образование, целью которого выступает профессиональная переподготовка; категория слушателей – руководители органов управления образования (резерва руководителей ОУ); реализуется в течение 1 года для слушателей, обучающихся без отрыва от производства. Для всех дисциплин учебного плана, включая специальные дисциплины по выбору слушателей и дисциплины специализации, разработаны учебные программы.

Учебно-тематический план курса «Управление образовательными учреждениями» является основным методическим документом, определяющим цели и содержание дисциплины, распределение учебного времени по видам занятий и разделам программы и содержащим список учебной литературы, наиболее полно отвечающей потребностям данной дисциплины.

Данный курс «Управление образовательными учреждениями» представляет научно-теоретические основы управления образовательными системами, конституционные основы правовой системы и ее структуру; основу управления социальным процессам государственного управления; рассматриваются проблемы зарождения и развития научных подходов к управлению образовательными учреждениями, организационная культура управленческой деятельности, организация управления функционирования и развития образовательных учреждений, организационные технологии управления, менеджмент, системное управление развития ОУ, педагогический мониторинг как механизм управления качеством образования, подготовка к творческой и управленческой деятельности, эффективности управления ОУ.

Программа курса «Управление образовательными учреждениями» ориентирована на: 1) раскрытие сущности и основные принципы управления педагогическими и системами; 2) формирование понимания государственно-общественного характера управления системой образования; 3) формирование понятия менеджмента как управления взаимодействием субъектов образовательного процесса с целью достижения оптимального результата; 4) подготовка к творческой и управленческой деятельности; 5) формирование основных целей модернизации образования XXI в.

В процессе изучения курса слушателями должны быть освоены следующие разделы (содержательные модули рабочей программы): 1. «Научно-теоретические основы управления педагогическими образовательными системами»; 2. «Организационно-правовые аспекты управления образовательными учреждениями»; 3. «Организация управления функционированием и развитием образовательных учреждений»; 4. «Педагогический и внутришкольный менеджмент: сущность, принципы, специфика». 5. «Основные стратегии развития образовательных учреждений. Целевая программа развития как инструмент управления».

Учебная программа рассчитана на 70 часов: 24 часа – лекционные занятия; 16 часов – практические и семинарские занятия; 30 часов – самостоятельная работа слушателей. Задачами курса являются:

1. Углубление и расширение знаний в области управления образовательными системами на современном инновационном этапе развития и модернизации учреждений образования.

2. Усвоение организационно-правовой структуры управления образовательными учреждениями, как социально-педагогической системой.

3. Повышение организационно-управленческой структуры, педагогической компетентности слушателей, овладение педагогическим менеджментом для системного ведения образовательных учреждений как личностно развивающего пространства.

4. Овладение знаниями и умениями разработки технологии управления, организации основных методов, форм, стиля работы согласно личностно-ориентированной парадигме развивающего образования с целью достижения качества и эффективности образования.

Содержание курса органично связано с общими курсами педагогики, психологии, менеджмента в социальной сфере и др. Основная цель данного курса состоит в том, чтобы сформировать у слушателей управленческую культуру, понятие менеджмента, приобрести умение и навыки в организации и управлении функционированием и развитием образовательных учреждений, выработки соответствующих стратегий. Это будет содействовать пожизненному личностному развитию человека, обогащенного его способностей, духовного мира, творческого потенциала, формированию компетенций.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И РАБОЧИХ ПРОГРАММ

БЕЛОБОРОДОВА Т.Г.

*г. Стерлитамак, Республика Башкортостан,
Стерлитамакская государственная педагогическая академия*

МАКАЕВ Х.Ф.

г. Стерлитамак, Республика Башкортостан, Филиал Уфимского государственного нефтяного технического университета

В новой концепции модернизации образования нашла свое отражение проблема профилирования подготовки специалистов. Согласно концепции курсы дополнительного профессионального образования должны стать существенным, формирующим личность фактором, который необходим для всестороннего развития студентов и полноценной реализации их возможностей в будущей профессиональной деятельности.

Психолого-педагогическая компетентность специалиста в области образования – это личностное интегративное образование, основанное на гуманистической профессиональной направленности и совокупности определенных психолого-педагогических знаний, умений и навыков, позволяющих осуществлять учебно-воспитательный процесс в атмосфере творческого психологически комфортного микроклимата и способствующих мотивационному развитию потенциальных возможностей обучаемых. Самоопределяясь в отношении структуры «психолого-педагогической компетентности специалиста в области образования», мы выделяем в ней три основных модуля: личностно-деловые качества; психолого-педагогические знания; психолого-педагогические умения и навыки. При этом одна из задач преподавателей – довести до сознания студента видение и понимание возможности предоставляемой профессией для его будущего продвижения и уровня достижений, которые и станут главным мотивом качественного изучения дисциплин.

Содержание обучения, как мы считаем, должно определяться не только программой-минимум (профессионально-квалификационной характеристикой специалиста), но и программой-максимум его профессионального и карьерного роста (ближними и перспективными целями подготовки специалиста).

Студент технического вуза должен знать перспективы технического развития; принципы работы, технические характеристики, конструктивные особенности разрабатываемых и используемых технических средств, материалов и их свойства; достижения науки и техники, передовой и зарубежный опыт в соответствующей области; специальную научно-техническую и патентную отечественную и иноязычную литературу по соответствующей области.

Выпускник технического вуза имеет шесть основных перспектив будущей деятельности:

1. Работать на уровне, приобретенном в момент выпуска из вуза (профессиональная неопытность).

2. Обогащать полученные в вузе знания практическим опытом работы, наблюдениями за работой коллег, консультированием, но остаться в рамках узких возможностей, соответствующих требованиям профессии (профессиональный застой).

3. Обогащать свои знания и практику собственным практическим опытом и опытом своих коллег (профессиональное совершенствование, не выводящее специалиста за рамки опыта, накопленного им самим и его непосредственными коллегами по работе).

4. Дополнять эти возможности знанием в рамках достижений соответствующей отечественной науки за счет информации, полученной не только из отечественных, но и иностранных источников, синтезируя их в профессиональные возможности более высокого уровня (более высокая ступень профессионального совершенствования, обеспечивающая прогресс в деятельности не только инженера, но и производства, в котором он работает).

5. Выйти на уровень новаторских решений (рационализаторство и изобретательство как высшая ступень профессионального роста).

6. Выйти за рамки профессиональной деятельности, кардинально изменив статус, т.е. стать руководителем производства, в деятельности которого профессиональные знания – это информационная основа для деятельности другого рода, требующей уже самостоятельного расширения информационного поля в область управленческой практики (карьерный рост).

Профессиональная образовательная программа высшего уровня должна включать в себя глубокую и широкую теоретическую и практическую подготовку по дисциплинам; она должна обеспечивать высокий уровень интеллектуального развития и профессиональной компетентности выпускников по соответствующим специальностям, что можно получить через углубление знаний об объекте труда и обучением дополнительным профессиональным функциям также через общие гуманитарные дисциплины.

Подготовка по программе-максимум ориентирована также на профессиональную деятельность выпускников по особо сложным специальностям, связанным с высокотехнологичными отраслями экономики, такими областями деятельности, которые требуют от специалистов глубоких гуманитарных, социально-экономических, естественнонаучных, общепрофессиональных и специальных знаний. Проектирование и реализация программы-максимум требует от преподавателя компетентности. Согласно мнению российских и зарубежных экспертов в области высшего образования, общими требованиями к преподавателю вуза являются:

– педагогическая грамотность, включающая знание основ педагогики и психологии, медико-биологических аспектов интеллектуальной деятельности, владение современными формами, методами, средствами и технологиями обучения;

– высокий профессионализм, предусматривающий глубокие знания и широкую эрудицию в научно-предметной области, нестандартное мышление, владение инновационной тактикой и стратегией, методами решения творческих инженерных задач;

– компетентность в области основной специальности обучаемых; высокий уровень профессиональной и общей культуры, включающей мировоззрение, устойчивую систему ценностей в общечеловеческом и узкопрофессиональном понимании;

– знание и умение ориентироваться в социально-экономических вопросах.

Необходимыми и значимыми профессиональными качествами преподавателя являются знание своего предмета, умение устанавливать контакт со студентами, способность создавать особую атмосферу сотрудничества на занятиях, высокая методическая квалификация, т.е. оперирование педагогическими и методическими технологиями, обладание разумной требовательностью и умением правильно проводить контроль усвоения.

Компетентность преподавателей при проектировании образовательных и рабочих программ обучения студентов проявляется в его способности учитывать педагогические условия эффективности обучения. К ним можно отнести довузовские (профориентационную работу в школе, наличие профильного обучения, профотбор) и вузовские условия: 1) оптимальная координация обучения дисциплинам с изучением профилирующих дисциплин; 2) выравнивание знаний, умений и навыков студентов на начальном этапе обучения; 3) обеспечение мотивации студентов к профессиональной подготовке с целью дальнейшего роста; 4) профессиональная компетентность преподавателей (творческий потенциал, определенные базовые знания по специальности обучаемых, высокий уровень методических знаний преподавателей); 5) сотрудничество кафедр общих гуманитарных и профилирующих дисциплин; 6) использование диверсифицированных программ для обучения общим гуманитарным дисциплинам в зависимости от уровня начальной подготовки по дисциплине; 7) техническая оснащенность учебно-воспитательного процесса; 8) отношение к студенту как к субъекту учебного процесса;

Приобретение базовых знаний по специальности для составления программ возможно: а) при сотрудничестве с преподавателями кафедр по специальности (в отборе материала для написания студентами курсовых и дипломных работ; в проведении внеаудиторных мероприятий); б) при наличии связи со специалистами из соответствующих предприятий (проведение встреч со

студентами; экскурсии на предприятия); в) посредством сотрудничества с переводчиками соответствующих предприятий будущей специальности студентов; г) при чтении соответствующей литературы по специальности, рекомендованной преподавателями профилирующих дисциплин.

Профессиональный и карьерный рост специалиста зависит не только от уровня содержательной подготовки, сформированности узкопрофессиональных умений и повышенной мотивации к достижениям, которая должна на этапе обучения трансформироваться в мотивацию изучения дисциплин профессионального цикла.

УНИВЕРСИТЕТСКАЯ НАУКА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

АГАФОНОВА М.С.

г. Архангельск, Архангельский государственный технический университет

Современный кризис образования заключается в несоответствии системы образования тем требованиям, которые предъявляются к образованию как к основному фактору процесса трансформации общества в новое информационное качество. Сфере образования одновременно присущи противоположные качества: консервативность и инновационность. Консервативность образования определяется длительностью процесса образования (10–15–20 лет). Инновационность связана с тем, что образование представляет собой потенциал новаций [5, с. 140–141].

Содержание Государственных образовательных стандартов нередко не связано с потребностями практики и возможностями высших учебных заведений, что относится, в первую очередь, к экономическим, юридическим специальностям [2, с. 2–4]. Проведение научных исследований не всегда обосновано востребованностью со стороны образовательных учреждений, экономики, общества и государства. Попытка передать государственные полномочия в сфере образования и науки в частный сектор необоснованна и может привести к развалу устойчивой действующей системы. Рыночные отношения не могут полностью распространяться на образовательную сферу, например в силу сложности предмета образовательных услуг [5, с. 95].

Следствием модернизации образования должна стать модернизация науки. Вместе с тем необходимы разработка и принятие Федеральных целевых программ в сфере образования и науки, взаимосвязанных по своему содержанию. Установление общих принципов модернизации в концепциях и доктринах развития науки и образования не предполагает детализацию механизма развития данных сфер жизни общества и государства. Если во второй

половине 1990-х гг. объем финансирования науки составлял не менее 60 % от объема финансирования образования, то к 2003 г. наука финансировалась уже в размере 1/3 от средств, предусмотренных на развитие системы образования [1, с. 396]. Поэтому только определение программных мероприятий, обеспеченных финансированием, может свидетельствовать о положительных тенденциях в ходе модернизации и в целом развития образования и науки.

Главным элементом модернизации образования в связи с рассматриваемой проблемой является интеграция науки и образования в России, которая подтверждается, в частности, тем обстоятельством, что вопросы образования и науки относятся к ведению одного федерального государственного органа исполнительной власти – Министерства образования и науки. Вместе с тем следует признать и наличие негативных обстоятельств в ходе модернизации образования. Например, необоснованной представляется замена Федеральной целевой программы «Интеграция науки и высшего образования России на 2002–2006 годы» Федеральной целевой научно-технической программой «Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития науки и техники на 2002–2006 годы», так как гуманитарные и социальные науки практически оказались вне сферы правового регулирования посредством определения программных мероприятий [3]. Более серьезные, чем для университетской науки, последствия модернизации предстоят для отраслевой науки, так как еще в 2005 г. предполагалось на государственном финансировании оставить только 150 научных отраслевых организаций [4].

В Российской Федерации отсутствует необходимое правовое регулирование в сфере науки, в том числе в связи с модернизацией образования; окончательно не определены предмет правового регулирования в данной сфере и основные понятия. Все это может привести к негативным последствиям. Согласно Рекомендациям парламентских слушаний Комитета по образованию и науке Государственной Думы Федерального Собрания РФ от 17 декабря 2002 г. на тему «О совершенствовании законодательных основ научной деятельности в Российской Федерации» недостаточное внимание к нуждам российской науки ведет к тому, что отечественные предприятия останутся неконкурентоспособными, сохранится сырьевая направленность экономики, что Россия проиграет в конкурентной борьбе на мировом рынке высоких технологий [1, с. 385–388]. Одним из предложений, вынесенных в результате указанных парламентских слушаний, является необходимость уточнения правового статуса научных организаций образовательных учреждений высшего профессионального образования, а также статуса высших учебных заведений в целом как субъектов научной и научно-технической деятельности. Кроме того, Правительству РФ было рекомендовано подготовить и осуществить план мероприятий по привлечению и закреплению молодежи в науке, предусматри-

вающий улучшение материального положения и решение жилищных проблем молодых ученых.

В связи с отмеченными недостатками в развитии университетской науки в условиях модернизации российского образования представляется разумным сформулировать следующие предложения:

1) на федеральном уровне в рамках Доктрины развития науки и Концепции модернизации российской науки необходимо предусмотреть отдельно положения о развитии вузовской (по видам высших образовательных учреждений), академической, отраслевой науки, а также разработать и принять подпрограмму «Вузовская наука» Федеральной целевой программы «Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития науки и техники»;

2) на уровне субъектов РФ целесообразно принять закон «О науке» и целевую программу «Развитие образования и науки», предусмотрев ее материально-техническое обеспечение (с обсуждением в научных и высших образовательных учреждениях);

3) на уровне университетов следует ежегодно публиковать и доводить до сведения руководителей структурных подразделений отчет о научной деятельности университета, а также урегулировать локальными правовыми актами вопросы участия обучающихся в научно-исследовательской деятельности (например, посредством активизации деятельности института кураторов академических групп).

Литература

1. Законодательство о науке: современное состояние и перспективы развития / Отв. ред. В.В. Лапаева. – М.: Норма, 2004.

2. **Побежимова, Н.И.** Актуальные проблемы юридического образования в России / Н.И. Побежимова // Юридическое образование и наука. – 2003. – № 4. – С. 2–4.

3. Постановление Правительства Российской Федерации «О внесении изменений в федеральную целевую научно-техническую программу «Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития науки и техники» на 2002–2006 годы и признании утратившими силу некоторых актов Правительства Российской Федерации» от 12.10.2004 г. № 540 // <http://www.government.ru>.

4. Средства массовой информации об образовании и науке (архив) // <http://www.won.gov.ru/news/press-review/archive>.

5. **Степанова, В.В.** Государственное регулирование сферы образования: Монография / В.В. Степанова. – Архангельск: Поморский государственный университет, 2002.

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

ШЕВЧЕНКО В.А.

г. Ростов-на-Дону,

Ростовский государственный педагогический университет

Возрастание социальных требований к системе обучения, к учителю как организатору учебно-познавательной деятельности на уроке, не удовлетворяющий общественность уровень управления качеством образования делает необходимой модернизацию управления всеми звеньями системы обучения. Тип преподавателя-информатора уходит в прошлое. Гарантированные, стабильные и прочные знания на основе новых технологий и информационных систем может обеспечить учитель-профессионал.

Развивающиеся сегодня образовательные учреждения, работающие в инновационном режиме, значительно отличаются от школ, целью которых является устойчивое поддержание заведенного порядка функционирования. Традиционные управленческие подходы, дающие положительные результаты при обычном режиме работы ОУ, не позволяют достичь желаемых целей в инновационном режиме. Управлять школой вообще значит фактически не управлять ею совсем. Управление сложными социально-педагогическими системами, каковой является школа, требует конкретного осмысления управленческой деятельности на каждом жизненно важном для нее участке, в каждой ее подсистеме. Вот почему одним из важных направлений модернизации внутришкольного управления должна стать разработка целевых программ управления конкретными участками педагогического процесса.

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года в числе приоритетных направлений выделено базовое звено модернизации образования – образовательная школа. Первостепенной из всех поставленных задач является задача достижения современного качества образования.

В общегосударственном плане новое качество образования – это его соответствие современным жизненным потребностям развития страны. В педагогическом плане это ориентация образования не только на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, познавательных и созидательных способностей человека. В этой связи важными представляются такие теоретические и практические аспекты исследуемой проблемы, как разработка конкретной системы управления учебно-познавательной деятельностью учащихся на уроке, а следовательно, и задача разработки конкретной системы управления уроком в каждой школе. Известный аналитик и дидакт Ю.А. Конаржевский, понимая значимость пробле-

мы, акцентирует наше внимание в своих работах на то обстоятельство, что управление уроком – это не только педагогическая, управленческая, но и сложнейшая социальная проблема так как от ее решения зависит качество учебно-воспитательного процесса, эффективность функционирования школы, состояние системы образования Российской Федерации.

Идея разработки конкретной системы управления уроком не нова. Ее в свое время выдвинул и попытался обосновать В.А. Сухомлинский. На этапе модернизации образования, мы полагаем, настала пора претворить эту идею в жизнь, перевести ее на конкретный технологический уровень, используя парадигму личностно-ориентированного образования. Это решается через систему педагогического менеджмента как комплекса принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления образовательным процессом, направленных на повышение его эффективности и качества.

Модернизация образования вызвана необходимостью разрешения противоречий между лавинообразным возрастанием объема информации, с одной стороны, и ограниченными возможностями человека для овладения ею, с другой. Проблема состоит в повышении и достижении качества образования.

В чем суть дефиниции «качество»? В современной педагогической науке качество выступает как общенаучная категория, которой пользуются специалисты самых различных областей. Но однозначных суждений на этот счет нет. Ученые Челябинского государственного педагогического университета во главе с профессором Д.Ш. Матросом определили качество образования как отношение его цели к результату, т.е. как меру достижения цели. Из этого определения следует, что мы должны научиться измерять в одинаковых единицах: цель, поставленную перед учебным заведением, школой, и результат, достигнутый этим учебным заведением.

В практико-ориентированной монографии РАО «Управление качеством образования» под редакцией академика М.М. Поташника дается философское толкование понятия «качество образования». Но в философии эта категория не носит оценочного характера, и поэтому в данной трактовке невозможно ставить вопрос об измерении или иной оценке качества образования. Поэтому автор в расширение толкования этого понятия считает возможным использовать производственную трактовку: наличие определенных свойств, и рассмотрение их с позиции потребителя услуг.

В словаре понятий и терминов по законодательству РФ об образовании (В.М. Полонский) качество образования выпускников трактуется как определенный уровень знаний и умений, умственного, физического и нравственного развития, который был достигнут в соответствии с планируемыми целями обучения и воспитания.

В теории социального управления понятие «качество» принято рассматривать в узком и широком смысле этого слова. Качество в узком смысле

– это качество результатов. Качество в широком смысле – это не только качество продукции, но качество производственного процесса и условий, в которых оно осуществляется: качество подготовки кадров, технологий, финансовых и материальных условий, трудовой морали и т.д.

Для каждого образовательного учреждения с этих позиций показатели качества образования в узком смысле всегда специфичны. Они соответствуют той модели выпускника, которую определяют цели, задачи, содержание образования в данном ОУ, его кадровый потенциал, научно-методическое обеспечение и условия образования. Существуют показатели качества образования в узком смысле, которые определяют качество результатов на уровне государственных стандартов и государственных заказов, поэтому они могут быть общими для всех образовательных учреждений: 1) степень обученности школьников; 2) уровень сформированности общеучебных умений и навыков; 3) уровень владения творческой деятельностью; 4) уровень воспитанности; 5) уровень развития личности в психологическом, социальном, биологическом аспектах; 6) уровень жизненной защищенности, социальной адаптации.

Показатели качества образования в широком смысле универсальны для всех образовательных учреждений: 1) качество образования в узком смысле; 2) качество управления: целями, задачами, содержанием образования, условиями образования; 3) качество реализации образовательного процесса; 4) качество соответствия государственным образовательным стандартам; 5) качество соответствия запросам учащихся и их родителей; 6) качество соответствия потребностям общественных институтов; 7) имидж образовательного учреждения, гарантирующий высокое качество образования.

С определенной долей упрощения можно сказать: качество есть соответствие неким заданным стандартам, а управление качеством – процесс приведения образовательной системы к некоторому стандарту и даже к его превышению. Управлять качеством образования – значит последовательно осуществлять все функции управления для достижения заданных показателей и в узком, и в широком смысле, получая гарантированный результат.

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ПОЛИТИКИ ВУЗА

МИТРОФАНОВА Я.С.

г. Тольятти, Тольяттинский государственный университет сервиса

Социально-экономическое содержание информатизации высшего образования заключается в обеспечении решения современных задач управле-

ния высшей школой путем совершенствования средств и технологий управления на основе новых информационных технологий, новейших средств вычислительной техники и информатики; создания принципиально новых, информационных технологий обучения и новой формы подготовки кадров – дистанционного обучения. Кроме того, информатизация высшего образования как ядра информационного сектора экономики создает базис для формирования информационной индустрии страны, развития регионов и информатизации общества в целом.

Современное социально-экономическое развитие общества во многом зависит от состояния сферы высшего профессионального образования. На первый план сегодня выдвигается задача подготовки специалистов высшей квалификации нового типа, умеющего творчески подходить к любой работе, решать нестандартные задачи, изобретать, разрабатывать и реализовывать проекты многократного повышения эффективности, причем часто в экстремальных ситуациях.

Возрастающая роль информационной деятельности во всех отраслях народного хозяйства ведет к необходимости развития средств информатизации. Высшее образование как отрасль, в которой информация и знания являются ключевыми факторами функционирования, в наибольшей степени нуждается в использовании информационных технологий.

Особенности управления процессом информатизации в вузе состоят в том, что управление этим процессом рассматривается как управление: а) производством специфического товара – квалифицированной рабочей силы; б) производством информационных продуктов и новых информационных технологий учебного назначения; в) потреблением информации и средств информатизации в учебных целях.

Необходимость проведения информатизации высшего образования ставит вопрос об обосновании затрат и выбора путей ее осуществления, особенно в учебном процессе. Резкое сокращение или отсутствие бюджетных ассигнований и развитие рыночных отношений в информационной сфере обостряют эту ситуацию и выдвигают на первый план проблему эффективного использования имеющихся ресурсов и рыночных механизмов для развития процесса информатизации, и основная проблема заключается в совершенствовании управления этим процессом. Качественное управление поможет снизить долю неудачно реализованных проектов и, следовательно, обеспечить повышение эффективности использования всегда ограниченных ресурсов.

К числу экономических механизмов управления процессом информатизации обучения, требующих развития и совершенствования, относятся: 1) формирование политики использования преимуществ рынка технических и программных средств информатизации для более эффективного обеспечения информатизации учебного процесса техническими и программными средств-

вами; 2) лизинг технических и программных средств информатизации; 3) создание условий для привлечения потенциала малых предприятий к работам в области информатизации учебного процесса; 4) инновационный менеджмент в деятельности научно-производственных подразделений высшей школы в области информатизации.

В качестве экономического механизма поддержки информатизации учебного процесса следует активно использовать и развивать лизинг технических средств информатизации и программных средств как вузами, так и отдельными преподавателями, студентами, научными работниками.

Перспективное и достаточно эффективное направление развития работ по информатизации учебного процесса связано с использованием потенциала малых предприятий, действующих в сфере информатизации. Наиболее активно развиваются предприятия, занимающиеся комплексным централизованным обслуживанием пользователей средств информатизации и производством программных средств.

Развитие экономических механизмов управления процессом информатизации подготовки специалистов предполагает развитие научно-производственных подразделений при вузах путем создания творческих коллективов по разработке средств информатизации учебного процесса; разработку процедур, направленных на использование преимуществ рынка новых информационных технологий, программных и технических средств; совершенствование процедур формирования научно-технических программ информатизации в направлении их объединения по степени близости целей и сосредоточения ресурсов на решении самых актуальных проблем. К числу организационных механизмов управления процессом информатизации обучения относятся: 1) разработка системы показателей оценки уровня информатизации учебного процесса; 2) поэтапное внедрение средств информатизации в вузах; 3) отбор средств информатизации учебного процесса по критериям, учитывающим специфику вуза.

Необходимость разработки системы показателей оценки уровня информатизации учебного процесса в вузах обусловлена положениями общей теории управления, которая в качестве одного из этапов управленческого цикла определяет этап сбора сведений о состоянии объекта управления. Система показателей и критериев должна позволять оценивать уровень информатизации учебного процесса в вузе, выявлять тенденции и «узкие места» в развитии информатизации, позволять готовить обоснованные варианты решений по направлению информатизации в рамках конкретного вуза.

В настоящее время отсутствует система показателей оценки уровня информатизации учебного процесса. Для оценки уровня информатизации учебного процесса рекомендуется использовать следующие показатели:

1. Показатели технического обеспечения информатизации учебного процесса: количество студентов на один персональный компьютер; количество персональных компьютеров, объединенных в сети; количество автоматизированных рабочих мест, имеющих выход в международные компьютерные сети.

2. Показатели степени информатизации учебных дисциплин:

– количество учебных дисциплин, в которых применяются средства информатизации на основе традиционных методик обучения, по отношению к общему количеству учебных дисциплин (удельный вес учебных дисциплин);

– удельный вес учебных дисциплин, в которых применяются информационные технологии обучения; оснащенных автоматизированными системами моделирования; автоматизированными системами обучения; автоматизированными системами контроля знаний; экспертными системами.

3. Показатели информационного обеспечения учебного процесса: количество автоматизированных систем управления учебным процессом; количество автоматизированных информационных систем в вузе; объем системы баз данных по средствам обеспечения учебного процесса; объем системы баз данных библиотеки; объем системы баз данных стандартов и контрольно-тестовых задач оценки качества различных уровней подготовки (довузовская, общетеоретическая, профессионально-ориентированная, специальная, послевузовская).

4. Показатели экономических и управленческих аспектов информатизации учебного процесса:

– эффективность внедрения в учебный процесс средств информатизации, использующих традиционные методики преподавания (измеренная по результатам оценки знаний, скорости усвоения материала и другим параметрам);

– эффективность внедрения информационных технологий обучения;

– затраты на приобретение технических средств информатизации; затраты на приобретение программных средств информатизации;

– затраты на информационное наполнение автоматизированных информационных систем, баз данных и баз знаний;

– внутренние затраты на разработку новых информационных технологий учебного назначения;

– затраты на разработку новых информационных технологий учебного назначения во внешних организациях; затраты на эксплуатацию средств информатизации учебного назначения.

5. Показатели технологического обеспечения информатизации учебного процесса: наличие инструментальных средств создания новых информационных технологий учебного назначения; уровень автоматизации средств создания новых информационных технологий учебного назначения.

Совершенствование организационных механизмов управления процессом информатизации заключается в разработке процедур отбора, ранжирования и включения автоматизированных средств информатизации в план реализации программы информатизации вуза; развитии высокоэффективных инструментальных средств создания информационных технологий обучения.

ПРОБЛЕМЫ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ

РАФИКОВА Э.Р.

г. Ростов-на-Дону,

Ростовский государственный педагогический университет

В настоящее время в России потребность общества в экономически грамотном специалисте, владеющем теорией и практическими навыками работы в условиях хозяйствования, актуальна и необходима, поэтому необходимо постоянно повышать уровень профессиональных знаний и навыков с помощью обучения и развития.

Современное состояние образования, и дополнительного в частности, характеризуется: трансформацией самого понятия образования; становлением образования как одного из главных факторов развития качества трудовых ресурсов; обеспечением государственных гарантий доступности и бесплатности образования в пределах, установленных законом; адресной социальной поддержкой обучающихся; переходом на непрерывное (пожизненное) образование; достижением соответствующего качества образования; привнесением рыночных знаний в систему образования; развитием рынка образовательных услуг; интеграцией в глобальную систему образования; стимулированием спроса на новые технологии и инновации; повышением социального статуса и профессионального уровня педагогических работников; формированием эффективной экономики образования; открытым образованием; реорганизацией системы управления образованием [1].

Стратегия экономического и управленческого образования должна развиваться по принципу приобщения слушателей к высокой этике экономических отношений, к формированию у них экономического образа мышления и применение полученных знаний на практике. В системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования теория и практика экономического образования неразрывно связаны и предполагают систематизацию, совершенствование знаний слушателей. Целью дополнительного образования является вооружение специалиста знаниями по управ-

лению деловой организацией в условиях рынка, а также основными приемами работы менеджера образования.

В достижении данной цели решаются следующие задачи: 1) ознакомление с теоретико-методологическими основаниями управления организацией; 2) получение устойчивых знаний в области используемых в менеджменте методических подходов, научного инструментария, методов принятия оптимальных решений и функций управления; 3) изучение основных видов и технологий управленческой деятельности и т.д.

Повышение квалификации и профессиональная переподготовка служат стимулом роста квалификации и результативности управленческого труда, быстрой социальной, психологической и профессиональной мобильности педагога, так как область профессиональной деятельности менеджера образования – это прежде всего обеспечение рационального управления и совершенствование системы управления образовательным учреждением в соответствии с быстро изменяющимся темпами социально-экономического развития страны в целом.

Одним из новых направлений образования является внедрение в практику бизнес-образования, т.е. деловое обучение. В этой системе разрабатывается подход к тем требованиям, которые выдвигает рынок труда, где ощущается нехватка высококвалифицированных, экономически грамотных специалистов. Слушатели прослушивают курс «Экономическая теория», «Менеджмент в образовании» «Финансы, денежное обращение, кредит», «Организация финансово-хозяйственной деятельности в образовании» «Маркетинг в образовании» и др. Основной целью обучения является формирование экономического мышления, экономической культуры, обладание понятийным аппаратом этих дисциплин и применение на практике полученных знаний в управлении образовательным учреждением.

Целевыми задачами повышения квалификации и переподготовки работников образования являются, например, по программе «Менеджер в образовании»: а) приобретение навыков к решению насущных экономических проблем; б) формирование и эффективное руководство учреждениями образования разного уровня; в) расширение экономического и управленческого мировоззрения. В блок дисциплин, которые можно рассматривать с точки зрения принадлежности к экономическим, входят: «Маркетинг в образовании», «Менеджмент в образовании», «Информационные технологии в образовании», «Проектирование образовательных систем», «Социальное прогнозирование». Например, благодаря владению информационными технологиями и их применением на практике можно проследить инновационные процессы и эксперименты в образовании, произвести мониторинг качества образования на рынке образовательных услуг. Научная и практическая диагностика систем управления образованием предполагает использование экономических мето-

дов стратегического и экономического планирования, методов принятия решения, управление социальными и экономическими рисками.

Владение методологией и практическими навыками применения маркетинга в образовании обусловлено тем, что сфера образования сегодня является рынком специфического товара – образовательных услуг. Система образования может успешно развиваться и выполнять свои функции при условии соблюдения определенного баланса институционального предложения образовательных услуг по объему профессионально-квалификационной характеристики и экономического спроса на специалистов [3], а складывающийся экономико-демографический контекст, с его адаптацией к уже среднесрочному по перспективе, фактически обвальному в большинстве регионов, сокращению спроса на образовательные услуги предполагает: 1) расширение масштабов доподготовки и переподготовки работающих и высвобождаемых работников; 2) структурирование сети вузов, их дальнейшее объединение в комплексы университетского типа, включающие также образовательные учреждения, реализующие образовательные программы других уровней, включая повышение квалификации и переподготовку работающих и высвобождаемых работников [2].

Экономические методы управления, рассматриваемые в менеджменте, предполагают материальную мотивацию, воздействуя при этом на материальные интересы людей, на их ориентацию на выполнение определенных заданий и на вознаграждение за их выполнение. Эти методы выступают: а) на макроуровне – как государственное регулирование, которое разрабатывает прогнозы, национальные программы бюджетного финансирования, где определяются цели приоритеты инвестиционная и ценовая политика государства; б) на микроуровне – как стратегическое планирование и коммерческий расчет; в) на уровне отдельного работника образования – методы поощрения и методы наказания.

Для системы образования повышение квалификации и профессиональной переподготовки работников приоритетной задачей является ответственность перед государством, социумом и конкретным человеком.

Литература

1. **Катанандов, С.** Доклад руководителя рабочей группы Государственного совета РФ / С. Катанандов // Вестник высшей школы. – 2001. – № 9.
2. Об основных направлениях деятельности российской системы общего и профессионального образования в связи с демографическими изменениями на период до 2010 года. Москва: Министерство образования Российской Федерации, 2000.
3. Образование в зеркале рыночной экономики. – Ростов н/Д.: Терра, 2003.

К ВОПРОСУ ОСМЫСЛЕНИЯ ОСНОВАНИЙ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПРИВАЛОВА Н.Ф.

*г. Волгодонск, Ростовская область,
Филиал Таганрогского государственного педагогического института*

Содержание образования консервативно во всем мире. И это положительно, так как в данном случае консерватизм есть хранение лучшего, а не прежнего. Но переход мирового сообщества от техногенной к антропогенной цивилизации, современные социокультурные реалии, доминирование гуманистической парадигмы в педагогической теории и практике определяют необходимость пересмотра содержания высшего педагогического образования.

Существующая система высшего образования во многом построена на культурных доминантах прошлого – рациональном взгляде на мир, интеллектуализме, утилитарности. Цивилизационная односторонность отчетливо проявляется в содержании образования, в котором знание о целостном мире человека с позиций предельно широкой категории существования, дающей возможность увидеть и понять связи человека со всем миром, отодвинуты на второй план по сравнению с научной монокультурой.

Поиски моделей образования, адекватных современному типу культуры и отвечающих новому этапу развития цивилизации, оснований содержания образования, составляют одну из актуальных проблем современной педагогики. Изменения, по какой-либо причине происходящие в содержании, влекут за собой изменения других сфер и параметров образования.

Попытка выстроить структурную модель содержания общего образования в контексте культуры в 70–80-х гг. XX в. была осуществлена В.В. Краевским, И.Я. Лернером, М.Н. Скаткиным. Согласно данному подходу содержание образования – педагогически адаптированный социальный опыт человечества, тождественный по структуре человеческой культуре. Однако на содержание высшего педагогического образования эта концепция влияния не оказала. Оно по-прежнему выстраивается не в контексте целостной культуры, а в соответствии с канонами науки и отличается узкопредметной, сугубо профессиональной направленностью. Базовые образовательные дисциплины представлены в содержании вузовского образования разобщенно, преподаются изолированно.

Разработка культурологической концепции целостности содержания высшего профессионального образования осуществлена в исследовании В.Н. Руденко [6]. Согласно культурологической концепции человек обращен к другому и себе, к миру природы и культуры. Культура и есть содержание образования. Однако культура не может быть расчленена предметно. Она дана как

факт, явление, событие. Задача педагога – уйти от предметного содержания к событийному, от линейного к пространственному.

Актуальное значение для понимания разработки основ содержания образования имеет и то обстоятельство, что современная эпоха характеризуется единоборством двух культур, двух систем ценностей, двух смысловых стратегий: с одной стороны – естественно-техническая культура, с другой – гуманитарная [1]. В педагогике такое противоречие приобретает свое конкретное выражение в том, что гуманитарное по своей природе образование исследуется, проектируется и реализуется преимущественно на основе естественнонаучных подходов, в то время как новые социокультурные реалии выдвигают уже иные требования, предписывая осуществление воспитания и обучения в пространстве культуры гуманитарными методами и средствами, определяя такие перспективные векторы развития, как интеграция и диалог, духовно-ориентированный и ценностно-смысловой подходы, разработка и реализация аксиологического направления, связанного с осмыслением духовных оснований существования человека. Основной проблемой в построении содержания образования в высшей профессиональной школе, в том числе высшем педагогическом образовании, видится противоречие между его универсализацией и специализацией.

Именно универсализация содержания образования предполагает поиски ответов на вопросы о том, «что такое реальное бытие, каким образом существует идеальное, как возможно рациональное понятийное познание, как соотносится мышление и действительность» [7, с. 702], позволяет осознать и интерпретировать категории существования мира и человека в нем, создает условия, при которых «опираясь на собственную уникальность, человек выбирает маршруты существования» [5, с. 319]. Универсализация содержания образования – это реализация гуманитарной образовательной стратегии, обращенной к человеческой личности, создающая предпосылки развития сущностных сил человека. В этом случае можно говорить о внутреннем содержании образования (А.В. Хуторской), внутреннем приращении, выступающем как сущностные силы человека, реализующиеся через потребности, способности и деятельность.

Специализация как подготовка к конкретному виду деятельности, реализует, прежде всего, функциональный подход в профессионально-педагогическом образовании. Функция – вот основной элемент содержания образования. Человек (специалист, педагог) должен быть, прежде всего, функционально грамотным или компетентным. Компетенция – «отчужденное, наперед заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере» [8, с. 63–64], в конечном итоге, реализуется через осуществление предзаданных профессиональных функций.

Разрешение основного противоречия в построении содержания образования в высшей профессиональной школе – между его универсализацией и специализацией, возможно, на наш взгляд, только с позиции осмысления проблемы природы человека. При этом, с точки зрения Э. Фромма, исходным при решении проблемы природы человека должен быть не вопрос «Что такое человек?», а вопрос «Что значит быть человеком?». Это означает, что корни «человеческого» в человеке следует видеть не в его особой субстанциальной природе, а в сфере самих условий человеческого существования в мире, из которых возможности «человеческой природы» проистекают в виде весьма разнообразных и даже прямо противоположно направленных альтернатив [2, с. 29]. Э. Фромм указывает на две кардинально противоположные жизненные позиции всех живущих на земле: позиция «иметь» и позиция «быть». Первая означает сведение смысла жизни к потреблению: «Я есть то, чем я обладаю». Вторая заключается в самом проживании взаимодействия с миром: «Я есть то, что со мной происходит». При первой человек центрируется на средствах существования, при второй – на содержании жизни [3, с. 18].

Тип жизненной ориентации (категории существования «иметь» и «быть») есть выражение человеческой направленности на блага, связанные с удовлетворением материальных и духовных потребностей [4]. Тип жизненной ориентации детерминирует иерархическую структуру ценностей человека, определяет жизненные и мировоззренческие позиции человека в рамках социума, общества и человечества. В свою очередь, от того, какой модус лежит в основе иерархии ценностей индивида или социума, зависит отношение данного субъекта к образованию. Для педагогики два модуса выступают как философские начала соответствующих образовательных парадигм.

Собственническая ориентация в стиле «иметь» характеризует направленность обучения на приобретение обучающимся суммы знаний, а точнее информации. Цель данного типа образования – обеспечить вхождение человека в социум в качестве адекватного ему члена. В данном случае образование есть трансляция индивиду культурно-исторических ценностей, норм и традиций, передача ему того содержания, которое отобрано специальными государственными институтами. Ориентация «быть» означает другой тип образования. Следование этому типу приводит к изменению внутренней субстанции самого обучающегося и обретению им собственного «живого» знания. Человек выступает субъектом своего образования, способным выстраивать индивидуальную образовательную траекторию, ставить собственные цели учения, отбирать содержание и формы обучения. Обе эти образовательные парадигмы сосуществуют, находясь подчас в противоречиях. Между свободой выбора и заданностью в образовании непрерывно происходит борьба за зоны влияния. Осознание новых ценностей и смыслов, определяющих перспективы самого существования общества, – это вызов сегодняшней системе образо-

вания. Непонимание или недооценка значения этой связи приводит к методологическим ошибкам в разработке содержания образования, а значит, и его стратегии.

Подводя общий итог, следует отметить, что эволюции педагогического образования базируется на социально-философских категориях «обладания» и «бытия», определяющих структуру и иерархию всех ценностей человека, его отношение к окружающему миру и способа существования в нем. Образование, его содержание, обращено к человеческой сущности и может быть осмыслено лишь в логике качественных изменений человека.

Литература

1. **Абакумова, И.В.** Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе (Психолого-дидактический подход) / И.В. Абакумова. – Ростов н/Д.: Изд-во Рост. гос. ун-та, 2003.
2. **Борзенков, В.Г.** Человек как объект комплексного и междисциплинарного исследования: методологические аспекты / В.Г. Борзенков, Б.Г. Юдин // Личность. Культура. Общество. – 2002. – Т. IV. – Вып. 3–4 (13–14).
3. **Борытко, Н.М.** Феномен воспитания в современной педагогической реальности / Н.М. Борытко // Известия Южного отд. РАО. Вып. VI. Культурные смыслы и личностно-ориентированные технологии. – Ростов н/Д.: Изд-во РГПУ, 2004.
4. **Булкин, А.П.** Культуросообразность образования. Педагогический опыт России XVIII–XX вв.: Дис. ... докт. пед. наук: [Электронный ресурс] / А.П. Булкин // <http://www.oim.ru>
5. **Гуревич, П.С.** Философская антропология / П.С. Гуревич. – М.: NOTA BENE, 2001.
6. **Руденко, В.Н.** Культурологические основы целостности содержания высшего образования: Автореф. дис. ... докт. пед. наук / В.Н. Руденко. – Ростов н/Д., 2003.
7. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред. Л.Ф. Ильичев, И.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Сов. энциклопедия, 1983.
8. **Хуторской, А.В.** Практикум по дидактике и современным методикам обучения / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2004.

РАЗДЕЛ 2

СОДЕРЖАТЕЛЬНОЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНТЕГРАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

РАЧЁВА С.С.

г. Тюмень, Тюменский государственный университет

Трансформации в экономической и социальной сферах, вызванные социально-экономическими реформами, динамикой конъюнктуры рынка, вхождением России в демократическое европейское пространство, определяют приоритетность некоторых профессий и специальностей, диктуют необходимость непрерывного обучения и переквалификации любого специалиста на протяжении всей его профессиональной карьеры.

Адаптация системы образования к новым условиям выразилась в создании различных видов образования: непрерывного, продолженного, дистанционного, составляющих систему подготовки, переподготовки и повышения квалификации взрослых, т.е. компонент системы дополнительного профессионального образования, выполняющий компенсаторную, адаптирующую и опережающую социальные функции. Очевидно, что организация образовательного процесса для взрослых имеет свою специфику, обусловленную социальными, психологическими и возрастными особенностями обучаемых. Этот процесс базируется на следующих положениях: ведущая роль в обучении принадлежит самому обучаемому, обучение осуществляется в процессе совместной деятельности обучающихся с обучающим.

Каждый человек, получающий дополнительное профессиональное образование, уже вполне сформировавшаяся личность, имеющая собственную точку зрения по многим вопросам, способная вести дискуссию, рецензировать поступающую информацию, обладающая оценочными способностями, направленная на конкретные достижения и успех в работе. Ей присущи следующие психологические качества: она осознает себя как самостоятельная, самоуправляемая, саморазвивающаяся личность; обладает значительным социальным, профессиональным и жизненным опытом, являющимся важным источником ее обучения; стремится с помощью обучения решить важные проблемы, достичь конкретных целей; настроена на безотлагательную реализацию полученных знаний, умений и навыков, поэтому предпочитает активные формы организации образовательного процесса, практико-ориентированные способы познавательной деятельности.

Кроме того, специфика процесса образования взрослых определяется тем, что в обучение включаются люди, в той или иной степени, подошедшие к периоду «акме» своей жизни. Данный период развития личности характеризуется наличием первичной и началом вторичной социализации, которая представляет собой процесс, позволяющий уже социализированному индивиду входить в новые сектора объективного мира его общества.

Вторичная социализация является двусторонним процессом: с одной стороны, это вхождение в новую профессиональную среду, усвоение профессионального опыта, овладение стандартами и ценностями профессионального сообщества, а с другой – процесс активной реализации личностью профессионального поведения, непрерывного профессионального саморазвития и самосовершенствования, где ведущая роль принадлежит самой личности.

Известно, что процесс вторичной социализации имеет ряд отличительных признаков. Во-первых, первичная социализация проходит в детском, юношеском и молодом возрастах, а вторичная – во взрослом, и первая представляет собой базу для второй. Во-вторых, существует разница в степени принятия индивидом норм, правил и ценностей, подлежащих усвоению в тот или иной период его развития. Если в первом случае усвоение нормативно-ценностных единиц происходит на уровне структуры личности и изменения вносятся в мотивационную сферу индивида, то во втором модифицируются только внешние формы его поведения. В-третьих, характер идентификации индивида с агентами социализации, ответственными за усвоение личностью норм, правил и ценностей, также зависит от типа социализации. Так, для периода первичной социализации индивида характерна эмоционально окрашенная идентификация, для вторичной – нейтральная идентификация.

Несомненно, что особенности вторичной социализации имеют непосредственное влияние на выбор содержания, форм и методов профессионального обучения взрослых, так как профессиональная деятельность явля-

ется одной из основных сфер вторичной социализации и относится к числу главных средств построения жизненной траектории индивида, определяет статусные характеристики его личности. В связи с этим возникает необходимость организации учебного процесса, учитывающего социально-психологические особенности образования взрослых и нацеленного:

- на организацию профессиональной диагностики и самодиагностики уровня профессионализма взрослых обучаемых;
- на преодоление сложившихся профессиональных стереотипов, разрушение устаревших знаниевых и поведенческих структур;
- на обновление знаний слушателей, сведение к минимуму разрыва между ранее полученной профессиональной подготовкой и требованиями новой специальности;
- на оказание помощи в переосмыслении и оценке чужого профессионального опыта и трансформации его в свой индивидуальный опыт, который послужит основой для проектирования дальнейшего профессионального роста;
- на стимулирование мотивации к дальнейшему профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию;
- на преодоление ошибок накопленного практического опыта и сложившихся профессиональных деформаций;
- на обучение взрослого человека средствам и способам своего профессионального и духовного восстановления.

Реализация данного процесса предполагает тесное сотрудничество преподавателей и студентов в определении цели, отборе содержания образования, в его планировании и реализации, в оценке результатов.

Не менее важен и субъект-субъектный характер отношений между участниками образовательного процесса, заключающийся в создании благоприятной психологически комфортной обстановки взаимодействия, обеспечивающий свободу мнений, побуждающий к самостоятельному постижению изучаемых явлений, активному формированию и критическому осмыслению собственной точки зрения и исключая критiku взрослых людей, какие-либо меры наказания.

Специфика образования взрослых диктует необходимость применения эффективных образовательных технологий, важное место среди которых принадлежит технологии саморегулируемого обучения и развивающим технологиям профессионального образования.

К ним относятся: 1) когнитивно ориентированные технологии: диалогические методы обучения, семинары-дискуссии, инструментально-логический тренинг, тренинг рефлексии и др.; 2) деятельностно ориентированные технологии: методы проектов и направляющих текстов, контекстное обучение, организационно-деятельностные игры, комплексные задания, имитационно-

игровое моделирование технологических процессов и др.; 3) лично ориентированные технологии: интерактивные и имитационные игры, развивающая психодиагностика и др.

Организация дополнительного профессионального образования с учетом перечисленных выше социально-психологических особенностей будет способствовать достижению основной его цели – подготовке квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, способного к эффективной работе по специальности и в смежных областях деятельности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

РОЛЬ КУРСА «ОРГАНИЗАЦИОННОЕ ПОВЕДЕНИЕ» В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ МЕНЕДЖЕРОВ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ

ИВЛЕВА Т.Н.

*г. Кемерово, Кемеровский государственный университет
культуры и искусств*

Одним из основных путей приспособления менеджеров социально-культурной сферы (СКС) к новым современным условиям является глубокое овладение эффективными знаниями и практическими навыками в области менеджмента, который предполагает профессиональное осуществление функций управления человеческими ресурсами. В центре концепции управления находится человек, который рассматривается как наивысшая ценность для общества, отрасли, организации. В связи с этим к числу наиболее актуальных проблем относится проблема человеческого фактора.

Доминантой в разработке учебной дисциплины «Организационное поведение» для повышения квалификации менеджеров СКС является психологический аспект человеческого фактора, который включает в себя внутренние силы поведения, побуждающие людей к высокой активности, к развитию их творческого потенциала. Управление человеческим фактором требует согласования управленческих воздействий с психологическими закономерностями поведения людей.

Особую актуальность и значимость изучение дисциплины «Организационное поведение» приобретает для системы повышения квалификации менеджеров СКС, так как в период их обучения в 70–80-е гг. эта дисциплина не включалась в учебные планы вузов культуры и искусства. Изучалась дисциплина «Психология управления», но аспекты управления поведением личности

и группы, учет внутренних и внешних особенностей организации и их влияние на результативность труда практически отсутствовали. Именно эти аспекты являются слабым звеном в обучении студентов и слушателей. Их учат многим экономическим, финансовым, юридическим и организационным аспектам управления, но не учат глубоко тому, как управлять поведением работников в организации [1, с. 7].

Целью изучения дисциплины является приобретение слушателями основ теоретических знаний и комплекса практических навыков по современным формам и методам управления личности и группы для повышения результативности деятельности организации. В ходе ее достижения решаются следующие задачи: дать представление о современном состоянии, проблемах и тенденциях развития организационного поведения; изучить закономерности организационного поведения; охарактеризовать теории поведения человека в организации; показать значение личности в организации и методы изучения индивидуально-типологических особенностей для формирования, развития и управления организационным поведением; рассмотреть эффективные методы управления группами людей.

Центральное место при изучении настоящей дисциплины занимают такие вопросы, как способности и личные качества руководителей и сотрудников, их удовлетворенность и отношение к труду, коммуникативное поведение в организации, конфликты и стрессы, персональное развитие в организации, маркетинговый самоконтроль поведения.

Специфика данной учебной дисциплины состоит в том, что руководители-практики СКС работают с учебным материалом в процессе повышения квалификации по алгоритму, состоящему из 5 этапов. На первом идет освоение информации на лекциях преподавателя. Второй этап – практическое усвоение полученных знаний – предполагает работу на компьютере с мультимедийными программами:

– «Бизнес кейс: успешный опыт Российского менеджмента» – использование кейсов в тренинге и обучении менеджеров.

– «Маэстро переговоров» – интерактивный тренинг для опытных и начинающих переговорщиков: библиотека – тексты и комментарии, тематическая библиография, календарь тематических афоризмов на каждый день. Девять нестандартных мини-лекций при поддержке видео-кейсов (на материалах известных видеофильмов). Интерактивные кейс-процедуры подготовки к переговорам, отработка переговорных тактик. Тест – анализ переговорных стратегий, оценка собственных ограничений, контроль профессиональных знаний, интеллектуальные задачи, истории и басни, смысловые иллюстрации для использования «Маэстро переговоров». Практикум переговорных тактик.

– «Персона MBA» – мультимедийный практикум бизнес-администратора. Базовая информация и практикумы по темам: профессио-

нальный стиль, планирование карьеры, технология публичности, управление «вверх» и «вниз», принятие и анализ решений.

– «Профи-стар» – интерактивный игровой модуль, Виртуальное трудоустройство: реальные компании, собеседование с первыми лицами, анализ ошибок. Это индивидуально настраиваемое пособие для самостоятельного изучения данной темы с разноплановым контролем усвоения. Широкий тематический диапазон мультимедийных интерактивных программ позволяет использовать дифференцированный подход к обучению слушателей в системе повышения квалификации кадров и выстроить программу индивидуально для каждого слушателя с учетом занимаемой должности, возраста, уровня образования, стажа и опыта управленческой деятельности и, наконец, с учетом индивидуально-типологических качеств, притязаний и возможностей карьерного продвижения обучающихся.

На третьем этапе слушатели работают с компьютерными программами. «Лидер» (разработана в Кемеровском государственном институте культуры при содействии лаборатории психофизиологии и профотбора Укр. НИИ «Медицина транспорта», авторы-постановщики Т.Н. Ивлева, Е.Л. Кудрина) ориентирована на выявление и развитие лидерского и творческого потенциала личности и определение индивидуально-типологических особенностей слушателей. «Интегратор – версия 2.5» (автор интерпретации к.м.н. М. Вигдорчик, разработка к.б.н. Э. Псядо, Г. Баракина, программирование В. Шibaев, О. Шibaева, С. Смотров) представляет собой модульный программный комплекс автоматизированных психодиагностических методик, включающих в себя базу данных для хранения информации о психодиагностических исследованиях, модули тестирования и интерпретации результатов, а также средства статистического анализа полученных данных.

Модули комплекса – автоматизированные психодиагностические методики, разработанные для совместной работы. Каждый модуль имеет доступ к базе данных исследований для сохранения или извлечения результатов тестирования и может работать в нескольких режимах: тестирование, ручной ввод (а также просмотр и редактирование) результатов, интерпретация.

Программный комплекс «Интегратор – 2.5» имеет следующие области применения: психологическая оценка профессиональной пригодности специалиста и индивидуально-психологических качеств кандидатов при приеме на работу; определение организационно-управленческого потенциала личности; психологическая диагностика профессионально-важных качеств и способностей различных категорий сотрудников, их деятельности, профессиональный отбор (в том числе определение резерва на выдвижение, соответствие занимаемой должности); содействие созданию оптимального режима индивидуальной и групповой деятельности персонала организации, определение совместности членов коллектива и прогноз возможных проблем в межлично-

стных отношениях. Подбор команды для любого профиля деятельности: оптимизация системы подбора и расстановки кадров; контроль работоспособности сотрудников организации; психодиагностический контроль изменений работоспособности и надежности сотрудников.

На четвертом этапе полученную информацию закрепляют на практических занятиях, которые проводятся в форме деловых, ролевых игр, имитационных упражнений, тренингов с использованием видеотехники. Именно на этом этапе обучающиеся получают возможность продемонстрировать полученные знания, формировать и развивать умения и навыки в области организационного поведения.

Заключительный – пятый – этап содержит контрольные вопросы и блок адаптивных педагогических тестовых методик, заданий в тестовой форме, которые позволяют контролировать как самому обучающемуся слушателю, так и педагогу уровень усвоения теоретических знаний и практических навыков, освоенных на предыдущих этапах.

Использование такого подхода в изучении дисциплины «Организационное поведение» в процессе повышения квалификации менеджеров СКС позволяет не только усвоить новые знания и научиться практическим навыкам, но и раскрыть индивидуальные возможности каждого.

Литература

1. **Красовский, Ю.Д.** Организационное поведение: Учеб. пособие для вузов / Ю.Д. Красовский. – М.: ЮНИТИ, 1999. – 472 с.

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ

БОБРОВА Г.В.

г. Барнаул, Алтайская государственная академия культуры и искусств

Главной силой всей организации социально-культурной сферы является ее персонал. Он характеризуется рядом показателей, среди которых важнейший – уровень квалификации. Именно поэтому повышение квалификации кадров в настоящее время должно занимать важнейшее место в достижении целей любой организации социально-культурной сферы. Успех деятельности организации во многом зависит от качества управления. Задача в данном случае заключается в том, чтобы постоянно поддерживать соответствие между требованиями современного бизнеса и квалификацией кадров.

В настоящее время существуют различные подходы к профессиональному росту руководящего персонала. Как правило, все они включают в себя

четыре основных блока: 1) анализ потребностей в повышении квалификации; 2) планирование учебных программ и самого процесса; 3) создание разнообразных по форме и приемам учебных программ; 4) анализ результатов и их использование для дальнейшего продвижения управленческого работника по служебной лестнице или для других целей.

Как показывает практика, успех любой организации достигается только тогда, когда в работе учитываются все четыре направления, причем одновременно с разработкой и использованием соответствующей документации, учебно-методической и материальной базы.

Начальный этап в повышении квалификации управленческого персонала состоит в определении целей переподготовки и формулировании задач, стоящих перед управленцами. На данном этапе создается своеобразный прогноз дальнейшего обучения управленческих кадров. Он основывается на данных, полученных при сборе информации о подготовке работника, проведении входного контроля качества знаний, умений, деловых и личностных качеств.

Информация о состоянии подготовки работника формируется на основе оценки его деятельности, являющейся исходным пунктом диагностики квалификации. При этом определяется, какие профессиональные качества управленческого работника требуют развития или коррекции. По результатам входного контроля также определяется, какая именно форма повышения квалификации будет наиболее действенной. Могут быть выработаны рекомендации для индивидуальной программы обучения. Входной контроль проводится одновременно с психофизиологическим обследованием обучаемых.

Для выявления индивидуальных особенностей и уровня профессионализма управленческих кадров организаций социально-культурной сферы может быть проведено тестирование, что позволит наиболее рационально комплектовать учебные группы, а также подобрать наиболее оптимальные формы обучения. В первую очередь важно выяснить, насколько хорошо они ориентируются в таких понятиях, как система и структура управления, его стратегия и стиль. Выявленные недостатки должны быть в последствии восполнены учебой и тренингами. Определение потребностей в повышении квалификации кадров проводится путем кадрового аудита. При помощи тестов, анкетирования, наблюдений, собеседований, обсуждений, опросов проводится анализ подготовленности управленческого персонала организации социально-культурной сферы, в первую очередь менеджеров высшего и среднего звена.

Одной из важных проблем, которые решаются путем повышения квалификации кадров, является выбор правильного управленческого решения. Современный менеджмент предлагает достаточно большое количество вариантов. В процессе обучения должна быть поставлена задача – обучить этому управленческий персонал организации социально-культурной сферы.

Процесс повышения квалификации управленческих кадров организации социально-культурной сферы должен быть тщательно спланирован. Обучение может осуществляться как в учебных заведениях, так и непосредственно в организации. Планирование повышения квалификации представляет собой определенную систему и может быть перспективным, т.е. рассчитанным на два-три и более лет, и оперативным, т.е. на предстоящий год.

Программы повышения квалификации подбираются с позиции задач обучения (предстоящее повышение руководителя, изменение требований к занимаемой должности, переход на новую систему финансирования, недостаточно эффективное функционирование организации и т.д.). Важно определить, требует ли корректировки стиль руководства, достаточен ли теоретический и практический опыт руководителя, как он воспринимает свои сильные и слабые стороны, какие у него целевые ориентации и установки, насколько он восприимчив к различным методам обучения.

Существуют различные формы, методы и подходы к профессиональному росту управленческого персонала: деловые игры, решение конкретных задач, анализ конкретных управленческих ситуаций, использование дискуссий как инструмента получения новых знаний и выработки оптимальных вариантов управленческих решений, социально-психологический тренинг, анализ допущенных ошибок и прецедентов, программное обучение и др.

Основными методами теоретической подготовки в процессе повышения квалификации кадров принято считать проведение лекций и семинарских занятий с использованием различных иллюстративных материалов (плакатов, планшетов, слайдов и т.д.), просмотр специальных кинофильмов и телефильмов (с одновременным или последующим комментарием преподавателя), самостоятельное чтение специальной литературы, разработка и использование комплектов материалов дистанционного обучения (индивидуального заочного обучения).

Независимо от характера повышения квалификации разработка методов основывается на соблюдении следующих принципов:

- обучаемый должен быть заинтересован в результатах повышения квалификации;
- новый теоретический материал должен обязательно подкрепляться практическим опытом;
- теоретический материал должен подкрепляться повторением, так как любое повышение квалификации требует времени для усвоения нового;
- у обучаемого должно быть время на осмысливание нового материала, в связи с этим рекомендуется использовать различные обсуждения нового материала, тестирование, задания для самостоятельной работы;
- методы обучения должны быть разнообразными, обучающемуся должно быть интересно;

– теоретический материал должен быть максимально приближен к практической деятельности обучаемого.

Если задачей повышения квалификации является получение только теоретических знаний, то лучший вариант – программное компьютерное обучение. Если речь идет о совершенствовании практического мастерства управленческого работника социально-культурной сферы, то это, безусловно, должны быть активные методы – деловые игры, тренинги, анализ конкретных ситуаций и т.д. Важно не забывать о том, что влияние повышения квалификации управленческих кадров организаций социально-культурной сферы состоит в том, что кадры, обладающие необходимым объемом знаний, умений и навыков, обеспечивают более высокую производительность и качество труда при рациональном использовании имеющихся ресурсов. Поэтому воздействие повышения квалификации кадров на деятельность организации социально-культурной сферы зависит, главным образом, не только от количества обученных, но и от качества обучения.

Необходимо, чтобы руководители и работники кадровых служб стимулировали персонал к повышению квалификации, уделяя должное внимание и оценивая деятельность работника после прохождения обучения. В этом случае у управленческих работников будут удовлетворяться не только потребности в самореализации, но и другие личностные потребности, такие, как осознание собственной значимости, самоуважение.

ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В СФЕРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРИМЕРЕ САХАЛИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

ГРАБИНА Л.В.

г. Южно-Сахалинск, Сахалинский государственный университет

Изменения в сфере российского образования требуют новых подходов к обучению школьников. Одним из важных вопросов в сфере дополнительного образования является вопрос организации обучения и выявления требований к содержанию обучения.

На кафедре информатики Сахалинского государственного университета осуществляется обучение в сфере дополнительного образования по направлениям дисциплины «Информатика». Ведется курсовая подготовка для слушателей, окончивших среднюю школу и обучение школьников, а также широко практикуется обучение работников Сахалинского государственного университета по программам специализации. Работники типографии могут повысить свой уровень подготовки при работе с настольными издательскими сис-

темами и программами обработки изображений. Работники библиотеки заинтересованы в изучении информационных систем и проектировании баз данных. Методисты кафедр могут углубить свои знания в области работы с офисными программами. На кафедре разработаны учебно-методические комплексы для повышения уровня квалификации по направления образовательной области «Информатика». Потенциальный слушатель курсов имеет возможность выбрать программу обучения, скорректировать индивидуальный план обучения.

На базе Сахалинского государственного университета с 1993 г. действует «Школа выходного дня», в которой проходят обучение по дисциплине «Информатика» учащиеся общеобразовательных учреждений. Реализуя обучение по программам дополнительного образования, сотрудникам «Школы выходного дня» пришлось решать некоторые вопросы:

1) правового характера: определение нормативных документов, позволяющих реализовать обучение по программам дополнительного образования, заключение договоров с родителями школьников, оформление документов по оплате дополнительных услуг;

2) организационного характера: разработка структуры организации, оформление организации в составе СахГУ;

3) методического характера: разработка и наполнение содержания курса, разработка учебно-методических комплексов по направлениям обучения, разработка программ тренажеров, обучающих программ, программ для итогового оценивания;

4) осуществление дистанционного обучения: разработка макета сайта «Школы Выходного дня», наполнение страниц сайта информационным содержанием, запуск и отладка проекта дистанционного обучения.

На данный момент в «Школе Выходного дня» обучаются школьники 1-11 классов, т. е. успешно реализован принцип непрерывного образования в предметной области «информатика». Проводится обучение по направлениям: «Пользователь ПК», «Информационные технологии», «Основы алгоритмизации и использования ЭВМ», «Издательское дело», «Издательские системы», «Алгоритмизация и программирование», «Компьютерная графика», «Flash-технологии», «Основы HTML» и другие.

На базе «Школы Выходного дня» предоставляется возможность прохождения педагогической практики студентам по специальности «Информатика».

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОСОЗНАНИЯ МЕНЕДЖЕРА ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ МЕНЕДЖЕРОВ ОБРАЗОВАНИЯ

САКУН М.В.

г. Ростов-на-Дону,

Ростовский государственный педагогический университет

Происходящие в стране социальные преобразования, движение к гражданскому обществу и правовому государству определяют особую актуальность развития системы непрерывного правового образования как условие становления правосознания менеджера образования, приобщение его к ценностям права и к опыту позитивного, социально-полезного поведения в правовом образовательном пространстве.

Исходя из актуальности и важности данной проблемы, нами предпринята попытка показать не только процесс становления непрерывного правового образования, но и некоторые особенности разработки развивающей модели профессиональных качеств менеджера образования, формирующих их правосознание. Данную систему мы рассматриваем как стратегический, качественный компонент процесса непрерывного правового образования, в рамках повышения квалификации. Прежде всего, уязвимым местом в реформировании всей системы образования остается вопрос повышения качества обучения и подготовки специалистов-менеджеров образовательной сферы. Зачастую содержание образования не отвечает современным запросам общества и экономики страны.

В построении системы обучения с учетом комплексного подхода было рассмотрено ее как части системы правового образования современной России. Это позволило сделать вывод, что проектная модель, чтобы вписаться в систему образование, должна быть целенаправленной, открытой и развивающейся в получении оптимальных результатов. Начальным этапом построения системы явилось создание первичной действующей модели, которая включала в себя ряд ведущих нормативно-установочных компонентов (цель, задачи, идеи, результаты, этапы их достижения). Проектная модель получила наполнение в учебных программах, учебниках, методических рекомендациях. Это позволило создать содержательно-технологическую подсистему, определившую формы организации учебно-воспитательного процесса, методы и приемы воспитания и обучения, целостные технологические цепочки. Создание содержательно-технологической подсистемы сделало возможным привести систему правового образования менеджеров образования и формирование их правосознания в действие.

Непосредственное воздействие на содержание и методику предполагаемой модели оказали: «Концепция правового образования менеджеров образования», Закон «Об образовании», а также многочисленные научные исследования по проблемам правового образования, правосознания и правовой культуры.

Как свойственно целенаправленным системам, важным фактором явилась сформулированная цель функционирования системы правового образования: достижение оптимальных результатов в становлении гуманистической правовой культуры менеджеров образования. Постановка данной цели означает, что правовое обучение и правовое воспитание должны способствовать становлению гуманистически ориентированной личности, обладающей чувством собственного достоинства, осознающей высокую ценность свободы и демократии, граждански активной и законопослушной, уважающей права и свободы человека и умеющей защищать эти права.

Задачи функционирования создаваемой системы определялись результатами социологических исследований, исходя из структуры правовой культуры личности и критериев ее развития, а также особенностями социального поведения менеджеров в современных условиях. Для функционирования системы правового образования по формированию гуманистического правосознания менеджеров необходимо создание комплекса педагогических условий для того, чтобы одновременно с формированием системы правовых знаний менеджеров у них возникало социально-полезное эмоциональное отношение к изучаемым правовым явлениям. Эмоциональное отношение основывается на определении личной и социальной значимости рассматриваемых правовых явлений. При этом речь идет о четырех основных видах отношений: к праву и законодательству; к правоохранительным органам; к правовому поведению окружающих; к своему правовому поведению.

Следующая задача – целенаправленное педагогическое влияние на поведение менеджеров образования в системе повышения квалификации для преобразования его в соответствии с критериями правовой культуры. Это формирование у менеджеров образовательной сферы навыков дисциплинированного поведения, накопление у них умений действовать по правилам, в соответствии с правовыми нормами, создание педагогических условий для формирования менеджеров позитивного опыта реализации своих прав и выполнение обязанностей, опыта общения со своим окружением, не выходя за рамки правового и нравственного пространства.

Определение вышеназванных задач правового образования менеджеров позволяет уточнить соотношение двух педагогических процессов: обучения и воспитания. Известно, что обучение включает реализацию трех взаимосвязанных целей: развития системы знаний, развития умений и навыков обучающихся, развитие отношений личности, а процесс воспитания можно пред-

ставить в виде схемы: включение человека в систему отношений институтов воспитания, приобретение и накопление знаний, преобразование внутренних структур психики человека в определенное поведение. Результаты воспитания определяются тем, как оно обеспечивает усвоение и воспроизводство культурных ценностей и социального опыта, а также самостоятельной творческой деятельностью и самостоятельной активностью. Важнейший результат воспитания – готовность и способность к самовоспитанию. Воспитание сегодня – это процесс формирования у человека, с одной стороны, нравственно-мировоззренческой устойчивости, а с другой – гибкости.

Выработать у менеджеров образования умения решать жизненные проблемы нравственным и правовым путем, научить их действовать наиболее рационально и законно в различных сферах жизни является центральной задачей правового воспитания в рамках предлагаемой системы. К сожалению, сегодня отсутствует единая классификация методов воспитания, а тем более правового. Применительно к правовому воспитанию наиболее полной является классификация предложенной Г.И. Щукиной. Она объединяет методы воспитания в три группы: методы разностороннего воздействия на сознание, чувства и волю обучающихся, методы организации деятельности, методы формирования опыта общественного поведения студентов, выполняющие функции регулирования, коррекции и стимулирования поведения и деятельности обучающихся. Таким образом, была создана модель «результат – прогноз», вошедшая в качестве нормативно-установочного компонента в структуру проектной модели системы правового образования студентов. Особенностью реализации системы юридического образования является необходимость подготовки всего профессорско-преподавательского состава к трансформации образовательной системы в данном направлении, так как именно педагогический коллектив в целом является субъектом правового образования.

Вышеизложенное представляет собой лишь некоторые штрихи модели непрерывного образования будущих менеджеров. Сегодня наша страна нуждается в профессиональных кадрах, пользующихся общественным уважением и умеющих решать многочисленные правовые задачи.

В дальнейшем необходим развернутый анализ всей системы образования с целью определения соответствия государственных стандартов природным закономерностям становления человека, а также создание теоретико-методологической основы непрерывного правового воспитания и обучения. Это даст основание для построения категориальной модели становления человека по возрастным стадиям, ступеням, степени качества знаний и профессиональной стратегии жизни.

МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

БЕЛОБОРОДОВА Т.Г.

*г. Стерлитамак, Республика Башкортостан,
Стерлитамакская государственная педагогическая академия*

ГОЛОБОРОДКИНА Р.В.

*г. Стерлитамак, Республика Башкортостан, Филиал Уфимского
государственного нефтяного технического университета*

Совершенствование технологии обучения студентов на младших курсах предполагает создание гибкой системы контроля знаний. Во главу угла ставится конструктивный подход к формированию знания, при котором учебно-образовательный процесс выстраивается на основе принципа: «задача – решение». Студент из объекта превращается в субъекта образования [4].

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» [2] отмечены важные позиции, характеризующие социальные требования к системе образования, а также состояние, приоритеты, условия для повышения его качества, выражающие острое противоречие современного образовательного процесса: школе необходимо способствовать формированию у обучаемых системы универсальных фундаментальных знаний, но содержание школьного образования – устаревшее и перегруженное. В итоге противоречие в системе профессионального образования – между объективно необходимым уровнем содержания среднего специального и высшего образования и преимущественно предметно-образным уровнем мышления студентов, вчерашних школьников. Для достижения нового, современного качества образования в Концепции образовательных учреждений определяется, в ряду прочих, провести оптимизацию учебной нагрузки обучающихся.

Эффективность как научное понятие показывает степень близости к наиболее необходимому результату, т.е. характеризует отношения между уровнями некоторой деятельности по степени приближения к конечной или заданной цели. Педагогическая эффективность – степень реализации учебных целей, по сравнению с заданными или возможными (например, переход ученика от необученности к обученности) при условии нейтрализации основных факторов, воздействующих помимо учителя на достижение поставленных целей. А.К. Маркова соотносит понятия «эффективность» и «результативность» [3, с. 76]. Результативность – это наличие качественных изменений (позитивных, прогрессивных, и негативных, регрессивных) в психическом развитии учащихся и самого учителя. Эффективность же есть соответствие полученного результата поставленным задачам. Таким образом, в ее понимании эффективность – более узкое понятие, чем результативность, так как резуль-

таты бывают и неожиданными, отрицательными, в то время как эффективность – достижение запланированных положительных результатов.

Семантический смысл термина «модуль» (лат. *modulus*) – функциональный узел. Модульное обучение включает в себя целенаправленную систему действий и методическое руководство, обеспечивающее достижение целей обучения и развития личности. Основными в модульном обучении являются следующие принципы: профессиографическое соответствие, функционально-целевая ориентация, интеграция содержательных и деятельностных функций образования, системность, гибкость и вариативность, взаимосвязь курсового обучения и самообразования, осознанная перспектива, рефлексивное управление. Модульное обучение появилось в 60-е гг. XX в. Ее предложил американский ученый Дж. Рассел. В отечественной педагогике первые исследования по данной тематике появились в 1989 г. в работах П.А. Юцявичене, М.А. Чошанова и др. Модуль – учебный пакет, охватывающий концептуальную единицу учебного материала и предписывающий обучающимся действия. Модуль – блок информации, базирующийся на принципе рациональной логики развития и имеющий четкие границы начала и конца деятельностного процесса. Модуль включает в себя целевую программу действий и методическое руководство, обеспечивающее достижение поставленных целей. Учебная цель должна быть точно сформулирована (с точки зрения студента).

Группа родственных взаимосвязанных понятий или явлений изучается в одном модуле. Весь курс изучаемой дисциплины разбивается на несколько модулей. По каждому модулю определена тематика лекционных, практических занятий, лабораторных работ, дни консультаций, письменные задания, сроки отчетности. Студент допускается к последнему модулю только в случае усвоения предыдущего модуля. Такая система обучения стимулирует повседневную систематическую работу обучающихся, способствует адаптации студентов младших курсов к обучению в вузе. Чтобы избежать отрывочных знаний дисциплины, к концу семестра студенты представляют домашнее расчетное задание, которое требует усвоения понятий по всему курсу вне зависимости от модуля. Уровень усвоения научных понятий дисциплины определяется преподавателем не одномоментно (на зачете или экзамене), а в процессе активной интеллектуальной деятельности в течение всего периода обучения. Для получения той или иной оценки необходимо набрать определенное количество баллов по всем модулям. Студент имеет возможность повышать свой рейтинг по тому или иному модулю. Реализация принципа обратной связи позволяет сделать процесс усвоения научных понятий управляемым, контроль значим в корректировке познавательной деятельности обучаемого. Внутри блока разработаны индивидуальные задания разных уровней сложности.

Модульная система требует четких правил ее проведения, причем эти правила должны быть хорошо известны и студентам, и преподавателям. Это

достигается изданием специальной методической литературы – указаний к проведению модульной системы по данному учебному курсу. Эти указания выдаются в каждую студенческую группу, и каждый студент с первого дня изучения конкретной дисциплины знает перечень модулей, а также количество включенных в них видов заданий, их трудоемкость в баллах и сроки (недели) их выполнения [1].

Рейтинговая система имеет целью дать объективную развернутую оценку знаний (подготовленности) студентов по всем изучаемым им дисциплинам в виде его рейтинга, который обязательно должен быть использован при любой аттестации студентов и при устройстве специалистов на работу. Простейший рейтинг студента – его средний экзаменационный балл, который, как правило, не учитывает удельный вес (значимость) каждой дисциплины и, кроме того, проявляется лишь в итоге обучения, что делает его пассивным показателем. С целью стимулирования студента в учебе рейтинг должен быть активным показателем, заставляющим его обладателя стремиться к увеличению рейтинга. Для этого студент должен постоянно знать об изменении своего рейтинга не после, а в процессе обучения, что легко достигается при использовании модульной системы. Общий рейтинг студента находится как сумма его рейтингов по каждой дисциплине, умноженных на долю часов, отводимых на изучение этой дисциплины учебным планом.

Таким образом, модульно-рейтинговая система является качественно новым уровнем организации преподавания в высшей школе, в основе которой лежит индивидуальная непрерывная работа с каждым студентом в течение всего семестра. Совершенствование модульно-рейтинговой системы оценки знаний студентов предполагает находить такие способы контроля, которые обеспечивают сокращение времени на его проведение. Здесь мы выделяем различные варианты программ с готовыми элементами ответов, контроль с помощью ЭВМ. Количественный и качественный анализ учебно-познавательной деятельности студентов, обучаемых по модульно-рейтинговой системе, говорит о том, что такая система позволяет непрерывно управлять познавательной деятельностью обучаемых и стимулировать их активное, творческое овладение научными понятиями. Применяемая нами система контроля усвоения знаний делает осуществимыми принципы адаптивного обучения и позволяет решить многие вопросы мотивационного характера.

Литература

1. **Артемов, А.** Модульно-рейтинговая система / А. Артемов // Высшее образование в России. – 1999. – № 4. – С.121–125.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Профессиональное образование. – 2002. – № 5–6. – С. 18–19.

3. **Маркова, А.К.** Психология труда учителя: Кн. для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993.

4. **Шаммазов, А.М.** Технические университеты в информационно – индустриальном обществе / А.М. Шаммазов // Высшее образование в России. – 1998. – № 1. – С. 24–27.

УЧЕБНАЯ ИМИТАЦИОННАЯ ФИРМА КАК ГИБКАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В СПО

БОНАРЁВА Н.Д.

г. Барнаул, Барнаульский торгово-экономический колледж

Качество учебного процесса определяется через качество готовой продукции, т.е. выпускника-специалиста. Понятие «качество» можно определить как степень приближения к эталону, определяемому работодателем, или как меру способности выпускников выполнять свои профессиональные функции.

В соответствии со специальностью, курсом «качество» планируется, реализуется, поддерживается. Для колледжа планирование качества специалистов обуславливает сам подход к организации учебного процесса. А реализация качества происходит через управление качеством учебного процесса и оценивается через показатели качества его носителя – студента и специалиста – выпускника. Для того чтобы показатели качества студента-специалиста максимально приближались к показателям качества, установленным работодателем, следует не только совершенствовать систему теоретического обучения, но и практического, делая упор на приобретение, углубление и совершенствование профессиональных умений и навыков.

Существующая система теоретического и практического обучения в образовательных учреждениях СПО чаще всего не учитывает в совокупности потребности работодателя, как на первоначальном этапе, так и на протяжении всего процесса обучения, слабо учитывает отраслевую направленность, в результате чего возникают сложности с трудоустройством и реализацией будущим специалистом полученных практических навыков в конкретной должности. Традиционная система подготовки специалистов в средней профессиональной школе строится на слабой взаимосвязи теоретического и практического обучения, что прежде всего связано с уровнем качества организации и проведения специализированной практики.

Даже если проблема организации практики на предприятиях, служащих базой практики, решена, то чаще всего однобоко: студенты во время прохождения практики выполняют в основном функции, не предусмотренные программой практики, ограничиваясь при этом сбором необходимой документа-

ции и личными наблюдениями для выполнения отчета по предусмотренной программе либо отработывают не все пункты программы, что в итоге существенно сказывается на уровне практических навыков будущих специалистов.

Необходимость разрешения вопроса качества практического обучения в сфере торговли и обуславливает актуальность создания в ГОУ СПО «Барнаульский торгово-экономический колледж» учебной Имитационной Фирмы. Речь идет не о том, что вся практика должна проходить в учебной Имитационной Фирме, а о том, чтобы за счет практики в учебной Имитационной Фирме устранить пробелы в профессиональных знаниях и компетенциях студента, реализовать все компоненты программы практического обучения, предусмотренные в зависимости от специальности и вида практики, т.е. максимально подготовить будущего специалиста (товароведа, эксперта, бухгалтера, юриста, менеджера, маркетолога, эксперта,) к профессиональной деятельности. Создание и обеспечение полноценного функционирования учебной ИФ напрямую зависит от отраслевой направленности образовательного учреждения, и, если не учесть данную зависимость, смысл функционирования учебной ИФ теряется.

Реализуя программу практического обучения посредством учебной Имитационной Фирмы, ГОУ СПО «Барнаульский торгово-экономический колледж», прежде всего, преследует цель – воспитать более активного, самостоятельного специалиста, владеющего практическими навыками для работы в соответствующей отрасли. Достижение этой цели предполагает:

- 1) детальный анализ как каждого звена, так и системы практического обучения в целом колледжа. Построение по итогам этого анализа эффективной системы практического обучения;

- 2) создание базы учебно-методических комплексов по практическому обучению в разрезе специальностей и видов практики;

- 3) формирование нормативно-правовой и информационной базы учебной ИФ в разрезе отделов;

- 4) поэтапный переход от традиционной системы практического обучения к более совершенной за счет средств имитационного моделирования;

- 5) варьирование содержания специализированной подготовки за счет регионального компонента;

- 6) переход системы практического обучения от стратегии «постоянного подтягивания» до стратегии «опережающего развития»; от локальных изменений в практической деятельности к системной модели практического обучения, ориентированной на существенное повышение качества подготовки кадров и обеспечение их конкурентоспособности;

- 7) разработку содержания и реализацию профессионально-квалификационных обучающих модулей, способных: а) адекватно отражать потребности сегодняшнего рынка труда; б) гибко реагировать на изменение

спроса в сфере профессиональных компетенций будущего специалиста; в) привлекать и использовать в учебном процессе персональные знания и индивидуальную компетентность педагогов и студентов для создания новых рыночных ниш и новых рабочих мест;

8) качественное улучшение квалификации преподавателей, работающих в системе практического обучения;

9) развитие материально-технической базы и научно-методического, информационного сопровождения процесса практического обучения;

10) создание работающей модели управления учебной ИФ;

11) создание и апробацию модели учебно-методического комплекса по практическому обучению, формирующей необходимую информационную и мотивационную среду для будущих инноваций;

12) существенное повышение роли практического обучения в совершенствовании образовательного процесса колледжа.

Учебная ИФ является самостоятельным структурным подразделением Барнаульского торгово-экономического колледжа и создана с целью повышения конкурентоспособности студентов за счет полноценного прохождения практики в зависимости от специальности, уровня образования и курса. Достижению данной цели способствуют поставленные перед учебной Имитационной Firmой следующие задачи: а) объединение теоретического и практического обучения; б) установление междисциплинарных связей, неструктурированное обучение; в) развитие творческого подхода у студентов; г) мотивация к самообразованию; д) развитие коммуникабельности у студентов; е) получение навыков работы в разных отделах фирмы; ж) возможность замены практики на предприятии практикой в учебной ИФ.

Учебная ИФ создана по типу универсального Торгового Дома «Престиж», который согласно учредительным документам, занимается производством мебели, оптовой и розничной торговлей продовольственных и непродовольственных товаров (деятельность в большей степени носит виртуальный характер), а также оказанием услуг: планово-экономических, маркетинговых, юридических, услуг по решению кадровых, управленческих вопросов, по организации торговли и услуг. Учебная Имитационная Фирма – одна из инновационных технологий Барнаульского торгово-экономического колледжа. Создание и реализация данной инновационной технологии направлены на разработку гибких образовательных технологий и их апробацию в условиях работы конкретного образовательного учреждения (в данном случае Барнаульского торгово-экономического колледжа) перед внедрением их в массовую практику.

Надеемся, что опыт создания и функционирования учебных Имитационных Firm в системе практического обучения существенно повысит качественные показатели выпускников не только ГОУ СПО «Барнаульский торгово-экономический колледж», но и других образовательных учреждений СПО.

К ВОПРОСУ О МЕТОДИЧЕСКОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ОРГАНИЧЕСКАЯ ХИМИЯ»

ВИНОГРАДОВА Л.А., ДРАНИЦА Н.Е., КЕЦЕЛАШВИЛИ Д.В.

*г. Кемерово, Кемеровский технологический институт
пищевой промышленности*

Самостоятельная работа студентов является одной из важнейших составляющих учебного процесса, поэтому и методическое обеспечение этого вида учебной работы должно отвечать определенным требованиям: лаконичность и доступность изложения материала; широкий спектр дополнительной информации с использованием дополнительных источников; разнообразные формы изложения материала. В соответствии с этим на кафедре «Органическая химия» осуществляется подход к методическим разработкам и инновациям в этой области. Нашей группой проводится работа в этом направлении для студентов специальности «Пищевая биотехнология» дневной формы обучения и студентов-технологов заочной формы обучения. Методическое обеспечение учащихся заочной формы обучения имеет ряд особенностей, которые будут рассмотрены отдельно.

Студенты дневной формы обучения на лекционных и практических занятиях получают необходимые основы знаний, которые следует закрепить и расширить, с использованием методической литературы. Этому способствует необходимый набор составляющих: конспект лекций, учебное пособие по решению типовых задач с вариантами заданий, тесты, необходимый дидактический материал.

Задача конспекта лекций – не только повторение изученного на лекции, в определенных постулатах и выводах, но и более широкое рассмотрение сопутствующих моментов, например область применения тех или иных классов органических соединений, и, если это возможно, взаимосвязь изучаемого материала с тематикой выбранной специальности. Данный момент позволяет значительно расширить кругозор учащихся и вызвать интерес и важность изучаемого предмета. Также конспект лекций позволяет привести большое количество разнообразных примеров, что на лекции невозможно.

Учебное пособие по решению типовых задач по своей значимости не уступает конспекту лекций. Оно включает не только варианты домашних заданий, но и примеры решения типовых и наиболее сложных и объемных задач. В этом случае последовательно объясняется методика построения алгоритма решения задачи. Пособие включает и перечень вопросов по основным темам, что дает возможность студенту лучше подготовиться.

Для самопроверки уровня знаний учащемуся предлагается тестовый контроль по изучаемым темам. Ответив на вопросы теста, студент сразу мо-

жет определить степень подготовленности, выявить «пробелы» в знаниях.

В последнее время все шире стали использоваться дополнительные источники информации (вузовский образовательный портал, возможности сети Интернет и др.). Так, используя образовательный портал, студент, помимо известных источников информации, может использовать при подготовке к занятиям дополнительно виртуальные учебники, media и графические файлы, причем не только своего вуза, но и других вузов страны. А тем, кто владеет иностранными языками, представляется возможность знакомства с аналогичными изданиями и компонентами вузов мира (учебные пособия МГУ, Cambridge Soft и др.).

Большую роль в самостоятельной работе играет дидактический материал, в котором в виде графических и анимационных 3D объемных файлов, рассматриваются такие моменты, как строение молекул или стереохимия. Работы в этом направлении еще только производятся.

Необходимо сказать об особенностях заочной формы обучения. Помимо всего вышперечисленного, планируется использование компьютерных программ лабораторных работ, так называемый виртуальный лабораторный практикум. Вследствие малого количества аудиторных часов самостоятельное образование, а вместе с ним и методическое обеспечение, в данном случае наиболее важно.

Планируется использование общеизвестных химических программ «Crocodile Chemistry» и «Chemlab» различных версий. Программы ориентированы большей частью на неорганическую химию, но в настоящее время ведется их адаптация в органической химии. В простой красочной и доступной форме обучающимся предлагается провести определенные химические опыты, причем лабораторный практикум представлен в виде анимации, что усиливает зрелищность и эффект восприятия. Студент сам выбирает химическую посуду, реактивы и материалы, оборудование, условия проведения эксперимента (температура, давление, катализатор вакуум и т.д.).

Как предполагается, указанный лабораторный практикум поставляется в совокупности с методическими указаниями, в которых рассматриваются теоретические основы, общие и конкретные рекомендации по проведению лабораторной работы. Предварительно ознакомившись с теоретическим материалом, учащемуся в виде электронного теста предлагается получить допуск к работе. В тестовые задания включены вопросы по строению, свойствам рассматриваемых органических соединений; технике безопасности и порядку проведения работы. Если тестирование пройдено с положительным результатом, студент допускается к работе. В противном случае он обязан подготовиться и пройти повторное тестирование. Комбинация вопросов с каждым разом различна, что позволяет исключить автоматический подбор ответов.

Итак, допуск получен, и компьютерная программа предлагает провести

ряд опытов. Причем характер проводимых экспериментов позволяет обучающемуся не только получить органическое соединение и провести опыты по химическим и физическим свойствам, а дать сравнительную оценку реакционной способности ряда органических соединений. Данная особенность позволяет применить и объяснить теоретические постулаты на практике. Например, при выполнении лабораторной работы «Углеводороды» студент не только получает метан, этилен и ацетилен, параллельно с помощью химических реакций рассматривает и поясняет их сравнительную реакционную способность. Данный момент приводит не только к лучшему усвоению материала, но и развивает аналитическое мышление, логику и т.д.

Контроль за правильностью проведенных опытов осуществляется по конечному результату, т.е. внешним показателям (цвет раствора, осадок, взвесь, газ и т.д.). Если опыт проведен верно, учащийся допускается к следующему опыту, если нет – опыт необходимо повторить. Последняя ступень – защита лабораторной работы. Если лабораторная работа проведена правильно, студент получает уведомление о возможности ее защиты. Защита аналогично допуску проходит в тестовой форме и включает материал теоретического и практического характера.

Данная схема проведения виртуального лабораторного практикума в условиях заочного обучения является, по нашему мнению, наиболее приемлемой. Следует отметить, что работы в этом направлении еще только начинаются. Подводя итог сказанному, необходимо отметить, что методическое обеспечение самостоятельной работы – залог успешного освоения предмета.

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ АКТУАЛИЗАЦИИ ВЗАИМОСВЯЗИ РОДНОГО И ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКОВ

ВЛАСОВА М.А.

г. Бузулук, Оренбургская область, Педагогический колледж

Научно-педагогическое обеспечение актуализации взаимосвязи родного и иностранного языков базируется, по нашему мнению, на трех факторах: социальном, дидактическом и психологическом.

Фактор (от лат. factor – делающий, производящий) – причина, движущая сила какого-либо изменения (А.Ю. и Г.М. Коджаспировы).

Социальный фактор содержит требования общества к результатам образовательного процесса, или социальный заказ. Основной целью достижения высокого уровня подготовки учащихся в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта являются интегративные знания, сформированные в процессе изучения различных дисциплин.

Дидактический фактор характеризует образовательный процесс как внешние и внутренние, существенные, устойчивые, закономерные связи между деятельностью педагогов, учащихся и содержанием образования. Актуализация взаимосвязи родного и иностранного языков основана на межпредметных связях – совокупности и взаимодействии нескольких видов взаимосвязей в системе обучения и преподавания двух или более предметных циклов в рамках каждого из них в целях формирования целостного мировоззрения учащихся.

Психологический фактор ориентирует образовательный процесс на учет психологических закономерностей образования и развития, психологических особенностей педагогов и учащихся. Процесс актуализации взаимосвязи родного и иностранного языков тесно связан не только с собственно личностными характеристиками, но также и с развитием познавательных процессов: внимания, памяти, мышления, способностей личности, которые отражают уникальность личности и влияют на все составляющие образовательного процесса.

Основой актуализации взаимосвязи родного и иностранного языков является взаимодействие. В педагогику введены такие понятия, как «педагогическое взаимодействие» (Г.И. Щукина, Л.А. Витвицкая, Е.В. Коротаева); «продуктивное учебное взаимодействие» (В.Я. Ляудис); «ценностное взаимодействие» (А.В. Кирьякова). Взаимодействие субъектов образовательного процесса рассматривается как развивающее и развивающееся явление (Т.Ф. Акбашев, Н.Ф. Родионова), как связь-процесс (В.Г. Рындак), как условие актуализации субъективности (В.В. Горшкова, А.Н. Ксенофонтова).

В ряде исследований даются психолого-педагогические основания для специального выделения таких видов взаимодействия, как: деструктивный (авторитарно-разрушительный), рестриктивный (сохраняющий), реструктивный (поддерживающий) и конструктивный (развивающий) виды взаимодействия (О.С. Анисимов, П. Вацлавик, Д. Джексон, Е.В. Коротаева, А. Маслоу).

Для актуализации взаимосвязи родного и иностранного языков особое значение имеет способность (готовность) субъектов образовательного процесса к конструктивному взаимодействию. Готовность к конструктивному взаимодействию – это интегративное качество, выражающее личностное отношение и деятельность: педагогически ориентированные ценности и мотивы; знания о человеке, социуме, сущности конструктивного взаимодействия; комплекс организационно-коммуникативных умений и эмоционально-волевой настрой на продуктивное диалогическое общение в учебно-познавательной деятельности (С.А. Царев, В.Г. Рындак).

Характерной особенностью образовательной системы как живого социального организма является устойчивая тенденция к саморазвитию, которая реализуется лишь в том случае, если отношения образующих ее структуру

субъектов осуществляются в виде созидательного взаимодействия. Образовательная система есть, прежде всего, совокупность субъективных взаимодействий, обладающая потенциалом качественного изменения взаимосвязей между структурными составляющими.

Механизмы взаимодействия компонентов, их разнообразные переходы и сцепления характеризуются формами связи. Среди существующих форм, обеспечивающих взаимность связей, их направленность друг на друга, значимой в нашем исследовании является интеграция. Речь идет об интеграции знаний, особенностей структур, построения, специфики изучения и т.п. родного и иностранного языков, литературы и других гуманитарных дисциплин.

Большинством исследователей и герменевтических источников интеграция определяется как понятие, означающее состояние связанности отдельных частей в единое целое и сам процесс, ведущий к такому единству (В. Каган, А.С. Кравец, Н. Чебышев, А.Д. Урсул и др.), достигаемому не формально, механически, а путем взаимопроникновения, взаимодействия, взаимовидения, взаимодополнения, взаимосочетаемости, взаимозависимости (А.А. Ятайкина), вследствие чего возрастают объем, частота, интенсивность взаимодействия между элементами системы; укрепляется ее целостность, устойчивость, автономия, повышается эффективность действия (интеграция как процесс), что в итоге приводит к состоянию гармонической уравновешенности совместного упорядоченного функционирования (интеграция как результат).

С.В. Рябовой интеграция определена как процесс соединения нескольких компонентов или объектов, характеризующийся установлением взаимосвязей и взаимодействий между ними. Сущность педагогической интеграции она определяет как формирование единства когнитивно-познавательной, эмоционально-оценочной и духовно-нравственной сфер личности учащихся в условиях образовательного процесса. В соответствии с данной методологической установкой особенность дидактической интеграции состоит в установлении взаимосвязи и взаимодействия элементов процесса обучения, направленного на развитие целостной личности учащегося. В связи с этим интеграцию деятельности учителя можно рассматривать как исходное звено соответствующей тенденции в деятельности учащихся, отражающейся на личностном уровне в развитии способности к самостоятельному обобщению, систематизации знаний, умений и навыков деятельности.

Усиление интеграционных процессов ведет к повышению результативности любой деятельности, поскольку способствует проявлению новых свойств целостности, провоцирующих обновление системных качеств, взаимосвязей и функционала структурных элементов.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОНТРОЛЬНЫХ ТЕСТОВ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРНЫХ КАДРОВ

ГРИГОРЬЕВА Т.В., МИФТАХОВА Г.М.

г. Стерлитамак, Республика Башкортостан, Филиал Уфимского государственного нефтяного технического университета

Качество подготовки будущих инженеров определяется степенью развития и сформированности базовых знаний и научных понятий, которые обеспечивали бы практические функции и облегчали адаптацию к будущей профессиональной, инновационной деятельности. Необходимость проведения тестового контроля уровня знаний в процессе обучения обусловлена потребностью высокой сохраняемости знаний и технологизацией образования.

По результатам многих исследований, сохраняемость знаний у студентов составляет порядка 12 %. Более высокая сохраняемость знаний базируется на фундаментальном образовании, в котором большую роль играет саморазвитие личности. Для этого надо дать правильную структуру подготовки, ориентирующую образование не на мнимое равенство способностей, а на состязательность умов и талантов. Существенным моментом технологизации образования является создание нового поколения программно-педагогических средств, среди которых решающее место занимают тесты как обязательная часть педагогической культуры общества.

Педагогическим тестом называется система заданий специфической формы, определенного содержания, возрастающей трудности, позволяющая оценить структуру и измерить уровень знаний по определенной учебной дисциплине. «Система» означает, что в тексте собраны только такие задания, которые обладают системообразующими свойствами.

Существующая система оценки знаний студентов в настоящее время слабо дифференцирует их, а также страдает субъективизмом. Контроль с помощью тестов, тестовых заданий также имеет недостатки, но с его помощью можно получить объективные оценки уровня подготовленности, выявить пробелы, проверить соответствие знаний требованиям государственных образовательных стандартов. Тестовые задания позволяют определить уровень усвоения знаний в количественном выражении с помощью так называемого профиля знаний, т.е. совокупности единиц и нолей, полученных студентом при ответах на вопросы теста. Поэтому тест как измерительное средство определенной разрешающей способности и точности является более объективным и технологичным методом контроля уровня подготовленности студентов по данной изучаемой теме.

Базовой работой в области педагогического тестирования является книга датского математика Г. Раша. В ней разработана математическая мо-

дель процесса тестирования, параметрами которой являются различные характеристики участников тестирования и самого теста. Первые сведения об этой теории на русском языке появились, по-видимому, только в 1995 г. в работе М.Б. Челышевой, в которой описывается разработка педагогических тестов на основе современных математических моделей. С помощью данной методики можно определить качество самого теста (надежность, валидность, инвертированность и др.), а также объективно оценить уровень подготовленности студентов в конкретной области знаний.

Не существует раз и навсегда установленного перечня требований к тестам, поэтому мы приведем наиболее важные из них в виде кратких аннотаций. Во-первых, необходима функциональная валидность теста, означающая соответствие выявляемому уровню усвоения. Так, по первому уровню усвоения такими будут тесты на опознание, различение или классификацию изученных объектов. Тесты второго уровня по определению должны выявлять умение студентов воспроизводить информацию без подсказки, по памяти для решения типовых задач. Если требуется какое-то предварительное преобразование усвоенных методик и их приспособление к ситуации в задаче, то мы имеем дело с эвристической деятельностью и задача будет нетиповой, т.е. тестом третьего уровня. Тесты четвертого уровня должны по определению четвертого уровня усвоения выявлять творческие умения студента, т.е. его исследовательские возможности по получению новой для данной отрасли науки информации.

Измерение степени усвоения опыта (предмета) студентами осуществляется с помощью определения коэффициента усвоения. На основе коэффициента усвоения может быть выработана любая удобная шкала оценки знаний студентов. При создании тестов кроме функциональной валидности надо обеспечить их соответствие и другим требованиям: 1) содержательной валидности, т.е. соответствия содержанию обучения; 2) простоты, означающей, что в одном тесте должна быть представлена одна задача данного уровня; 3) определенности, что означает необходимость ясного и недвусмысленного формулирования задания теста, обеспечивающего его общепонятность для испытуемых; 4) однозначности обеспечиваемого конструкцией эталона, в котором должно содержаться полное и правильное решение (или варианты решения) задачи.

Необходимо обеспечить при разработке объективной методики контроля за качеством обучения подготовку тестов соответственно целям изучения предмета, содержащимся в учебной дисциплине. Эти тесты должны быть доступны каждому студенту для постоянного использования в процессе обучения, так как они (всей их совокупностью) в наиболее конкретной форме выражают требования к знаниям и действиям студентов по данному предмету.

Задания, составленные нами в тестовой форме, мы используем в процессе промежуточного контроля знаний студентов, проводим анализ полученных результатов по некоторым параметрам методики Раша. Проверка базовых знаний средствами тестового контроля позволяет преподавателю в оставшееся время уделить больше внимания общению со студентами на уровне концепций и выводов, проверить традиционными формами не столько знание, сколько понимание проблематики учебной дисциплины. Следует подчеркнуть, что именно проверка базовых знаний является сферой тестового контроля. Тестовый контроль имеет еще одно преимущество – высокую технологичность, особенно в компьютерном варианте. Без особых затрат времени он позволяет опросить всех студентов по всем разделам учебного курса. Тесты привлекают студентов своей необычностью по сравнению с традиционными формами контроля, побуждают к систематическим занятиям по предмету, повышают уровень мотивации обучения.

Тестирование студентов в процессе обучения, как сравнительно новый способ контроля знаний обучаемых получает в современных условиях все большее распространение. Проведение экзаменов и зачетов часто имеет тестовую основу. Тесты по математике претерпели значительные изменения. Изменилась форма тестов. Увеличилось число задач без альтернативных ответов. На окончательный результат может значительно повлиять степень трудности верно выполняемых заданий. В современных тестах задачи ставятся так, что анализ ответов не может привести к правильному ответу.

Предлагаемые студентам тесты и несколько вариантов ответов на них должны строиться в ключе: один вариант правильный, другие дихотомично неправильны. Альтернативизм может присутствовать лишь на уровне формулировок как явления, но не на уровне сущности положения дел, обозначаемого ими. Целесообразно пользоваться для этого «продуктивным игрословом» (синонимия, омонимия) как средством языка самого по себе, что успешно применяется в наших тестах. Но он все-таки лежит в рамках явления, но не сущности. Необходимо пойти дальше в совершенствовании этой технологии. Наилучшим вариантом для корректного вопроса-ответа является опора на ключевой факт. А это значит, что в основе каждого вопроса должна быть проблемная ситуация. Она, как известно, предполагает наличие некоего третьего предмета (вот чем окажется необходимая переформулировка, которая должна осуществляться студентами самостоятельно), вопрошая который, можно ответить на вопрос идеального теста.

Таким образом, по результатам тестирования и с учетом требований к тестовым заданиям можно разработать тесты, позволяющие эффективно, надежно и быстро осуществлять оценку уровня знаний студента по отдельной дисциплине. На основе тестовых оценок по всем дисциплинам может формироваться рейтинг студента.

МЕЖПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

ГРИЦУНОВА (КУЛАЕВА) З.А.

г. Владикавказ, Владикавказский институт управления

Динамическая перестройка процесса обучения в высшей школе обусловлена изменившимися требованиями общества к будущим специалистам. Одним из направлений, получивших ускоренное развитие в педагогической теории и практике, является интеграция. Получение интегративного знания возможно через создание педагогами условий, способствующих формированию системных, целостных научных знаний и умений в процессе усвоения синтезированных сведений по разным дисциплинам. Цель высшей школы – подготовка профессионально и социально адаптивной личности, готовой к самообучению и саморазвитию, необходимость которых диктуется мобильностью рынка труда. Требования к современному специалисту в любой области могут быть сформулированы следующим образом: профессионализм; информированность; адаптивность; креативность; коммуникативная (минимум двуязычная) готовность; владение интегрированными знаниями и умениями; осознание необходимости и способность к постоянному профессиональному и личностному росту.

Формирование иноязычной профессиональной компетенции студентов в сочетании со способностью самостоятельно приобретать и поддерживать ее на требуемом уровне активизируется в режиме самостоятельной работы. С точки зрения профессиональной ориентации, наращивание предметно-ориентированных знаний по иностранному языку происходит через межпредметную интеграцию. Холистический подход к формированию коммуникативных навыков [1] предполагает организацию гетерархических связей в процессе создания у студентов информационно-когнитивного блока. Этот процесс также носит интегративный характер и осуществляется через интеграцию различных типов иноязычных знаний студентов. Сочетание ее с межпредметной интеграцией в режиме самостоятельной работы требует педагогических условий, способствующих развитию познавательной активности студентов, создающих мотивацию к иноязычной речевой деятельности и креативной деятельности в целом. Сами по себе иноязычные знания не могут гарантировать достижение высокого уровня образованности. Речь идет о достижении профессиональной компетенции, т.е. тезаурус коммуникантов должен иметь четкую предметную направленность [2, с. 25].

Режим межпредметной интеграции самостоятельной работы студентов предполагает формирование у учащихся предметно-ориентированных и абстрактных иноязычных знаний. Предметно-ориентированные знания опреде-

ляют набор понятий для конкретной области и позволяют студенту осуществлять конкретные речевые действия в аспекте чтения, перевода, говорения, аудирования, письма. Абстрактные знания предполагают активизацию мыслительных операций и реализуются через все вышеперечисленные речевые действия, навыки аннотирования, реферирования, самостоятельное пополнение лингвистической информационной базы в личных и профессиональных целях.

Получение интегративного знания в процессе становления будущих специалистов возможно при создании модели параллельного обучения в режиме самостоятельной работы. В современном профессиональном образовании актуальность знания зависит от связи его с системой интересов личности. Межпредметная интеграция в данном аспекте выражает единство содержательных и процессуальных сторон образования. Педагогическая интеграция предполагает преобразование методов, форм, средств, способов и приемов интегрирования. В интегрированной образовательной модели методы обучения синтезируют технологии, обеспечивают специально организованную образовательную среду, способы воспитания, развития личности. Несмотря на опосредованность контакта «преподаватель – студент», педагог-наставник помогает студенту работать в самостоятельном межпредметном режиме, предоставляя лингвистическое и методическое обеспечение. Самостоятельная работа нацелена на формирование тезаурусного уровня знаний в предметной (иноязычной и узкопрофессиональной) и общепознавательной сфере. Последняя отражает личностный аспект образования, позволяет студенту самостоятельно проектировать свою деятельность с позиции значимости индивидуальных знаний для требований современного общества. В аспекте социальной значимости иностранный язык составляет особую ценность, поскольку ориентация на нее формирует отношения обучаемого и социума. С точки зрения мотивации, иностранный язык воспринимается обучаемым как средство развития когнитивного потенциала; иноязычные знания при этом являются инструментом формирования способности к креативной деятельности в целом и в профессиональной сфере в частности.

Педагогический аспект формирования иноязычных знаний в режиме межпредметной интеграции состоит в обеспечении мотивационной, интеллектуальной, лингвистической и методической готовности обучаемого к включению в самостоятельную учебную деятельность. Она выражается в умении самостоятельного приобретения новых знаний, активизации познавательной деятельности, умения опереться на личный опыт, ориентироваться в новой ситуации, способности к самообразованию. Глобально это выражается в воспитании интегрированной личности, способной к самореализации, самоидентификации и саморазвитию в профессиональной сфере и социуме.

Литература

1. Принципы компьютеризации и управления регионом / К.А. Титов, В.А. Казаков, С.Н. Савельев, В.А. Виттих // Проблемы управления и моделирование в сложных системах. – Самара, 2001. – С. 348–360.

2. **Волшанский, Г.В.** Коммуникативная функция и структура языка / Г.В. Волшанский. – М., 1984.

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

КОКОВА А.В.

г. Саяногорск, Республика Хакасия,

Саянский техникум экономики, менеджмента и информатики

Методическое обеспечение образовательного процесса (ОП) целиком и полностью зависит от проблемы формирования целей образовательного учреждения, которые характеризуют желаемое состояние ОП и подразделяются на стратегические и тактические. Первые формируются на длительную перспективу, вторые носят краткосрочный характер, более конкретны и в ряде случаев содержат количественную информацию (например, достижение какого-либо уровня показателя). В общем случае на формирование глобальных целей техникума влияют такие факторы, как требование собственника, личности (студента) и потребителей. Следует отметить, что требования личности и потребителей относятся к стимулирующим факторам, а остальные к факторам-ограничителям. Таким образом, глобальная цель техникума сформулирована следующим образом: обеспечение практико-ориентированных компетенции подготовки специалистов со средним профессиональным образованием с учетом государственных тенденций развития образования, потребностей непосредственных потребителей региона и общества в целом.

Декомпозиция глобальных критериев осуществляется с учетом всех групп факторов, где дальнейшая декомпозиция приводит к выявлению функций, которые необходимо реализовать для достижения целей. Рассмотрим принцип формирования критериев, с помощью которых оценивается степень этого достижения. Для каждой из целей второго уровня определяем конкретные требования соответствующих компонентов внешней и внутренней среды, цели, характеризующие их факторы, и критерии, сформированные в результате анализа этих факторов. Таким образом, получаются следующие подцели второго уровня:

I. Обеспечение подготовки специалистов со средним профессиональным образованием с учетом государственных тенденций развития образования.

Характеризующие факторы: а) требования к качеству подготовки специалистов с учетом общегосударственного рынка труда; б) требования к организации образовательного процесса общегосударственных тенденций; в) тенденции изменения количества направлений подготовки специалистов; г) тенденции изменения количественного соотношения в выпуске специалистов разных направлений подготовки.

Критерии, сформированные в результате анализа этих факторов: 1) уровень соответствия качества подготовки специалистов в техникуме общегосударственным требованиям; 2) уровень соответствия организации образовательного процесса в техникуме общегосударственным требованиям; 3) количество направлений специалистов разного уровня (базовый, повышенный, бакалавр); 4) количество студентов обучающихся на каждом уровне по направлениям.

II. Обеспечение подготовки специалистов со средним профессиональным образованием с учетом потребностей и возможностей техникума.

Характеризующие факторы (большинство из них выступают в виде ограничений): а) повышение престижа техникума; б) необходимость развития техникума; в) удовлетворение потребностей персонала; г) рациональное использование ресурсов техникума; д) повышение конкурентоспособности выпускников на рынке труда; е) совершенствование и развитие системы качества образования.

Критерии, сформированные в результате анализа этих факторов: 1) уровень состояния качества образования; 2) рейтинг техникума; 3) уровень условий труда преподавателей и сотрудников; 4) уровень конкурентоспособности выпускников на рынке труда; 5) количественные характеристики имеющихся ресурсов (финансовых, материальных, информационных); 6) уровень кадрового потенциала; 7) эффективность использования ресурсов; 8) динамика развития основных показателей деятельности техникума.

III. Обеспечение подготовки специалистов со средним профессиональным образованием с учетом потребителей предприятий и организаций потребителей.

Характеризующие факторы: а) требования к номенклатуре специальностей и количеству выпускников; б) требования к практической подготовки молодых специалистов; в) требования к теоретической подготовки молодых специалистов.

Критерии, сформированные в результате анализа этих факторов: 1) степень соответствия номенклатуру выпускаемых специалистов потребностям предприятий и организаций; 2) количество выпускников по каждой спе-

циальности, востребованных предприятиями; 3) качество практической подготовки молодых специалистов; 4) качество теоретической подготовки молодых специалистов.

IV. Обеспечение подготовки специалистов со средним профессиональным образованием с учетом потребностей региона.

Характеризующие факторы: а) анализ тенденций изменений потребителей в регионе; б) достижение необходимого баланса на рынке труда; в) предъявление конкретных требований к качеству подготовки специалистов; г) достижение необходимого уровня воспитательной подготовки в техникуме; д) эффективное взаимодействие учреждений различного уровня.

Критерии, сформированные в результате анализа этих факторов: 1) уровень соответствия качества подготовки специалистов потребностям региона; 2) уровень соответствия структуры подготовки специалистов потребностям региона; 3) степень участия техникума в едином образовательном пространстве региона; 4) уровень организации воспитательного процесса в техникуме.

V. Обеспечение подготовки специалистов со средним профессиональным образованием с учетом их собственных интересов.

Характеризующие факторы: а) возможность трудоустройства по полученной специальности; б) высокий престиж техникума и специальности; в) качественная организация учебного процесса; г) наличие необходимых ресурсов; д) высокий уровень преподавательского состава; е) комфортная психологическая среда; ж) высокий уровень общественной жизни.

Критерии, сформированные в результате анализа этих факторов: 1) уровень престижности техникума для выпускников школ; 2) уровень организация учебного процесса; 3) качественный уровень преподавательского состава; 4) уровень материального обеспечения учебного процесса; 5) уровень информационного обеспечения в учебном процессе; 6) степень соответствия содержания составляющих образовательного процесса текущим и перспективным требованиям внешней среды; 7) уровень внеурочной работы; 8) уровень комфортности социальной среды в техникуме.

Здесь возможна дальнейшая декомпозиция ряда критериев, являющихся комплексными.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «МИРОВАЯ ЭКОНОМИКА»

МОРОЗОВА Т.А.

*г. Коряжма, Архангельская область, Северный филиал
Московского гуманитарно-экономического института*

Самостоятельная работа студентов является важной составной частью учебно-воспитательного процесса и имеет целью закрепление и углубление знаний и навыков, полученных в ходе учебных занятий; подготовку к предстоящим занятиям, зачетам и экзаменам; выполнение рефератов, контрольных, курсовых и дипломных работ; формирование культуры умственного труда; формирование инициативности в поиске научной информации.

Определяя важность и необходимость самостоятельной работы в ходе изучения дисциплины «Мировая экономика», необходимо, прежде всего, рассмотреть природу этой формы организации учебного процесса. Самостоятельная работа – это деятельность, которую студенты совершают без непосредственной или опосредованной помощи преподавателей, специалистов, руководителей практики, при этом руководствуясь лишь собственными представлениями о порядке и правильности выполняемых операций. В ходе самостоятельной работы у студентов формируется система экономических знаний по нескольким предметам. Так, например, при выполнении рефератов по дисциплине «Мировая экономика» студенты рассматривают основные положения экономической теории, экономики предприятий, национальной экономики и др. экономическим дисциплинам. Во-вторых, студенты приобретают навыки работы с учебными материалами, статистическими данными, периодическими изданиями, информацией сети Интернет. И, конечно, формируются умения обработки экономической информации, проведения экономического анализа и прогнозирования экономической ситуации. Таким образом, главная функция самостоятельной работы – познавательная.

Необходимо выделить, что курс «Мировая экономика» входит в цикл общепрофессиональных экономических дисциплин и опирается на освоенные студентами ранее предметы: «Экономическая теория» и «Экономика организаций». Все они имеют междисциплинарный характер и без их знания будет сложно установить взаимосвязи между отдельными экономическими явлениями и процессами. Вместе с тем самостоятельной работе присуща контролирующая функция, т.е. по ее результатам преподаватель может оценить, насколько студент владеет или не владеет системой экономических знаний.

Курс «Мировая экономика» объясняет основные процессы и тенденции, протекающие в мировой хозяйственной системе. В курсе подробно рассматриваются общие закономерности становления и развития мирового хозяйства,

национальные и страновые особенности функционирования его структурных элементов, а также характер, формы и особенности развития международных экономических связей, действующих в системе мирового хозяйства. Предметом курса является мировая экономика, которая представляет собой сложную систему, находящуюся в постоянном изменении. Эта система представлена разнообразными хозяйственными (производственными, научно-техническими, валютно-финансовыми, кредитно-денежными и др.) связями национальных экономик различных стран, основанных на международном разделении труда. Изучение курса «Мировая экономика» призвано вооружить студентов знаниями о мировом хозяйстве, международных экономических отношениях и внешнеэкономической деятельности. Серьезная трудность обучения заключается в большой динамичности изучаемого предмета, что требует определенных навыков работы и восприимчивости к новой информации и мирохозяйственных связях, привлечения дополнительной литературы, более широкого использования экономических данных и самостоятельной работы студентов.

В процессе обучения студент может осуществлять познавательную деятельность по собственной инициативе, вызванной познавательной потребностью или интересом, но и выполнять ее по «принуждению», из опасения получить плохую оценку. И в том, и в другом случае очевидно, что существует несколько вариантов мотивации познавательной деятельности студентов. Первый вариант отождествляется с понятием «самостоятельность», тогда речь идет только об активности и инициативе. Как показывает практика, студенты первого курса достаточно долго адаптируются к процессу обучения в вузе. В данном случае мы не можем ожидать от студентов действительной активности и самостоятельности в изучении большинства дисциплин. Поэтому наиболее эффективным будет другой вариант, когда студент может выполнять свою самостоятельную деятельность по строго предложенным ему правилам (алгоритмам). Эта регламентация либо осуществляется самим преподавателем, либо фиксируется в виде специально подготовленных дидактических средств. Но в данном случае нельзя говорить о действительно самостоятельной работе. Поэтому главная задача преподавателя вуза создать такие условия, чтобы студент, выполняя алгоритмизированные задания, проявил интерес к кругу тех вопросов и проблем, которые не освещались на лекциях, не обсуждались на семинарских занятиях.

Семинарские занятия представляют собой такую форму обучения, в которой преподаватель организует дискуссию по предварительно определенным вопросам темы. В ходе самостоятельной подготовки к семинарам студенты готовят доклады, с которыми будет выступать, изучают материал для обсуждения проблемных вопросов. И еще одна составляющая подготовки к семинарскому занятию по дисциплине «Мировая экономика» – сбор и анализ мировых экономических новостей. В ходе поиска необходимой информации о

состоянии дел на мировых рынках, курсах валют, о деятельности международных экономических организаций, проведении экономических семинаров и встреч и т.д. у студентов появляется познавательный интерес в определении причин тех или иных сложных экономических ситуаций, а также в прогнозировании их последствий. Такая форма организации самостоятельной работы студентов позволяет раскрыть их творческий потенциал. Студенты не просто представляют мировую экономическую информацию, а оценивают ее, составляют различные презентации, дайджесты, проспекты.

Кроме семинаров, еще одной формой самостоятельной работы по дисциплине «Мировая экономика» является написание рефератов. Согласно методическим планам эта работа выполняется на втором курсе. Главная задача преподавателя – разработать методические рекомендации по написанию и оформлению работы, предложить актуальные и наиболее интересные темы, дать возможность самостоятельно сформулировать тему. В ходе написания, у студентов, естественно, возникает множество вопросов, поэтому необходимы индивидуальные консультации, в ходе которых они могут получить от преподавателя необходимые комментарии. Заключительным этапом выполнения реферата должна быть их защита, чтобы студенты могли представить результаты самостоятельных изысканий и, конечно, приобрели опыт публичных выступлений. Все темы рефератов и темы для самостоятельного изучения должны быть четко определены в тематических планах и программах. При выделении тем на самостоятельное изучение преподаватель должен учитывать особенности процесса преподавания экономических дисциплин. Данная форма работы позволяет сделать обучение более индивидуализированным, что дает возможность перейти от традиционного пассивного метода обучения к более активным способам взаимодействия студентов с преподавателем и научить правильно ориентироваться в потоках мировой информации. Необходимо отметить, что возможна и коллективная самостоятельная работа студентов, такая, как анализ большого числа показателей развития мировой экономики или составление прогноза динамики цен на мировых рынках и т.д.

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ НА ФАКУЛЬТЕТЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

РАДЫГИНА Э.Ю.

г. Канск, Красноярский край, Канский педагогический колледж

В условиях интенсификации педагогического образования преподавание русского языка в школе делает необходимым постоянный творческий поиск, высокую степень сформированности следующих умений: анализировать

результаты собственной педагогической деятельности, находить наиболее эффективные пути передачи знаний, способы формирования у школьников осознанных умений и навыков, самостоятельности мышления. Учитель-словесник должен быть исследователем, уметь обобщать собственный опыт и опыт лучших учителей, владеть навыками психологического исследования личности ученика, творчески использовать различные методы и приемы работы, новые формы организации урока. В 2005 г. на факультете русского языка и литературы успешно прошел апробацию новый вид практики – учебной.

Цели и задачи учебной практики определяются и разрабатываются на основе требований государственного образовательного стандарта к выпускникам педагогических колледжей по специальности 0302 «Русский язык и литература». Поскольку для определения профессиональных знаний, умений, а также индивидуальных и личностных качеств учителя используется функциональный подход, то этот же подход сохраняется и при определении степени подготовленности студента к педагогической деятельности, а следовательно, и при определении целей практики. Исходя из вышеизложенного, основной целью учебной практики является совершенствование первичных профессиональных умений. Определение индивидуальных целей учебной практики возможно только самими студентами, однако, как следствие, подразумевается формирование у них установки на более осознанное изучение общепрофессиональных и специальных дисциплин.

Основные задачи учебной практики: 1) освоение студентами различных способов организации продуктивной УД на уроках русского языка и литературы; 2) деятельностное освоение студентами разнообразных форм и средств обучения; 3) создание банка методических материалов. Таким образом, функция учебной практики – сугубо утилитарная – усиленная, систематизированная подготовка студентов к организации учебного процесса на уроках русского языка и литературы в период практики погружения – последующего вида практики на факультете.

Организация деятельности студентов в период учебной практики основывается на следующих представлениях. В то время как практика пробных уроков (первый вид практики) ориентирована прежде всего на первичное формирование у студентов как общепедагогических, так и частнометодических умений, учебная практика призвана их совершенствовать, обеспечивая последовательный переход ряда значимых профессиональных умений в навыки в рамках изучения темы (раздела) школьной программы, причем следует отметить аудиторный характер данной практики, позволяющей значительно оптимизировать процесс подготовки студентов не только к практике погружения и государственной практике, но и к работе в школе.

Особенность содержания программы – в ее ориентации на целенаправленное осуществление подготовки студентов к практической деятельно-

сти в системе школьного филологического образования в рамках современных изменений общества. Поэтому в программе отражены, например, особенности организации деятельности учителя русского языка и литературы в школах разных типов (лицеи, гимназии), при разных подходах к обучению (традиционное и развивающее обучение).

Ведущей идеей учебной практики является развитие индивидуальных творческих способностей будущих учителей. Реализацию этой идеи обеспечивает индивидуально-ориентированный подход к организации деятельности студентов, предполагающий индивидуализацию и дифференциацию их обучения как в период практики, так и при подготовке к ней. Другой идеей учебной практики является программно-вариативный подход, который, с одной стороны, предусматривает включение практикантов в обязательные виды профессиональной деятельности, а с другой – предполагает вариативность содержания и форм деятельности, заданий, проектов, предлагаемых студентам на выбор с учетом уровня их профессиональной направленности и индивидуальных особенностей. Обязательным условием является добровольный выбор проекта и видов деятельности студентом.

Необходимо обеспечить комплексный характер практики, означающий осуществление внутри- и межпредметных связей психологии, педагогики, методики преподавания и специальных дисциплин, взаимосвязь теоретической подготовки и практической работы, которая носит на данной практике непрерывный характер. Ведущим принципом является взаимосвязь и взаимопроникновение теоретической подготовки и практической деятельности студентов, интеграция учебной и исследовательской деятельности студентов;

В качестве средств обучения студентов применению психолого-педагогических и методических знаний могут быть использованы следующие: постановка перед студентами конкретных задач по использованию психологических знаний, педагогической теории, методических знаний; комплекс заданий-проектов, систематизирующих теоретическое осмысление студентами педагогических явлений; организация дискуссий, деловых игр, моделирование педагогических ситуаций во время практики.

Продолжительность учебной практики – 2 недели. Студенты делятся на 3 подгруппы по 8–9 человек, с которыми последовательно работают методисты русского языка и литературы и преподаватель-предметник (лингвист). Подгруппа работает ежедневно по 6 часов. Общее количество часов – 72 (по 24 на каждого преподавателя). Во время учебной практики студент должен принимать активное участие в семинарских занятиях, выполнить индивидуальное задание, подготовить и защитить отчет по практике.

Проверка результатов прохождения студентом практики проводится в форме защиты отчета с дифференцированной оценкой. Отчет о прохождении учебной практики включает: 1) содержание проделанной работы, степень вы-

полнения программы, вывод студента о том, в какой мере практика способствовала закреплению и углублению теоретических знаний, приобретению практических навыков работы; 2) какие трудности возникли при прохождении практики, какие спорные теоретические и практические вопросы обсуждались, какое мнение было высказано практикантом и как фактически был решен вопрос; 3) недостатки и упущения, имевшие место во время практики, в чем они конкретно выразились, почему не были устранены; 4) какие предложения имеются у студента по совершенствованию программы практики, ее организации, улучшению учебного процесса.

К отчету прилагаются: а) дневник, подписанный практикантом, заверенный подписью руководителя практики, который должен содержать ежедневные записи о проделанной работе; б) портфолио: документы, представленные практикантом согласно перечню, указанному в программе.

ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СЕДЫХ Т.В.

г. Красноярск, Сибирский государственный технологический университет

Реформирование системы российского образования ставит в качестве основной задачу формирования конкурентоспособного специалиста, способного к постоянному профессиональному росту, быстрому поиску и освоению необходимых для исполнения непосредственных обязанностей знаний, умений, навыков и личностных качеств. Подготовка таких специалистов требует гибкого реагирования на изменения окружающего пространства вследствие научно-технического прогресса. Для учебных заведений на первый план выдвигается формирование образовательной самостоятельности обучающихся.

Поэтому становится все актуальнее понятие «самообразование», изучаемое такими учеными, как Г.М. Коджаспирова, Г.Н. Сериков, А.Я. Айзенберг, А.Г. Ковалев, К.М. Левитан, А.И. Кочетов, И.И. Колбаско, Л.И. Рувинский, А.К. Громцева. Анализ литературных источников позволяет сделать вывод, что под самообразованием в большинстве случаев подразумевается систематическая познавательная деятельность, направленная на самостоятельное изучение отдельных вопросов, отраслей знаний, освоение социального опыта на основе интересов, склонностей и потребностей субъекта, организованная и управляемая им самим. Такая деятельность организуется вне учебных занятий и предполагает самостоятельное определение субъектом целей, задач и содержания процесса.

Для раскрытия сущности термина следует проанализировать различные подходы к самообразованию. Системный подход рассматривает данный процесс как целостную систематическую самоуправляемую деятельность личности, направленную на устранение пробелов в его познании с целью дальнейшего саморазвития и самосовершенствования. С точки зрения функционального подхода самообразование подразумевает наличие и постоянное совершенствование комплекса методологических и профессиональных знаний, который позволяет повышать уже имеющийся образовательный уровень и корректировать сложившиеся мировоззренческие взгляды. Проблемный подход предполагает нахождение решений конкретной проблемы с помощью самообразования как основного средства обогащения общекультурного и профессионального мировоззрения.

Самообразование требует наличия определенных методологических знаний, умений, навыков и качеств, необходимых для организации и эффективного освоения необходимой информации и ресурсов. Не всегда базовая система образования может удовлетворить потребности школьника и впоследствии студента в полном объеме. И хотя в учебных программах отводятся часы для самостоятельной работы обучающихся, зачастую они подразумевают лишь выполнение конкретных заданий и подготовку к занятиям.

На наш взгляд, в настоящее время система образования нуждается в новых более эффективных формах организации самостоятельной работы слушателей системы дополнительного профессионального образования. Подразумевается, что обучающиеся будут вначале с помощью преподавателя, наставника осваивать необходимые знания, а затем постепенно доля вмешательства преподавателя в процесс самообразования будет снижаться. Особенно это значимо для дополнительного профессионального образования, позволяющего слушателям получить весь комплекс знаний, умений и навыков для самостоятельного личностного роста. Так как слушателями являются специалисты, уже имеющие практический опыт работы (с учениками, студентами), в том числе опыт по организации самостоятельной работы своих «подопечных». Для системы дополнительного профессионального образования необходим более высокий уровень организации самостоятельной работы, который не только способствует повышению качества знаний слушателей, но и может быть перенесен ими в дальнейшем в практику собственной профессиональной деятельности.

Учитывая тот факт, что преподавание в вузе осуществляется специалистами, не имеющими педагогического образования, а также повышение уровня требований к изучению профильных предметов, становится очевидной потребность в обучении основам психологии обучения и педагогики преподавателей-предметников узких технических и гуманитарных специальностей с целью формирования педагогической компетенции преподавателей, которые

смогут грамотно и правильно организовать собственную самообразовательную и самостоятельную работу, а в дальнейшем и самообразовательную деятельность студентов. В этом случае самообразование педагогов подразумевает целенаправленную самостоятельную работу над литературными источниками и другими ресурсами (видеозаписи, аудиозаписи, Интернет и т.д.), включающую, помимо общеобразовательного и профессионального (узкопредметного), психолого-педагогического и методического самообразования.

В Сибирском государственном технологическом университете на базе Центра переподготовки и повышения квалификации преподавателей с 2002 г. проходит обучение по дополнительной профессиональной образовательной программе «Педагогика высшей школы» с выдачей по окончании диплома государственного образца о профессиональной переподготовке. Основными целями данной программы являются углубление познаний слушателей в области психологии и педагогики обучения, а также выработка у преподавателей умений и навыков к анализу, организации, проектированию эффективного учебного процесса во взаимосвязи с новейшими дидактическими и психологическими технологиями.

Изучение программ учебных дисциплин показывает, что количество часов, отведенных на самостоятельное изучение предметов, в общих дисциплинах колеблется в интервале от 40 до 53,4 %. Причем наибольший процент (52,02 %) наблюдается в разделе новых информационных технологий. В специальных же дисциплинах значение удельной доли часов самостоятельной работы доходит до 75,86 % (в разделе дисциплин, касающихся методики преподавания). Среднее же значение по группе рассматриваемого показателя составляет 56,06 %. Приведенные данные свидетельствуют о том, что существует тенденция по увеличению доли самостоятельной работы слушателей в дисциплинах, связанных с непосредственной педагогической деятельностью, по сравнению с общенаучными дисциплинами, охватывающими такие отрасли науки, как общая психология и педагогика, история возникновения и развития данных наук и т.д.

Актуализация процессов формирования учебной самостоятельности учащихся приводит к необходимости поиска, проектирования и внедрения соответствующих, адекватных путей организации эффективного обучения и самообразования слушателей системы дополнительного профессионального образования.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

ТРУНТОВА Е.С.

*г. Балашов, Саратовская область,
Филиал Поволжской академии государственной службы им. П.А. Столыпина*

Самостоятельная работа, одна из наиболее сложных форм деятельности, является наиболее продуктивной и позволяет систематизировать знания студентов. Она содержит задания по закреплению, повторению и углублению тем, пройденных в урочное время. Иногда рекомендуются творческие задания, требующие самостоятельного подбора материала.

Целью обучения языку специальности является предоставление обучаемым возможности получать необходимую информацию по специальности из прочитанного текста, совершенствовать свою предметную компетенцию, использовать свои профессиональные знания в процессе общения на иностранном языке. Поиск рациональных методов обучения языку специальности должен учитывать то, что связь «Иностранный язык» со специальностью в условиях как очного, так и заочного обучения осуществляется, прежде всего, через чтение литературы на изучаемом языке. При этом критерием, характеризующим качество процесса учебного познания, является самостоятельная деятельность студентов. В связи с этим следует уделять особое внимание вопросу управления самостоятельной работой студентов, так как именно она способствует обеспечению самоуправления и самоконтроля в процессе изучения иностранного языка. Самостоятельная работа актуальна также в силу того, что уровень довузовской подготовки студентов является разным, что приводит к разным темпам освоения учебного материала.

Под самостоятельной работой многие авторы понимают выполнение заданий без всякой помощи, но под наблюдением преподавателя. В свою очередь Н.Г. Дайри дал следующее определение самостоятельной деятельности: это деятельность, которая осуществляется учащимися без посторонней помощи, опираясь на свои знания, мышление, умение, жизненный опыт, убеждения, и которая через обогащение учащегося знаниями, развивая и воспитывая его, формирует качества самостоятельности, необходимые строителю и гражданину общества; эта деятельность представляет качество процесса познания, черту личности учащегося и форму организации обучения.

Исходя из структуры учебного процесса, можно выделить два типа самостоятельной работы: обязательную, которая проводится в процессе учебных занятий и подготовок к ним, и дополнительную, которая проводится сверх обязательной работы, исходя из личных интересов обучающихся.

Выбор содержания и средств учебной деятельности во многом будет зависеть от особенностей студенческой группы как социальной группы общества, их жизненного опыта и уровня мыслительной деятельности. Но студента необходимо научить работать самостоятельно, а это возможно только при использовании теории поэтапного формирования умственных действий. По теории П.Я. Гальперина в процессе усвоения принципиально новых действий выделяется несколько этапов, которые обучаемый должен пройти при изучении иностранного языка: 1. Выделение структурных сигналов или «ориентиров» в рассматриваемом языковом явлении, за которым следует их осмысление. 2. Овладение этими ориентирами в процессе операций с изучаемым материалом по предложенной модели. 3. Выполнение операций с языковым материалом без «опор». 4. Использование изученного явления в коммуникативных целях в соответствии с поставленной целью. Последнюю процедуру возможно интерпретировать как последующую профессионально-значимую практику специалистов в самостоятельной иноязычной деятельности.

Кроме того, необходимо организовать самостоятельную речевую деятельность обучаемых так, чтобы приобретение теоретических знаний только способствовало процессу образования речевых навыков и умений. Вся информация как грамматического, так и лексического характера должна вводиться не в традиционной форме правил, а в форме алгоритмов, направляющих деятельность обучаемых, что может значительно ускорить процесс осмысления изучаемого материала. Даже если использование правил неизбежно, оно должно формулироваться при минимальном использовании лингвистических терминов и посредством родного языка. Грамматические понятия следует, по возможности, обозначать не с помощью лингвистической номинации, а путем указания на конкретные образцы или типы слов, конструкций или предложений, выражающих обобщенное значение целой группы.

Там, где речь идет о трудных для усвоения структурах, первый этап рациональнее осуществлять на аудиторных занятиях. Однако предварительное ознакомление с действием по декодированию новых для студентов структур может быть перенесено и на самостоятельную работу. Контроль за этим этапом должен носить пока еще характер объяснения студентам соответствующего правила с опорой на образец.

Помимо вышеперечисленного, необходимы контроль и самоконтроль за формированием навыков при самостоятельной работе, которые должны осуществляться постоянно, при этом желательно проводить их в форме тестов, задание к которым формируется четко и просто, с использованием родного языка. Тесты должны снабжаться ключом и легко подвергаться математической обработке. В случае неудовлетворительных результатов должна быть сделана ссылка на определенное грамматическое явление, подлежащее дополнительной тренировке, и номера тренировочных упражнений.

Необходимо также учитывать принцип личностной ориентации, согласно которому ведущим в структуре процесса обучения должен выступать не предмет, не учебная задача, а ее отношение к внутреннему миру личности. Наиболее благоприятные условия для достижения позитивных познавательных результатов открываются лишь тогда, когда требования учебной задачи интересны обучаемому, удовлетворяют его определенную потребность. Именно в этом случае происходит преобразование иноязычного значения в личностный смысл и формирование на этой основе новых оценок, установок, новой мотивации. А так как невозможно учесть все особенности каждой отдельной личности, имеется определенный оптимум индивидуального подхода, на который нельзя не выйти. Это возможно, если учитывать такую интегрированную характеристику студента, как учебный тип, поэтому со студентами необходимо работать по-разному.

Таким образом, необходимо подчеркнуть, что оптимальная индивидуализация обучения является одним из проявлений уважения к личности студента и представляет собой неотъемлемый компонент успешной организации его самостоятельной работы.

МОДЕЛЬ ПРЕПОДАВАНИЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ КОНСТРУКТИВИЗМА

ШАТАЛОВА Н.П.

г. Куйбышев, Новосибирская область, Филиал Новосибирского государственного педагогического университета

Расширяющаяся практика профессиональной переподготовки специалистов, вызванная необходимостью воспитания конкурентоспособного специалиста для рынка образовательных услуг, ставит перед обществом задачу о необходимости пересмотра бихевиористического подхода к образованию с точки зрения идей конструктивизма. Имеющееся на сегодняшний день разнообразие форм, методов, технических и информационных средств обучения, позволяет утверждать, что человек уже достиг такого уровня, когда выработка рефлексов у подрастающего поколения тормозит развитие и делает его лишь придатком целого механизма, а не инженером. Выживание человека и современного общества, зависит от конкурентоспособности специалиста, как личности, базирующейся на сформированности конструктивного мышления и профессиональных конструктивных навыков, формирующих конструктивную личность в процессе непрерывного образования.

Рассматривая действующую систему образования через призму идей конструктивизма, анализируя направление инновационных технологий в образовании, сопоставляя с историей развития политических и техногенных со-

бытий, нетрудно заметить вялотекущую самоперестройку самой системы образования и ее приоритетов. Конструктивность педагогической деятельности опосредована имела место во все времена: подготовка к проведению урока, подбор материала к уроку, самообразование, курсы повышения квалификации и т.д., но только опосредованно, с большой долей авторитарности со стороны вышестоящих структур в системе образования.

В настоящее время, определяя концепцию преподавания как формирующую конструктивную совместную деятельность преподавателя и обучающегося по мотивационно целенаправленному содействию эффективного получения новых знаний, основные функции преподавания, предложенные В.А. Сластениным, в рамках конструктивного обучения будут несколько трансформированы в связи с увеличением доли ответственности и самостоятельности самого субъекта обучения и обязательного одновременного непрерывного образования субъекта преподавания в процессе всей конструктивной учебной деятельности. Основные функции преподавания логично представить в виде осей семимерной системы координат, установленной в образовательном пространстве, где каждая точка определена строгим порядком координат по следующим направлениям:

1) коммуникативная: установление с субъектом обучения конструктивных взаимоотношений;

2) психологической поддержки: целенаправленное управление и поддержка эмоционального баланса субъектов образовательного процесса;

3) организаторская: организационное мотивационное программно-целевое управление процессом обучения и образования;

4) аналитико-прогностическая: организация совместной (с субъектом обучения) деятельности по определению образовательных целей и моделированию мотивационной программно-целевой конструктивной учебной деятельности;

5) проектно-конструктивная: организация совместной деятельности по определению содержания обучения, конструированию проекта образовательного процесса и условий для реального осуществления конструктивной учебной деятельности для достижения образовательных целей;

6) дидактическая: организация конструктивной совместной деятельности по подбору и созданию наиболее эффективных для участников образовательного процесса моделей, методов, средств обучения;

7) диагностическая: организация конструктивной совместной деятельности по подбору и созданию психологически благоприятных для субъекта обучения и наиболее эффективных форм, методов, средств проверки уровня полученных знаний, сформированных умений, приобретенных навыков.

Сообразно с введенной системой координат, сформулируем концептуальные принципы, определяющие участников преподавания: более высокий

уровень сформированности основ конструктивности и наибольший объем (по ширине, и глубине) знаний позволяет индивиду быть субъектом преподавания; эффективность преподавания определяется результативностью, комфортностью и востребованностью учения в процессе непрерывного образования; процесс преподавания соответствует всем дидактическим принципам учения; принципы преподавания при конструктивном обучении являются инвариантом образовательного процесса; формирующая деятельность субъекта преподавания – это интеграция всех функций преподавания в перечисленном порядке, зависящих от индивидуальных факторов субъектов процесса конструктивного обучения; концептуальные принципы и функции преподавания составляют конструктивно-дидактическую модель преподавания.

При создании модели преподавания учитель, прежде всего, конструирует мотивационное целевое поле совместной (с учащимся) познавательной деятельности, подбирает методы обучения, полагая, что именно они будут конструктивно влиять на качество образовательного процесса. Конструктивные методы обучения обладают собственными мотивационными средствами, повышающими внутреннюю активность обучающегося. Истоком исследования мотивационных средств являются основы теории мотивационного программно-целевого управления (МПЦУ). Обращение к теории МПЦУ позволяет проникнуть в самую сущность отношений всех участников образования, вызывая пробуждение интуиции как одного из важных рычагов формирования основ конструктивности. Конструктивные методы обучения, построенные с учетом структурно-функциональной формы нормативной методологии знаний МПЦУ при организации конструктивной деятельности в процессе познания или преобразования какого-то объекта, возбуждают внутреннюю энергию участников процесса. Система МПЦУ активизирует жизнедеятельность каждого участника образовательного процесса, снимая их внутреннюю вялость, апатию, индифферентность по отношению к изучаемому, к самому процессу изучения, к участникам этого процесса, в том числе и к себе самому. Побуждение участников конструктивного образовательного процесса посредством МПЦУ к внутренней сосредоточенности, а также личностной самоактуализации, ведет к восхождению личности на новый, более высокий уровень своей целостности – усилению ее интеллектуальных возможностей, развитию конструктивного мышления, достижению научных и личностных результатов.

Конструктивное мышление – это выбор определенной позиции, ракурса, взгляда на мир. Приняв этот подход, учитель конструирует такие взаимоотношения внутри модели преподавания, которые дают достаточно свободы, чтобы получить желательные изменения. Учитель конструирует свои модели преподавания, собирая и перебирая путем проб и ошибок элементы пиаровых технологий. Конкретные педагогические модели способны постоянно изменяться и воспроизводить себя вопреки всем внешним факторам. Они целост-

ны, активны и динамичны, т.е. всегда открыты. Именно модели преподавания учителя-конструктивиста очень чутки к изменениям, происходящим в обществе и общественной жизни в целом. Роль учителя в самой модели преподавания более чем конструктивна, он в ней функционирует и ей же руководит. Ученик при этом обязан действовать конструктивно, учиться быть конструктивным, поскольку введенным в модель пока несовершенной личностью, он помогает достичь модели преподавания наибольшего совершенства.

Модель преподавания постоянно меняется, учитель импровизирует, старается сформировать свою структуру отношений, имея переменные параметры, аргументируя установленный порядок рациональностью, целесообразностью. Существуют три базовых способа повышения эффективности педагогической модели за счет внутренних ресурсов: оптимизация, управление педагогическим конструированием и педагогической импровизацией. Любая модель преподавания конструктивного характера предполагает сотрудничество, партнерство ее членов. На данном этапе развития в нашей стране нет развитых социальных институтов партнерства. В семье, детском саду, школе, кружках и секциях, во многих вузах культивируются подчиненно-зависимые отношения. У людей дефицит навыков партнерских отношений – нет адекватной внутренней структуры. Партнерство становится уделом избранных, высокообразованных лиц (В. Чемерис). Учитель тратит много времени и сил на контроль и мотивацию, поскольку у ученика низок уровень самоактуализации. Наблюдая за отношениями в образовательной системе, можно заметить, как теряются наработанные годами позиции, будучи не в состоянии найти конструктивную организационную форму имеющемуся потенциалу. Границы же контроля определяются каждой моделью преподавания по-разному. Конструктивность позволяет модели преподавания точно выбрать самую главную проблему, не самую глобальную и не самую острую, а ту, с которой необходимо начинать. Модель преподавания разрабатывается для решения определенной и, может быть, даже индивидуальной проблемы.

Итак, определяя конструктивное учение как учебно-познавательную конструктивную деятельность учащихся по организации, выбору, усвоению и применению знаний, посредством конструктивного творческого сотрудничества с носителями знаний и информации, можно сказать, что конструктивное преподавание – это деятельность учителя по созданию условий для конструктивного творческого сотрудничества, результатом которого является развитие учителя и учащегося в процессе выбора, получения, усвоения и применения знаний и информации.

УЧЕТ СТИЛЕЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОПЫТА РАБОТНИКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СФЕРЫ НА КУРСАХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ

ЗАЛЯЛЕТДИНОВА И.М.

г. Челябинск, Челябинский государственный педагогический университет

Повышение квалификации учителей – это особая сфера образования, отличающаяся от школьных занятий, учебы в вузе и других форм обучения. Проблема повышения педагогической квалификации неизбежно возникает как перед школьной администрацией, так и перед учителем.

Реальность такова, что одни учителя в школе – мастера своего дела, а другие по разным причинам едва справляются со своей работой. Выравнивать и повышать общий уровень профессионализма учительского коллектива (или хотя бы сохранять уровень достигнутый) – извечная забота администрации всех школ. Свои услуги им предлагают курсы повышения квалификации, эффективность которых в современных условиях не всегда высока.

Богатое техническими, технологическими и методическими возможностями дистанционное обучение при повышении квалификации и переподготовки учителей реализуется разными моделями. Их многообразие зависит от: 1) целевых установок обучаемого (получение сертификата, удостоверяющего повышение квалификации, или любознательное удовлетворение информационного голода в избранной предметной области); 2) структуры образовательного процесса (концентрация в едином вузе или распределение управляющих функций между несколькими учебными центрами); 3) технической ресурсной обеспеченности (коммуникационных средств электронной почты или широкое использование многообразных ресурсов Интернета); 4) контингента обучаемых (отбор слушателей по возрастным, предметным, квалификационным признакам или неограничиваемое формирование групп обучаемых).

В практике повышения квалификации учителей существует ряд проблем: отсутствует массовость и периодичность обучения из-за недостаточного финансирования, как следствие, нарушается принцип непрерывности, оперативного пополнения и обновления знаний большинства учителей. Система повышения квалификации становится менее мобильной и адаптивной, поэтому слабо ориентируется на решение нестандартных педагогических ситуаций, на конечные результаты деятельности конкретного учителя, в то время как учителю нельзя ограничиваться усвоением определенной суммы знаний, необходимо овладеть умениями и навыками их использования в нетипичных производственных ситуациях. Система повышения квалификации учителей даже в масштабах области, города не может в достаточной мере учитывать специфику школ и обеспечить эффективную преемственность в обучении и в

разработке его направлений и форм для общеобразовательных школ различных типов. Формы повышения квалификации слабо ориентированы на конкретные интересы и потребности учителей, не всегда взаимосвязаны между собой, имеют весьма узкую направленность и результативность, а поэтому не являются целостной и адекватной инновационной системой в школе. Происходит деформация личной мотивации учителя к повышению квалификации из-за снижения социального престижа его труда, что закономерно ведет к определенному разрыву в его теоретической и практической деятельности. В результате учитель не всегда способен научно обосновать, критически осмыслить и творчески применить на практике определенные концепции, формы и методы познания, управления и конструирования учебного процесса.

Исходя из вышеизложенного, можно выявить противоречия:

- между острой потребностью учителей в повышении квалификации и недостаточно эффективной ее реализацией через традиционно существующие формы повышения;
- между растущими требованиями общества к уровню профессионализма учителей и отсутствием у большинства из них системных знаний, умений и навыков развития мыслительной деятельности учащихся;
- между потребностью школы в высококвалифицированных кадрах и недостаточной разработанностью механизма их профессиональной подготовки в рамках конкретной школы.

Угасание творческого подхода к работе нередко связано с упрощением профессиональных представлений учителя о процессе обучения и воспитания (например, при тотальной вербализации своей педагогической деятельности), в результате чего он выключается из социума обучающихся и процесс его «непрерывного» профессионального роста оказывается прерванным. Прежнее стремление педагога управлять урочным процессом обучения других приобретает антигуманный характер, что приводит к личностному ощущению дисгармонии, разрушающе действующей на его творческую интуицию, которая наиболее чутко реагирует на малейшие нарушения «экологии души».

Хотя повышение квалификации учителей в качестве одной из своих целей преследует изменения в поведении и предотвращение его потенциальных нежелательных проявлений, именно при повышении квалификации особое значение приобретает учет возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся и конкретных условий образовательной деятельности.

Повышение квалификации учителей является одной из форм профессионального образования взрослых. Поэтому опыт и знания, накопленные в области обучения взрослых, представляют значительный интерес для работников системы повышения квалификации учителей.

Взрослые люди учатся принципиально не хуже, чем дети и подростки. Тезис о «кривой максимального подъема в юности», гласящий, что люди в

юношеском возрасте достигают максимума своих способностей к обучению, а затем с годами постепенно утрачивают их, представляется несостоятельным. Готовность и способности к обучению у взрослых зависят скорее от таких факторов, как продолжительность и качество полученного ранее образования, а также от опыта, приобретенного ими в профессиональной деятельности. Если человек оценивает свою предыдущую учебную деятельность положительно, то это позитивно сказывается и на его готовности и способностях к обучению, усиливает его познавательную активность.

Взрослые намного охотнее, чем дети и подростки, учатся на добровольной основе, что позволяет опираться на их способность к свободному выбору образовательных курсов. Взрослые уже меньше готовы учиться ради далекого будущего или не готовы вообще. Они хотят и должны видеть прямую связь подлежащих усвоению знаний с их профессиональной или личной жизнью и знать, что это важно для них. Другими словами, структуры образовательных курсов должны быть предельно адекватны значимым структурам участников образовательного процесса. Это необходимо учитывать как при отборе содержания и разработке концепций образовательных курсов и программ, так и при выборе методических приемов и технологий их реализации.

Взрослые, имеющие опыт профессиональной работы, еще меньше, чем дети и подростки, хотят, чтобы их рассматривали и обращались с ними как с объектами учебной деятельности. Они охотнее включаются в образовательный процесс, если им предоставляется возможность принимать активное участие в его организации, обсуждать волнующие их вопросы и проблемы, делиться с другими своими знаниями и опытом. Выбираемые модераторами методы должны не только учитывать эти особенности, но и всячески на них опираться при организации повышения квалификации.

Группы взрослых зачастую более разнородны по составу, чем школьные классы и студенческие группы и, как правило, являются разновозрастными. Значительно большие отличия наблюдаются у них и в личностных компонентах. Помимо этого, каждый взрослый имеет сложившийся стиль учебной деятельности, свою учебную стратегию. Эти «когнитивные стили» можно систематизировать по-разному (например, по категориям: «абстрактный – конкретный», «диалогический – индивидуалистический» и т.д.). Главнее то, что у взрослых выработанные ими стили овладения новыми знаниями довольно устойчивы, что может приводить к столкновениям в процессе обучения. Поэтому в группах взрослых следует использовать более широкий диапазон учебных стратегий, чем в группах подростков.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о целесообразности учета на курсах повышения квалификации учителей разнообразия стилей учебной деятельности слушателей путем использования многообразных форм организации совместной работы и социального общения.

РАЗДЕЛ 3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ И СОЦИАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗУЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ

ПОНЯТИЙНОЕ ПОЛЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ КАК ОСНОВА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ

САМСОНОВА Н.В., РУДЕНКО Т.О.

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

В последние годы вопросы, связанные с межкультурным общением, приобрели высокую актуальность, что нашло свое отражение в учебных пособиях, докладах и темах научных диссертаций. Это объясняется рядом причин, корнящихся в специфике современных международных отношений. Возросший в последние десятилетия интерес к другим народам заставил по-новому взглянуть на проблему межкультурных отношений и сообщил мощный импульс к развитию культурологии и связанных с нею дисциплин. Миграции как отдельных представителей национальных общностей, так и целых народов, вызванные политическими, социальными и экономическими катаклизмами, привели к столкновению и взаимодействию культур. Кроме того, благодаря научно-техническому прогрессу стали возможны новые формы и виды общения между людьми, принадлежащими к различным культурам, что требует от партнеров по коммуникации взаимопонимания и толерантности. В данной статье, исходя из повышенного интереса к явлению межкультурной коммуникации, мы поставили перед собой цель рассмотреть понятийное поле межкультурного взаимодействия с целью выделения основных терминов и понятий.

Исторической базой для нашего исследования послужили работы Т.Г. Грушевицкой, Т.Н. Персиковой, В.Д. Попкова, А.П. Садохина, С.Г. Тер-Минасовой, Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, В.Г. Крысько, а также Словарь иностранных слов.

Основополагающим понятием в рассматриваемой нами области является понятие межкультурной коммуникации, под которым подразумевается адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам [2], либо совокупность разнообразных форм отношений и общения между индивидами и группами, принадлежащими к разным культурам [3]. Понятие собственно коммуникации в Словаре иностранных слов [8] определяется как акт общения, связь между двумя или более индивидами, которая основана на взаимопонимании; а также сообщение информации одним лицом другому либо ряду лиц. А.П. Садохин [7] описывает коммуникацию как процесс общения и взаимодействия людей, который заключается в передаче информации различного рода от человека к человеку и осуществляется при помощи различных знаковых систем. Соответственно, межкультурную коммуникацию он определяет как процесс общения и взаимодействия, осуществляемый между представителями различных культур или культурных сообществ [7]. Таким образом, межкультурная коммуникация имеет место не между культурами, а между индивидами – представителями разных культур, и таким образом проявляется в форме межличностной коммуникации. Последняя понимается как процесс одновременного взаимодействия коммуникантов и их воздействие друг на друга [3].

Из вышесказанного можно заключить, что одним из понятий, способствующих пониманию сущности явления коммуникации, является взаимодействие. Под взаимодействием понимается процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь; в психологическом аспекте это процесс влияния людей друг на друга, который лежит в основе возникновения их взаимных связей, отношений, общения, совместных переживаний и совместной деятельности [4].

Восприятие людьми друг друга в процессе коммуникации осуществляется через призму стереотипов. Стереотипом называют устойчивый, обобщающий образ или ряд характеристик, свойственный, по мнению большинства людей, определенной личности; наделение людей определенными качествами или характеристиками происходит на основе их принадлежности к какой-либо культурной, социальной, профессиональной, половой или возрастной группе [5]. Поведение других народов воспринимается с точки зрения своей культуры, и в данном случае мы имеем дело с этнокультурными стереотипами – обобщенными представлениями о типичных чертах, характерных для какого-либо народа или его культуры. Стереотипы могут быть полезны или вредны для коммуникации в зависимости от способов их применения. Их польза заключается в возможности составления первой догадки, общего представления о ситуации, при этом стереотипы не должны рассматриваться как единственно верный источник информации. В этом случае стереотипиза-

ция определяется как эффективная. Однако при ошибочном отнесении людей не к тем группам, некорректном описании групповых норм, при смешении стереотипов с описанием определенного человека, невозможности модифицировать стереотипы, основанные на реальном опыте, стереотипизация является неэффективной и тормозит коммуникацию [3].

Существенной составляющей понятийного поля межкультурной коммуникации является понятие культуры. Одним из многочисленных определений культуры, приведенное Т.Н. Персиковой, является следующее: «Культура – совокупность результатов деятельности человеческого общества во всех сферах жизни и всех факторов (идей, верований, обычаев, традиций, моделей человеческого поведения, общения и самовыражения), составляющих и обуславливающих образ жизни нации, класса, группы людей в определенный период времени» [5, с. 213].

С понятием культуры тесно связаны понятия социализации, инкультурации и аккультурации. Под социализацией понимается двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, в систему социальных связей, а с другой – активное воспроизводство этой системы индивидом в его деятельности [1]. Инкультурацией называют освоение индивидом миропонимания и поведения, присущих его культуре, в результате чего происходит формирование его когнитивного, эмоционального и поведенческого сходства с представителями данной культуры и отличие от представителей других культур [6]. Аккультурация же представляет собой процесс и результат взаимного влияния разных культур, при котором все или часть представителей одной культуры (реципиенты) перенимают нормы, ценности и традиции другой (у культуры-донора). Наиболее успешной стратегией аккультурации является интеграция – сохранение собственной культурной идентичности (то есть принадлежности индивида к той или иной культуре) наряду с овладением культурой титульного этноса. В этом случае наиболее приемлемой политикой общества является межкультурная компетентность, т.е. позитивное отношение к наличию в обществе различных этнокультурных групп и добровольная адаптация социальных и политических институтов общества к потребностям различных культурных групп. Стрессогенное воздействие новой культуры на человека носит название культурного шока [3].

Итак, основными терминами и понятиями, составляющими понятийное поле межкультурной коммуникации, являются следующие: коммуникация, взаимодействие, культура, социализация, инкультурация, аккультурация, интеграция, межкультурная компетентность, культурный шок, стереотипы, культурная идентичность. На основании анализа этих понятий мы можем заключить, что одной из тенденций понимания межкультурной коммуникации является рассмотрение ее как взаимодействия между представителями различных

культур, осуществляемого в процессе межкультурных актов восприятия и передачи информации, при сохранении собственной культурной идентичности. При стрессогенном воздействии новой культуры в условиях межкультурной коммуникации возникает культурный шок. Эффективность межкультурной коммуникации определяется наличием положительных стереотипов, а также процессов социализации, инкультурации, аккультурации, представляющих собой механизмы межкультурного взаимодействия. Одной из наиболее успешных стратегий межкультурного взаимодействия является интеграция, в условиях которой наиболее приемлемой политикой общества является межкультурная компетентность.

Выявленные границы и содержание понятийного поля межкультурной коммуникации послужат материалом для контент-анализа исторического аспекта формирования межкультурной компетентности у педагогов.

Литература

1. **Андреева, Г.М.** Социальная психология / Г.М. Андреева. – М., 1996.
2. **Верещагин, Е.М.** Язык и культура / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М., 1990.
3. **Грушевицкая Т.Г.** Основы межкультурной коммуникации / Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин. – М., 2003.
4. **Крысько, В.Г.** Социальная психология. Словарь-справочник / В.Г. Крысько. – Мн.-М., 2001.
5. **Персикова, Т.Н.** Межкультурная коммуникация и корпоративная культура / Т.Н. Персикова. – М., 2002.
6. **Садохин, А.П.** Межкультурная коммуникация / А.П. Садохин. – М., 2004.
7. **Садохин, А.П.** Теория и практика межкультурной коммуникации / А.П. Садохин. – М., 2004.
8. Словарь иностранных слов. – М., 1979.
9. **Тер-Минасова, С.Г.** Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М., 2002.

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ МОЛОДЫХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

ЯКОВЛЕВА А.Н.

г. Якутск, Якутский государственный университет

Развитие системы повышения квалификации кадров находится в неразрывном единстве с развитием образовательной системы России. При со-

временном подходе к обучению как к процессу управления психическим развитием человека (В.А. Якунин) трудно переоценить роль преподавателя высшей школы. В данных условиях актуализируются вопросы подготовки начинающих преподавателей.

После окончания вуза часть выпускников остается работать на кафедрах. Так как специальной подготовки молодых преподавателей не существует, зачастую они начинают свою педагогическую деятельность, владея знаниями только по своей специальности. Очевидно, что наряду с базовым образованием по специальности молодые преподаватели должны быть готовы к созданию психолого-педагогических условий реализации учебного процесса, к педагогической деятельности, требующей особых знаний и умений. Введение дополнительной специализации «Преподаватель высшей школы» является довольно трудной задачей. Чаще всего открываются специализации, углубляющие специальность по базовому образованию. В некоторых вузах оказывается методическая помощь молодым преподавателям через организацию «школ молодого преподавателя», методических семинаров и т.п. Но для обеспечения современного уровня преподавания необходима системная психолого-педагогическая подготовка молодых преподавателей.

Без специальной подготовки в области психологии и педагогики высшей школы начинающие преподаватели испытывают затруднения в деятельности. Это касается сферы межличностных отношений со студентами, общения с ними, процесса анализа и обобщения результатов своего труда, использования современных методов обучения и контроля знаний и др. Преподаватели, начиная свою деятельность в вузе, чаще всего опираются на стереотипы обучения, полученные в школе и вузе, не опираясь на опыт вузовской педагогики и психологии. Так как у молодых преподавателей нет собственного опыта работы и сформировавшихся критериев оценки педагогической деятельности, они не могут быть в достаточной степени критичными для того, чтобы определять, какие приемы могут быть заимствованы.

Копирование элементов деятельности других преподавателей неизбежно, в том числе и отрицательных. Исследователями выявлены следующие отрицательные стереотипы в деятельности преподавателей вуза (Г.Б. Скок): стремление строить учебный процесс по схеме «изложение – восприятие – закрепление»; ориентация на содержательную сторону; усвоенный со времен собственного учения подход к преподаванию; связь оценки личности студента с его успеваемостью; стремление к упрощению материала; непродуктивные приемы регуляции поведения и др. Молодые преподаватели должны быть готовы к выявлению сильных и слабых сторон в работе отдельного преподавателя и анализировать и использовать идеальные модели деятельности.

В современных условиях является актуальным и другой аспект подготовки преподавателя вуза – акмеологический. Выпускники вуза должны стре-

миться к самосовершенствованию, достижению вершин в жизни и деятельности. В задачи высшего образования входит формирование акмеологического подхода к деятельности, стремления к профессионализму. На основе анализа деятельности других преподаватели делают для себя выводы, какие аспекты знаний и умений должны стать предметом самовоспитания, самообразования, самосовершенствования. Такая задача является очень сложной, так как в современных исследованиях структура деятельности преподавателя представлена весьма дифференцированно и изучить ее можно, пройдя психолого-педагогическую подготовку и используя специальные методы.

Перспективы развития высшего образования определяются уровнем квалификации преподавателей. Представляется, что в работе по развитию системы повышения квалификации должно иметь место создание концепции подготовки молодых преподавателей, их психолого-педагогической подготовки. Необходима модель профессионально-педагогической деятельности современного преподавателя высшей школы. Важнейшими понятиями, раскрывающими содержание образования, являются понятия «модель специалиста» и тесно связанное с ним понятие «квалификационные характеристики специалиста с высшим образованием». Раскрытие модели специалиста как научной основы формирования квалификационных характеристик во многом определяет содержание и организацию учебного процесса. В связи с этим разработка модели специалиста является всегда актуальной и важной задачей для развития образования. Представляется наиболее сложной личностная составляющая модели. Она предполагает наличие определенных социальных и психологических качеств. В современных условиях недостаточна способность к адаптации к новым условиям, необходима способность менять окружающую среду, самосовершенствуясь, управлять процессом развития других.

Таким образом, социальные и психологические параметры отражают ее мировоззренческие характеристики, ориентирующие на выполнение социальной функции. Очень важными являются социально-значимые качества. Специфика профессии преподавателя накладывает отпечаток на модель, включая дополнительно некоторые свойства личности, которые определяются особенностями педагогической деятельности. Модель, нацеленная на достижение компетентности специалистов в условиях модернизации образования, будет способствовать повышению профессионализма преподавателей высшей школы.

ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

БОЛЬШАКОВА О.Н., ИЩЕНКО А.Н.

*г. Братск, Иркутская область, Братский филиал
Иркутского государственного университета*

Одним из самых доступных и проверенных практикой путей повышения эффективности урока, активизации учащихся на уроке является соответствующая организация самостоятельной учебной работы. Она занимает исключительное место на современном уроке, потому что ученик приобретает знания только в процессе личной самостоятельной учебной деятельности. Самостоятельная работа – это любая организованная учителем активная деятельность учащихся, направленная на выполнение поставленной дидактической цели в специально отведенное для этого время: поиск знаний, их осмысление, закрепление, формирование и развитие умений и навыков, обобщения и систематизация знаний [3].

На современном этапе в психологии стоит вопрос по проблеме мотивации на самостоятельную работу учебной деятельности студентов психологических факультетов. Эта проблема является актуальной, так как самостоятельная работа вырабатывает у учащихся психологическую установку на самостоятельное систематизирование пополнение своих знаний и выработку умений ориентироваться в потоке научной и общественной информации при решении новых познавательных задач, повышает уровень мыслительной деятельности.

Передовые педагоги всегда считали, что на уроке дети должны трудиться по возможности самостоятельно, а преподаватель – руководить этим самостоятельным трудом, давать для него материал. Между тем в учебных заведениях еще редко можно видеть самостоятельные работы, которые были бы направлены на формирование приемов познавательной деятельности, учащихся мало обучают способам и приемам самостоятельной работы, в частности приемам развернутого и свернутого описания, объяснения, выведения правил и предписаний, выхода на формулирование идей и их предварительного развертывания по смыслу и содержанию, т.е. тем приемам, которые составляют основу учебно-познавательной деятельности учащегося [3].

Принимая во внимание психологическую характеристику самостоятельной работы как учебной деятельности, можно дать более полное описание этого явления с позиции самого субъекта деятельности. С этой точки зрения, самостоятельная работа может быть определена как целенаправленная, внутренне мотивированная, структурированная самим субъектом в совокупности выполняемых действий и корригируемая им по процессу и результату

деятельность. Ее выполнение требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности, доставляет ученику удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания.

Цель нашего исследования: выявить мотивацию у студентов очной и заочной формы обучения с дальнейшей активизации их на самостоятельную работу. Мотивация занимает ведущее место в структуре личности и является одним из основных понятий, которое используется для объяснения движущих сил поведения, деятельности. Люди различаются по индивидуальным проявлениям (характеру и силе) тех или иных мотивов.

Поведение человека в определенный момент времени мотивируется не любыми или всеми возможными его мотивами, а тем из самых высоких мотивов в иерархии (т.е. из самых сильных), который при данных условиях ближе все связан с перспективой достижения соответствующего целевого состояния или, наоборот, достижение которого поставлено под сомнение. Такой мотив активируется, становится действенным. От мотивации зависит, как и в каком направлении будут использованы различные функциональные способности.

Любая деятельность протекает более эффективно и дает качественные результаты, если при этом у личности имеются сильные, яркие, глубокие мотивы, вызывающие желание действовать активно, с полной отдачей сил, преодолевать неизбежные затруднения, неблагоприятные условия и другие обстоятельства, настойчиво продвигаясь к намеченной цели. Все это имеет прямое отношение и к учебной деятельности, которая проходит более успешно, если у обучаемых сформировано положительное отношение к ней, есть познавательный интерес, потребность в получении знаний, умений и навыков, чувство долга, ответственности и другие мотивы учения [1; 2].

Выбор диагностических методов определяется целью данного исследования: 1. Методика диагностики удовлетворенности основных потребностей. Методика направлена на определение степени удовлетворенности пяти главных потребностей; 2. Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса. Методика направлена на выявление уровня стремления к успеху; 3. Методика на диагностику личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса. Методика направлена на выявление установки, на защитное поведение; 4. Методика диагностики степени готовности к риску (Шуберта).

Было проведено исследование, участниками которого выступили студенты психологического факультета очной формы обучения с I по III курс в количестве 65 человек и студенты психологического факультета заочной формы обучения в количестве 27 человек.

Участники были обследованы с помощью перечисленных методик. В результате были получены такие результаты: у большинства студентов очной формы обучения главные потребности удовлетворены частично. Материаль-

ные – 46 %, потребность в безопасности – 44,5 %, социальные – 49,2 %, потребность в признании – 58,5 %, потребность в самовыражении находится на высоком уровне удовлетворенности – 44,5 %. Уровень стремления к успеху у большинства студентов средний (46,2 %). Уровень установки на защитное поведение у большинства средний и высокий (по 37 %). По методике готовность к риску большинство студентов имеют средние значения – 58,5 %.

Студенты заочной формы обучения имеют такие результаты: социальные потребности неудовлетворены частично, т.е. на среднем уровне – 37 %, потребность в самовыражении находится на высоком уровне у большинства студентов – 51,5 %, остальные потребности не удовлетворены – материальные 37 %, потребность в безопасности – 63 %, потребность в признании – 66,5 %. Стремления к успеху у большинства находится на умеренно высоком уровне – 51,9 %. Уровень установки на защитное поведение у студентов заочной формы обучения низкий (30 %). Готовность к риску средняя (58,5 %) у большинства студентов.

Если рассматривать данные по каждому курсу, то можно увидеть следующее:

I курс – доминирует потребность в самовыражении, так как удовлетворенность этой потребностью составляет 73,7 % студентов. По неудовлетворенности доминирует потребность в признании, так как неудовлетворены 47,4 % студентов. Мотивация к успеху у первокурсников средняя – 41,1 % студентов, хотя и высокий показатель для сравнения 31,5 %. По тесту мотивация к избеганию неудач доминирует высокий показатель – 42,1 % – это те люди, которые боятся неудачи и стараются избегать их. Степень готовности к риску у большинства студентов средние значения – 63,2 %.

II курс – у студентов удовлетворены частично все потребности, так как именно на этом уровне самые большие показатели, но из них доминирует потребность в признании – 87,5 %. Мотивация к успеху здесь разделена равными порциями со среднего уровня к высшему. Низкие показатели отсутствуют. Мотивация к избеганию неудач – здесь доминирует высокий уровень – 38,9 %. Степень готовности к риску средняя – 44,5 %.

III курс – по удовлетворенности у большинства студентов доминируют социальные потребности – 53,6 %. Мотивация к успеху средняя – 53,6 %. Низких показателей нет. Мотивация к избеганию неудач – здесь доминируют средние показатели – 50 %. Степень готовности к риску имеет средний уровень – 64,3 % студентов.

По заочной форме обучения – доминирует потребность в самовыражении, у 51,9 % студентов она удовлетворена. По неудовлетворенности большое количество студентов испытывают потребность в признании – 66,6 %. Мотивация к успеху умеренно высокая – 51,9 % студентов. Мотивация к избеганию неудач – низкий показатель доминирует и составляет 29,6 % – это лю-

ди, которые не боятся совершать ошибки и разрешают свои проблемы разными путями. Степень готовности к риску – средние значения – 74,1 % студентов.

Проанализировав результаты исследования, можно сделать следующий вывод: у студентов очной формы обучения мотивация выше, чем у студентов заочной формы обучения. Это говорит о том, что обучение в вузе у студентов очной формы обучения будет успешнее.

Литература

1. **Григорович, Л.А.** Педагогика и психология: учеб. пособие / Л.А. Григорович, Т.Д. Марцинковская. – М.: Гардарики, 2003.
2. **Ильин, Е.П.** Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002.
3. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2004.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ КОМПЬЮТЕРНАЯ ФАСИЛИТАЦИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ

ГАВРИЛОВА И.С.

г. Волгоград, Волгоградский государственный медицинский университет

В рамках современного гуманистически детерминированного подхода к изучению человека стали выкристаллизовываться специфические способы воздействия на него. Они направлены на упреждение (профилактику) и устранение конфликтогенных ситуаций. Отмечается такое явление, как педагогическая фасилитация, которая, по словам российских исследователей, является совокупностью последовательных взаимодействий учителя с родителями учащегося, организуемых учителем на основе данных педагогического мониторинга и педагогической рефлексии, с целью оказания помощи, поддержки и содействия в образовании, развитии, формировании личности учащегося.

Помимо педагогического вектора в феноменологии фасилитаторства отмечается также социальная фасилитация. Дискурсивные источники, дающие дескриптивный анализ фасилитации в действии, на конкретных примерах, эксплицируют его как полностью позитивно оформленный феномен, где фасилитатор – «обучатель», основная задача которого состоит в стимулировании направления поиска информации, решения ситуации практически в автономном режиме, самостоятельно выбранной скоростью и методикой. Фасилитатор в данном контексте умышленно отказывается от роли активного ведущего или лидера, но не переходит грань, за которой стоит сторонний на-

блюдатель. Очевидно, что человек, берущий на себя фасилитаторские функции, рискует потерять авторитетные позиции. Он отказывается от роли эксперта в пользу помощника. Поэтому, по понятным причинам, данная методика решения задачи с медиаторным присутствием не подходит для открытого лидерства в группе. В целом фасилитатор помогает группе начать работать единой командой с учетом поставленной цели, точки зрения и степени активности каждого участника.

Педагоги, взявшие на вооружение техники фасилитаторства, придают большое значение взаимопониманию, так как воспринимают успехи учеников и ценности их личности как свои собственные. На личном опыте было замечено, что, когда педагог «уходит за кадр», а на первый план выступает студент и его самостоятельная работа в выбранном им самим стиле и темпе, процесс обучения становится гораздо эффективнее. Это достигается за счет того, что, как в свое время говорила американский педагог М. Монтессори, у каждого свои темп жизни. И несмотря на то, что мы имеем дело далеко не с детьми, даже не с подростками, а порой с людьми, которые старше преподавателя, продуктивность достигается за счет учета именно данного постулата – снимается раздражительность, вызванная классическим подходом в образовательной системе. Речь идет об усредненности во времени, ученических знаниях (например, средний балл) и преподаваемом материале. Другими словами, обучение должно проходить в темпе, органичном для обучаемого.

Особенно ярко техника фасилитации видна в преподавании иностранного языка с помощью компьютерных программ. Полагаем, что техногенность метода не должна являться превалирующей ввиду угрозы аккомодации обучаемого к отсутствию человека. Тем не менее частичное привлечение такого рода посредничества призвано сменить вид деятельности, атмосферу и эмоциональные отношения к изучаемому предмету, вызвав каскад положительных эмоций, изменение физиологического статуса (выброс эндерфинов), пересмотр своего статусного «Я» посредством веры в собственные силы, что крайне необходимо для людей среднего и старшего возрастов. Все вышечисленное поможет снять незримый барьер боязни иностранного языка, особенно в ситуации коммуникации. Личный опыт показывает, что практически все обучаемые, относящиеся к категории взрослого населения, занимающие определенные посты, обремененные серьезным грузом проблем (особенно врачи – контингент, с которым мы работаем), боятся говорить на иностранном языке. Эта особенность обусловлена профессией, не допускающей и не прощающей ошибок. Именно поэтому, воплотив в жизнь некоторые техники фасилитаторства в обучении, в частности иностранному языку, посредством некоего медиатора – компьютера, можно попытаться снять боязнь отношения к иноязычной речи. Во всяком случае компьютерная фасилитация может стать первой ступенью в развитии навыков говорения.

В целом данный способ призван работать на грамотное перераспределение сил человека в момент кризиса, когда нельзя снижать объем и интенсивность работы посредством релаксации. В качестве фасилитаторов могут выступать как обыкновенные люди работающие в социальной сфере, так и работники социальных служб и клинические психологи.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ САМООСУЩЕСТВЛЕНИЮ ЛИЧНОСТИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЯ В МАЛОМ БИЗНЕСЕ

ХРАМЦОВА Л.Н., БЕРЕСНЕВА С.В.

г. Братск, Иркутская область, Психологическое агентство «Логос-М»

Сейчас как никогда обществу необходимо разрешение кадровых проблем в различных сферах деятельности. Индивидуальные предприниматели помогают стране решать вопросы по организации рабочих мест не только для себя, но и для значительной части населения. В этом наиболее эффективны те из них, которые обладают способностью к самоосуществлению, т.е. акме-ориентированные. Такие предприниматели ориентированы не только на личностный и профессиональный рост, но и на интеграцию психологической, духовной, нравственной культуры. Умение адресно, творчески употреблять сильные стороны своей индивидуальности, определенных психологических качеств, способствует развитию их профессионализма не только на благо себе, но и на благо общества [1, с. 54].

Социальная среда функционально и социокультурно предписывает личности тот стандартный набор моральных, трудовых, предпринимательских качеств, на которые должна ориентироваться личность предпринимателя или которых должна придерживаться. Соответствуя этим предписаниям, она получает высокую вероятность эффективного осуществления своих целей в расширенном воспроизводстве материальных и духовных благ, ценностей, а значит, увеличивает возможность для самосовершенствования. Именно такие предприниматели необходимы для поддержания российской экономики.

Целью данного исследования является изучение психологических условий, формирующих способности к самоосуществлению личности индивидуального предпринимателя малого бизнеса. В данной работе самоосуществление предполагает состояние движения человека к своему наиболее полному уровню развития, к состоянию актуализации личностного потенциала.

Стремление человека к самоактуализации в своих работах рассматривал К.Р. Роджерс: «У организма есть одна основополагающая тенденция и одно стремление – актуализировать, сохранять и расширять самого себя».

Роджерс утверждал, что все человечество обладает естественной тенденцией двигаться в направлении независимости, социальной ответственности, креативности и зрелости, т.е. все люди имеют фактически неограниченный потенциал для самосовершенствования. Все поведение регулируется объединяющим мотивом – тенденцией развивать свои способности, чтобы сохранять и развивать личность. Голод, сексуальное влечение, стремление человека к достижениям, безопасность – это разнообразные проявления господствующего мотива, направленного на то, чтобы «сохранить» человека, развить его внутренний потенциал. Тенденция актуализации является активным процессом, отвечающим за то, что организм всегда стремится к какой-то цели, будь то исследование, перемены в окружении, игра или творчество. Она движет человека в направлении повышенной автономности и самодостаточности. Поведение мотивировано потребностью человека развиваться и улучшаться.

Самоосуществление – это динамическое состояние личности, находящееся в движении к своему «акме». Это сложный многоуровневый процесс. Он включает становление человека как зрелой личности, личности с акмеологической ориентацией, человека труда как субъекта, квалифицированного специалиста. Любой конкретный вид деятельности требует от человека проявления совершенно определенных психологических условий, и по мере того, как участники этой деятельности усваивают ее задачи, у них отмечается тенденция выявлять в себе такие качества, которые требует этот вид деятельности, а также соотносить уровень их развития с требованиями деятельности.

Перед индивидуальным предпринимателем возникают периодически сложные проблемы, для которых не существует готовых решений. Он должен проявлять способность действовать в условиях высокой неопределенности, риска, способность мыслить и действовать оперативно, подстраиваясь под быстро меняющийся рынок, что возможно, только если человек достиг в своем профессиональном развитии высокого уровня. Предполагается, что предпринимательская деятельность может стимулировать у человека появление специфической акме-мотивации и акме-способностей, обеспечивающих в ходе постепенного саморазвития достижения зрелости личности, но при этом личность должна обладать определенными психологическими условиями. В данной работе под психологическими условиями подразумеваются интересы и склонности, предпочтения и идеалы, установки и мировоззрение и др.

Анализ литературы показывает, что практически всегда предметом исследования в этой области являлись такие психологические условия, как мотивация достижений и избегания неудач, локус контроля, импульсивность. Акцент на такие психологические условия, как общительность, рациональность, целеустремленность, самооценка, лидерство, независимость, социальная успешность, самосовершенствование, установка на успех, сделан потому, что они еще недостаточно изучены. Предполагается, что именно эти психологи-

ческие условия формируют способности к самоосуществлению личности индивидуального предпринимателя малого бизнеса.

Для подтверждения этой гипотезы были выбраны испытуемые из числа индивидуальных предпринимателей, занятых в области разных профессий: юридические и социальные услуги, торгово-коммерческая деятельность, сетевой бизнес в количестве 30 человек в возрасте 25–45 лет (из них 18 женщин и 12 мужчин) и контрольная группа испытуемых, не имеющих отношения к предпринимательству и занятых в разных областях профессиональной деятельности в количестве 30 человек в возрасте 25–40 лет (из них 16 женщин и 14 мужчин).

Вниманию испытуемых были предложены следующие тесты и методики: 1) тест «Самооценка»; 2) тест В.Ф. Ряховского «Оценка уровня общительности»; 3) методика диагностики социально-психологической установки на успех Л.Н. Храмцовой – А.С. Хромовой; 4) тест «Измерение рациональности»; 5) методика диагностики степени удовлетворенности основных потребностей.

Таким образом, в ходе исследования были выявлены: а) различия в данных психологического тестирования между двумя группами испытуемых: группой предпринимателей и группой тех, кто не связан с предпринимательской деятельностью; б) взаимосвязь между шкалой «стремление к самосовершенствованию» и шкалами, получившими наибольший процент различий между одной и другой группой испытуемых.

Сравнение результатов количественного анализа, выявленных в ходе исследования, показывает, что шкала «стремление к самосовершенствованию» у индивидуальных предпринимателей коррелирует со шкалами «высокая самооценка», «уверенность в себе», «социальная успешность», «лидерство», «целеустремленность». В то же время, у второй группы испытуемых, не связанных с предпринимательской деятельностью, данная шкала коррелирует со шкалами: «потребность в признании», «стремление к профессиональному росту». Тем самым подтверждается гипотеза о том, что для формирования способности к самоосуществлению личности индивидуального предпринимателя в малом бизнесе необходимы определенные психологические условия личности, и в данной работе мы пришли к выводу, что ими являются: социальная успешность, уверенность, высокая самооценка, лидерство, целеустремленность.

Согласно полученным результатам можно сделать вывод о том, что индивидуальные предприниматели, ориентированные на «акме», уверены в себе, не склонны подчиняться давлению других. Они обладают высокой самооценкой, благодаря которой совершенствуют свои способности как предприниматели, двигаются вперед в условиях жесткой конкуренции. Выраженность лидерских качеств индивидуального предпринимателя предполагает развитие умений и навыков руководить персоналом, объективно анализиро-

вать действия доверившихся ему людей, а также собственные действия и решения. Целеустремленность стимулирует активность предпринимателя в направлении получения признания, материальных благ и т.д., ощущая себя активным субъектом собственной жизнедеятельности. А стремление к социальной успешности помогает исполнить свою роль в соответствии с жизненными целями и амбициями. Психологические условия, формирующие способности к самоосуществлению личности индивидуального предпринимателя в малом бизнесе, на сегодняшний момент времени недостаточно исследованы, поэтому в перспективах данного исследования стоит изучение и выявление других психологических условий личности, способствующих самоосуществлению, а также разработка программ социально-психологического тренинга по их развитию и коррекции.

Литература

1. **Ананьев, Б.Г.** Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – М., 1980. – 363 с.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПОНЯТИЯ «ТРАДИЦИЯ» ПО СУЩНОСТИ И СОДЕРЖАНИЮ

БОРОВИНСКИХ В.Г.

*г. Челябинск, Муниципальное образовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 21*

Вся история является ярким свидетельством того, что с той поры, как человек осознал себя существом общественным, между варварством и цивилизацией пролегла незримая, но прочная грань, имя которой – Закон. По одну его сторону – мирная и спокойная жизнь, гарантированная безопасность граждан, уверенность в торжестве справедливости. По другую – разгул преступности, попрание человеческого достоинства, а в конечном итоге – хаос, деградация и гибель.

Если говорить конкретно о нашем государстве, то во все времена героизм, мужество защитников закона и правопорядка были неотъемлемой частью величия России. Служба в армии, сегодня неоднозначно воспринимаемая в отдельных слоях населения, большинством общества всегда считалась и считается делом почетным, государственно необходимым, поднимающим в сознании молодых людей волну патриотического энтузиазма и романтической жажды подвига во имя Отечества. В начале 90-х гг. на территории России создаются кадетские корпуса и классы на базе образовательных учреждений или как самостоятельные учебные заведения, в которых нравственное воспи-

тание учащихся занимает приоритетное место, а их нравственные убеждения должны стать одним из основных источников побуждения личности к успешной профессиональной деятельности.

Занимаясь разработкой программы подготовки кадров для кадетских классов, обратились к дореволюционному историческому опыту воспитания в кадетских корпусах на основе традиций и воинских ритуалов. В кадетских корпусах нравственное воспитание будущих офицеров осуществлялось довольно успешно. В разработке теории и практики нравственного воспитания учащихся кадетских корпусов на основе традиций, церемоний и воинских ритуалов в дореволюционной России активное участие принимали видные государственные деятели: Петр I, Екатерина II; русские военачальники: М.С. Воронцов, М.И. Голенищев-Кутузов, Г.А. Потемкин, П.А. Румянцев, А.В. Суворов; военные и гражданские педагоги: А.Ф. Ангалът, А.Ф. Бестужев, И.И. Бецкой, М.И. Драгомиров, П.Ф. Каптерев, Я.И. Ростовцев, В.Н. Татищев, С.С. Уваров и др.

Неоценимый вклад в развитие теоретической системы взглядов на процесс нравственного воспитания внес К.Д. Ушинский – философ и педагог, демократ и христианин. В наше время к анализу исторического опыта нравственного воспитания будущих офицеров в кадетских корпусах дореволюционной России обратился Н.И. Алпатов, в исследованиях которого раскрыты цели, задачи, формы и методы организации нравственного воспитания учащихся в военных учебных заведениях закрытого типа.

Крупный вклад в обогащение теории и практики воспитания чести, высоких нравственных качеств, в возрождение лучших традиций русской и советской офицерской корпорации внесли исследования военных педагогов и психологов: А.Г. Базанова, А.В. Барабанщикова, В.И. Вдовюка, П.Н. Городова, В.П. Давыдова, Л.Ф. Железняк, Н.Ф. Ильина, Э.Н. Короткова, А.П. Скрыпникова, В.Я. Слепова, И.Н. Сухомлинова, Я.Я. Юрченко. Динамику воспитания учащихся чести как нравственной категории исследовали А.Г. Власкин, А.А. Гусейнов, Н.К. Девадзе, Г. Ирлитц, В.А. Кан-Калик, А.С. Макаренко, В.А. Ребрин, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сухомлинский, З.П. Шабалина. Честь они связывали с успешным осуществлением того или иного вида деятельности.

Однако до революции 1917 г. психолого-педагогическим исследованиям сущности, структуры и содержания воинских ритуалов как научной проблеме уделялось недостаточное внимание, вследствие чего были сделаны лишь отдельные попытки описания и обобщения некоторых ритуалов армии и флота. Впоследствии проблема воинских ритуалов нашла свое отражение в трудах таких советских военных исследователей, как Г.И. Датчиков, А.С. Миловидов, В.П. Новиков, В.В. Серебренников, Г.В. Средин. История и развитие воинских ритуалов раскрыты в монографии В.Д. Серых. В совместной работе А.С. Миловидова, Н.Е. Сапегина, А.С. Симонова исследована структура воинских ритуалов и их роль в героико-патриотическом воспитании.

Необходимо отметить, что ритуалы кадетов, их структура, содержание, место в процессе воспитания профессиональной чести у кадетов не разработаны, не определены и не имеют научной трактовки. Не до конца продумана систематизация ритуалов кадетских корпусов. Как правило, ритуалы кадетских корпусов отождествляются с воинскими ритуалами, не раскрывается специфика социальной природы ритуалов кадетов. Для того чтобы реализовать педагогический потенциал ритуалов в воспитании у кадетов профессиональной чести, необходима система ритуалов, соответствующая их будущей правоохранительной деятельности.

В последние три десятилетия в советской, а затем и в российской литературе, в целом ряде диссертационных исследований (А.К. Алиев, З.К. Антипина, С.Г. Арутюнян и др.) были сделаны попытки дать научное определение понятия «воинский ритуал». Однако необходимо отметить, что ритуал кадетских корпусов, классов как специфическое историко-социальное явление в исторической, социально-педагогической, научной литературе не рассматривался вообще. Как правило, ритуалы кадетов ассоциируются с воинскими ритуалами, хотя, по нашему мнению, ритуалы кадетов и воинские ритуалы имеют как общие, так и отличительные черты.

Для того чтобы определить понятие «ритуал кадетов», вначале необходимо выявить сущность понятия «ритуал», а для этого, по нашему мнению, следует выяснить характер, взаимодействие и взаимосвязи этого понятия понятиями «традиция», «праздник», «обычай», «обряд» и «церемония», так как в научной литературе единая точка зрения по этому вопросу отсутствует.

Характерной тенденцией развития современной философской мысли является обоснование идеи о необходимости учета не только объективных, но и субъективных факторов развития человечества, повышения внимания к духовной жизни человека, что ставит задачу изучения как интегративного целого менталитета исторически сменявшихся человеческих сообществ. Имманентные свойства культуры, интегрирующие материальную и духовную жизнедеятельность человечества, позволяют философской мысли придавать культуре особую роль в существовании общества, видеть в ней «духовную первооснову, над которой должны надстраиваться разные виды и формы общественного бытия» [7, с. 11]. Глубокая разработка закономерностей развития культуры связана с методологией культурно-исторического, или цивилизованного, подхода к изучению истории, при котором в понятие «культура» включается все историческое бытие. «Культура, – утверждает Роберт Такер, – есть привычный образ жизни общества, включающий как принятые способы мышления, а также убеждения, так и принятые образцы поведения» [1, с. 60].

История свидетельствует, что цивилизация со времени возникновения человеческого общества развивалась благодаря передаче знаний от поколения к поколению, от коллектива к отдельному человеку. Знания – это отраже-

ние человеком объективной действительности в форме фактов, представлений, понятий и законов. Они представляют собой совокупный коллективный опыт человечества, результат познания объективной действительности. Знания подвержены инверсии. Инверсия – это способность использовать уже накопленный опыт (варианты решений), применяя их к постоянно новым ситуациям. Кроме того, передавались нормы поведения, трудовые навыки, духовные и материальные ценности, то есть постепенно сложились и утвердились формы, способы и механизмы сопряжения и передачи социального опыта, которые в совокупности называются традицией. Традиции более подвержены процессу медиации. Результатом медиации является то, что Н. Бердяев называл средней культурой (срединной культурой) [2, с. 31].

Традиция (от лат. *traditio* – передача, повествование, предание) – это то, что передается от поколения к поколению как общепринятое, общеобязательное, проверенное прошлым опытом, признанное необходимым для обеспечения дальнейшего существования и развития индивида, коллектива, класса, государства и общества [3, с. 354–355]. Более краткое, по нашему мнению, определение понятия «традиция» дают классики марксизма, которые под традициями понимали все то, что создавалось творчеством народных масс, а затем передавалось из поколения в поколение [5, с. 145]. В.Д. Серых дает более расширенное, по нашему мнению, определение понятию «традиция»: «Традиция – своеобразное общественное явление, особая форма общественных отношений, проявляющихся в переходящих от поколения к поколению действиях, обычаях, принципах и нормах взаимоотношений между людьми. Традиции предполагают привычные представления и вкусы, идеи и убеждения, воплощенные в различных направлениях искусства, в науке, политике, обусловленные общественными отношениями и опирающиеся на силу общественного мнения» [6, с. 6].

Таким образом, на основе данных определений мы выяснили, что традиции выполняют психологическую, социальную и педагогическую функцию. Психологическая роль традиций, согласно концепции Л.С. Выготского, заключается в культурно-историческом развитии психологии личности. Ллойд де Моз, рассматривая психоисторию как науку, за основу исторических изменений принимает взаимоотношения личностей, не забывая отношения между поколениями, а человек впервые рассматривается не как *homo faber* (человек умелый), а как *homo relatens* (человек общительный). За счет традиций происходит развитие в онтогенезе [4, с. 45]. Социальная роль традиций состоит в том, чтобы закрепить и воспроизвести в новых поколениях людей установившиеся способы жизнедеятельности, типы мышления и поведения. Педагогическая роль традиций заключается в передаче нравственных ценностей, накопленных старшим поколением, младшему. В широком педагогическом смысле воспитание – это целенаправленное и систематическое воздействие

на сознание, чувства и поведение воспитанников с целью формирования у них нравственных качеств, соответствующих требованиям общественной морали.

Таким образом, традиции, как мы представляем, – это специфическая форма функционирования общественных отношений в виде устойчивых, повторяющихся, передающихся массовых идей, принципов, чувств, которые выражают ценностные отношения людей к основным видам духовной и материальной деятельности. Традициями выступают определенные общественные установления, нормы поведения, ценности, идеи, обычаи, ритуалы и т.д. Это означает, что традиции не только сводятся к наиболее стереотипным своим проявлениям, как ритуал и обычай, но и распространяются на более широкую область социальных явлений.

Литература

1. **Баталов, Э.** Политическая культура демократии / Э. Баталов // Российская Федерация. – 1995. – № 55.
2. **Бердяев, Н.А.** Судьба России / Н.А. Бердяев. – М., 1990.
3. Военная энциклопедия. Т. 7. / Под ред. К.И. Величко. – СПб., 1912.
4. **Де Моз, Л.** Психоистория / Л. Де Моз. – М., 1999.
5. **Маркс, К.** Сочинения. Т. 8. // К. Маркс, Ф. Энгельс. – М., 1975.
6. **Серых, В.Д.** Воинские ритуалы / В.Д. Серых. – М., 1986.
7. **Шабалина, З.П.** Воспитание у старшеклассников долга как мотива учения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / З.П. Шабалина. – М., 1975.

КУЛЬТУРА И ИСКУССТВО В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРОТВОРЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ

ВОЛКОВ В.В.

г. Красноярск, Сибирский государственный технологический университет

Нами рассматривается проблема ориентирования студентов на культуротворческую деятельность. Культуротворческая деятельность личности рассматривается в настоящее время многими учеными (К.А. Свасьян, Б.Д. Элькониным, И.К. Кучмаева, О.А. Баранов, Г.С. Вишнякова, А.П. Образов, А.И. Субботин и др.). При этом культуротворчество чаще всего определяется в связи с понятиями «культура», «искусство». Опыт работы в вузе показывает, что студенты затрудняются дать определение понятию «культуротворчество». Большая часть из них не может связать данную дефиницию с понятиями «культура» и «искусство», указать их взаимозависимость. В этой статье мы попытались раскрыть данную проблему, для чего последовательно рассмот-

рим понятия искусства, культуры, творчества и на их основе определим культуротворческую деятельность. Понятия деятельности и творчества не рассматриваются в данной статье, так как они уже неоднократно рассматривались нами в статьях («Теоретические предпосылки ориентирования студентов на культуротворческую деятельность», «Культуротворческая деятельность как фактор подготовки студента к успешной профессиональной карьере», «Культуротворчество как высшее проявление культуры личности», «К пониманию культурологической деятельности как педагогического феномена»).

В современном словаре иностранных слов культура [лат. *Cultura* – возделывание, обрабатывание] определяется как 1) исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях; различают материальную и духовную культуру; в более узком смысле термин «культура» относят к сфере духовной жизни людей; 2) уровень, степень развития, достигнутая в какой-либо отрасли знания или деятельности (культура труда, политическая культура, правовая культура, культура речи и т.д.); 3) характеристика определенных исторических эпох (например, культура древнего мира), народов или наций (например, русская культура); 4) степень общественного, умственного и нравственного развития, присущая кому-либо; дальнейшие определения не вызывают нашего интереса, по причине их узкой специфической или профессиональной направленности [2]. В философии культура характеризуется как совокупность материальных и духовных ценностей, а также способов их создания, применения и передачи, созданных человечеством в процессе общественно-исторической практики. В более узком смысле принято говорить о материальной (техника, производственный опыт и другие материальные ценности) и духовной культуре (достижения в области науки, искусства и литературы, философии, нравственности, просвещения и т.д.) [3]. Таким образом, в данных определениях культуры отражены материальные и духовные компоненты жизнедеятельности человека. При этом в определениях просматривается взаимосвязь духовной компоненты культуры с искусством. Мы выяснили, что искусство является одной из составляющих духовной культуры. Рассмотрим это понятие более подробно.

По определению философского словаря, искусство – специфическая форма общественного сознания и человеческой деятельности, представляющая собой отражение действительности в духовных образах, один из важнейших способов эстетического освоения мира. Являясь формой отражения общественного бытия, искусство имеет много общего с другими явлениями духовной жизни общества: с наукой, с техникой, с политической идеологией, моралью (эстетическое и этическое). В то же время искусство обладает рядом определяющих особенностей, отличающих его от всех других форм общест-

венного сознания. Специфическим предметом искусства являются эстетические отношения личности к действительности, его задача – художественное освоение мира. Именно поэтому в центре любого производственного произведения искусства всегда оказывается человек как носитель эстетических отношений. Предмет искусства (жизнь во всем ее многообразии) осваивается и перерабатывается художником в специфическую форму отражения – художественные образы, представляющие собой взаимопроникающее единство чувственного и логического, конкретного и абстрактного, индивидуального и всеобщего, явления и сущности и т.п. Художественные образы создаются в процессе творческой деятельности художника, на основе знания жизни и совершенного мастерства [3]. Основные виды искусства: литература, живопись, скульптура, музыка, театр, кино и т.д.

Для того чтобы выявить взаимосвязь культуры и искусства с культуротворчеством, рассмотрим данное понятие. С точки зрения К.А. Свасьяна, культуротворчество означает следующее: человек уже в детском возрасте является «не только творением культуры, но и ее творцом» [1]. При этом объектом творчества могут выступать не только материальный результат, а также образы и идеи, символы и понятия, поступки и отношения, ценности и убеждения. Взрослым необходимо достичь понимания того, что «растущий человек» является со-творцом взаимоотношений, общения, деятельности, жизни. Непонимание этого влечет за собой ограничение творческой активности детей. Опираясь на достигнутый уровень культуры, они создают новые способы действий и поведения, способы и формы общения, творят в себе Человека. Творчество может проявляться в отношении норм (нормотворчество), новых личностных смыслов (переоценка ценностей, смыслотворчество), знаний (открытия, теории и т.д.), способов деятельности, собственной жизни (жизнетворчество, жизнепреобразование, построение своего будущего) и себя самого (определение перспективы личностного роста, самосовершенствование). Культуротворчество мы рассматриваем как высшее проявление культуры личности, касающееся всех вышеназванных составляющих [4].

Проблема культуротворчества в ее современном ракурсе очень четко обозначена специалистом до детской психологии Б.Д. Элькониным. Он считает, что современное детство – это критический период его истории, период ломки форм посредничества между жизнью взрослых и жизнью детей, период ломки образа взрослости. В связях возрастов и через их содержание ребенку представлены будущее и образ взрослости. В критический период предметом действия должно быть не содержание возраста, а представленность ребенку отношения содержания разных возрастов [5]. Этот период требует изменения системы образования, поскольку потеряны осмысляющие и организующие всю эту систему начала. Присвоение форм культуры (образование) оказалось оторванным от освоения идеальной формы, понимаемой как образ идеально-

го взрослого, и заслонило последнюю. Освоение взрослости, т.е. форм самостоятельности и ответственности, оказалось латентным и как бы «завешенным» различными формами культуросоветования и культуросотворчества. Разные степени освоенности культурных форм и норм не представлены ребенку как критерии его взрослости. Более того, поскольку такие критерии должны быть социальными, а они отсутствуют в образовательной системе – системе «социализации», то значит их нет и вовсе – нет как культуры. И это притом, что образование представляется как общественно необходимый процесс.

Данные соображения подводят к тому, что нынешний кризис образования – кризис определенного детства, в котором освоение культуры и взросление должно быть единым процессом, т.е. взросление выступает как освоение культуры, а освоение культуры – как взросление. Данный анализ состояния взросления личности в полной мере можно отнести к юношескому возрасту, поскольку этот период обладает сходными признаками взросления с детством. Ученый отмечает, что для общей социокультурной ситуации современного детства характерно обогащение состава видов деятельности, которые являются не символами взросления, а нейтральными по отношению к нему (например, музыка, живопись, физкультура и др.). В то же время в них возможны и есть свои критерии совершенства. Этим открыто новое пространство возможностей, новые горизонты культуросотворчества. С нашей точки зрения, культуросотворчество отражает высшее проявление духовной культуры, которая непосредственно связана с искусством. В этом мы видим взаимосвязь культуры, искусства, культуросотворчества. В контексте педагогического подхода к пониманию взаимосвязи этих явлений следует отметить, что ориентирование студента на культуросотворческую деятельность может осуществляться средствами духовной культуры и искусства. Тем самым подчеркивается неразрывная связь культуросотворчества с культурой и искусством.

Литература

1. **Свасьян, К.А.** Человек как творение и творец культуры / К.А. Свасьян // Вопросы философии. – 1987. – № 6.
2. Современный словарь иностранных слов: Ок. 20000 слов. – СПб.: Дуэт, 1994. – 752 с.
3. Философский словарь / Под ред. М.М. Розенталя и П.Ф. Юдина. – М.: Политиздат, 1963. – 544 с.
4. Формирование психологической культуры личности в системе дополнительного образования детей / Под ред. А.В. Егоровой, И.М. Каманова, М.В. Поповой. – 160 с.
5. **Эльконин, Б.Д.** Кризис детства и основания проектирования форм детского развития / Б.Д. Эльконин // Вопросы психологии. – 1992. – № 3–4.

УСПЕШНОСТЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ХРАМЦОВА Л.Н., ГОРЮНОВА М.С.

г. Братск, Иркутская область, Филиал Иркутского государственного университета, Психологическое агентство «Логос М»

Каждый человек на определенном этапе своей жизни (чаще в подростковом возрасте) начинает строить планы на будущее. Составляющие данных планов сугубо индивидуальны. Кто-то определяет для себя наиболее интересующий вид профессиональной деятельности, кто-то связывает свою жизнь исключительно с созданием семьи. Мы будем рассматривать людей, ориентирующихся на профессиональный рост. Теоретически каждый человек способен без особых затруднений следовать рассмотренному плану профессионального роста. На практике человек, стремящийся к реализации себя в профессии, встречает на своем пути большое количество препятствий. Одним из них становится непосредственно определенный набор качеств человека. И, наоборот, своеобразный набор характеристик способствует продвижению человека по карьерной лестнице. Список подобных качеств невероятно обширен. Мы остановились на таком качестве, как успешность.

О понятии «успешность» необходимо говорить в двух аспектах: первый – успешность как продуктивность деятельности, которую осуществляет человек; второй – отношение человека к собственному образу. Позитивная оценка продуктивности или отношения к собственному образу и есть успешность. В школе Курта Левина проблема успеха изучалась в контексте проблемы целеполагания личности, а более конкретно – в связи с изучением уровня притязаний. В экспериментальных исследованиях учеников К. Левина – Ф. Хоппе, М. Юкнат – исследовались роль успеха и неудачи в конкретной деятельности, зависимость динамики деятельности от наличия – отсутствия успеха, связь успеха с притязанием, трудностью задач, самооценкой (уровнем «Я») личности. Исследуя успех или неудачу в конкретной деятельности, Ф. Хоппе, так же, как и В.Н. Люсин, связывал их с достижением – недостижением результата, к которому стремился человек. Успех является важнейшим условием стимулирования и динамики деятельности. Деятельность прекращается после ряда неудач, если потеряна малейшая возможность прийти к успеху. Он обнаружил связь успеха с тенденцией поддерживать свою самооценку как можно выше, отсутствие успеха приносит урон уровню «Я».

Успех в профессиональной деятельности проявляется, прежде всего, в достижении работником значимой цели и преодолении или преобразований условий, препятствующих достижению данной цели [1]. Исходя из определения, можно отметить, что необходимым условием успеха профессиональной деятельности является не только определение значимых целей, но и такое

качество, как целенаправленность. Данное качество поддерживает не только профессиональный успех, но и успех, способствующий общей активности человека. На наличие успешности у человека указывает также следующий момент: отсутствие страха неудач. В данном случае важно помнить, что слишком сильное желание достичь поставленной цели и успеха всегда сопряжено со страхом неудачи. Страх блокирует внутренние возможности работника и снижает его творческий потенциал. В результате он может пройти мимо условий, которые могли бы привести к профессиональному успеху. Чтобы их увидеть, следует посмотреть на ситуацию извне, со стороны, а это невозможно сделать, если он боится ошибиться [1].

Соответственно, целью нашего исследования является определение факторов, обуславливающих успешность в профессиональной деятельности.

Мы проводили исследование на двух группах испытуемых, условно разделенных нами на «успешных» и «неуспешных». Принцип, на основании которого произошло разделение, включал три составляющих: получение образования, специальность, занимаемая должность. Основой исследования являлся сравнительный анализ полученных групп. В первую группу («успешных») вошло 44 человека, получивших высшее образование, работающих по специальности, занимающих (в большинстве случаев) руководящие посты. В группу «неуспешных» вошли люди, большинство из которых получили средне-специальное образование, работающие не по специальности. Что касается руководящих должностей, то испытуемые из второй группы или никогда не занимали ответственные посты, или не смогли на них удержаться. Помимо вышеперечисленной информации, было выяснено, что если группа «успешных» в целом удовлетворена полученной профессией и работой, то группа «неуспешных» недовольна своим профессиональным выбором.

В исследовании были использованы следующие методики: 1. Методика «Оценки уровня притязаний личности». Разработана В.К. Горбачевским для определения мотивационной структуры личности на основании актуализации ряда потребностей индивида; 2. Методика «Мотивация к успеху». Тест предложен Т. Элерсом. Данная методика предназначена для изучения силы мотивации к достижению цели и к успеху; 3. Методика «Мотивация к избеганию неудач». Автором является Т. Элерс. Методика позволяет оценить уровень защиты личности, мотивации к избеганию неудач, страха перед несчастьем; 4. «Метод исследования уровня субъективного контроля». Разработана в НИИ им. Бехтерева. Методика позволяет быстро и эффективно оценить сформированный уровень субъективного контроля над разнообразными жизненными ситуациями; 5. Методика «Социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда». Предназначена для выявления уровня личностных качеств, способствующих успешной адаптации человека и его взаимодействия с

другими людьми. Для выявления различий в распределении признаков был использован критерий Пирсона.

В ходе нашего исследования получились следующие результаты. Группа «успешных» испытуемых отличается от второй группы умением ставить перед собой реально осуществимые цели, которые в большинстве случаев оказываются достигнутыми. Начиная новое дело или занимаясь определенным видом деятельности, испытуемые данной группы рассчитывают на положительный для себя результат. Они реально оценивают свои силы и не стремятся к выполнению неосуществимых задач. Успешные не подвержены различным страхам, связанным с насущными или выдуманными проблемами. Успешные люди способны взять на себя ответственность в различных ситуациях, они стараются контролировать свою жизнь и события, происходящие в ней, отсюда вытекает умение бороться со страхами, а не прятаться от них. Помимо общего контроля, они осуществляют контроль над событиями, происходящими в семейной жизни. Успешные испытуемые обладают твердой силой воли, что способствует осуществлению контроля над происходящим. Данной группе свойственно чувство самоуважения и высокая моральная нормативность. В случае необходимости испытуемые данной группы способны приложить усилие для получения требуемого результата. Одной из наиболее ярких особенностей успешных является высокий уровень проявления инициативности, что практически не свойственно для группы неуспешных. Успешные открыты для всего нового, в то числе и для новых контактов. Они общительны, вследствие чего постоянно происходит расширение контактов с другими людьми. Они достаточно редко разочаровываются в других людях, поскольку не склонны идеализировать человека вообще. Скорее всего, оценку, даваемую успешными других людей можно охарактеризовать как приближенную к реальной. В различных контактах успешные предпочитают занимать доминирующее положение, что опять же способствует возможности контроля. Все вышеперечисленные качества позволяют вывести еще одну особенность, отличающую группы успешных и неуспешных. Данным качеством является умение не уклоняться от возникших проблем, а решать их. При этом проблемы не выводят из равновесия успешных, поскольку их возникновение в большинстве случаев бывает спрогнозировано.

Было определено, что группы успешных и неуспешных различны по следующим основаниям: самоконтроль, контроль на жизненными ситуациями, отсутствие страха перед неприятностями, общительность, открытость, уравновешенность, определение целей, стремление к достижению цели, прогнозирование пробоем и их решений, адекватная оценка, инициативность, сила воли. Полученные при обработке результаты показали, что перечисленные качества наиболее характерны испытуемым из группы успешных, т.е. у людей, получивших высшее образование, устроившихся на работу и достигших

определенных успехов в профессиональном плане. Отсюда следует, что вышперечисленные факторы действительно обуславливают качество успешности человека. Соответственно низкий уровень развития данных качеств у группы неуспешных создает определенные препятствия в достижении профессиональных успехов. Отсюда следует, что для реализации себя в полной мере в профессиональной деятельности необходимо развивать качества, способствующие успешности в общежитейском и профессиональном плане.

Литература

1. **Самоукина, Н.В.** Психология и педагогика профессиональной деятельности / Н.В. Самоукина. – М., 1999.

ПРИВЛЕЧЕНИЕ ТАЛАНТЛИВОЙ МОЛОДЕЖИ В ВУЗ И РАЗВИТИЕ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОМПЛЕКСОВ ТИПА УНИВЕРСИТЕТ – ПРОФИЛЬНЫЙ ЛИЦЕЙ

ЛЯХОВ Н.Н., ЧЕРНЫХ Н.А., ЧЕРНЯЕВА Т.Н.

г. Иркутск, Иркутский государственный университет путей сообщения

Современные условия ставят на первое место развитие научно-образовательных комплексов зон с целью интеграции образования, науки и производства, предусматривающей создание вокруг ведущих вузов университетского типа учебных, научно-производственных и социокультурных зон для непрерывного инновационного цикла, практического использования научно-технических достижений, коммерциализации результатов научных исследований и опытно-конструкторских работ вуза.

Для оптимизации структуры образовательной сферы, направлений, специальностей и специализаций высшего образования надо создать условия для сохранения и развития научно-исследовательских школ вуза, повышения уровня и эффективности прикладных научных исследований в вузе, более широко используя научно-материальную базу и кадровый потенциал для решения экономических и социально-экономических задач.

Целый ряд объективных факторов заставляет вузы, высшую школу в целом заниматься проблемой качества довузовской подготовки. Вместе с тем достаточное количество абитуриентов и даже их специальная подготовка по необходимым дисциплинам – еще не гарантия «хороших» студентов и будущих высококлассных специалистов. Во многом это связано с тем, что выбор вуза, являясь составляющей профессионального выбора, включен в систему жизненного выбора вообще. Выбирая вуз, человек выбирает и свое социальное окружение и сферу приложения своих сил. Особенностью железнодорож-

ного вуза является обязательный прием по целевым направлениям выпускников школ с линейных станций. Поэтому вузы идут на помощь школе.

В Иркутском государственном университете путей сообщения (ИрГУПС) накоплен большой опыт взаимодействия с периферийными школами по повышению качества довузовской подготовки. Создана и постоянно совершенствуется система профессиональной ориентации и подготовки школьников к обучению в вузе на основе профильных классов. Основная задача этих классов – усиление базовой подготовки по дисциплинам технического профиля: физике, математике, информатике, выявление и развитие творческих способностей учащихся. В настоящее время такие классы созданы кроме Иркутска на двенадцати крупных станциях ВСЖД – это лицей № 36, железнодорожные школы-интернаты, а также муниципальные школы, с которыми наш вуз имеет договорные отношения. При поддержке ВСЖД и методическом руководстве ИрГУПС успешно реализован план по оснащению школьных кабинетов физики и информатики современным учебно-лабораторным оборудованием, техническими средствами обучения, а также компьютерным и видеосопровождением. В лицей № 36 и профильные классы на линейных станциях принимаются выпускники 9-х классов на основе конкурсного отбора. Особенностью работы с профильными классами является то, что они работают по согласованным с кафедрами ИрГУПС программ по математике, физике, черчению и информатике с привлечением ведущих преподавателей университета и использованием учебно-лабораторной и компьютерной базы университета. Все учащиеся профильных классов в течение 2-х лет (10-й и 11-й классы) участвуют в технических олимпиадах и конкурсах, проводимых университетом.

В июне каждого года учащиеся 10-х профильных классов с линейных станций ВСЖД приезжают на сессию продолжительностью 5–6 дней. На данном этапе проводятся установочные лекции, зачетные мероприятия по техническим дисциплинам, реализуется экспериментальный тур олимпиады, проводится конкурс творческих работ учащихся. Знакомство с университетом проводится с использованием современных средств информационной техники и оборудования. Кроме того, в течение двух лет в профильных классах ведется преподавание курса «Введение в специальность». При ИрГУПС работает ЦОМ (Центр оценки мониторинга персонала, лаборатория социолого-психологических исследований). С ее помощью проводится профориентационное консультирование учащихся. Для учащихся 11-х профильных классов в январе месяце проводится очередная сессия. В ходе сессии реализуются теоретический и экспериментальный туры технической олимпиады, проводится научно-практическая конференция в виде стендовой защиты представленных работ. Тематика работ: физика, математика, информатика, инженерная графика, экология, экономика, социология, железнодорожные науки.

Итоги подводятся по каждому предлагаемому этапу, выявляется личное первенство участников. Каждый учащийся получает сертификат с указанием набранных баллов. По итогам всех этапов определяются победители, которые рекомендуются для поступления в университет без вступительных испытаний или других льготных условиях, установленных правилами приема.

Таким образом, учащиеся профильных классов в течение 2-х обычных школьных лет практически живут студенческой жизнью: сдают сессии, занимаются самостоятельной научно-практической работой. Став студентами, выпускники профильных классов успешно продолжают учебу в стенах университета, являются лидерами в учебе и общественных делах, более активно включаются в научно-исследовательскую работу. Они составляют большинство среди победителей предметных студенческих вузовских, областных и региональных олимпиад. Осуществлены 10 выпусков в профильных классах, из которых 6 выпусков уже окончили ИрГУПС и успешно работают на ВСЖД. Коэффициент выпуска среди студентов, поступивших после окончания профильных классов, составляет 88 % при среднем по ИрГУПСу 68–72 %. Таким образом, опыт подготовки абитуриентов через профильные классы приносит положительные результаты.

Непосредственное участие вузовских преподавателей, ученых и специалистов в учебно-воспитательной работе с учащимися профильных классов помогает выпускникам школ не только определиться в выборе профессии, но и объективно ведет к повышению качества образования, преемственности образовательных уровней. Но это еще не все возможности для продуктивной работы с абитуриентами для привлечения талантливой молодежи в вуз. Можно проводить также заочную олимпиаду по предметам с приглашением ее победителей на очную олимпиаду наравне с теми, кто занял призовые места на внутришкольной олимпиаде. По результатам проведения олимпиад можно награждать ребят не только за призовые 1, 2 и 3 места, но и учредить специальные призы за наиболее оригинальные и красивые решения отдельных задач.

Сложность олимпиадных задач должна быть различна. Необходимо предусмотреть возможность включения в задания не только творческих, нестандартных задач, но и стандартных задач с небольшими элементами поиска. Ведь при решении стандартной задачи необходимо распознавать тип предложенной задачи и уметь выбрать нужный для этого класса задач алгоритм решения и только после этого правильно применить выбранный алгоритм к данной частной задаче. При этом еще без хороших навыков решения стандартных задач нельзя приступать к решению нестандартных задач, так как во многих случаях, встречающихся чаще всего именно в алгебре, нестандартные задачи в процессе поиска решения сводятся к стандартным задачам. Нестандартная задача не может быть непосредственно (в той форме, в которой она предъявлена) решена по какому-нибудь алгоритму. Возникает необ-

ходимость поиска решения, что требует работы мышления и способствует его развитию. Д. Пойа высоко оценивал значение для математики решения нестандартных задач, порождающих напряженность поиска и радость открытия, способствующих развивающему обучению учащихся.

Для абитуриентов возможно проведение дополнительного психологического тренинга, на котором преподаватели по сдаваемым в вуз дисциплинам объяснят приемы успешной сдачи экзамена, подсказав для этого наиболее выигрышную стратегию. Надо помнить, что экзамен – это еще и огромная психологическая нагрузка для абитуриента. Можно дать возможность абитуриенту показать свой ум, проявив упорство и настойчивость в достижении цели, и тогда вуз не будет терять ребят, у которых просто сдали нервы на экзамене и которые не смогли показать весь уровень своих знаний.

Совместная деятельность школ на линейных станциях и общенаучных кафедр вуза позволила в значительной степени ослабить действие негативных факторов современной системы образования и существенно повысить качество довузовской подготовки молодежи и конкурентоспособность выпускников, поступающих в ИрГУПС из отдаленных районов. Отметим, что выпускники, получившие такую подготовку, успешно обучаются не только в ИрГУПС, но и в МВТУ, других университетах и академиях, в том числе зарубежных.

РЕШИТ ЛИ ПРОБАЦИЯ ПРОБЛЕМУ ПРЕСТУПНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ?

КИБЫШ А.И.

*г. Калининград, Филиал Российского государственного
гуманитарного университета*

Уровень преступности несовершеннолетних в нашей стране остается на достаточно высоком уровне, несмотря на старания многотысячной армии сотрудников различных правоохранительных служб. Созданная на сегодняшний день система исполнения наказаний в отношении несовершеннолетних преступников вряд ли может быть признана эффективной.

Судите сами: ежегодно около 70 % несовершеннолетних осужденных освобождаются условно-досрочно, заслужив это примерным поведением в колонии. Казалось бы, все они должны стать примерными законопослушными гражданами, осознав пагубность своей прежней жизни. Однако тысячи подростков, прошедших через воспитательные колонии, к нормальной жизни так и не возвращаются. Большинство из них пополняют исправительные колонии, совершив еще более тяжкие преступления. Почему это происходит? Ответы могут быть разными, но они не решают вопроса в принципе, ибо никаких

серьезных изменений в пенитенциарной системе не происходит, несмотря на ее перманентное реформирование. Тюрьма по-прежнему остается средоточием зла, а потому ждать, что, выйдя из нее, преступник исправится по крайней мере наивно. Тюрьмы чаще всего превращаются из исправительных учреждений в учреждения «повышения квалификации преступников». Особенно негативно последствия влияния пенитенциарной системы сказываются на несовершеннолетних. Пройдя тюремную «школу жизни», а затем, получив полное неприятие в социуме, подростки легко находят понимание и поддержку в криминогенной среде. Дальнейшая их судьба понятна. А потому спокойствия на улицах наших городов ждать не приходится.

В связи с этим важной и своевременной выглядит инициатива Уполномоченного по правам человека в РФ Владимира Лукина, направленная на создание федеральной службы пробации и ювенальной юстиции в России [7]. Положительный опыт ряда европейских стран говорит о том, что наличие службы пробации позволяет не только сократить неэффективные расходы на содержание пенитенциарной системы, но и значительно снизить уровень рецидивной преступности, прежде всего, среди несовершеннолетних. Например, в Швеции система пробации существует с 1965 г. Осужденные обязаны регулярно отмечаться в службе. За каждым закрепляется сотрудник службы пробации, в обязанности которого входит практически постоянное слежение за соблюдением осужденным предписаний суда. Для контроля за осужденными широко используются различные электронные устройства, позволяющие фиксировать любое нарушение в режиме реального времени. В этой стране на 5 тысяч заключенных приходится 11–12 тысяч человек, отбывающих наказание по системе пробации. В качестве наказания здесь применяются также общественные работы, тоже подконтрольные службе пробации. В Великобритании действуют 42 региональные службы пробации, которые опекают правонарушителя до тюрьмы, в тюрьме и после нее. Отметим, что все дела несовершеннолетних правонарушителей, вне зависимости от тяжести преступления, рассматривают только мировые судьи. Работа с осужденным и его семьей продолжается и после его осуждения, и после окончания срока тюремного заключения. В датских тюрьмах персоналу предписано обедать вместе с заключенными для достижения более доверительных контактов. Интересные подходы к проблеме альтернативных мер наказания в борьбе с преступностью содержатся также в уголовном законодательстве Германии и Франции [1]. Создана и успешно действует служба пробации в Чешской республике [8].

Показателен и опыт наших ближайших соседей, где такие службы уже работают или только создаются. Так, в Эстонии служба пробации, которая называется там Службой криминального надзора, существует уже шесть лет. Имея в своем подчинении более семи тысяч поднадзорных, служба занимается контролем за их своевременной регистрацией в полиции, поведением по

месту жительства, определенного судом, выдает разрешения на выезд, собирает сведения о прожиточных средствах, источниках их поступления и др. В Латвии государственная служба пробации существует немногим более года. Количество поднадзорных – в пределах десяти тысяч. [2]. Создается система пробации и в Грузии. Еврокомиссией на эти цели выделено 1 млн. 200 тыс. евро [3]. Серьезному реформированию подверглась уголовно-исполнительная система Казахстана. Смягчены наказания по более чем сорока видам преступлений, вводятся виды наказания, альтернативные тюремному заключению, планируется создание службы пробации (ориентировочно в 2007 г.). В Украине вполне возможен эксперимент с электронным мониторингом, таким, как в Швеции [4]. К концу 2005 г. в эксперименте по внедрению службы пробации в этой стране было задействовано около 300 человек. Украинская статистика свидетельствует, что рецидивы среди «свободных осужденных» случаются крайне редко: в среднем по Украине этот показатель не превышает одного процента. Рецидив среди бывших сидельцев в десятки раз выше.

Что же следует понимать под пробацией и нужна ли такая служба в России? Пробация – контроль исполнения наказания, не связанного с лишением свободы (условного осуждения); контроль за соблюдением вынесенных судом условий. Ее цель, как гласят Токийские правила, «...сократить рецидивы правонарушений и содействовать включению правонарушителя в жизнь общества... включая психологическую, социальную и материальную помощь».

Полагаем, что работа такой службы должна быть скоординирована с соответствующими структурами всех правоохранительных органов. Служба пробации должна сопровождать подростка, попавшего в поле зрения милиции и осужденного условно, не только в период его осуждения, но и достаточное время после окончания срока судимости. Помимо этого, крайне важной представляется работа данной службы с подростками, освобожденными условно-досрочно. Как правило, именно эта категория несовершеннолетних чаще всего подвержена рецидиву. Служба пробации в этом случае должна выполнять роль социальной службы, которая поможет освободившемуся подростку пройти наиболее тяжелый для него период адаптации к жизни в социуме, которая не позволит обществу отвергнуть бывшего заключенного и бросить его обратно в пучину преступного мира.

Обратимся к некоторым цифрам. Проведя несложные расчеты, мы выяснили, что содержание одного несовершеннолетнего осужденного в воспитательной колонии в 2005 г. ежедневно обходилось государству приблизительно в 1 121 рубль (около 40 долларов США). Данные по ФГУ Колосовская ВК УФСИН России по Калининградской области. Здесь учтены основные затраты, отраженные в бухгалтерской отчетности. Для сравнения приведем другие данные. Содержание одного осужденного в шведской тюрьме за день обходится казне в 200 долларов США. В то же время расходы на каждого подо-

печного службы пробации составляют для государства всего 15, а на осужденного к общественным работам – 10 долларов в день [5]. Нетрудно подсчитать, что в российских условиях эти цифры будут выглядеть еще скромнее.

В России пробация, как самостоятельный правовой институт, пока отсутствует. Контроль за условно осужденными возложен на уголовно-исполнительные инспекции, которые, как правило, перегружены работой и обеспечивают не только контроль над испытуемыми, но и исполнение отдельных наказаний. При нагрузке в 300 и более осужденных на одного сотрудника, их работа, конечно, не может быть эффективной.

Сопоставив приведенные факты, зададимся вопросом: нужна ли России служба пробации? Или все же безопаснее для общества содержать преступников в тюрьме? Ответ на этот вопрос далеко не прост, хотя и очевиден. Мы можем и должны спасти души многих сотен «заблудившихся» подростков, дав им шанс стать нормальными полноценными гражданами великой страны. Тюрьма, даже выряженная в «золотые одежды», всегда будет оставаться тюрьмой: она уродует человеческие души, практически не оставляя шанса для нормальной жизни. Поэтому пусть она остается местом пребывания лишь отъявленных, неисправимых преступников, представляющих серьезную опасность для общества. К тому же любой испытуемый службы пробации должен четко усвоить тот факт, что нарушение предписаний суда всегда заканчивается тюремным заключением. Уже этого для многих будет достаточно, чтобы серьезно задуматься над своим положением и коренным образом изменить свою жизнь. Конечно, это возможно лишь при постоянном серьезном контроле за каждым из испытуемых. Поэтому создаваемая служба должна быть хорошо подготовлена теоретически и оснащена технически, не говоря о реальной нагрузке на одного инспектора, превышение которой должно быть запрещено законодательно.

Представляется, что разработчики закона о федеральной службе пробации должны внимательно изучить опыт зарубежных стран, учесть мнение общественности и практических работников правоохранительных структур нашей страны. Это позволит не только использовать имеющийся передовой опыт, но и учесть российскую специфику. Предстоит разработать также систему обучения и программы учебных курсов для подготовки сотрудников пробации. Очевидно, в процессе подготовки законопроекта возникнут и другие вопросы, требующие своего разрешения. Первые шаги в этом направлении уже сделаны. В феврале нынешнего года на базе уголовно-исполнительных инспекций Петербурга стартовал пилотный проект по внедрению в нашей стране службы пробации [6]. Его успех во многом будет зависеть от профессионализма сотрудников службы, в составе которой должны находиться специалисты — психологи, педагоги, социальные работники, способные оказывать воспитательное воздействие на правонарушителей. Нет никакого сомне-

ния, что служба пробации и ювенальная юстиция, о необходимости которой начали, наконец, говорить всерьез, станут эффективными инструментами снижения уровня преступности несовершеннолетних в нашей стране.

Литература

1. **Аскеров, Э.** Институт освобождения от уголовного наказания в законодательстве Германии, Франции и Англии / Э. Аскеров // <http://www.azpenalreform.org/cgi-bin/e-cms/vis/vis.pl?s=001&p=0036&n=000054&g=>; 6.02.2006; 12:37.
2. **Грутупс, Гайтис.** Первые шаги службы пробации / Гайтис Грутупс // Новая газета. – 2004. – 27 ноября.
3. Еврокомиссия выделит 1 млн. 200 тыс. евро для развития в Грузии системы пробации // http://www.rian.ru/rian/intro.cfm?nws_id=689621; 24.09.2005; 13:07.
4. **Зиненко, Ю.** Осужденные, но не посаженные / Ю. Зиненко // Вечерний Харьков. – 2005. – 13 сентября.
5. **Исаева, А.** Пробуем пробацию? / А. Исаева // <http://www.pr.kg/articles/n0217/10-pri.htm>; 6.02.2006; 16:53.
6. **Костюковский, А.** Детство в клетку / А. Костюковский // Аргументы и факты. Петербург. – 2005. – 16 ноября.
7. **Куликов, В.** Украл, выпил – в приют / В. Куликов // Российская газета. – 2006. – 3 февраля.
8. **Логдарева, Е.** Информация о службе пробации в Чешской Республике / Е. Логдарева // Вестник восстановительной юстиции. – 2000. – № 1 // <http://www.sprc.ru/vestnik1.html>; 6.02.2006; 23:36.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

КУНГУРОВА И.М.

г. Ишим, Тюменская область,

Ишимский государственный педагогический институт им. П.П. Ершова

Радикальные изменения, происходящие в современном обществе, его высокий динамизм развития, техническое переоборудование общественного производства, внедрение принципиально новых технологий поставили высшее образование перед необходимостью создания инновационной образовательной среды, способствующей максимальному раскрытию внутренних потенциалов как обучаемых, так и обучающихся, предъявляющей особые требо-

вания к студентам и преподавателям как субъектам образовательного процесса. В педагогической литературе «субъект» определяется как носитель предметно-практической активности и познания, осуществляющий изменение в других людях и в себе самом.

От студента все это требует емкой самостоятельной работы по постоянному самообразованию, построению себя как профессионала, способного самостоятельно воспринимать и оценивать новую информацию, принимать решения, генерировать новые профессиональные идеи, обладающего широкой общей и профессиональной культурой, богатым личностно-творческим потенциалом, а также творческой самореализации в избранной профессии. При этом эффективность профессиональной деятельности будет зависеть не только от приобретенных в вузе профессиональных знаний и умений, но и от уровня сформированности у студентов способности к дальнейшему профессионально-творческому саморазвитию.

Преподаватель как субъект педагогического процесса, отличающийся высоким профессионализмом и нравственностью, способностью к творческой деятельности, педагогическим инновациям, также должен находиться в процессе постоянного профессионально-творческого саморазвития, синхронизируя его с образовательной деятельностью студентов, ориентируясь на развитие личности последних в ходе совместной с ними деятельности. Под профессионально-творческим саморазвитием личности мы понимаем интегративный творческий процесс сознательного целенаправленного личностного становления, основанный на взаимодействии внутренне значимых, активно и творчески воспринятых внешних факторов и обеспечивающий дальнейшую творческую самореализацию личности в профессиональной деятельности.

Эффективная реализация взаимообогащающего процесса профессионально-творческого саморазвития субъектов образования (студент, преподаватель) в вузе проходит через осуществление ряда педагогических условий:

- демократизация и гуманизация системы высшего образования, создание развивающей образовательной среды, позволяющей каждому субъекту образовательного процесса саморазвиваться, создание определенного благоприятного психологического микроклимата, так называемой среды с «творческой заряженностью»;

- обеспечение теоретико- и технолого-инновационной подготовки субъектов к реализации процесса профессионально-творческого саморазвития;

- профессиональная подготовка и самоподготовка преподавателей, способных решать творческие и организационные проблемы процесса профессионально-творческого саморазвития собственной личности и личности студента;

– альтернативность, вариативность и разумная свобода в учебной (профессиональной) деятельности, в результате чего постепенно возрастает активность субъектов образовательного процесса по мере повышения их профессионально-творческого саморазвития;

– создание установки субъектов на профессионально-творческое саморазвитие личности в процессе учебной (профессиональной) деятельности, включение в содержание образовательного процесса знаний о сущности, механизме, способах профессионально-творческого саморазвития;

– развитие у студентов стремления к творческой самореализации в профессии, представление свободы выбора (самоопределения);

– организация учебного процесса, обеспечивающего профессиональное саморазвитие личности: наличие целей, задач развития личности в само выражении, самоутверждении, самосовершенствовании, обеспечивающих устойчивость самоактуализации;

– использование в образовательном процессе эффективных дидактических технологий, внедрение вариативных форм и методов, способствующих построению индивидуальных траекторий профессионально-творческого саморазвития студентов и преподавателей и позволяющих обучаться конкретным методам и средствам профессионально-творческого саморазвития для самостоятельного использования в учебной и профессиональной деятельности, применение дидактических средств, направленных на насыщение и развитие структурных компонентов профессионально-творческого саморазвития;

– определение наиболее актуальных и перспективных направлений творческого поиска, оказание необходимой научно-методической помощи; самообразование;

– формирование у каждого студента потребности в самоанализе и самопознании; активизация и развитие механизмов рефлексии, саморегуляции и самоактуализации в соответствии с требованиями профессиональной деятельности и условиями вузовской среды и как следствие этого широкое, на добровольных началах, распространение результатов творческого поиска студентов и преподавателей.

Реализация данных педагогических условий позволит раскрыть преобразовательные возможности личности, а также обеспечить профессионально-творческое саморазвитие, как студента, так и преподавателя.

Профессионально-творческое саморазвитие личности является важной психолого-педагогической проблемой и требует дальнейшего исследования и развития.

АДАПТАЦИЯ И УСПЕХ В ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ТАБАКОВА И.А., ИЩЕНКО А.Н., РЮМИНА О.В.

г. Братск, Иркутская область,

Братский филиал Иркутского государственного университета

Судьба человека во многом определяется уровнем его адаптивности – врожденной и приобретенной способности к приспособлению ко всему многообразию жизни при любых условиях. Адаптивность – интегральная характеристика, включающая в себя эмоциональный комфорт, общее позитивное отношение к себе, людям и миру, самоконтроль и чувство власти над своей жизнью вместе с принятием правил и требований общества. Есть высоко-, средне- и низкоадаптивные люди. Врожденные основы адаптивности – это инстинкты, темперамент, конституция тела, эмоции, врожденные задатки интеллекта и способностей, внешние данные и физическое состояние организма. Уровень адаптивности повышается или понижается под воздействием воспитания, обучения, условий и образа жизни. Человек, с точки зрения гуманистической психологии, по природе своей стремится к росту, здоровью, самореализации, способен свободно и осознанно осуществлять выбор и нести ответственность за него. Этим принципам соответствует образ адаптивного человека – активного, напористого, оптимистичного, самостоятельно принимающего решения и управляющего своей жизнью по своему усмотрению.

Актуальность нашего исследования в том, что проблема психической адаптации представляет собой важную область научных изысканий, расположенную на стыке различных отраслей знания, приобретающих в современных условиях все большее значение. В этой связи адаптационную концепцию можно рассмотреть как один из перспективных подходов к изучению человека в трудовой деятельности. Психическая адаптация является сплошным процессом, который, наряду с собственно психической адаптацией (т.е. поддержанием психического гомеостаза), включает в себя два аспекта: оптимизацию постоянного воздействия индивидуума с окружением; установление адекватного соответствия между психическими и физиологическими характеристиками. Следовательно, психическую адаптацию можно определить как процесс установления оптимального соответствия личности и окружающей среды в ходе осуществления свойственной человеку деятельности, который позволяет индивидууму удовлетворять актуальные потребности и реализовывать связанные с ними значимые цели, обеспечивая в то же время соответствие максимальной деятельности человека, его поведения, требованиям среды.

Но без исследований психической адаптации будет неполным рассмотрение проблемы успеха в профессиональной деятельности и анализа аспектов адаптационного процесса, что представляется неотъемлемой частью пси-

хологии успешных и неуспешных людей. Успехи воодушевляют человека, а постоянно возникающее удовлетворение от достигнутого результата приводит к удовлетворенности родом занятий, т.е. к стойкому положительному отношению к своей деятельности. Неудачи приводят к возникновению состояния фрустрации. Оценка успеха или неудачи самим человеком всегда субъективна. Она определяется имеющимся у человека уровнем притязаний, сравнением своего достижения с достижениями других и т.п. Поэтому то, что для одного человека является успехом, другим будет расценено как неудача. Переживание успеха-неуспеха возникает только в тех случаях, когда человек связывает их со своим усердием, способностями.

Цель нашего исследования: сравнить показатели адаптационных факторов у групп успешных и неуспешных людей. Выбор диагностических методов определяется целью данного исследования: 1. Диагностика социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда, содержащая 7 шкал: адаптивность, самопринятие, принятие других, эмоциональный комфорт, интернальность, стремление к доминированию, эскапизм. Эта методика выявляет, как человек принимает себя, других, адаптированность его в социальной сфере; 2. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ), содержащая 5 шкал: достоверность, адаптивные способности, нервно-психическая устойчивость, коммуникативные особенности, моральная нормативность. Эта методика выявляет способность человека адаптироваться в социальном мире, налаживать контакты между людьми, определяет его устойчивость к разнообразным стрессовым ситуациям.

Было проведено исследование, участниками которого выступили две группы людей: 1) люди в возрасте от 25 до 50 лет, имеющие высшее образование и среднее специальное образование, работающие по специальности, профессии, семейные люди, в количестве 88 человек; 2) люди в возрасте от 20 до 48 лет, в основном со средним специальным образованием, с высшим образованием, работающие не по специальности, одинаковое количество семейных и свободных, в количестве 88 человек, из которых было отобрано 44 представителя с наиболее характерными результатами из каждой группы испытуемых. Остальные были отсеяны в ходе выборки. В качестве меры связей был выбран критерий Пирсона.

Участники были обследованы с помощью перечисленных методик. В результате были получены данные по 10 показателям. Данные показали, что адаптированные люди легко приспосабливаются к социальным условиям ($\chi^2 = 0,00$), они довольны собой, потому что в своем поведении они следуют за изменениями, происходящими в окружающем их мире. Они не заостряют внимание на своих недостатках ($\chi^2 = 0,75$), обладают естественностью и непринужденностью в поведении, а также жизненной активностью и инициативностью. Такие люди характеризуются постоянством интересов, они работо-

способные и эмоционально зрелые. Группа успешных людей легко сходится с новыми людьми ($\chi^2 = 2,24$), поскольку ее члены открыты для общения ($\chi^2 = 34,54$). Они очень редко принимают на веру, навязываемую им информацию, создавая собственное мировоззрение, шкалы и ориентиры, они пропускают внешние воздействия сквозь эти фильтры, самостоятельно принимая решения ($\chi^2 = 0,000375$). Успешные люди стараются сами влиять на события, происходящие в их жизни, оказывают влияние на окружающих их людей, из чего следует, что в отношениях они занимают доминирующую позицию ($\chi^2 = 0,11$). Люди, нацеленные на успех, гораздо больше внимания уделяют умению извлечь выгоду из изменений окружающей обстановке ($\chi^2 = 2,21$). Нервная возбудимость и неуверенность в себе неустойчивость психических процессов не может не сказаться на эффективной деятельности человека. Значит, этот фактор еще раз доказывает нам, что успешные люди более устойчивые в психологическом плане ($\chi^2 = 33,50$), их трудно вывести из душевного равновесия, что помогает им в самосовершенствовании и самоактуализации, и это способствует профессиональному и личностному росту. Они чаще испытывают эмоциональный дискомфорт, что является движущей силой в развитии и достижении каких-либо результатов. Успешные люди в своем поведении ориентируются на реально сложившуюся ситуацию, при этом наиболее четко и полно реагируя на ее изменения.

Неадаптивные же испытуемые в меньшей степени полагаются на собственные силы. Они, как правило, не довольны собой, всегда ищут в себе недостатки. Они тяжело вливаются в социум, всегда пессимистично настроены, их не устраивает все, за что бы они ни брались. Они связывают себя с мнением других людей, при этом действуют вопреки с собственными интересами. Неуспешные люди чаще испытывают эмоциональный комфорт ($\chi^2 = 3,44$), так как они довольны нынешним своим положением. Это говорит, что чаще всего успеха добиваются люди в начале своей жизни, испытывающие определенные затруднения. Так, например, в Москве, больших успехов достигают люди, приехавшие из провинции. В спорте также поднимаются люди в большинстве своем в детстве отстающие по физическому развитию от сверстников. Такое изначальное дискриминационное положение является мощным стимулом для развития, причиной чему служит эмоциональный дискомфорт от сложившейся ситуации. Они нацелены на сохранение достигнутых результатов и довольно часто вступают в конфликт, полностью отрицая всякие изменения. Неуспешные люди в своих действиях руководствуются принципами морали, принятыми в их ближайшем окружении ($\chi^2 = 173,30$).

Таким образом, успех человека в профессиональной деятельности зависит от умения приспосабливаться к изменениям, происходящим в окружающем мире. Личность должна быть устойчивым в психологическом плане.

РАЗДЕЛ 4

ФОРМИРОВАНИЕ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА – ОСНОВНОЕ УСЛОВИЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБРАЗОВАНИЯ

ХАЗИЕВА М.Х.

*г. Норильск, Норильский межотраслевой институт
повышения квалификации и профессиональной переподготовки*

Сегодня как никогда учитель нуждается в реализации своего основного права – права на успешное, эффективное преподавание. Во все времена декларировалось, что профессия педагога – это замечательная, благородная и благодарная профессия, но сейчас это оказывается совершенно не так. Вместо радости и удовольствия учитель вынужден бороться с учениками, с родителями, а зачастую и с администрацией, чтобы выжить.

Причин для неэффективной педагогической деятельности много: и внешних, и внутренних. К внешним причинам, напрямую не зависящим от самого педагога, относится несовершенство самой системы образования, отсюда – несовершенное управление образованием, невысокая заработная плата и т.д. Внутренние причины: сами же педагоги (88,1 %) успех в обучении и воспитании ребенка связывают с личностью учителя. Это так, потому что «...воспитание есть в огромной мере передача воспитаннику воспитателем самого себя, собственных ценностей и отношений, своего «образа жизни», где «работают» механизмы подражания, внушения, заражения. Поэтому к воспитанию нельзя допускать человека без ясных социально приемлемых ценностей, отягощенного психическими комплексами, внутренне не свободного, с неразвитым чувством собственного достоинства» [4].

По исследованиям воспитательного потенциала педагогов, проведенным на базе курсов повышения квалификации, многие из учителей, даже работающих несколько десятков лет в школе, не владеют навыками делового и неформального общения, не уверены в себе и достаточно тревожны. До 80 % педагогов мотивированы на избегание неудачи и только 20 % – на достижение успеха. Они не всегда способны осознавать собственные профессиональные и личностные проблемы. Люди, завязшие в неудачах, перестают верить в свои силы. Более того не позволяют, сами того не осознавая, другим (в случае педагога – своим воспитанникам) хотеть быть и стать успешными.

Такие трудности возникают в случае, если учитель – «защищающаяся» личность, если внутренняя позиция защиты проявляется в постоянном оправдании своих действий и обвинении учащихся, родителей и других. Его собственное «Я» находится на первом месте, поэтому такой учитель не способен на эффективное преподавание и воспитание. В связи с этим в профессии учителя особо важной становится проблема внутреннего принятия себя, гармонизации внутреннего мира. Достичь этого только на основе теории невозможно: знание остается знанием, и, не став убеждением, оно не сопровождает действие. Одним из адекватных психокоррекционных методов, ведущих к развитию личности педагога, обретения внутренней свободы и чувства собственного достоинства, повышения профессионального мастерства является групповой тренинг. К.С. Станиславский писал: «Познать – значит чувствовать, чувствовать – значит делать, уметь. Самым плодотворным способом познать свою природу и дисциплинировать ее возможно через своеобразную гимнастику чувств, через тренинг творческой психотехники» [1].

В результате совместной деятельности участники тренингов обучаются чувствовать свои потребности, становятся более восприимчивыми, чувствительными, менее агрессивными. Именно через социальный опыт в групповой работе человек получает возможность познать свои защитные механизмы, истинное «Я» и возможность узнать, как он воспринимается другими людьми. Познавая себя, педагог учится познавать психологию другого человека, анализировать, прогнозировать и проектировать как свои, так и поступки других людей, в том числе и учеников. И, что немаловажно, на примере личного восприятия во время тренингов он учится эффективной организации учебной и воспитательной деятельности учащихся [3]. Работа в группе обеспечивает психологическую защищенность, эмоциональную поддержку каждого участника, повышает эффективность овладения учебным материалом, актуализирует потребность педагога в самообразовании.

На курсах повышения квалификации педагогам целесообразно предлагать тренинги, способствующие формированию позиционно-функционального, системно-доказательного, продуктивно-результативного мышления. Это тренинги:

– на самоопределение (моя позиция; мои функции; мои потребности; мои ценности, мои рефлексивные, коммуникативные и мыслетехнические способности);

– на понимание процессов мышления и овладение техникой позитивного мышления, т.е. культурой мышления;

– на взаимосвязь мышления и коммуникации: коммуникация через текст, коммуникация через живое общение, коммуникация через действие – взаимодействие (в естественном – с людьми, природой, обществом; в образовательном – с субъектами образования; в действенном – взаимодействие, направленное на достижение общей цели, на общий результат и т.д.);

– на овладение процессом рефлексии (исследование, проблематизация – сопоставление с нормой, выбор новых норм и депроблематизация – новые практические пути достижения нормы);

– на овладение процедурой самоопределения в деятельности: принятия решений и ответственности на себя в профессиональной деятельности – формирование гибкости, быстрого переориентирования, смены позиций в изменяющейся ситуации, но с сохранением самого себя, своего базового процесса в этой деятельности, направленного на достижение целей, удовлетворение потребностей;

– на овладение технологиями разрешения проблем: понятие «проблемы» как несоответствия между системами потребностей, норм и способностей; между естественным, образовательным и действенным началами жизнедеятельности; между духовным и материальным; источники проблем – внутреннее несоответствие и внешнее несоответствие; уровни разрешения проблем – методологический (ценности, концепции, прогнозы), научный (цели, программы, проекты), практический (самоопределение по ситуации, критериальная деятельность и реальные мероприятия) [2].

Практикуясь в вышеприведенной последовательности упражнений в тренинговой ситуации, педагог на курсах повышения квалификации формирует у себя потребность к интенсивному развитию собственных способностей в самоопределении (внутреннего принятия себя, принятия решений и ответственности за них), в критериальном действии (соответствующем правилам, нормам, стандартам) и в способах действий (мыслетехнике, коммуникации, рефлексии).

Таким образом, целенаправленная организация тренингов позволяет структурировать содержательный комплекс свойств, качеств отношений и подходов педагога к себе и учащимся, формировать ценностное восприятие и системное мышление, определяет повышение собственно педагогической квалификации, его творческого потенциала, профессиональной компетентности.

Литература

1. **Гиппиус, С.** Тренинг развития креативности. Гимнастика чувств / С. Гиппиус. – СПб.: Речь, 2001.
2. **Громкова, М.Т.** Педагогика образования взрослых / М.Т. Громкова. – М.: Знание, 1995.
3. **Оганесян, Н.Т.** Методы активного социально-психологического обучения: тренинги, дискуссии, игры / Н.Т. Оганесян. – М., 2002.
4. **Созонов, В.П.** Организация воспитательной работы в классе / В.П. Созонов. – М., 2000.

АДАПТИВНОСТЬ В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ

ХРАМЦОВА Л.Н., ТАБАКОВА И.А., ПАСТУХОВА Д.А.

г. Братск, Иркутская область, Филиал Иркутского государственного университета, Психологическое агентство «Логос-М»

В последние годы одной из наиболее значимых задач профессионального взаимодействия психотерапевтов, медицинских и социальных психологов является диагностика, коррекция и профилактика нарушений процесса психической адаптации. Этот процесс позволяет человеку устанавливать оптимальные отношения с окружающей средой и вместе с тем удовлетворять собственные актуальные потребности, не нарушая адекватного соответствия между его психическими и физиологическими характеристиками – с одной стороны, и требованиями среды – с другой.

Нарушение психической адаптации под влиянием разнообразных и множественных стрессовых факторов может с высокой вероятностью привести к невротическим или психосоматическим расстройствам. Диагностика психической дезадаптации у здоровых людей, вызванной неспособностью конструктивно разрешать кризисные социально-психологические ситуации и внутриличностные конфликты и проявляющейся в форме нервно-психических и психосоматических расстройств, подчас вызывает существенные трудности. Постановка и решение диагностических задач должны осуществляться в свете понимания нарушений психической адаптации на основе системной биосоциальной модели. Такое понимание предполагает для целей выявления состояний и факторов риска психической дезадаптации адекватное использование методов психологической диагностики скрытых эмоциональных нарушений, доминирующих социально-фрустрирующих факторов и межличностных конфликтов, а также индивидуально-личностных особенностей, выступающих либо как факторы повышенного риска дезадаптации, либо, напротив, как ресурсы адекватного поведения. В рамках таких исследований особую ценность

представляют результаты, отражающие взаимосвязь свойства адаптации и других психологических свойств личности.

Целью настоящей работы является исследование взаимосвязи уровня развития свойства адаптивности с другими психологическими свойствами личности. В качестве критерия адаптивности в данном случае выступило профессиональное положение, которое занимают испытуемые в настоящий момент времени. К группе адаптивных испытуемых нами были отнесены люди, работающие по специальности, которую они получили в процессе получения ими образования (высшего, среднего специального). Работа, которой они занимаются в данный момент, в общем их устраивает, и они получают от нее удовлетворение. В группу неадаптивных испытуемых входят люди, работа которых не соответствует их образованию, не приносит им морального удовлетворения. В исследовании приняло участие 92 человека, из которых 46 испытуемых составили группу адаптивных и другие 46 – группу неадаптивных испытуемых. В состав первой группы входят 17 мужчин и 29 женщин, в состав второй – 25 мужчин и 21 женщина.

Уровень развития у испытуемых психологических свойств личности, исследуемых в данной работе, мы диагностировали с помощью адаптированных, надежных, валидных, широко используемых тестовых методик: 1. Методика «Социально-психологическая адаптация», разработанная К. Роджерсом и Р. Даймондом, предназначенная для выявления уровня развития личностных качеств, определяющих способность человека адаптироваться в социальной среде и эффективно взаимодействовать с окружающими; 2. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ), разработанный А.Г. Маклаковым и С.В. Чермяниным. Данная методика содержит шкалы: достоверность, адаптивные способности, нервно-психическая устойчивость, моральная нормативность; 3. Методика «Мотивация к успеху» Т. Элерс. Оценивает силу стремления к достижению цели, к успеху; 4. Методика «Мотивация к избеганию неудач» Т. Элерс. Оценивает силу стремления к избеганию неудачи; 5. Методика «Диагностика мотивационной структуры личности» В.Э. Мильмана. Позволяет выявить некоторые устойчивые тенденции личности: общую, творческую активность, стремление к общению и т.д.; 6. Методика диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера, адаптированная Е.Ф. Бажиным, С.А. Голынкиной, А.М. Эткингом; 7. Методика «Оценки уровня притязаний личности». Опросник В.К. Горбачевского предназначен для выявления уровней притязаний испытуемого.

При диагностике по данным методикам нами были получена достаточно широкая картина развития свойств личности у исследуемой группы (в целом была дана оценка по 39 психологическим свойствам, включая свойство адаптивности). В качестве оценки корреляционной связи между исследуемыми психологическими свойствами личности и свойством адаптивности исполь-

зовался метод ранговой корреляции Спирмена, который позволяет определить силу и направление корреляционной связи между двумя свойствами.

По результатам исследования, сделан вывод об очень высокой положительной корреляционной связи между психологическим свойством адаптивности и нервно-психической уступчивостью (коэффициент корреляции $r = 0,8$). Средняя положительная корреляционная связь выявлена между психологическими свойствами адаптивности и коммуникативности ($r = 0,59$). Умеренная положительная корреляционная связь отмечена между психологическим свойством адаптивности и моральной нормативностью ($r = 0,38$), мотивом самоуважения ($r = 0,31$), мотивом оценки своего потенциала ($r = 0,31$). Слабая положительная корреляционная связь отмечена между психологическим свойством адаптивности и мотивом достижения намеченного уровня мобилизации усилий ($r = 0,27$). Умеренная отрицательная корреляционная связь выявлена между психологическим свойством адаптивности и творческой активностью ($r = -0,30$).

Подводя итоги данного исследования, обозначим особую важность психологического свойства адаптивности в системе личностных свойств индивида. Психологическая адаптация как целостная, многоуровневая (включающая биологический, психологический и социальный уровни) и самоуправляемая функциональная система направлена на поддержание устойчивого взаимодействия индивида с окружающей средой. При патогенном воздействии наблюдаются расстройства всей функциональной системы личности в целом, а не отдельных ее компонентов. Как мы считаем, психологическое свойство адаптивности является не просто свойством, способствующим повышению эффективности взаимодействия с окружающими, но и защитным свойством, обеспечивающим сохранность и целостность личности.

Неразвитость адаптивных способностей личности приводит к проблемам в деятельности и межличностных отношениях, к невозможности реализации личностного потенциала. Повышение адаптивности предполагает развитие психологических качеств, связанных с изучаемым нами психологическим свойством. Данное экспериментальное исследование выявило положительную корреляционную связь между психологическим свойством адаптивности и нервно-психической уступчивостью, коммуникативностью, моральной нормативностью, мотивом самоуважения, мотивом оценки своего потенциала. Понижают способность к адаптации личности такие психологические качества, как чрезмерная нервно-психическая возбудимость, выраженное чувство собственной недостаточности, высокая конфликтность, недостаточная зрелость эмоционально-волевой сферы.

Для повышения адаптивности в социальной среде и эффективности взаимодействия с окружающими целесообразно развивать нервно-психическую уступчивость, коммуникативные способности, эмоциональную

лабильность, нормативность поведения, способность адекватно оценивать свой личностный потенциал и достигать намеченного уровня мобилизации усилий. Также очень полезным для развития качеств адаптивности будет формирование мотивации к достижению успеха, потребности личностного роста, активного преодоления трудностей, принятия на себя ответственности за других людей. Необходимой задачей для личности является проблема развития адаптивных способностей в процессе личностного самоусовершенствования в системе с другими психологическими свойствами.

Литература

1. **Бурлачук, Л.** Психодиагностика / Л. Бурлачук. – СПб.: Питер, 2002. – 352 с.
2. **Вассерман, Л.Н.** Медицинская психодиагностика / Л.Н. Вассерман, О.Ю. Щелкова. – М.: Академия, 2004. – 736 с.
3. **Маслоу, А.** Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2003. – 352 с.
4. **Немов, Р.С.** Психология. В 3 кн. Кн. 3: Психодиагностика / Р.С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 640 с.
5. **Райгородский, Д.Я.** Практическая психодиагностика / Д.Я. Райгородский. – Самара: БАХ-РАХ-М, 2004. – 672 с.

РЕФЛЕКСИВНОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ЯДРО КОМПЕТЕНТНОСТИ

АНТОНОВА Л.Е.

г. Улан-Удэ, Бурятское республиканское училище культуры и искусств

Насущным проблемам современного профессионального и не только профессионального образования отвечает познание, которое, по Н. Бердяеву, «становится не одним лишь поиском «чего-то», но и «чем-то» самим по себе, событием человеческой самоидентификации: не только открытием истины, но и переживанием истины, а также актом ее осознания» [4, с. 40]. Вряд ли сегодня найдется среди практиков образования тот, кто не согласится с утверждением философа. В истине действительно наряду с объективной обязательно проявляется и субъективная сторона, поэтому невозможно воспроизвести объект как он есть сам по себе, без учета форм деятельности, отношения к нему человека, его определенной заинтересованности, связанной с постановкой целей и решением практических задач. Следовательно, субъективное как выражение определенного отношения объекта к субъекту, его активности не может быть устранено ни из процесса формирования объективной истины, ни из результата. В процессе познания истина предстает либо как норма, идея,

ценность наряду с другими ценностями (добром, красотой, справедливостью), которые служат мировоззренческими ориентирами, либо истина раскрывает цель познания и описывает характеристики полученного знания (объективность, точность, конкретность, правильность, общезначимость, достоверность, полезность). И то и другое включены в цель образования, поэтому можно понять обеспокоенность практиков образования, предполагающих, что в таких ситуациях истина теряет свой объективный характер.

На самом деле известно, что этого можно избежать, если формирование объективной истины будет сопровождаться процессом формирования ценностей самой личности, что осуществляется в ходе объективной практической деятельности субъекта. Ценности связаны с реальными отношениями, предопределены соответствующими культурно-историческими архетипами. Именно они служат принципом отбора объекта, включения его в сферу познания. Поэтому в образовательном процессе, организуемом как культурный процесс, представляющем собой единство гносеологического и аксиологического начал, возможно формирование субъекта познания как носителя ценностей. Ведь предметом критико-рефлексивного мышления как элемента компетентности современного преподавателя выступают не только собственно познавательные, но и ценностные и социокультурные предпосылки личности, определяющие тенденцию к «открытости» как возможности выхода за пределы любых «конечных» предпосылок рационального познания. Формирование таких качеств направлено на обеспечение меры соответствия, в большей степени определяемой не внешними критериями, а в форме внутреннего самоконтроля самого интеллигента, связанного с принципиальной ориентацией человека «на сознательно культивируемую свободу и ответственность перед лицом вызова реальности, с самокритичностью и рефлексивностью в проблемных ситуациях. А так как в речи придаются четкие контуры тому, что до этого представлялось смутно, расплывчато, не понималось, и слово, «живущее» в общении людей, указывает на сознание как на способность человека соединять индивидуальный смысл и общее значение действия, следовательно, слово функционирует в качестве «органа» жизни человека, но жизни, не заключенной в границы его тела, а как раз выводящей его силы за эти границы – в мир человеческих взаимодействий.

Язык не только постигает действительность, но и производит ее, и от компетентности речевой деятельности личности зависит не только конкретная ситуация коммуникативного взаимодействия, но и порождающий потенциал общения, способный привести к социальной гармонии. Для эффективного поддержания субъективной реальности требуется последовательный и согласованный аппарат общения. Разрывы в последовательности и согласованности представляют угрозу для субъективной реальности. Не случайно суть речевого общения Г.М. Андреева определяет в совместном постижении предме-

та, представляющего единство деятельности, общения и познания. Действительно, постоянно поддерживая реальность, речевой аппарат все время его модифицирует: одни предметы выпадает, другие добавляются. Более того «речевой аппарат поддерживает реальность, «проговаривая» различные элементы опыта и помещая их в определенные места в реальном мире [1, с. 247–249]. Исходя из того, что «культурные модели образования – способы организации поиска сообществом наилучших образцов культивирования человека и своеобразное выражение надежды на то, что можно влиять на деятельность будущего общества» [3, с. 204], мы предполагаем спор как образовательную модель, отвечающую в наибольшей степени потребностям современного образования.

Действительно, необходимым условием ядра познания – рационального мышления как такового, т.е. нуждающегося в доказательстве, выступает спор как способ познания, а доказательство, как известно, предполагает спор, «два лица», как писал Л. Фейербах. Спор выступает как реальный человеческий опыт, а опыт – это прежде всего переживание. Поэтому спор – одно из фундаментальных черновых состояний, в котором человек сбывается в своем собственном. Человек в споре не просто открывает истину, он понимает ее. Сталкивая и разрешая в себе смыслы реального и идеального, действительного и возможного, духовного и практического, человек способен преодолеть противоречия мира и преобразовать их. Так, высшая идея, идея добра, определяет отношение между системными компонентами знания, формирует в процессе спора структуру понимания. Если свет представляет системообразующее отношение, истина – его свойство, то направление, в котором распространяется свет истины, высвечивая все более глубокие связи идей и вещей и сущность каждой вещи, это и есть образование.

Более того в условиях демократизации общества и сферы производства, множественности истины искусство ведения спора приобретает важное значение не только применительно процесса подготовки будущего специалиста, но и социального взаимодействия в процессе осуществления социальных функций в профессиональной деятельности. Ведь спор – это характеристика процесса обсуждения проблемы, способ ее коллективного исследования, при котором каждая из сторон, аргументируя (отстаивая) и опровергая (оппонируя) мнение собеседника (противника), претендует на монопольное отстаивание истины. В процессе ведения спора (дискуссии) в явном или скрытом виде проявляется некоторое противоречие, которое позволяет сформировать проблему. В ходе коллективного обсуждения либо происходит разрешение проблемы, либо каждая из противоборствующих сторон остается при своем мнении. Цели взаимодействия ориентируют на нахождение консенсуса, преодоление противоречий через поиск истины, которая рождается не в любом споре, вопреки известной поговорке, а только при ясности и прозрачности гно-

сеологического статуса оценочных и нормативных высказываний. Такой спор есть способ познания истины и, следовательно, имеет гносеологические основания. Его цель – очевидность, бесспорность, истина, традиционно понимаемая как соответствие. Подобное понимание спора восходит к греческой и китайской античности: «Побеждает в споре тот, чье мнение соответствует действительности». Спор различных логик бытия, ведущийся в пространстве социума, будучи инкорпорированным в сознание теоретика, в его внутреннюю речь, представляет собой, по В. Библеру, «логическую форму творческого мышления» [2, с. 70].

Спор есть ответ на вызов. Разногласия в споре могут иметь глубокие корни, восходить к каким-то принципам, началам. Такой спор возможен, если спорящие всерьез отождествляют себя, свое «Я» с одним из этих тезисов, например, «быть образованию» или «не быть образованию». Тогда их опровержение будет опровержением самого человека. Оно как бы выдернуто из обычного хода жизни, спровоцировано, поставлено под вопрос. В этой ситуации оно не может не быть публичным, не может уклониться от ответа, не может притвориться, как будто ничего не произошло. Это означало бы отказ от ответственности, потерю лица, потерю чести, сдачу на милость победителю. Вызов существует всегда, мы пребываем в пространстве вызова, и потому всегда онтологически задеты. Это вечный спор, вечный черновик, который мы кроим и перекраиваем, варьируем на тысячу ладов, постоянно повторяем, воспроизводим, в котором участвуем и который творим.

Сама сущность педагогической деятельности предполагает и спор как бытие другим. Это экзистенциальный спор, который может разворачиваться прямо противоположным образом. Альтернативная стратегия такого спора – это бытие другим. Спорить – значит быть другим. Бытие другим – это бытие в возможности, а бытие в возможности – это становление. Спорить – значит становиться, потому что для спорящего открываются новые онтологические горизонты, открывается возможность изменения, трансформации. Спор есть разновидность трансценденции, выходы за пределы своего собственного, обретение собственного в другом. Спорящий не только принимает роль другого, не только встает на точку зрения другого, но ищет «здесь» в «там». Другой – не замена для «Я» и не новое «Я», но инстанция, указывающая направление, путеводитель. Нельзя стать другим, потому что другого нет как ставшего, другим можно только становиться. Бытие другим – еще одно черновое состояние, незавершенный способ быть, переживание, понятое онтологически как жизнь в модусе «пере». Трансформируется сам статус «Я»: «Я» отыскивается в другом, становится другим, а следовательно, вообще начинает становиться.

Как видим, не в любом споре рождается истина потому, что «предметом спора являются не только описания, но и предписания, а последние не истинны и не ложны, а рациональны или нерациональны» [5, с. 48]. Включе-

ние оценочных и нормативных высказываний в класс дескриптивных позволило выделить предписывающие высказывания в чистом виде, что дало возможность рассмотреть истинность описаний и рациональность предписаний в паре. Эти особые отношения нельзя свести к чисто логическим, ни к чисто предметным. Здесь встречаются целостные позиции, целостные личности. Истинность трактуется как бинарное отношение соответствия между описывающим знанием и его предметом, а рациональность – как тернарное отношение соответствия между предписанием, законами природы и человеческой потребностью, детерминированной этими законами, что и создает основу для формирования рефлексивного мышления преподавателя как базы его компетентности.

Литература

1. Бергер, П. Социальное проектирование реальности / П. Бергер, Т. Лукман. – М., 1995.
2. Библер, В. Мышление как творчество / В. Библер. – М., 1975.
3. Крылова, Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. – М., 2000.
4. Крымский, С.Б. Культурно-экзистенциальные измерения познавательного процесса / С.Б. Крымский // Вопросы философии. – 1998. – № 4.
5. Левин, Г.Д. В споре рождается истина? / Г.Д. Левин // Вопросы философии. – 2002. – № 11.

КРИТЕРИИ РАЗВИТИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩЕГО МЕНЕДЖЕРА

АПУШКИНА К.Н.

*г. Челябинск, Институт дополнительного
профессионально-педагогического образования*

Проблема разработки научно обоснованных подходов к развитию экономического мышления, затрагивающая как теоретические, так и прикладные аспекты, является важной на протяжении ряда лет. Этим вопросам были посвящены многие работы известных отечественных и зарубежных экономистов, социологов и психологов (Л.И. Абалкин, Л.С. Бляхман, А.Н. Пономарев, А.И. Китов, В.С. Автономов, В.И. Мирошников, С.В. Малахов, Г.Н. Соколова, К.А. Улыбин, М. Вебер, П. Хейне, Г. Саймон).

В настоящее время важным является анализ различия в подходах к объяснению сущности экономического мышления в экономике и экономической психологии. Центральной здесь является теория принятия экономиче-

ских решений и исходная для этой теории проблема рациональности экономической деятельности, которая стала отправной точкой для становления экономической психологии как альтернативы экономическому знанию. В проблеме рациональности психологи обращают больше внимания на сам механизм принятия экономического решения, понимая под рациональным поведением результат соответственно организованного мышления. Экономисты же исходят из понимания рациональности как результата поведения, соответствующего достижению конкретных целей [2, с. 40].

На данный момент сформулированы следующие критерии развития экономического мышления на основе анализа различных подходов в изучении экономического мышления, анализа экспертных решений: альтернативность; перспективность; интегративность.

Экономическое мышление, направленное на решение реальных экономических задач, является альтернативным, т.е. предполагающим нахождение ряда возможных вариантов решений с последующей оценкой их экономической эффективности. Основой для формирования альтернативности экономического мышления служит его недизъюнктивность. Показателем в этой связи будет являться недизъюнктивный анализ задачной ситуации с последующим выделением вариантов решения (выдвижением гипотез). Данная мысль обоснована в работах А.В. Брушлинского, где были выделены два главных способа мышления. Первый – дизъюнктивный, базирующийся на формальной, математической логике, где полярные диалектические категории противопоставлены друг другу, взаимоисключают одна другую и т.д. Второй подход, недизъюнктивный, характеризующийся принципиально иным осмыслением психологической реальности, исходя из диалектической логики и основного механизма мышления – анализа через синтез [3, с. 108]

По мнению Ж. Гринюк, в экономическом мышлении существенным является учет временной отдаленности решений и их последствий – перспективность. Временная ограниченность отрицательно сказывается на процессе экономического мышления, сужая его рамки, обедняя аспектами, приводя к ошибкам. Перспективность проявляется в овладении умением построения, проецирования причинно-следственных связей. Показателем сформированности перспективности экономического мышления можно считать умение формулировать причинно-следственные связи, вскрывающие возможные модификации экономических объектов и явлений в ближайшей, промежуточной и отдаленной перспективе. Прогнозирование выступает в качестве инструмента анализа и подготовки решений в экономической деятельности. Важно отметить, что прогноз есть предвидение возможного состояния объекта в момент будущего. Прогностические исследования имеют своей целью обеспечение получения исходных данных для постановки задач и обоснования при-

нимаемых решений, создания нормативной базы расчетов, получения недостающей информации, выбора оптимального варианта развития объекта.

Интегративность экономического мышления отражает разнообразие специфических объектов, вовлеченных в умственные действия. Развитие экономического мышления определяется не только степенью овладения операциональной его стороной, конкретными умственными действиями, но и тем, какие объекты вовлечены в эти действия. Эти специфические объекты и составляют содержание мышления. Известно, что историческое развитие мышления детерминирует обновление и обогащение понятийного аппарата знаний. Поэтому изменяется и иерархия имеющихся понятий: второстепенные приобретают значение первостепенных и наоборот. Новые понятия в процессе мыслительной деятельности вступают в определенные связи и зависимости. В результате подобного связеобразования возникают новые умозаключения. Так новые объекты посредством связеобразования с уже имеющимися детерминируют изменения в операциональном аспекте мышления.

Овладение экономическими знаниями, мыслительными действиями и операциями вносит весомый вклад в развитие экономической деятельности. Эта связь опосредована мотивационным аспектом экономического мышления. В качестве интегрального критерия развития экономического мышления, можно рассматривать особенности мотивационной сферы.

В условиях организованного обучения экономическое мышление должно развиваться, с одной стороны, как трансформация усваиваемых знаний в субъективные смыслы, изменяя ранее существовавшие мотивы, установки, сформированные на основе эмпирических представлений и житейского опыта; с другой стороны, как осмысление этого опыта в контексте усваиваемых знаний. Это обеспечит развитие критериальных характеристик экономического мышления: альтернативности, перспективности, интегративности.

К индивидуально-личностным особенностям будущего менеджера по данным психологических исследований можно отнести: 1) отсутствие отрицательных эмоций; 2) чутье, самостоятельность, ответственность; 3) смелость, адекватная самооценка; 4) интернальный локус контроля; 5) компетенция в области экономики, технологии, юридических прав; 6) способность к умеренному, взвешенному риску.

При принятии решений, сопряженных с риском, менеджеры, способные выдвигать несколько альтернативных решений, обычно обладают такими качествами, как вера в собственные силы, большая стойкость к стрессу, установка на внешнее окружение (экстравертность); другие противоположные качества: неуверенность в себе, невысокая стойкость к стрессу, интровертность – не способствуют выработке нескольких альтернативных решений.

Литература

1. **Кирьянова, Е.** Менеджмент в государственных структурах: принятие решений в ситуациях риска и неопределенности / Е. Кирьянова // Управление персоналом. – 1999. – № 4. – С. 45–51.
2. **Малахов, С.В.** «Экономический человек» и рациональность экономической деятельности (обзор зарубежных исследований) / С.В. Малахов // Психологический журнал. – 1990. – Том 11. – № 6. – С. 38–46.
3. **Селиванов, В.В.** Вклад А.В. Брушлинского в понимание психологической природы мышления / В.В. Селиванов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 2. – 108 с.

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ДЕТСКИХ САДОВ В ВОПРОСАХ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

АЮРОВА Д.Д.

п. Агинское, Читинская область,

Агинский Бурятский окружной институт усовершенствования учителей

В современных условиях реформирования системы дошкольного образования основной линией преобразований стал переход на личностно-ориентированное обучение и взаимодействие педагога с детьми. Для достижения качества дошкольного образования педагогами необходимо овладеть теоретическими и практическими основами личностно-ориентированного обучения.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что проблема личностно-ориентированного образования не нова. Истоками современного подхода личностно-ориентированного обучения являются исследования гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс). Вместе с тем в разные исторические периоды ученые проявляли большой интерес к данной проблеме. Так, Марк Фабий Квинтилиан отмечал, что наставник должен прежде узнать свойства ума и характер своих учеников, и только после этого он сможет понять, как лучше всего «обходиться» с ними. В трудах педагогов-гуманистов Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского, Я. Корчака, В.А. Сухомлинского само воспитание рассматривалось с позиции личности ребенка, его индивидуального своеобразия. В отечественной педагогике и психологии проблема личностно-ориентированного обучения и воспитания рассматриваются в различных направлениях. Например, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов эту проблему изучают с позиции целенаправленного формирования учебной деятельности с учетом задач и закономерностей умственного развития возрастных индивидуальных особенностей при постоянной поддержке

внутренних сил ребенка. Е.В. Бондаревская, Д.И. Фельдштейн эту проблему раскрывают со стороны личностно-деятельностного подхода, особенностями которого является творческая жизнедеятельность, саморегуляция нравственного саморазвития, поиск решений в учебном процессе. И.С. Якиманская образовательный процесс личностно-ориентированного обучения рассматривает как предоставление каждому ученику, опираясь на его способности, склонности, интересы, ценностные ориентации и субъектный опыт, возможность реализовать себя в познании, учебной деятельности, поведении.

В дошкольной педагогике вопросы личностно-ориентированного обучения исследуются в большей степени как индивидуализация процесса обучения, воспитания и развития детей. Отдельные вопросы индивидуализации рассматривались в исследованиях Е.А. Аркина – по физическому воспитанию детей, А.П. Усовой – по обучению, Е.А. Флериной – по эстетическому воспитанию и др. Я.И. Ковальчук в своей работе «Индивидуальный подход в воспитании ребенка» данную проблему рассматривает как широкий принцип, предполагающий обучение и воспитание коллектива детей, осуществляемое посредством педагогического воздействия на каждого ребенка, с учетом знаний его способностей и условий жизни. Н. Михайленко и Н. Короткова в ориентирах и требованиях к обновлению содержания дошкольного образования выделяют четыре направления эффективности и гуманизации учебно-воспитательного процесса в дошкольном учреждении: 1) изменение формы общения с детьми, учитывающей личностное своеобразие каждого ребенка; 2) обновление формы и содержания обучающих занятий; 3) сокращение общего числа занятий за счет отбора наиболее эффективного материала; 4) преобразование предметной среды для обеспечения самостоятельной деятельности и творчества детей в соответствии с интересами и желаниями воспитанников. В концепции построения развивающей среды в дошкольном учреждении под редакцией В.А. Петровского, Я.М. Кларинной, Л.А. Смывиной и Л.П. Стрелковой даны принципы построения среды с опорой на личностно-ориентированную модель взаимодействия педагога с детьми. В странах с развитыми демократическими традициями индивидуальный подход выступает важнейшим ориентиром педагогической деятельности.

Таким образом, можно сказать, что проблемы личностно-ориентированного обучения в педагогике представлены достаточно полно и разнообразно. Задача повышения квалификации состоит в том, чтобы наиболее полно познакомить с теоретическими основами личностно-ориентированного обучения, научить воспитателей в своей педагогической деятельности использовать методы и приемы индивидуализации процесса обучения, воспитания и развития дошкольников, с учетом личностных интересов и возрастных возможностей, субъектного опыта и способностей воспитанников. В программах курсов повышения квалификации (длительные курсы)

воспитателей дошкольных образовательных учреждений выделяется специальный раздел «Педагогические технологии», где широко представлены технологии личностно-ориентированного обучения. Педагогам предоставляется возможность познакомиться с теоретическими основами, с методикой проведения личностно-ориентированных занятий, организацией среды. На практических работах воспитатели проектируют занятия на основе изученного материала по проблеме. Опыт показывает, что факторы, повышающие уровень мотивации изучения данной проблемы, становятся выше тогда, когда сама курсовая подготовка ведется с учетом интересов слушателей, стажа работы, профессиональной подготовки и уровня образования. Для удовлетворения потребностей педагогов в начале курсов проводится анкетирование, куда включаются вопросы по теоретическим и методическим проблемам личностно-ориентированного обучения. На основе анкетных данных воспитателям предлагается выбор лекций по теоретическим основам на темы: «Теоретические основы личностно-ориентированного обучения», «Личностно-ориентированное обучение в дошкольном учреждении», «Технология организации личностно-ориентированного занятия на основе подходов И.С. Якиманской», «Система М. Монтессори. Индивидуальный подход к ребенку» и др.

Кроме лекций разрабатываются модули по разным аспектам организации личностно-ориентированного обучения, взаимодействия с детьми. Например: 1. Организация предметно-развивающей среды как основа личностного подхода к обучению, воспитанию и развитию дошкольников. 2. Реализация личностно-ориентированного обучения в детском саду. 3. Преемственность личностно-ориентированного подхода при переходе в школу. В содержании каждого модуля предусматриваются теоретическая подготовка, практическая работа, консультации по выбранным проблемам, самостоятельная работа слушателя с литературой и защита рефератов или выступления перед коллегами. После теоретической подготовки обязательно предусматривается практическая деятельность воспитателей, где слушатели в группах по выбору разрабатывают проекты занятий по разным направлениям обучения и развития дошкольников. Все проекты защищаются в публичных выступлениях, анализируются остальными слушателями. Проекты реализуются на открытых занятиях в детском саду, которые проводятся в рамках курсовой подготовки. Затем идет самоанализ, анализ коллег и анализ методиста (руководителя курсов).

Для качественного проведения уроков, занятий директором (ныне начальник Департамента образования и молодежной политики) к.п.н. Б.Б. Дамбаевой была разработана примерная схема анализа личностно-ориентированного урока (занятия). С учетом опыта работы педагогов округа по системе развивающего обучения в примерной схеме анализа уроков (занятий) сохраняется деятельностный подход, в силу чего выделяются четыре

компонента: вводно-целевой, содержательный, процессуальный, рефлексивно-оценочный, что соответствует компонентам дидактической системы (цель – содержание – процесс – результат). В мотивационно-целевом компоненте особое внимание уделяется анализу формулирования целей и задач занятия с точки зрения их соответствия нацеленности на развитие личностных функций, достижение целей на «окультурировании» субъектного опыта ребенка, нацеленности на освоение способов деятельности. Также анализируется приемы, формы, методы мотивации детей с точки зрения их соответствия возрастным особенностям, сдвига внешних мотивов на внутренние, применение специальных приемов, методик раскрытия субъектного опыта каждым ребенком. В анализе содержательного компонента занятия прослеживается интеграция содержания определенного курса с другими, усиление практической направленности содержания учебного материала (зачем это нужно знать, где это можно применить), использование на занятиях воспитателями приемов, методик для создания ситуации выбора детьми способа познания, создание ситуаций сопереживания, сочувствия. Анализ процессуального компонента занятия рассматривается с позиции деятельности воспитателя и ребенка. В рефлексивно-оценочной части занятия анализируется в аспекте достижения поставленных целей, степени соответствия поставленных целей и достигнутых результатов.

Таким образом, теоретическая и практическая подготовка педагогов дошкольных образовательных учреждений по вопросам личностно-ориентированного обучения является одним из важнейших направлений достижения качества дошкольного образования.

КОРРЕКЦИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

БЕКМУРЗОВ В.К.

г. Беслан, Республика Северная Осетия-Алания, Дом детского творчества

БОБЫЛЁВА Л.А.

г. Владикавказ, Северо-Осетинский государственный университет

Проблема коррекции девиантного поведения детей и подростков на современном этапе развития страны является одной из наиболее острых. Социальная нестабильность общества, разрушение традиционных институтов социализации детей, подростков и молодежи, деформация привычных способов их самореализации, рост социально обусловленных и социально значимых болезней, коммерциализация сфер досуга настоятельно требуют обнов-

ления сложившихся форм воспитания и развития подрастающего поколения. Если сейчас не обратить внимание на пьянство, бродяжничество, правонарушения, наркоманию, различные формы проституции, то с полным основанием можно утверждать, что нынешнее молодое поколение будет окончательно потеряно. Именно поэтому перед государством и обществом в целом поставлена очень важная задача создания надлежащих условий для оказания помощи детям и подросткам с девиантным поведением в их социализации, нравственной реабилитации, реализации творческих возможностей, подготовке к полноценной жизни в обществе и их безболезненной интеграции в современное социокультурное пространство.

Девиантное поведение имеет много форм проявления: от незначительных проступков до стойких психических отклонений. К его разновидностям относятся корысть, агрессия или социальная пассивность. Стимулирующим фактором этих и других проявлений девиантности чаще всего является среда, в которой воспитывается и вращается ребенок. В происхождении девиантного поведения большую роль играют дефекты правового и нравственного воспитания детей, несовершенство процесса формирования личностных качеств, отрицательное влияние семьи, ближайшего социального окружения и их ценностных ориентаций. Девиантное поведение детей, развивающихся в дефектных условиях жизни – это, как правило, своеобразная форма выживания, выражение протеста или самоутверждения. Поэтому профилактику и коррекцию отклонений в поведении необходимо проводить путем нейтрализации десоциализирующих влияний. Решить эту задачу невозможно без целенаправленной психолого-педагогической работы и специальных педагогических технологий. В качестве одной из таких технологий может быть использована общественно значимая проектно-исследовательская деятельность. В теории и практике экологического образования и воспитания детей и подростков этот метод признан наиболее эффективным в формировании экологического сознания и экологической культуры развивающейся личности.

Участие девиантных детей в эколого-проектной деятельности обладает высоким потенциалом их социальной и психологической реабилитации. Через развитие культуры разумного отношения к природе и экологически ориентированных личных ценностей формируются такие качества, как совесть, порядочность, чувство долга, ответственность, коллективизм. Известно, что у девиантных детей развитие этих качеств происходит в искаженном виде. Кроме того, экологическая деятельность способствует раскрытию личностного потенциала каждого ребенка, развитию его творческих способностей, интересов, желаний и возможностей. Важной проблемой детей с девиантным поведением является очень низкий уровень культуры человеческого общения. Поисковая и преобразующая деятельность в природе позволяет проявить себя любому ребенку, несмотря на его успехи или неудачи в других сферах или

предметах. В наше время трудно переоценить связь культуры и экологии: состояние окружающей среды, наряду с состоянием экономики, отражает прежде всего уровень культуры общества. Поэтому в процессе привития детям экологической культуры формируется и общекультурный опыт ребенка.

В образовательных учреждениях всех типов понятие «девиантное поведение» зачастую заменяется словом «трудный», и такой ребенок попадает как бы в «зону отчуждения», с ним стараются иметь дело как можно меньше. Опыт показывает, что именно такие дети лучше всего откликаются на разные формы практической деятельности, легко и быстро реагируют на любые нестандартные проекты. При этом важно не акцентировать внимание ни на особенностях поведения таких детей, ни на отличии в уровне подготовленности.

Кардинальные решения в сфере психолого-педагогической деятельности по формированию экологического сознания лежат в принципиальном изменении характера отношений человека к природе, и поэтому особое значение приобретает поиск механизмов и средств преобразования мотивационно-потребностной сферы личности (прежде всего растущего человека), соответствующих установок и целей в ее образовательной деятельности, в практическом взаимодействии с природной сферой, выработке готовности к определенному пониманию ее и поведению.

Проектно-исследовательская деятельность – это тот вид деятельности, который в наибольшей степени способствует развитию мотивационной сферы ребенка или подростка. Потребность к саморазвитию становится неотъемлемой частью его жизни, и при этом, что важно в коррекционной работе, формируются четкие ценностно-мотивационные установки по отношению к природе, экологическим проблемам, характеру взаимодействия с природными объектами, а значит, и по отношению к окружающим людям и социуму в целом.

Экспериментальная апробация использования метода проектно-исследовательской деятельности для социально-педагогической реабилитации и коррекции девиантного поведения детей и подростков проводится в условиях специального профессионального училища закрытого типа в республике Северная Осетия-Алания. Для контингента обучающихся в данном учебном заведении, наряду с типичными показателями педагогической запущенности (стойкая отрицательная мотивация к обучению, недостаточная сформированность вербально-логического мышления, навыков счета и правописания), характерны и такие поведенческие нарушения как, высокий уровень конфликтности, реакция отказа и оппозиции. В разработке целей, задач, этапов и содержания используемого метода основной акцент был сделан на создание условий для пробуждения личной заинтересованности ребят не только в конечном результате реализуемого экологического проекта, но и в самом процессе его достижения. Если эта деятельность для данной категории детей и подростков станет лично значимой, то можно надеяться, что в их созна-

нии начнутся процессы формирования внутренней мотивация любой другой социально положительной деятельности.

Изменение отношения к природе в ходе проектно-исследовательской деятельности в экспериментальных группах исследуется с помощью методик В.А. Ясвина и С.Д. Дерябо (1996, 2000). На начальном этапе для детей подростков, участвующих в эксперименте был отмечен относительно высокий уровень выраженности экологических установок прагматического характера и полное отсутствие экологических установок этического типа, то есть природа для них не представлялась объектом охраны. В процессе проектно-исследовательской деятельности у ребят начала проявляется тенденция к нарастающей экологической активности, все чаще возникало желание участвовать в природоохранной работе, в преобразовании безответственного отношения к природе у других людей. У большинства подростков наблюдалось пробуждение интереса к получению дополнительных экологических знаний, что свидетельствует о росте уровня когнитивной установки относительно их социоприродного окружения.

Таким образом, введение метода проектно-исследовательской экологической деятельности в систему реабилитационной и коррекционной работы с девиантными детьми и подростками в специальных профессиональных училищ закрытого типа, безусловно, дает положительные результаты, активизируя экологическое сознание ребят, способствуя развитию устойчивой внутренней мотивации познавательной деятельности, формируя социокультурные ценности и исправляя нарушения поведения по отношению к другим людям и обществу в целом.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

АНТОНОВА М.С.

г. Улан-Удэ,

Восточно-Сибирская государственная академия культуры и искусств

Социокультурные процессы ставят проблему необходимости осмысления парадигмы профессионального обучения в сфере образования и культуры и, конечно же, в системе повышения квалификации кадров, в совершенствовании профессиональной компетенции. Ключевым и приоритетным в этих сферах является, на наш взгляд, формирование личности, способной самостоятельно и сознательно строить свою жизнедеятельность с учетом традиций этноса, непреходящих ценностей и общечеловеческих понятий, с учетом осознания личной значимости на основе высокого уровня профессионализма.

Престижность образования и потребность государства в высококвалифицированных кадрах, рост объема образовательных систем и услуг, развитие системы повышения квалификации – реалии нашего времени. В процессе школьного обучения весьма актуальна проблема формирования творческой индивидуальности, самостоятельности учащихся, так как от их подготовленности к будущей профессиональной деятельности и общего образовательного уровня изменяется ситуация в различных сферах общественной практики.

В формировании духовного климата современной школы определенное значение имеют предметы художественного образования. Такие предметы, как музыка, изобразительное искусство, мировая художественная культура, выделены в самостоятельную образовательную область, что свидетельствует об официальном признании их специфической роли в образовании школьников. Занятия искусством, в частности музыкой, влияют на духовное становление человека, на формирование его культуры, выявление творческой одаренности и служат механизмом развития культурного потенциала общества.

Реформы современной системы образования определяют стратегию развития общего музыкального образования как ее подсистемы. Пересматривая концептуальные основы педагогической деятельности с точки зрения управления качеством образовательного процесса, разрабатываются и внедряются в практику инновационные педагогические теории, образовательные технологии, прогрессивный педагогический опыт. Новые требования, предъявляемые к специалистам, диктуют необходимость повышения уровня профессионально-педагогической компетентности преподавателей музыки. Интеграция методической работы, научной и творческой способствуют продуктивности и целесообразности проведения курсов повышения квалификации.

Программа курсов ориентирована на совершенствование профессиональной культуры, компетентности преподавателей музыки, особенно в процессе подготовки к аттестации. Выбранный аспект направляет на более глубокое осмысление вопросов формирования музыкальной культуры школьников средствами современной музыки. В основе курсов такого плана ставятся задачи: Ориентирование преподавателей в областях музыкальной педагогики, современных подходов и новых образовательных технологий преподавания музыки в школе; Совершенствование умений и навыков ведения уроков музыки на должном профессиональном уровне; Активизация творческого потенциала профессионально-педагогической деятельности в области методики преподавания музыки в школе.

Ведущими принципами построения программы являются принципы развивающего и личностно-ориентированного образования: а) субъектной педагогической реальности, предполагающий учет субъектного опыта и специфики реальной профессионально-педагогической деятельности преподавателя музыки; б) системно-деятельный принцип организации и управления.

Программа курса включает основные разделы, где подробно рассматриваются следующие проблемы:

– Общетеоретический – современные тенденции развития образования и культуры, вопросы философско-художественного восприятия мира. Социологические проблемы образования, аспекты формирования духовной культуры учителя средствами народных педагогических традиций.

– Психолого-педагогический – современные концепции и теории обучения и воспитания, вопросы теории организации и управления образовательным процессом на уроках музыки. Подробно рассматриваются технологии разработки учебных программ, диагностики развития творческих способностей детей.

– Предметно-технологический – проблемы реализации современного содержания музыкального образования в общеобразовательной школе, современные технологии обучения музыке в школе.

– Предметно-технологический – один из профилирующих и затрагивающих непосредственно профессиональные уровни слушателей курсов повышения квалификации.

Обозначим основные аспекты данного раздела, способствующие, на наш взгляд, совершенствованию профессиональной компетентности преподавателей музыки в школе.

– Музыка современности. Рассматриваются общая характеристика, основные тенденции развития музыкального искусства XX в., основные музыкальные традиции.

– Музыкальная психология. Музыкальное мышление в контексте современного музыкознания. Теоретические основы, взгляды на природу, формы музыкального мышления. Значение музыкального языка в формировании музыкального мышления. Связи музыкального языка и мышления. Философско-эстетический и конкретно-технологический уровни музыкального мышления. Музыкальное мышление как категория историко-стилевого анализа. Музыкальное мышление как психологическая категория.

– Методика преподавания музыки в школе. Обновление содержания музыкального образования в контексте концепции модернизации образования. Современные тенденции развития общего музыкального образования. Модернизация содержания и структуры общего музыкального образования. Концепция общего музыкального образования школьников. Краткий обзор программ по музыке для общеобразовательной школы.

– Музыкально-образовательные технологии. Мониторинг музыкально-творческого развития школьников. Информационные технологии в преподавании урока музыки: современные музыкальные жанры. Музыкально-педагогические технологии. Классификация, виды. Формы и методы, приемы музыкально-эстетического воспитания в различных предметных областях му-

зыкального образования. Преподавание музыкальных предметов на принципах развивающего обучения. Метод моделирования художественно-творческого процесса. Метод интонационно-стилевого постижения музыки.

– Анализ современного песенного репертуара уроков музыки. Технологія анализа музыкального произведения. Исполнительский, структурный анализ произведения. Практические алгоритмы содержательного анализа произведения.

– Мониторинг музыкально-творческого развития школьников. Мониторинг в музыкальном образовании. Диагностические методики определения уровня музыкально-творческого развития школьников.

– Информационные технологии в преподавании урока музыки: современные музыкальные жанры. Современные информационные технологии в преподавании урока музыки. Разработка и использование компьютерных презентаций на уроках музыки. Применение компьютерных презентаций в реальной практике преподавания уроков музыки.

– Анализ современного песенного репертуара уроков музыки. Современный музыкальный репертуар на уроках музыки. Значение современной музыки в реализации образовательных потребностей учащихся. Критерии отбора песенного репертуара.

– Проектирование урока музыки по современной музыке. Современный урок музыки: структура, виды деятельности на уроке музыки. Современные требования к уроку. Организационно-деятельностная игра по проектированию современного урока музыки.

– Посещение и анализ урока музыки. Посещение и анализ урока музыки. Коллективное обсуждение, подготовка аналитической справки урока.

– Диагностика потребностей учащихся в области современной музыки: проблемы формирования эстетического вкуса учащихся. Диагностика образовательных интересов школьников в области современной музыки. Методики диагностирования. Управление развитием эстетического вкуса школьников.

– Методика работы с вокально-хоровым коллективом. Особенности работы с детским и взрослым вокально-хоровым коллективами. Методы, приемы и формы вокально-хоровой работы. Исполнительский вокально-хоровой анализ музыкальных произведений. Практикум по вокально-хоровой работе.

Содержание программы курса может варьироваться в зависимости от изменений образовательных потребностей слушателей. Современные требования, предъявляемые к профессиональной компетентности преподавателя, предполагают использование информационных технологий. Наряду с лекциями, которые в основном носят проблемный характер и ведутся в эвристической, диалоговой форме, проводятся практические занятия, самостоятельная работа слушателей. Предпочтение отдается активным формам обучения,

формирование и отработка профессиональных управленческих навыков происходит непосредственно на занятиях. В обучении используются организационно-деятельностные игры по моделированию процесса управления образовательным процессом. Для определения уровня профессиональной компетентности значение имеют контрольные тесты-задания слушателей по итогам прохождения разделов программы, защита урока музыки, микропрактикумы и др. Также показателями личностного роста слушателей являются повышение их творческой активности в процессе обучения на курсах, компетентности в области педагогики дополнительного образования, применения теоретических знаний в реальной практике, в организационно-деятельностных играх, продуктах деятельности, полученных в результате обучения, результаты анкетирования, свидетельствующие о позитивных изменениях в профессиональном самосознании слушателей.

Предложенная программа дает возможность преподавателям расширить границы своих профессиональных возможностей и формирует у них адекватную самооценку, повышает конкурентоспособность и психологическую устойчивость в условиях изменений системы образования.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ СТРАТЕГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЕНЕДЖЕРА

ФУРАШОВА Е.Н.

*г. Челябинск, Институт дополнительного
профессионально-педагогического образования*

В профессиональной деятельности любого руководителя принятие решений по стратегическим вопросам занимает важнейшее место. Следовательно, становится актуальным определение особенностей мышления руководителя-стратега. Мышление как феномен, обеспечивающий родовую особенность человека, в структуре психики человека относится к психическим познавательным процессам, которые обеспечивают первичное отражение и осознание людьми воздействий окружающей действительности. Определения мышления обязательно отмечают два признака – обобщенность и опосредованность. Стратегическое мышление рассматривается как четко направленный, динамичный процесс опосредованного и обобщенного отражения, установления существенных связей и отношений между явными и неявными элементами системы, результатом которого является сложная и разветвленная программа эффективных действий с учетом множества независимых друг от друга и развивающихся альтернатив.

Стратегическое мышление – частный случай мышления человека. А.Н. Леонтьев указывал на полиморфность человеческого мышления, из чего следует невозможность сведения мышления только к определенному типу. Им же сформулировано положение об общности строения внешней практической предметной деятельности и деятельности теоретической, мыслительной в узком смысле слова. Поэтому при определении места стратегического мышления в ряде классификаций видов мышления следует отметить лишь его приоритетное соотношение с ними.

Характер решаемых менеджером задач имеет практическую направленность. Однако объекты умственной деятельности в этих случаях далеко не всегда поддаются непосредственному восприятию и физическому манипулированию ими, тем не менее, мышление руководителя следует определять как практический вид. Участие в мышлении восприятия и движения различно в разных конкретных видах деятельности, но степень участия не является признаком, отличающим практическое мышление от теоретического. Различие состоит в том, что связь с практикой носит иной характер: практическое мышление руководителя направлено на решение частных конкретных задач: разработать и осуществить план развития организации, организовать работу предприятия, обеспечить конкурентоспособность организации и т.д., а работа теоретического мышления направлена в основном на нахождение общих закономерностей: принципов организации производства, тактических и стратегических закономерностей. В обоих случаях используются одни и те же механизмы мышления, но различны формы мыслительной деятельности, поскольку различны задачи, стоящие перед умом человека.

По генезису стратегическое мышление является словесно-логическим, так как в его процессе происходит оперирование логическими конструкциями. Так как в процессе стратегического мышления происходит анализ и выбор стратегических альтернатив, по направленности на поиск решения оно является дивергентным. Данный вид мышления нацелен на открытие существенно нового подхода к решению проблемы, следовательно, по степени новизны является продуктивным. В процессе стратегического мышления выбор альтернатив осуществляется на основе логических рассуждений, с учетом результатов предыдущих действий, следовательно, по степени развернутости оно является дискурсивным. По своим функциям стратегическое мышление сочетает творческий и критический виды мышления. Для эффективного решения задач необходимы оба вида мышления, хотя используются они раздельно: творческое мышление является помехой для критического, и наоборот.

Вид мышления характеризуется определенными показателями, позволяющими определить уровень его развития. В качестве показателей уровня развития стратегического мышления следует определять: 1) рефлексивность

как способность к экспликации, выявлению, «распознаванию»; 2) прогностичность как способность предвидеть очевидные и неочевидные последствия явлений, действий; 3) системность как способность рассматривать объекты в форме систем как целостностей в единстве с внутренней сложностью и организованностью частей; 4) лабильность как способность менять направленность мыслительных операций, подвижность процесса; 5) креативность как способность мыслить равноценными альтернативами в ответ на требования новой ситуации.

Действия менеджера направлены на преобразование условий внешней и внутренней среды, причем данные решения принимаются под влиянием восприятия и понимания этих постоянно изменяющихся условий. Функция, благодаря которой один предмет означает или указывает на другой и таким образом заставляет исследовать, насколько один может считаться гарантирующим уверенность в другом, является центральным фактором в рефлексивном мышлении. Мышление с такой целью – это действие, при котором наличные факты вызывают другие факты таким образом, чтобы вывести уверенность в последних на основе или гарантии первых. Проблема устанавливает цель мысли, а цель контролирует процесс мышления. Таким образом осуществляется механизм двусторонней обратной связи, который обеспечивается рефлексивностью рассуждений.

В процессе и результате реализации менеджером собственной программы действий происходит изменение не только оперируемых объектов, но и множества явных и неявных условий. Следовательно, необходимо осуществлять прогнозирование развития ситуации. Прошлые, настоящие и будущие события в психологическом отражении связываются воедино в понятии антиципации. Антиципация – это способность действовать и принимать решения с определенным временно-пространственным упреждением в отношении ожидаемых будущих событий. Преимущество будет у того менеджера, который прогнозирует развитие ситуации. Однако ситуацию следует представлять как совокупность элементов, изменение хотя бы одного из которых влечет изменение других и ситуации в целом. В таком случае менеджеру приходится предвосхищать развитие не только оперируемых объектов, но и иных условий ситуации, для чего необходимо качество системности мышления.

Постоянный динамизм ситуации требует от менеджера быстрой смены направления хода мышления, подвижности этого процесса. Для того чтобы принимать своевременные решения, мышление менеджера должно характеризоваться лабильностью. Сложность и многозначность факторов внешней и внутренней среды далеко не всегда позволяют тривиальным решениям привести к высокоэффективным результатам. Менеджеру необходимо осуществлять креативный подход к принятию решений для того, чтобы они позволили

достичь необходимых результатов. Гибкость, беглость и оригинальность мышления становятся важными факторами эффективных решений.

Принятие стратегических решений осуществляется в ситуации, характеризующейся рисками и неопределенностью. Риск является статистическим элементом, его приблизительное значение можно определить, используя теорию вероятностей, неопределенность же измерению не поддается. Решения в большинстве случаев принимаются в конкретной ситуации, но, даже если ситуация повторится, они не могут быть такими же в будущем, так как люди, получившие определенный опыт, уже изменены сами. Таким образом, будущее неопределенно, и выбор альтернатив будущего не может основываться на теории вероятностей. Стратегическое мышление менеджера при принятии решения имеет дело не столько с рисками, сколько с шансами. Грань между понятиями «шансы» и «риски» очень тонка: в первом случае речь идет о возможности осуществления действий, в то время как во втором – о возможности опасности, неудачи. Тот, кто в центр внимания ставит учет множества шансов, характеризуется большей активностью реагирования по сравнению с теми менеджерами, кто, прежде всего, просчитывает риски. Поэтому для личности менеджера, принимающего решение, предпочтительным становится наличие высокого уровня мотивации к достижениям.

Таким образом, специфичность стратегического мышления состоит в том, что оно направлено на создание разветвленной программы действий с учетом множества явных и неявных элементов ситуации для достижения необходимого эффекта, что определяет наличие его неотъемлемых характеристик: рефлексивности, системности, прогностичности, лабильности и креативности.

ПОВЫШЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НАЧИНАЮЩИХ ПЕДАГОГОВ В РАБОТЕ С ПОДРОСТКАМИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

АНФАЛОВА И.В., ЧЕРНИКОВА Е.Г.

*г. Челябинск, Муниципальное образовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 8*

Формированию, совершенствованию коммуникативного компонента педагогических способностей учителя посвящено значительное количество педагогических и социально-психологических исследований. Однако в них слабо представлена проблематика трудностей общения молодых учителей на этапе их адаптации к профессии с так называемыми «трудными» подростками. Исследования (Т.А. Аржакаева) показывают, что большинство начинающих учи-

телей (от 78 % до 95 %) осознают у себя наличие определенных трудностей общения. Самой значимой сферой педагогического взаимодействия они называют контакты с учащимися (84 %), а самыми неблагополучными, дискомфортными являются контакты с «трудными» или подростками-девиантами, с теми, кто недостаточно усвоил ценности и социальные нормы общества (Ю.А. Клейберг). Основные проблемы в общении с данной категорией детей вызывает страх за свою репутацию учителя, свои умения, неадекватное реагирование со стороны подростков на замечания, высказанные молодым учителем, неумение справляться с конфликтными ситуациями, часто сопровождающими общение таких детей. Ошибки и неудачи вызывают огорчения, разочарования. Да и сами подростки не прощают погрешности молодого учителя, испытывают на «прочность», всем своим видом и поведением демонстрируют пренебрежение по отношению к человеку, еще не заслужившему среди них авторитет. Здесь и кроется ловушка, молодой учитель, сам еще недалеко ушедший от возраста своих подопечных, старается завоевать авторитет среди них самыми различными способами, как показывает практика, не всегда эффективными и целесообразными. Это и общение на уровне данной категории подростков с применением их лексики, сленга, иногда провокация на создание конфликтных ситуаций, неумение «вести» конфликт, разрешить его и т.д.

Мы разделяем мнение многих авторов (Г.А. Ковалев, Л.А. Петровская, Т.С. Яценко и др.), что одним из эффективных путей психологической помощи учителю в преодолении и предупреждении трудностей общения является активная коммуникативная подготовка средствами социально-психологического тренинга. Подтверждением этому служат результаты положительной динамики изменений коммуникативной сферы в ходе тренингов, проводимых нами с молодыми педагогами. Положительные результаты оказывают также специально организованные семинары по обучению молодых педагогов эффективным стратегиям поведения в конфликтных ситуациях. К ним можно отнести стратегию посредничества в конфликте. Важный принцип посредничества – принцип нейтральности, незаинтересованность третьей стороны в преимуществе того или иного участника конфликта, в «победе» его позиции, в реализации его интересов и т.д. Посредник не должен принимать собственных решений, касающихся конфликта. Доверие зависит от непредвзятости, беспристрастности и нейтральности посредника. Самую большую помощь можно принести людям, не решая за них проблемы, а, помогая им самим их решить. В ходе семинара идет работа над структурой конфликта, его составляющими.

1. Анализ конфликта.

1.1. Участники конфликта. Определение участников, которые могут быть привлечены к разрешению конфликта. Учитывается степень доверия к ним со стороны конфликтующих.

1.2. Проблемное поле конфликта. Выявление причины конфликта, т.е. конкретных обстоятельств взаимодействия людей, когда что-то в их действиях или поведении приводит к столкновению. Часто переход конфликта из скрытого плана в открытый сопровождается событием, которое называется поводом возникновения конфликта.

1.3. Позитии и интересы. Позития – это точка зрения на проблему, выражаемое несогласие, претензии, неудовлетворенность и т.д.

1.4. Отношения участников конфликта. Во внимание должен быть принят опыт отношений сторон. Если опыт прежних отношений участников не просто неудовлетворителен, но привел к накоплению между ними и ряда нерешенных проблем, и негативных эмоций, взаимных обид, претензий и т.д., то возникновение новых разногласий актуализирует этот негативный опыт. Стороны не просто не могут найти общий язык, но скорее не хотят его искать, провоцируют друг друга на агрессивные действия.

2. Раздельная работа с участниками конфликта. В ходе рассказа человека о своей проблеме посредник получает представление о конфликте, уточняя суть возникшей ситуации, круг ее участников, их позиции и интересы, взаимоотношения и установки относительно друг друга.

3. Процесс совместного обсуждения и урегулирования проблемы. Процесс посредничества направлен на постепенное «переопределение» ситуации конфликта и тем самым ее преобразование в ситуацию совместной работы его участников, их сотрудничества.

Этапы работы: вступительная, или начальная стадия направлена на первичное введение новых правил взаимодействия участников конфликта, основная стадия общего переговорного процесса включает в себя совместное обсуждение участниками конфликтной ситуации существующих проблем и выработку соглашений, направленных на их разрешение.

По опыту проведения вышеназванного семинара мы видим, что начинающие педагоги испытывают значительные психологические затруднения в процессе освоения педагогической деятельности. Низкий уровень профессиональной квалификации, несформированность профессионально значимых качеств личности, недостаточные умения в области педагогического общения способствуют развитию кризисных ситуаций, нарушающих процесс профессионального становления педагогов. В связи с этим актуализируется потребность в разработке программ психологической помощи начинающим педагогам. Реализация этих программ осуществляется в процессе психолого-педагогического сопровождения начинающих педагогов образовательных учреждений. Под психологическим сопровождением будем понимать целостный непрерывный процесс изучения, развития и коррекции субъектов труда и жизни (Э.Ф. Зеер). Выделяют следующие основные направления этого сопровождения:

1. Проведение лично ориентированной психодиагностики, цель которой выявление затруднений в профессиональной деятельности у начинающих педагогов, анализ их причин; самооценка и экспертная оценка профессиональной квалификации (выявление содержания недостающих теоретических и практических знаний: предметных, психолого-педагогических, методических; изучение профессионально значимых качеств личности учителя; диагностика состояния эмоциональной сферы; изучение уровня эмоционального выгорания; определение уровня удовлетворенности работой и отношения к педагогической профессии);

2. Повышение социально-психологической компетентности специалистов в области знаний особенностей профессионального становления педагогов, угрозах профессиональных и психологических кризисов, способах конструктивного разрешения критических жизненных и профессионально-педагогических ситуаций; соответствующая коррекция деятельности, анализ ее эффективности;

3. Проведение семинаров-тренингов по развитию социально и профессионально важных качеств личности, базовых педагогических умений и навыков, способствующих конструктивному преодолению трудностей профессионального развития; обучение педагога адекватному реагированию на трудности профессионального развития, самостоятельной рефлексии педагогического опыта; повышение коммуникативной компетентности; преодоление деструктивных тенденций профессионального развития: кризисов, стагнации, деформаций и т.д.;

4. Индивидуальное психологическое консультирование по оказанию помощи в поиске наиболее оптимального выхода из кризисной ситуации. В связи с вышесказанным профессиональная поддержка молодого учителя психологом на этапе адаптации к профессиональной деятельности организуется как длительный процесс сопровождения учителя, направленный на овладение им основами профессии, формирование индивидуального стиля, профессионально-личностный рост (Л.М. Митина). Исходя из этого, мы считаем, что психологическая поддержка, направленная на преодоление, разрешение затруднений, возникающих у молодых специалистов в процессе освоения педагогической деятельности, будет способствовать более успешной профессионально-педагогической адаптации учителя и адаптации учащихся – «трудных» подростков к условиям учебно-воспитательного процесса. Адаптированность учителя обеспечивает качественную профессиональную деятельность, оптимальную работоспособность и является базой, фундаментом, неизменным условием для развития творческих начал педагога, совершенствования профессионального мастерства, формирования индивидуального стиля деятельности. Адаптированность ученика позволяет войти в процесс учения полноценным участником, усваивающим учебный материал по мере своих воз-

можностей и уровня развития, чувствующим доброжелательное отношение и искреннюю заинтересованность в своих успехах и проблемах со стороны молодого учителя.

ОСОБЕННОСТИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

БАТОГАЛСАНОВА Б.Д.

*п. Агинское, Читинская область, Агинский Бурятский окружной институт
усовершенствования учителей*

Важнейшей задачей образовательной политики России на современном этапе является модернизация профессионального образования взрослых, которая в настоящее время недостаточно ориентирована на перспективные потребности развития современного общества. Основная цель этого вида деятельности состоит в подготовке квалифицированных, конкурентоспособных на рынке труда специалистов, способных к эффективной работе по избранной специальности, социально и профессионально мобильных, готовых к профессиональному непрерывному росту.

Современному педагогу для совершенствования эффективности процесса обучения и воспитания школьников требуется постоянно обновлять свой профессиональный опыт, непрерывно его обогащать. Совершенствование психолого-педагогической, методической и специальной подготовки, постоянное повышение культуры учителя – одна из основных функций института усовершенствования учителей.

На основе проблемного анализа состояния и перспектив развития системы повышения квалификации определяется цель развития системы повышения квалификации – удовлетворение и развитие личностно-профессиональных способностей педагогических работников в условиях открытой системы непрерывного повышения квалификации. Открытость, гибкость, мобильность системы повышения квалификации предполагает вариативность структур, возможность функционирования и развития временных творческих коллективов, лабораторий, способность к своевременной коррекции организационных форм и методов деятельности в связи с динамикой развития системы образования и изменением запросов личности педагога.

Совершенствование технологий образования направлено на формирование у педагогических работников способностей работать в новых, изменяющихся условиях вариативного образования, к выполнению диагностических, целеполагающих, прогностических, проективных, рефлексивных функ-

ций современного педагога. Для психического, нравственного, физического развития личности ребенка современному педагогу необходимо знание закономерностей развития человека вообще и детей на разных возрастных ступенях, особенно актуальны умения использовать на практике закономерности развития физиологических и психических процессов, учет сензитивных периодов и необходимых условий для формирования нравственных качеств личности ребенка. В современных условиях педагог-воспитатель должен обладать профессионально значимыми личностными качествами: «открытый интеллект», социальная компетентность, способность к решению практических проблем, вербальные способности.

Повышение квалификации педагога-воспитателя в современных условиях в своей основе опирается на принципы личностно-ориентированного образования, где содержание и технология определяет личность учителя, его потребности. Творческий поиск в области развития дополнительного педагогического образования свидетельствует, что система повышения квалификации имеет большие потенциальные, еще не использованные возможности. Многие институты связывают дальнейшее развитие с совершенствованием структуры, расширением контингента слушателей, обновлением содержания.

Профессионализм педагога – это результат индивидуальной целенаправленной работы над собой, постоянное повышение своего научно-методического потенциала. Современное педагогическое дополнительное образование должно быть, прежде всего, направленным на детей, обладать коммуникативными качествами, эмпатийностью, стремиться к партнерским отношениям со своими воспитанниками, владеть знаниями, достаточной для разработки авторской образовательной программы, умением использовать в своей деятельности разнообразие педагогические средства и приемы, инновационные технологии; владеть техникой исследовательской работы, ее организации и анализа.

Сфера дополнительного образования детей рассматривается как инновационная, выявляющая ближайшие перспективы развития воспитательного образования. Сегодня дополнительное образование детей представляет целостную образовательную систему, индивидуализирующую образовательный путь ребенка. В Законе «Об образовании» дополнительное образование рассматривается, прежде всего, через образовательные программы, т.е. как сфера образования, реализуемая в различных учреждениях за пределами определяющих их статус основных образовательных программ.

В проекте Федерального Закона «О дополнительном образовании» даются два основных определения. Первое рассматривает дополнительное образование как целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ, оказания дополнительных образовательных услуг и информационно-образовательной

деятельности за пределами основных образовательных программ в интересах человека, общества, государства. Вторая формулировка гласит, что дополнительное образование детей – единый, целенаправленный процесс, объединяющий воспитание, обучение и развитие личности.

Педагог, работающий в системе дополнительного образования, должен помнить, что ребенок, приходя в клуб, секцию, кружок, зачастую руководствуется не только образовательными целями, но и стремлением быть вместе с друзьями, жадной общению с новыми людьми, поиском возможностей самоутверждения. В этой ситуации по-разному проявляются способности и интересы ребенка. Но дополнительное образование, являясь образованием личностно-ориентированным, в отличие от образования основного, предметно-ориентированного, дает ребенку возможность определить собственный образовательный путь и обеспечивает условия реализации собственных интересов, развитие его индивидуальных способностей, которые отличаются от интересов и способностей его товарищей.

Дополнительное образование предусматривает создание условий для свободного выбора каждым ребенком образовательной области, профиля программы и времени их освоения; многообразии видов деятельности, удовлетворяющих самые разные интересы; личностно-деятельном характере образовательного процесса, способствующего развитию мотивации личности к познанию и творчеству, профессиональному самоопределению детей, их самореализации. Учреждения дополнительного образования (УДО) становятся центрами мотивационного развития личности, ее самореализации и профильного самоопределения. Поэтому педагогический процесс в УДО происходит в форме поиска решений как отдельных (конкретных), так и извечных общечеловеческих проблем. Результатом этого становится жизнетворчество, что позволяет каждому ребенку накапливать творческую энергию и осознавать возможности ее расходования на достижения жизненно важных целей.

Приоритетными направлениями повышения профессионального уровня педагога дополнительного образования являются:

- свободное (неформальное) образование, согласуемое с природой ребенка, его интересом, потребностям, способностям и выступающее коммуникация, как личное общение;
- динамичность образовательного процесса, стимулирующего познание и творчество, активное и деятельное усвоение содержания образования, самостоятельное решение возникающих проблем и самообразование;
- социокультурный контекст, обеспечивающий каждого ребенка средствами индивидуального развития, составляющими базу для освоения необходимых ему культурных ценностей, развитие способности использовать разные языки культуры в повседневной жизни и в предметных сферах;

– социальную защиту каждого ребенка, достигаемую информационной целостностью и педагогической преемственностью образовательного процесса в едином образовательном пространстве страны.

Индивидуально-личностная основа деятельности УДО позволяет им удовлетворять запросы конкретных детей, используя потенциал их свободного времени. Содержание этой работы диктуется задачами духовно-нравственного, интеллектуального и физического развития, т.е. задачами формирования всего, что объединяется понятием «мир человека». Анализ особенностей дополнительного образования, его функций и ценностей позволяет сделать вывод о том, что эта сфера образования является наиболее благоприятной для развития духовно-нравственного воспитания школьников.

Духовно-нравственное воспитание личности – сложный многогранный процесс, включающий педагогические, социальные и духовные влияния. Процесс духовно-нравственного воспитания – динамичный и творческий, в его ходе воспитатели вносят коррективы на основе углубляющегося знания учащихся. Факторы, обуславливающие духовно-нравственное становление и развитие личности ребенка можно разделить на четыре группы: природные (биологические), социально-культурные, педагогические, духовные. Во взаимодействии со средой, целенаправленными влияниями выстраивая правильное общение с реальным и духовным миром, школьник приобретает необходимый духовный опыт и опыт нравственного поведения.

Большое значение для духовно-нравственного развития личности имеют социальные условия, биологические факторы, неорганизованное общение, однако решающую роль играет здесь педагогическое, личностно-ориентированное взаимодействие, поскольку оно осмыслено и управляемо. Духовно-нравственное воспитание направлено на «возвышение сердца» ребенка как центра духовной жизни. Оно представляет собой процесс организованного, целенаправленного, как внешнего, так и внутреннего воздействия педагога на духовно-нравственную сферу личности, являющуюся системообразующей его внутреннего мира.

Подводя итог сказанному, нужно отметить, что социально-педагогическими предпосылками процесса духовно-нравственного воспитания являются вызванные демократическими тенденциями в российском обществе процессы гуманизации и гуманитаризации образования и углубленный интерес к проблемам духовности, опирающийся на новое понимание сущности человека, признание наличия в нем души как его метафизической составляющей. Духовно-нравственное воспитание учащихся представляет собой процесс организованного, целенаправленного как внешнего, так и внутреннего эмоционально-сердечного воздействия педагога-воспитателя на духовно-нравственную сферу личности учащегося, являющуюся системообразующей ее внутреннего мира.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

КЛЕЩЕВА Т.В.

*г. Братск, Иркутская область,
Филиал Иркутского государственного университета*

Процесс формирования компетентного специалиста является одной из главных проблем педагогики. Компетентность учителя приобретает в последние годы все большую актуальность в связи с тем, что постоянно трансформируется социальный опыт, реконструируется сфера образования, появляются всевозможные разновидности авторских педагогических систем, возрастает уровень запросов социума к специалисту.

Профессия педагога не совсем обычная. Педагоги заняты приготовлением нашего будущего, они воспитывают тех, кто завтра сменит нынешнее поколение. Они, можно сказать, работают с «живым материалом», порча которого приравнивается почти к катастрофе, так как упущены те года, которые были направлены на обучение. Педагогическое мастерство в большей степени зависит от личных качеств педагога, а также от его знаний и умений. Каждый педагог – это личность. Личность педагога, ее влияние на воспитанника огромно, ее никогда не заменит педагогическая техника.

Всеми современными исследователями отмечается, что именно любовь к детям следует считать важнейшей личностной и профессиональной чертой педагога, без чего не возможна эффективная педагогическая деятельность. Подчеркнем также важность самосовершенствования, саморазвития, ибо учитель живет до тех пор, пока он учится, как только он перестает учиться, в нем умирает учитель. Профессия педагога требует всесторонних знаний, душевной безграничной щедрости, мудрой любви к детям. Учитывая возросший уровень знаний современных учащихся, их разнообразные интересы, педагог и сам должен всесторонне развиваться: не только в области своей специальности, но и в области политики, искусства, общей культуры, должен быть для своих воспитанников высоким примером нравственности, носителем человеческих достоинств и ценностей.

Возрастание роли профессионализма в современных условиях с особой остротой ставит проблему социально-психологической компетентности специалиста. Доктор Джон Равен определяет компетентность как специфическую способность, необходимую для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающую узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия. По мнению А.Г. Бермуса, компетентность представляет собой системное единство, интегрирующее личност-

ные, предметные и инструментальные особенности и компоненты. М.А. Чошанов считает, что компетентность – это не просто обладание знаниями, а постоянное стремление к их обновлению и использованию в конкретных условиях, т.е. владение оперативными и мобильными знаниями; это гибкость и критичность мышления, подразумевающая способность выбирать наиболее оптимальные и эффективные решения и отвергать ложные.

Социально-психологическая компетентность (от лат. *competens* – соответствующий, способный) – способность индивида эффективно взаимодействовать с окружающими его людьми в системе межличностных отношений. В состав социально-психологической компетентности входит умение ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать адекватные способы обращения с ними и реализовывать эти способы в процессе взаимодействия. Особую роль здесь играет умение поставить себя на место другого. Социально-психологическая компетентность формируется в ходе освоения индивидом систем общения и включения в совместную деятельность. В основе социально-психологической компетентности лежат духовные, нравственные идеалы индивида, знание общих закономерностей психики и умение понимать их в других людях, понимание иерархии отношений различных людей, умение наилучшим образом организовать свое поведение в социальной среде.

Опираясь на определение социально-психологической компетентности личности, данное в словаре «Психология» под редакцией А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского, мы определили социально-психологическую компетентность педагога как его способность организовывать эффективное взаимодействие с учащимися и коллегами по работе в системе деловых и личностных отношений. Она является ключевой составляющей в решении проблемы оптимизации учебной деятельности. Социально-психологическая компетентность педагога в ее развернутой, конкретной, продуктивной форме базируется не столько на особенностях личности, сколько на специфике его взаимодействия с учащимися, поглощающего как обстоятельства межличностного взаимодействия, так и возможности самой личности.

В последнее время в психологии социально-психологическая компетентность часто соотносится с понятием «уверенность в себе». Так, согласно Г.И. Сивковой, социально-психологическая компетентность – это наличие уверенного поведения, при котором различные навыки в сфере отношений с людьми автоматизировались и дают возможность гибко менять свое поведение в зависимости от ситуации. Еще более определенно эта мысль выражена В.Г. Ромеком, который рассматривает социально-психологическую компетентность как результат особого стиля уверенного поведения, при котором навыки уверенности автоматизированы и дают возможность гибко менять

стратегию и планы поведения с учетом узкого (особенности социальной ситуации) и широкого (социальные нормы и условия) контекста.

Анализу психологической природы социально-психологической компетентности, ее связи с социальным мышлением человека, его социально-политическими, ценностными ориентациями (Г.Э. Белицкая), с самоопределением (где последнее рассматривается Н.А. Рототаевой как слагаемое социальной компетентности) посвящено достаточно много зарубежных и отечественных исследований. Как показывает Г.Э. Белицкая, в психологии компетентность рассматривается как атрибут профессионализма, приобретая пояснительные определения, например, «компетентность общения», «межличностная компетентность». При этом автор, подчеркивая, что в зарубежной социологии, социально-педагогических исследованиях сам термин достаточно устоялся, отмечает существование разных подходов к трактовке его понятийного содержания.

Р. Ультрих сформулировал основные характеристики социально-компетентного человека, в соответствии с которыми он в состоянии: 1) принимать решения относительно себя самого и стремиться к пониманию собственных чувств и требований; 2) забывать блокирующие неприятные чувства и собственную неуверенность; 3) представлять, как следует достигать цели наиболее эффективным образом; 4) правильно понимать желания, ожидания и требования других людей, взвешивать и учитывать их права; 5) анализировать власть, определяемую социальными структурами и учреждениями, роль их представителей и включать эти знания в собственное поведение; 6) представлять, как с учетом конкретных обстоятельств и времени вести себя, принимая во внимание других людей, ограничения социальных структур и собственные требования.

Джон Равен провел анализ видов компетентности необходимых для эффективного преподавания. Было установлено, что эффективно работающие преподаватели обладают способностью размышлять о личных качествах своих учеников и заботиться об их развитии, замечать, предвидеть реакцию учеников на деле демонстрировать свои предпочтения и системы ценностей и глубоко личные способы мышления и переживания, приводящие к достижению поставленных целей, а также обладают способностью понимать и успешно воздействовать на внешние по отношению к школе социальные факторы, которые обычно ограничивают возможности работы.

Шнейдр, Клемп и Кастендик также исследовали качества необходимые учителям для эффективной работы. Они обнаружили, что ключевым фактором, который отличает эффективно работающих учителей от их коллег, является способность сочетать центрированность – отзывчивость на нужды, интересы и увлечения учащихся – с директивностью, т.е. способность придавать обучению смысл и целенаправленность. Хороший преподаватель вниматель-

но подмечает склонности учащихся, обдумывает их, а затем директивно руководит развитием ученика по направлениям, которые будут тому интересны и полезны.

Таким образом, высокий уровень социально-психологической компетентности обеспечивает успешное освоение методов управления в системе «человек – человек». Педагогическая деятельность – один из видов деятельности, направленной на развитие человека. Профессионализм педагога предполагает знание возрастных особенностей учащихся, закономерностей их поведения, методов эффективного взаимодействия и т.д.

СИСТЕМОЛОГИЯ КАК ПРИНЦИП ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В СФЕРЕ ГОСТИНИЧНОГО СЕРВИСА

КУРДАКОВА М.Е.

г. Челябинск, Южно-Уральский государственный университет

Система подготовки кадров в сфере гостеприимства в России – это одна из важнейших проблем, эффективное решение которых обеспечивает успешное развитие туризма как составной части экономики нашей страны.

В настоящее время большое значение приобретает проблема формирования профессиональной компетентности специалистов сферы сервиса в условиях высшей школы. Вопросы профессиональной компетентности специалиста рассматриваются в работах как отечественных, так и зарубежных ученых. Современные подходы и трактовки профессиональной компетентности весьма различны.

С учетом анализа существующих в отечественной и зарубежной науке исследований по вопросу профессиональной компетентности можно уточнить рассматриваемое понятие для специалистов индустрии гостеприимства. Профессиональную компетентность специалиста гостиничного сервиса можно представить как качественную характеристику личности специалиста, которая включает систему научно-теоретических знаний, в том числе специальных знаний в области гостиничного сервиса, профессиональных умений и навыков, опыта, наличие устойчивой потребности в том, чтобы быть компетентным специалистом, интереса к профессиональной компетентности своего профиля. Однако следует отметить, что сущностные характеристики профессиональной компетентности специалиста нельзя рассматривать изолированно, поскольку они носят интегративный, целостный характер, являются продуктом профессиональной подготовки в целом.

Процесс становления специалиста туризма и гостиничного сервиса выступает как процессуальная система. Принципу системности посвящены работы многих ученых, в том числе В.Г. Афанасьева, А.И. Аверьянова, И.В. Блауберга, В.П. Кузьмина, З.М. Оруджева, А.П. Шептулина и др.

Процесс профессиональной подготовки студента – это управляемый процесс, а, как известно, управлять можно только системами. Эффективность же управления зависит от функций, выполняемых структурными элементами и системой в целом. К таким функциям исследователи относят информационную, коммуникативную, аксиологическую, целеполагающую, координирующую, оценочную и ориентировочную функции.

Системный подход к изучению и организации подготовки специалиста гостиничного сервиса позволяет выделить структурные элементы системы, а также выявить внешние и внутренние связи системы и ее структурных элементов; определить перспективы развития системы профессиональной подготовки специалиста; повысить эффективность управления системой формирования профессиональной компетентности студентов.

Учебный процесс в целом, учебный процесс по отдельно взятой дисциплине и даже каждая из форм занятий по этой дисциплине являются системами со сложной внутренней структурой и наличием большого числа взаимосвязей разного уровня между отдельными ее элементами. Поэтому определение содержания учебного процесса возможно лишь с использованием принципов системного подхода, который требует выявления, обоснования и взаимоувязывания многих факторов – задач системы в целом и задач каждого из ее компонентов; целей, задач и содержания одной изучаемой дисциплины и разных дисциплин; объема и уровня конкретных знаний, умений и навыков, обеспечиваемых занятиями каждой формы и т.д.

Системный подход к процессу обучения подразумевает включение студентов в многостороннюю учебную деятельность, характеризующуюся системой методов познания, видов учебной деятельности, которые организуются на основе целенаправленного управления педагогом учебными действиями, а также уровнем восприимчивости студентов к новым знаниям и умениям.

Рассматривая основные направления непрерывной профессиональной подготовки на основе системного подхода, можно выделить следующие основные положения: содержание непрерывной профессиональной подготовки студентов определяются сквозной программой; исходным положением системного подхода к профессиональной подготовке является представление о целостности структурных составляющих профессиональной подготовки; непрерывная профессиональная подготовка оптимизируется по ряду качественно определенных критериев, требований, предъявляемых к специалисту.

Формированию знаний и умений, специфических для учебной специальности «гостиничный сервис», помогают учебные курсы, рассматривающие

на первом и втором годах обучения проблемы гостеприимства, историю развития гостиничного хозяйства и др.; на третьем и четвертом курсах начинается обучение по дисциплинам специальности и специализации – студенты овладевают технологиями обслуживания различными службами гостиницы, учатся осуществлять контроль качества гостиничных услуг и др.

В процессе освоения содержания курсов по гостиничному сервису используются такие формы и методы обучения, как лекции, семинары, деловые игры, практические занятия. При этом большое значение придается выездным практическим занятиям на предприятиях сферы гостиничного и ресторанного сервиса. Неотъемлемой составной частью системы предметов являются ознакомительная, учебная, учебно-производственная и производственная технологическая практики, которые укрепляют и развивают полученные теоретические знания и навыки, помогают их реализовывать на практике.

Все это позволяет подготавливать конкурентоспособного высококвалифицированного специалиста на рынке образовательных услуг, способного быстро адаптироваться к изменяющемуся рынку труда.

КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОГО УСПЕХА

СТАРОДУБ И.В.

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

Образование как важнейший социальный институт воздействует на состояние и тенденции развития общества, производства и государственного управления. В свою очередь, изменения в системе общественных отношений активно воздействуют на образовательные процессы и учреждения, требуют от них мобильности и адекватного ответа на задачи нового исторического этапа. Перестройка системы образования в новых социально-экономических условиях России выдвинула новые целевые ориентиры учебно-воспитательного процесса: «поворот» к личности, создание условий для ее развития: приоритет самостоятельности, самосознания и саморазвития личности, свободы выбора и поисковой активности; ценностью становятся не знания как таковые, а самореализация личности благодаря этим знаниям.

Новые ценности образования определяют и новые требования к личности учителя, способного воплотить идеи гуманизации в реальный процесс педагогического общения. Поднимая вопрос об эффективности профессиональной деятельности педагога, мы переносим внимание на его эффективность как человеческой личности. Любая социальная роль предполагает оп-

ределенный образ, имидж, и только соответствие ему способствует достижению успеха.

Современный учитель все чаще сталкивается с новыми ситуациями в образовании, которые требуют от него адекватных реакций на меняющиеся технологии, высокий образовательный уровень, гибкое мышление, профессиональную мобильность, умения вырабатывать собственную стратегию профессиональной карьеры. В связи с этим следует отметить, что реальная действительность требует от педагога конкурентоспособности, которая проявляется в различных ситуациях профессиональной деятельности.

В настоящее время понятие «конкурентоспособность» только начинает входить в научную литературу и деловую жизнь. В области экономики существует определенный круг работ, посвященных изучению этого вопроса. В педагогике проблема конкурентоспособности учителя исследована чрезвычайно слабо. К тому же, к определению понятия «конкурентоспособность» в педагогике нет единого подхода. С педагогической точки зрения конкурентоспособность личности рассматривалась В.Н. Андреевым, О.Н. Филатовым, В.Н. Харькиным, Д.В. Чернилевским. Авторы ассоциировали конкурентоспособность с успешностью. Однако работы, направленные на изучение обеспечения конкурентоспособности молодых специалистов – педагогов, практически отсутствуют. Между тем конкурентных ситуаций в области образования в настоящее время уже немало и их круг продолжает расширяться. К ним относятся: профессиональная адаптация; аттестация; решение ситуативных педагогических задач; общение в учебно-воспитательном процессе; проблема вариативности образования; карьерный рост; расстановка кадров и др.

Поскольку в настоящее время система распределения упразднена и учебные заведения не обеспечивают гарантированного места работы, выпускникам приходится заниматься трудоустройством самостоятельно. Как показывает статистика, число приступивших к работе молодых специалистов по специальности «учитель» от общего количества выпускников вузов не превышает в среднем по Российской Федерации 50 % выпуска. Наряду с объективными причинами существуют и такие, которые определяются отсутствием у молодых специалистов умения грамотной самопрезентации, в результате чего они уступают в конкурентных отношениях кадровым работникам. Необходимость конкурировать с опытными педагогами возникает у молодых педагогов в силу целого ряда причин: стремительно меняющаяся демографическая ситуация, что влечет за собой высвобождение рабочих мест; перепроизводство специалистов по ряду специальностей; различия в заработной плате в разных образовательных учреждениях.

Каково же целостное представление о конкурентоспособности педагога как составляющей личности учителя? В таком контексте можно предложить следующие параметры, характеризующие конкурентоспособность:

- способности – четкость целей и ценностных ориентаций, творческое отношение к делу, психологическая пластичность, независимость, способность к риску, способность быть лидером, толерантность;
- черты характера – трудолюбие;
- потребности – стремление к непрерывному саморазвитию, к непрерывному профессиональному росту;
- состояния – конгруэнтность, стрессоустойчивость, стеничность;
- удачный имидж – созданный образ для определенной социальной группы, выполненный с учетом социального заказа этой группы.

Между тем в практике педагогического образования проявляется противоречие между развитием личностного компонента профессиональной культуры педагога и реальным состоянием подготовки будущего учителя. Традиционная система педагогического образования, ориентированная на подготовку специалистов-предметников как трансляторов основ научных знаний, переживает кризис. Эта предметная специализация заслоняет подготовку к реальному педагогическому взаимодействию, которое не сводится к передаче информации об основах наук.

Часто педагог теряет авторитет своих подопечных потому, что неинтересен как личность. А без интереса к личности учителя нет интереса к учебе. Поэтому образ педагога должен вдохновлять. Как бы ни был профессионально подготовлен учитель, он просто обязан постоянно совершенствовать свои личностные качества. Ведь в имидже учителя сочетается отношение учащихся к своим преподавателям, степень эмоционального контакта, представление о хорошем и плохом учителе и многое другое, а это в свою очередь определяет не только интерес к учебе, но и отношение к образованию в целом. Помимо этого, удачно сформированный имидж педагога является одним из основных факторов успешной педагогической деятельности.

Имиджелогия – это наука о технологии личного обаяния. Ее приоритетное предназначение – оснастить людей различного возраста имидж-знаниями и оказать помощь в овладении и умелом использовании их при выстраивании межличностных и профессиональных отношений.

На основании всего вышесказанного мы предлагаем, как один из путей гуманизации образования, повышения эффективности профессионального развития педагогов и их конкурентоспособности формирование индивидуального имиджа. Именно на этот личностный аспект профессиональной культуры педагога представляется целесообразным и перспективным обратить внимание как практикующих учителей, будущих педагогов, так и организаторов непрерывного педагогического образования. Дисциплина «Педагогическая имиджелогия» призвана помочь педагогу в осмыслении значимости индивидуального имиджа, в становлении педагогической карьеры. Актуальность введения ее в систему подготовки и повышения квалификации учительских кадров опреде-

ляется задачей гуманизации позиции педагога. Решение этой задачи лично и общественно значимо. Личности это поможет достичь успеха в педагогическом взаимодействии, обществу – реализовать гуманистические принципы в образовании.

В связи с вышесказанным конкурентоспособность будущего учителя как индивидуально – психологическая особенность представляет собой интегральное свойство индивидуальности и личности и может формироваться в процессе профессиональной подготовки и переподготовки педагога.

РОЛЬ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В АДАПТАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

ТАБАКОВА И.А., СЕМЕНОВА Н.А.

г. Братск, Иркутская область, Братский филиал Иркутского государственного университета, Психологическое агентство «Логос-М»

В настоящее время в век информационных технологий все большее значение приобретают такие свойства личности, как умение эффективно общаться, объективно воспринимать информацию и реагировать на все изменения окружающей действительности. Уже с незапамятных времен люди проявляли интерес к способности человека формировать отношение к самому себе, прогнозировать результаты своей деятельности, понимать свое поведение и поведение окружающих. Усвоение системы отношений к миру, друг к другу определяется проявлением такого свойства личности, как социальный интеллект.

Под интеллектом понимаются индивидуальные особенности личности, относящиеся, прежде всего, к познавательной сфере (мышление, память, внимание), а также определенный уровень развития мыслительной деятельности личности, обеспечивающей возможность приобретать новые знания и эффективно использовать их в ходе жизнедеятельности. Интеллект отождествляется с системой умственных операций, со стилем и стратегией решения проблем, с эффективностью индивидуального подхода к ситуации, требующего познавательной активности, с когнитивным стилем. Критериями оценки интеллекта выступают глубина, обобщенность и подвижность знаний, владение способами кодирования, перекодирования и др. Велико значение речевой деятельности и внутренней речи [2].

Социальный (практический) интеллект рассматривает интеллект как проявление социально-полезной адаптации. Социально-полезная адаптация – это результат взаимодействия личности и социальной среды, который приводит к оптимальному согласованию целей и ценностей личности и группы [3].

Выделяются такие проявления социального интеллекта, как рассуждение, решение практических задач, память, обучаемость, понимание, обработка информации, выработка стратегий, приспособление к окружающей среде. Критерием интеллектуального поведения является не преобразование среды, а открытие возможностей среды для адаптивных действий человека в ней [1].

Перечислим функции социального интеллекта: 1) обеспечение адаптивности в изменяющихся условиях; 2) формирование успешного взаимодействия, решение текущих задач; 3) регулирование всех видов деятельности; 4) саморазвитие, самопознание, самообучение; 5) обеспечение адекватности восприятия информации. Социальный интеллект представляет собой индивидуально-личностное свойство человека. Социальный интеллект – это способность правильно понимать поведение людей. Она необходима для эффективного межличностного взаимодействия и успешной социальной адаптации.

Для определения взаимосвязи социального интеллекта и адаптивных способностей был проведен сравнительный анализ двух групп испытуемых. Испытуемые первой группы: 25–50 лет, имеют высшее и среднее специальное образование, работают по полученной профессии, семейные люди. Испытуемые второй группы: 20–48 лет, в основном со средним специальным и высшим образованием, работают не по профессии, 50 % – семейные, 50 % – несемейные люди.

Для исследования использовались следующие методики: 1. Методика социально-психологической адаптации, разработанная К. Роджерсом и Р. Даймондом, предназначена для выявления уровня личностных качеств, определяющих способность человека адаптироваться в социальной среде и эффективно взаимодействовать с окружающими. 2. Методика «Оценки уровня притязаний личности». Опросник В.К. Горбачевского предназначен для выявления уровней притязаний испытуемого посредством диагностики компонентов мотивационной структуры личности. 3. Методика «Диагностика мотивационной структуры личности», разработанная В.Э. Мильманом, предназначена для выявления некоторых устойчивых тенденций личности: общая и творческая активность, стремление к общению, обеспечение комфорта и социального статуса. 4. Методика по определению мотивации на достижение успеха и избегание неудачи, разработанная Т. Элерсом, оценивает силу стремления к достижению цели, к успеху и степень избегания неудач.

В качестве оценки уровня различий применен метод Пирсона.

Испытуемые первой группы имеют высокий уровень приспособляемости к изменяющимся условиям. Это можно увидеть в определении ими индивидуальных возможностей для достижения результатов деятельности, содержания межличностных взаимодействий. Они отличаются высокими познавательными интересами, состязания играют в их жизни не последнюю роль, для них значим не только результат их деятельности, но и сам процесс ее выпол-

нения, они инициативны и стремятся во всем быть первыми. С одной стороны, они, получая информацию о характере деятельности других людей, осознают ее, и происходит подчинение ей выполняемых умственных операций. А с другой стороны, в процессе переработки информации происходит формирование суждений о значении происходящего. У этих людей ярко выражена потребность понимать окружающих, и быть понятыми ими. Познавая себя в постоянном общении с другими людьми, начинается процесс, при котором они активно выделяют и усваивают нормы и эталоны взаимоотношений. Коммуникация рассматривается ими как способ установления связи между человеком и социальной средой, как процесс поиска смысла жизни.

Первая группа испытуемых характеризуются устойчивостью внутреннего мира во взаимоотношении с социальной средой, так как их социальный интеллект оказывает на них направляющее действие в плане творчества, затрагивает смысловые образовательные процессы. В свою очередь испытуемые второй группы, плохо адаптирующиеся в новых условиях, отличаются высоким уровнем тревожности, более агрессивны, менее инициативны, предпочитают быть ведомыми, а не вести за собой, упуская перспективные предложения. Избегание возможных неприятностей приводит к пассивности и бездействию. Круг общения узок либо общение не приносит удовлетворения.

Эти испытуемые строят свои представления, опираясь на эмоциональную окраску событий. Они раздражительны, обидчивы, подозрительны и на этой основе создают образ своего «Я», своего поведения, а также поведения других людей, формируют индивидуальную картину мира. Рефлексия же необходима, потому что обеспечивает связь с социальной средой. Она проявляется в осознании человеком того, как он воспринимается другими.

Таким образом, хорошие адаптационные способности связаны с высоким уровнем социального интеллекта, что помогает познанию и самосовершенствованию себя, общению с другими людьми, организации какой бы то ни было деятельности, достижению поставленных целей. Социальный интеллект обеспечивает переработку информации, необходимой для прогнозирования результатов деятельности; проявляется не только в области мыслительных процессов, но опосредует установление динамического равновесия между интеллектуальной и эмоциональной сферами личности; сдерживает отрицательные эмоции; помогает выйти из состояния стресса; позволяет определить выбор механизма психологической самозащиты, направленной на сохранение самоуважения личности. В результате определяется поведение личности. Проявление социального интеллекта зависит от содержания деятельности.

Литература

1. **Алешина, Е.С.** Психология интеллектуального развития / Е.С. Алешина. – СПб.: Питер, 2002.

2. Головин, С.Ю. Словарь практического психолога / С.Ю. Головин. – М.: АСТ, 2001.

3. Этнопсихологический словарь / Под ред. В.Г. Крысько. – М.: Моск. психолого-социальный институт, 1999.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

ТАКТАЕВА Л.И.

*г. Ижевск, Институт повышения квалификации и переподготовки
работников образования Удмуртской Республики*

В XXI в. общественные процессы все более приобретают характер социокультурных. Вопросы образования проходят через всю историю культуры и требуют углубленной рефлексии. Возрастает роль культуры как совокупности способов и результатов деятельности человека, результатов взаимодействия культуры и образования.

Современная общеобразовательная школа – это культурно-социально-личностнообразная система. Образованию принадлежит опережающая функция в развитии, а культуре решающая роль в ее реализации. Проблемы интеграции культуры и образования исследованы многими российскими и западными учеными. Все более очевидна необходимость диалога образования и культуры. Одним из методологических оснований развития качества российского образования является принцип культуросообразности, дающий возможность осмыслить ориентации образования на ценности культуры при построении культуuroобразующей школы.

Начальное образование – первая ступень формирования и воспитания человека как субъекта собственной жизнедеятельности, самоопределения его в культуре и выстраивания на ее основе жизненной позиции. Результатом образования является ученик – личность, сформированная учителем – личностью с широким диапазоном профессиональной компетентности, основу которой составляет методическая культура учителя.

В истории методической службы отмечается бережное отношение к ее традициям, к структурно-организационному совершенствованию, к саморазвитию. Изменение целей и содержания образования требует деятельности методических служб, обеспечивающих профессиональный рост и высокий уровень компетентности преподавателей. Главной составляющей методической культуры педагога является культура видения образовательной области и предмета в ней, изучаемого школьниками по различным учебникам.

Эксперимент по совершенствованию структуры и содержания российского образования убедил в том, что содержание апробируемых УМК не отвечает в полной мере запросам качества образования и логике образовательного процесса, учитывающего тенденции личностно-деятельностного и компетентностного подходов. Поэтому структурная и содержательная перестройка модели методической службы идет в направлении приближения к школе в плане создания новых образцов образовательных практик. Это прежде всего выстраивание целевых структур под образовательные проекты со штатом координаторов, проектировщиков, консультантов, тьюторов, методическое сопровождение с дистантной поддержкой.

Методическая культура, с нашей точки зрения, многогранное, многоуровневое, многокомпонентное образование, включающее в себя педагогическую философию (убеждения), мыследеятельность в режиме рефлексии (понимание). Построение модели методической деятельности основано на идеях единства личности, деятельности и культуры. В процессе научно-методического сопровождения формируется способность педагога видеть содержание образования в контексте культуры. Образовательный процесс приобретает иные сущностные характеристики, новое качественное состояние. Формирование методической культуры учителя начальной школы становится системным новообразованием личности учителя, выстроенным на принципах инновационно-методической направленности и самоопределения личности в культуре. Обучение новому интеллектуальному видению «культура видения предмета» обеспечивается взаимосвязанными блоками культурологической, психолого-педагогической, предметно-специальной подготовки учителя.

Содержательные линии блоков методической культуры конструируются на основе компетентностного подхода и направлены на развитие управления учебным процессом. Системное видение предмета на прикладном уровне формируется в образовательных модулях: культурологическом; научно-методическом; предметно-методическом; технологическом; дифференцированно-компенсаторном. Достижение высокого уровня методической культуры становится возможным при создании культуротворческой методической среды, где происходит развитие способности учителя к анализу профессионально-личностных знаний и возможностей, оценки ситуации на каждом этапе деятельности. Процесс формирования культуры видения предмета, включает в себя содержательные характеристики образовательной деятельности с системой конкретных методов и форм, целевым фактором выстраивания содержания образования ученика в динамике развития его личностных качеств: когнитивных, креативных, оргдеятельностных.

Культура видения предмета – это умение идти к ученику с предметом, представить его в привлекательной и личностно-значимой форме, с точки зрения учета интересов и склонностей. Каждый из изучаемых предметов дол-

жен предоставить ученику возможности для индивидуальной образовательной траектории. Учитель, ориентируясь на личностные потребности школьника, помогает ему в самовырастании, использовании учебников для обеспечения личностного роста и творческой самостоятельности, предоставлении возможностей овладения способами продуктивной деятельности.

Идти с предметом ученику – значит показать ему красоту науки, продемонстрировать увлекательность эксперимента, когда объект рассматривается с разных точек зрения. Например, категория «время» рассматривается с точки зрения математики, биологии, языка, философии, истории и т.д. Сопоставительное рассмотрение понятий формирует собственное мнение, возникают вопросы, эмоциональные реакции. Для расширенного изучения темы дать направление поиска и списки дополнительной литературы, создать ситуацию коммуникации, рефлексивной деятельности. Рефлексия не эпизодична, она охватывает любой этап деятельности с фиксацией внутренних изменений и приращений в знаниях, умениях, навыках и способах деятельности.

Оргдеятельностная структура урока позволяет максимально реализовать средствами предмета творческие ресурсы учащихся, проявить рефлексивно-выстроенные способы деятельности. Ученик осмысливает уровень своего продвижения и сопоставляет его с конечным результатом, определяет, в чем и насколько произошли изменения в категориях: «знаю, что делать»; «знаю, как и для чего»; «знаю, что смогу сделать».

Создание компетентно построенной образовательной среды зависит от выбора учебно-методических комплектов нового типа, которые способен увидеть в море литературы только педагог с высоким уровнем методической культуры. М.М. Бахтин писал: «...вся история культуры есть рассказ о том, что увидел человек в зеркале, все будущее наше в том, что еще в этом зеркале он увидит».

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ПРОЕКТИРОВОЧНЫХ УМЕНИЙ ПЕДАГОГА

ТОРЛОПОВА Н.И.

г. Нижний Тагил, Свердловская область, Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия, Институт психолого-педагогического образования

Последнее десятилетие отмечается бурными изменениями в практике совершенствования профессиональных знаний и умений педагогических кадров. Поиск новых подходов ведется в разных направлениях – в содержании, технологиях, формах организации деятельности субъектов образовательного процесса, в оценке результатов. Процессы кардинальных изменений, проис-

ходящие в сфере образования, привели к необходимости широкого распространения такого вида деятельности как проектирование.

Многочисленные исследования профессиональной деятельности показали, что в основе профессионального саморазвития лежит проектирование субъектом деятельности своей собственной деятельности. По словам Л.М. Митиной, профессиональное развитие можно рассматривать как непрерывный процесс самопроектирования личности, где человеку необходима способность выходить за пределы непрерывного потока повседневной практики и видеть свой труд в целом. «Это дает возможность стать хозяином положения, полноправным автором, конструирующим свое настоящее и будущее, позволяет внутренне принимать, осознавать и оценивать трудности и противоречия разных сторон профессионального труда, самостоятельно и конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать любую трудность как стимул дальнейшего развития, как преодоление собственных пределов» [4, с. 16–17]. Конструктивный путь личности в профессии – это путь конкурентоспособной личности.

О формировании педагога-проектировщика писал еще Г.П. Щедровицкий в 60-е гг. Значимость развития проектировочных умений в профессиональной деятельности педагога доказывает и то, что овладение педагогическим проектированием как видом профессиональной деятельности позволит учителю прогнозировать возможные изменения в структуре и содержании учебного процесса, целенаправленно использовать педагогические инновации. Подчеркнем, что основное назначение педагогического проектирования – не в составлении плана деятельности учителя на уроке, а «в разработке логической структуры учебно-воспитательной деятельности учащихся, являющейся основой проектировочной деятельности учителя» [3, с. 86–93]. То есть система педагогического проектирования по существу является концентрированным выражением знания о методах выполнения проектировочной деятельности, так как отражает совокупность взаимозависимых действий для достижения результата – создания проекта одного, отдельно взятого объекта. Знание теоретической модели дает ориентировочную основу действий при проектировании объектов в различных документированных формах. Выполнение конкретного проекта может происходить по известной общей методике путем самостоятельного приспособления ее к условиям решения профессиональной задачи.

В этой связи, наряду с традиционными формами повышения квалификации, все большее значение имеет система проектно-ориентированных способов повышения педагогического профессионализма, направленная на качественное развитие педагогической деятельности через обеспечение процессов саморазвития всех участников образовательного процесса.

Поскольку процесс овладения педагогами технологией проектирования может быть осуществлен только в рамках организации их собственной проектировочной деятельности и последующей рефлексией проведенной работы, развитию проектировочных умений педагога в системе повышения квалификации способствуют такие формы организации, как разработка индивидуальных и групповых проектов, рефлексивно-методологический анализ педагогической деятельности, разработка программ развития образовательных систем. Остановимся подробно на организации проектной педагогической мастерской, цель деятельности которой заключается в повышении квалификации растущих педагогов через разработку ими с помощью опытного педагога проектов развития собственной педагогической деятельности (индивидуальное педагогическое проектирование). В процессе работы над проектом педагоги шаг за шагом усваивают сущность и поэтапность проектировочной деятельности, вырабатывая алгоритм выполнения проектировочных действий.

В обобщенной форме этапность подобной работы может быть выражена в следующих пунктах [1]:

1) анализ собственной педагогической ситуации (выделение в своей работе и описание педагогом основных проблемных ситуаций, основных объектов и субъектов, находящихся во взаимоотношении с педагогом и друг с другом в данных ситуациях, основных параметров, описывающих данные объекты, субъекты и взаимоотношения между ними);

2) построение идеального образа своей деятельности (фиксация текущих и определение желаемых значений выделенных параметров, обобщающее описание текущей, возможной и желаемой ситуаций, ценностное самоопределение, текущее и перспективное целеполагание, определение ближайших и перспективных конкретных деятельностных шагов по достижению желаемой ситуации);

3) планирование деятельности (определение объемов работ и сроков выполнения конкретных шагов, выбор методов и средств для достижения поставленных задач, определение способов и форм оценки степени успешности осуществления предполагаемых шагов);

4) оформление проекта (оформление результатов проведенной рефлексивно-аналитической работы в виде индивидуального педагогического проекта будущей деятельности).

В связи с тем, что проектирование как процесс представляет собой закономерное, качественное изменение (развитие) состояния как проектируемых объектов, так и самих субъектов проектирования, проектировочная деятельность нацелена на повышение мастерства самого проектанта, рост его профессионализма. Кроме этого, в ходе различных форм проектировочной деятельности идет не только расширение объема знаний, но и осмысление значимости приобретенных умений педагога-проектировщика для профессио-

нальной компетентности педагога, процессов саморазвития, самоактуализации, а индивидуальное педагогическое проектирование, осуществляемое в целях поиска образовательных средств, направленных на рост результативности педагогического труда, является универсальной формой деятельности, обеспечивающей рост профессионализма педагога в современных условиях.

Литература

1. **Ворошилов, В.В.** Проектирование в системе повышения квалификации работников образования / В.В. Ворошилов. – Пермь, 1999.
2. **Гладкая, И.В.** Возможности курса «Педагогическое проектирование» в личностно-профессиональном становлении будущего педагога / И.В. Гладкая, С.П. Ильина // Инновации и образование: Сб. материалов конф. Серия «Symposium». Вып. 29. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. – С. 287–293.
3. **Ломакина, О.Е.** Проектирование в образовании: необходимость и реальность / О.Е. Ломакина // Школьные технологии. – 2003. – № 4. – С. 86–93.
4. **Митина, Л.М.** Психология развития конкурентоспособной личности / Л.М. Митина. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

ШУКЛИНА Е.В., БУКРЕЕВА И.В.

*г. Ставрополь, Ставропольский краевой институт
повышения квалификации работников образования*

Развитие лингвориторической компетентности у учителя русского языка и литературы предполагает обращение как к устным, так и к письменным формам речи. Для нас первостепенное значение имеют устные формы речи, особенно актуальные для учебного процесса: диалог, беседа, дискуссия (диалогические формы); выступление, доклад, презентация (монологические формы). В указанных формах реализуются риторическая и коммуникативная субкомпетенции лингвориторической компетентности.

На сегодняшний день в рамках компетентного подхода к образованию взрослых выделяются следующие базовые компетенции учителя: 1) социально-психологическая компетенция (готовность решать профессиональные задачи); 2) коммуникативная компетенция; 3) психолого-педагогическая и

метафизическая компетенция; 4) предметная компетенция в сфере учительской специальности; 5) профессиональная самореализация.

Коммуникативная компетенция (в составе лингвориторической компетентности) – одно из центральных понятий таких дисциплин, как психология общения, культура речевого общения, риторика, в том числе педагогическая риторика. Коммуникативная компетенция определяется как способность к эффективному общению и сформированность коммуникативных умений, которые и составляют коммуникативную компетенцию.

Коммуникативная компетенция необходима для организации общения в диалоговом режиме в процессе обучения. В педагогическом контексте это попеременный обмен рациональной и эмоциональной информацией, переход инициативы от учителя к ученикам и обратно. Базовые навыки конструктивного взаимодействия очень часто не применяются учителем не потому, что он не хочет сделать приемы воздействия менее стереотипными, а потому, что он не знает, каким образом можно вести себя в подобной ситуации. Поэтому важно отработать с учителем модели его речевого поведения и научить педагога самостоятельно моделировать и корректировать речевую ситуацию.

Логика рассмотрения коммуникативной компетентности как свойства личности приводит к пониманию того, что есть как более «коммуникативно способные», так и менее «коммуникативно способные». У одних коммуникативная компетенция проявляется бурно и ярко, у других находится в зачаточном состоянии и ее развитие требует значительных усилий. Однако для нас представляет наибольший интерес рассмотрение коммуникативной компетенции как составной части поведения учителя. В соответствии с этим мы опираемся на деятельностный подход в развитии лингвориторической компетентности, т.е. исходим из постулата обучаемости навыкам речевого поведения, а не врожденности их. Коммуникативные умения помогают развить коммуникативную способность и достичь коммуникативной компетенции. Такая логика не отменяет понятия способности, но и не сводит коммуникативную компетенцию целиком только к ней.

Проблема педагогического общения также активно разрабатывается в риторике. Риторическая культура реализуется в риторической деятельности – способности человека создавать, исполнять и рефлексировать авторско-адресный нехудожественный текст (потенциальный диалог, диалогизированный монолог, реальный диалог) в конкретной ситуации содержательного общения (риторическая субкомпетенция).

В основе лингвориторической компетентности лежит способность осуществлять выбор. Коммуникативная субкомпетенция заключается в умелом оперировании целым репертуаром кодов. Сущность риторической субкомпетенции заключается также в способности человека принять верное решение относительно наиболее целесообразного способа выражения мысли.

Наиболее приемлемой и продуктивной технологией, с помощью которой возможно развить лингвориторическую компетентность у учителя русского языка и литературы на курсах повышения квалификации, позволяющей сделать данный вид компетентности частью поведения личности, мы считаем нейролингвистическое программирование (НЛП). Основные задачи НЛП – моделировать специфические или исключительные способности для их последующего усвоения другими людьми. Смысл этого вида моделирования заключается в том, чтобы наиболее продуктивным и обогащающим путем воплотить в жизнь то, что удалось заметить и описать.

Процесс кодирования определенной способности или умения – моделирование. Моделирование включает в себя воспроизведение того типа мышления, разговорного стиля и моделей поведения, которые присущи выбираемому или идеальному субъекту. Чтобы выполнить такую задачу, необходимо приобщиться (хотя бы временно) к его личностным качествам и убеждениям. Целью моделирования способностей является воспроизведение совершенных качеств, в данном случае навыков вербального общения.

Что под силу одному человеку, то может сделать любой – принцип процесса моделирования. Моделирование не стремится постичь истоки совершенства, больше интересуется вопросом его достижения. Все поддается моделированию. Совершенства можно достичь и в том, чтобы научиться слушать; научиться свободно владеть языком и т.д. Задача моделирования поведения (а также речевого поведения) заключается в том, чтобы создать практическую карту, или «модель», данного поведения, которую любой желающий мог бы использовать для подражания или воспроизведения какого-либо аспекта этого поведения. Цель моделирования поведения – установить наиболее значимые элементы мышления и действий, необходимые для того, чтобы достичь определенного результата или реакции. Вместо коррелятивных или статистических данных модель того или иного поведения предоставляет описание действий, необходимых для достижения подобного результата.

Смысл любого общения заключается в той реакции, которое оно вызывает. Используя разработанные техники НЛП, возможно добиться желаемой реакции на вербальные утверждения, а также получение определенного практического результата (для учителя русского языка особенно важно эффективное речевое взаимодействие с учениками, так как вся информация содержится в слове, устном и письменном). Для работы с учителями в период курсовой подготовки можно использовать различные вербальные техники изменения убеждений, которые позволяют моделировать поведение учителя на уроке.

Методика моделирования внешнего и внутреннего поведения, моделирование эффективных коммуникационных систем и закономерностей их развития, разработанные НЛП, являются мощным инструментом для перехода процесса обучения на новый качественный уровень. На наш взгляд, при по-

мощи практических техник НЛП, которые также называют техниками успешной коммуникации, мы имеем реальную возможность, создав ряд тренингов, сформировать и развить лингвориторическую компетентность учителя-филолога в системе повышения квалификации.

ОСОБЕННОСТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В УСЛОВИЯХ ИНСТИТУТА УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ

ЦЫБЕНОВА С.Ц.

*п. Агинское, Читинская область, Агинский Бурятский окружной институт
усовершенствования учителей*

На современном этапе развития службы практической психологии образования многие педагоги-психологи испытывают ряд проблем, связанных со становлением профессиональной деятельности, что обуславливает необходимость повышения уровня их профессиональной компетентности. Решение выделенных проблем возможно в процессе непрерывного профессионально-личностного развития этих специалистов через создание условий по совершенствованию профессиональной компетентности. Одно из таких направлений работы проводится в Агинском окружном институте усовершенствования учителей (ОИУУ).

Отбор содержания обучения производится с учетом системного, личностного, деятельностного и модульного подходов. Учебная деятельность педагогов-психологов в системе ОИУУ основывается на общих принципах обучения, выделенных в педагогике и психологии высшей школы: 1) соответствие содержания образования современным и прогнозируемым тенденциям развития науки и практики; 2) ориентированность образования на развитие личности специалиста; 3) оптимальное сочетание общих, групповых и индивидуальных форм организации учебного процесса; 4) рациональное применение современных методов и средств обучения на различных этапах обучения. Используются в процессе обучения активные формы и методы обучения (проблемные семинары, мастер-классы и др.).

Составляя учебный план, отбирая содержание учебного материала, мы исходили из соблюдения следующих психолого-педагогических условий ее реализации: а) обязательный образовательный минимум требований к специальности «педагог-психолог»; б) учет потребности педагогов-психологов в совершенствовании профессиональной компетентности в области практической психологии; в) социальный заказ системы образования; г) построение содержания обучения с учетом многопрофильности профессии и должностных обя-

занностей; д) оптимальное сочетание теоретических и практических заданий; е) опора в процессе обучения на передовой психолого-педагогический опыт.

Для совершенствования профессиональной компетентности педагогов-психологов в основу ее содержательного компонента положена программа из двух частей: первая – программа курсов по подготовке педагогов-психологов в условиях ОИУУ совместно с ЗабГГПУ (508 ч); вторая – программа курсов повышения квалификации педагогов-психологов, состоящая из инвариантной (110 ч) и вариативной (42 ч) частей, целью которых является совершенствование профессиональной компетентности или отдельных ее компонентов. Программы проблемных курсов рассчитаны, как правило, на 72 часа, их содержание – это прежде всего изучение теоретических, методологических и методических вопросов практической психологии образования. Цель семинаров – вывести педагога-психолога на уровень профессионального владения методом или методикой, обеспечить возможность его творческой самореализации посредством организации экспериментальной и научно-исследовательской работы в образовательном учреждении и совместного решения возникающих при этом проблем. А также предусмотрена учебно-профессиональная деятельность – работа в районном методическом объединении педагогов-психологов.

Каждый модуль поддерживается программно-методическим комплексом, который включает в себя: а) теоретический блок, содержащий курс лекций по темам; б) практический блок, включающий набор практических занятий, а также работу в тренинговых, творческих группах, моделирование и др.

Современные тенденции развития образования взрослых открыли широкие возможности для проявления профессиональной свободы и выбора той или иной формы совершенствования профессиональной компетентности, одна из которых представлена в работе нашего института.

КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА КАК УСЛОВИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ДЕТЬМИ, СТРАДАЮЩИМИ АЛЛЕРГОПАТОЛОГИЕЙ

НАГОРНАЯ В.А., ШЕЛЕСТИЙ М.Ю.

г. Челябинск, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение № 382

Анализируя теоретические публикации, попробуем объединить разные направления в исследованиях в совокупный комплексный подход к решению проблемы формирования здоровой гармонически развитой личности. Из изученных источников мы видим, что проблемы условий взаимосвязей и взаимоотношений занимали и занимают значительное место в осознании природы

человека, его мироощущения. Под «условиями» в философском смысле понимают: а) среду, обстановку, в которой пребывают и без которой не могут существовать предметы, явления; б) всё то, от чего зависит другое.

Педагогическое реабилитационное взаимодействие невозможно осуществить, не определив систему педагогической работы с кадрами. Организуя процесс подготовки педагогических кадров к работе с детьми, имеющими аллергопатологию, мы исходим из возможности осуществлять коррекционную работу в условиях дошкольного учреждения.

В практике системы дошкольного образования отсутствуют специалисты, имеющие специальную подготовку по педагогическому реабилитационному взаимодействию с детьми, имеющими диагноз бронхиальная астма и атопический дерматит. Однако детей с аллергопатологией необходимо адаптировать к социуму и обеспечить усвоение содержания дошкольного образования. В этой связи возникла необходимость подготовки кадров в условиях ДОО, так как обучение специалистов дошкольного образования в вузах и педагогических училищах по рассматриваемой проблеме не осуществляется.

Свою работу по подготовке педагогического персонала мы прорабатывали по следующим этапам:

1. Анализ условий, возможностей работы с этой категорией детей:

- взаимодействия психолого-педагогических и медико-социальных компетенций, позволяющих реализовать принцип доступности получения дошкольного образования, через педагогическое реабилитационное взаимодействие;

- разработки и внедрения педагогической реабилитационной модели, особенностью которой является выявление на каждом уровне развития качественных изменений в действиях ребенка по отношению к окружающей действительности в условиях дошкольного учреждения;

- применения специально-педагогических средств, форм, методов и приемов по формированию у детей знаний и навыков безопасного контакта с объектами и явлениями окружающей среды в ситуации «риска»;

- создания гипоаллергенной среды в дошкольном учреждении для активной жизнедеятельности и обогащения в развитии физической, сенсорной, эмоциональной, познавательной сферы ребенка.

2. Определение необходимого ресурсного обеспечения:

- кадровых ресурсов (кадровый мониторинг);

- нормативно-правового и инструктивного инструментария (программы, приказы, положения, системы, структуры);

- программно-методического и учебно-дидактического инструментария (модель воспитательной системы МДОУ; нетрадиционные, специфические средства, формы, методы и приёмы взаимодействия с окружающим миром);

- диагностического инструментария (маркетинговые исследования, педагогический мониторинг, мониторинг здоровья);
- материально-технических ресурсов (внутренняя и внешняя образовательная среда);
- информационно-технических ресурсов (маркетинговые акции по телевидению и в периодической печати, выпуск и распространение печатных материалов в сборниках системы образования города, области, России).

3. Разработка содержания подготовки педагогических кадров в условиях ДОО: а) изучение нормативно-правовых документов; б) выявление готовности педагогов осуществлять коррекционную работу с детьми; в) интеграция в традиционное содержание образования, формы работы специальных средств, методов и приемов; г) создание комплекса педагогического реабилитационного взаимодействия – лечебно-профилактического, учебно-воспитательного, совместно-дидактического и самостоятельно-контрольного; д) разработка тематических взаимопроверок, направленных на повышение компетенции по данной проблеме.

Формы работы с педагогическими кадрами проводятся как систематически, так и эпизодически, как коллегиально, так и индивидуально, в зависимости от учета категорий педагога, его уровня подготовленности, стажа работы, образования и непосредственно от заказа самого педагога.

В ходе педагогического реабилитационного взаимодействия определили функциональные обязанности для воспитателя, которые значительно расширились с учетом необходимости создания безопасных условий для жизнедеятельности ребенка аллергика:

- создание гипоаллергенного пространства и контроль за организацией активной жизнедеятельности детей с учетом специального педагогического инструментария в диапазоне «опасность – безопасность»;
- осуществление педагогического реабилитационного взаимодействия, которое имеет свое содержание воспитания и обучение детей с аллергопатологией;
- индивидуальная работа с учетом заболевания и порога чувствительности;
- адаптация к реальным условиям окружающего пространства через способы меньшего дозирования к большему по рекомендации врача;
- безукоризненное выполнение взрослыми и детьми всех требований по педагогическому реабилитационному взаимодействию на основе индивидуальных оздоровительных программ;
- использование при обучении безопасных методов – исключения и восполнения, дистанции и дозирования, «холодный» контакт и «горячий» контакт, бесконтактное наблюдение;

- организация щадящего режима дня, прогулок, ограничения контакта с экзоаллергенами, контроль за выполнением индивидуально назначенной физической нагрузки;

- организация закаливающих мероприятий (посещение сауны, проведение обливания, орошение зева, пешеходные прогулки);

- проведение психолого-педагогической коррекции, музыкотерапии, трудотерапии, игротерапии, психопластики по специально разработанным для данного контингента методикам;

- контроль за состоянием ребенка в МДОУ (мониторинг здоровья), проведение двукратного пикфлоуметрического контроля функции внешнего дыхания;

- проведение бесед и консультаций для родителей по организации индивидуального ухода, воспитания и обучения ребенка;

- необходимость постоянного повышения уровня профессиональных знаний, умений через «Астма-школу», семинары, семинары-практикумы, тренинги, педагогические часы и самообразование по вопросам здоровьесбережения;

- активное участие в распространении педагогического опыта работы через Педагогические советы, Координационные советы, взаимопроверки и взаимопосещения; в развитии своего творческого потенциала через Творческую лабораторию, временные творческие коллективы, смотры-конкурсы, педагогические ринги и аукционы;

- реализация образовательной программы для родителей.

В основу педагогического реабилитационного взаимодействия были положены умения педагога:

- аналитические – знание особенностей развития ребенка и причин, порождающих негативные явления;

- проектировочные – умение определить цели развития ребенка;

- конструктивные – умение организовать коррекционную работу с учетом гипоаллергенного подхода, использовать разнообразные формы учебной, совместной и самостоятельной деятельности.

- организационные – умения педагога комплексно взаимодействовать, находить пути решения теоретических и практических задач для успешного взаимодействия с детьми в диапазон «опасность – безопасность».

- контролирующие – умения, которые необходимы для оценки результатов педагогической реабилитационной работы (диагностика, экспертная оценка, самооценка, оценка коллег, родителей для определения уровня готовности педагогов выполнять коррекционную работу с детьми, страдающими аллергопатологией).

Таким образом, процесс подготовки педагогических кадров является главным механизмом в реализации педагогической технологии.

РАЗДЕЛ 5

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ СТУДЕНЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ

ИЛЬИНЫХ И.М.

*г. Волгодонск, Ростовская область,
Филиал Ростовского государственного педагогического университета*

Политические, экономические, экологические процессы, происходящие в социальной сфере, заставляют человека усиливать свою жизненную активность, проявлять все свои способности к выживанию и развитию.

Активность как психологическое качество личности – первооснова творения человеком самого себя и предметного мира, важнейшее условие и фактор психического развития. Как социальное явление, активность характеризует социальную деятельность личности, выражает ее самостоятельную, индивидуальную позицию, субъектное отношение к деятельности. Активность выступает во всех формах деятельности человека – преобразовательной, познавательной, ценностно-ориентационной, коммуникативной и т.п. и характеризуется способностью человека производить общественно значимые преобразования в мире [3, с. 157]. Социальная активность – это социально сознаваемая деятельность человека, которая изменяет окружающие его общественные условия, воспитывает желаемые качества личности. Данная активность является необходимой предпосылкой для всестороннего развития личности.

В соответствии с Законом РФ «Об образовании» в редакции 1996 г. (ст. 2) к моменту поступления в вуз выпускник школы должен обладать такими качествами, как гражданственность, трудолюбие, уважение к правам и свободам человека, любовь к окружающей природе, Родине, семье. Важнейшая воспи-

тательная задача вуза в закреплении, развитии и завершении формирования указанных нормативных качеств личности через содержание образования (ст. 14 Закона РФ «Об образовании»); в формировании у студентов гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современной цивилизации и демократии; в сохранении и приумножении нравственных, культурных и научных ценностей (ст. 8 Закона «О высшем и послевузовском образовании»), а также организации социально активной деятельности студентов в период их обучения и воспитания в вузе.

Воспитание в вузе – целенаправленный процесс, представляющий собой диалектическое воздействие объективных условий и субъективных факторов воспитательного воздействия и взаимодействия субъектов воспитания. При этом формируемая личность и коллектив выступают одновременно и объектами воспитательного процесса, и активными участниками в качестве субъектов воспитания и самовоспитания. Это придает всему воспитательному процессу характер целостной системы.

Большое значение в воспитательном процессе вуза придается развитию студенческого самоуправления, которое является мощным фактором воспитания и призвано способствовать развитию самостоятельности молодых людей, их творческих способностей, формированию у молодых людей ответственного отношения к избранной профессии, к своему становлению как гражданина российского общества. Студенческое самоуправление можно рассматривать как особую форму инициативной, самостоятельной общественной деятельности студентов, направленной на решение важных вопросов жизнедеятельности студенческой молодежи, развитие ее социальной активности, поддержку социальных инициатив [1].

Деятельность студенческого самоуправления в вузе сконцентрирована на решении наиболее актуальных задач: 1) развитию и реализации социальной активности студентов в учебно-познавательной, научно-профессиональной, культурной деятельности; 2) развитию студенческой демократии с соответствующими правами, возможностями и ответственностью; 3) социально-правовой защите студенчества. Участие студента в процессе внеучебной деятельности, безусловно, влияет на становление гражданственности будущего специалиста, развитие его социальной активности, воспитание личной ответственности за все происходящее в вузе. Молодые люди учатся сложной науке управления деятельностью коллектива.

Структура Студенческого совета вуза может включать секторы по различным направлениям: учебный, научный, социальный, информационно-аналитический, культурно-массовый, спортивно-оздоровительный. Каждый сектор имеет свой ежегодный план работы. Студенты, занятые в этой работе, получают навыки планирования и организации деятельности, учатся ее анализировать, привлекать дополнительные силы и ресурсы.

Очевидно, что интерес к общественной деятельности в студенческой среде возрастает. Молодые люди, получающие высшее образование, стремятся не только реализовывать свои художественные таланты, но ищут и другие способы приложения сил и способностей. Это и волонтерская работа в социальной сфере, и вожатская деятельность. Одной из задач высшего учебного заведения является предоставление своим студентам возможность самореализации. Активное участие молодых людей во внеучебной деятельности влияет на внутренний мир человека, учит важности и ценности служения обществу, гражданской ответственности, сотрудничеству с другими людьми. Развиваются такие ценности, как честность, гражданское самосознание, сострадание, ценность культурного разнообразия, устойчивость к окружающей среде и т.д. [2].

Активная деятельность в органах системы студенческого самоуправления вуза, социально активная деятельность студенческой молодежи в городе, регионе, добровольческая деятельность с детьми-инвалидами, сиротами, подростками способствует воспитанию активного гражданина России.

Литература

1. **Коротец, И.Д.** Человек и общество: Философия / И.Д. Коротец. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996.
2. **Лисовский, В.Т.** Советское студенчество. Социологические очерки / В.Т. Лисовский. – М., 1990.
3. **Селевко, Г.К.** Социально-воспитательные технологии / Г.К. Селевко, А.Г. Селевко. – М.: Народное образование, 2002.

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ИННОВАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

ЛУЗИК Н.С.

г. Мурманск, Областной институт повышения квалификации работников образования

Серьезные перемены в мире указывают на необходимость пересмотра привычных онтологических представлений. Общая глобальная тенденция состоит в переходе от общества индустриального к обществу иного типа, условно называемому постиндустриальным. Происходит рост ценности не вещей и даже не способов их создания и употребления, не технологий производства, а технологий мышления, способов организации и реорганизации деятельности, продуцирования новых знаний, понятий и идей. Отсюда и спрос не только и не

столько на специалистов в тех или иных предметных областях знания, не столько на «людей знающих», сколько на «людей мыслящих и понимающих».

Вместе с тем многие страны мира обеспокоены состоянием образования и качеством подготовки выпускников. Многочисленные конференции разного уровня по проблемам образования лишней раз это подтверждают. Исследования во всем мире констатируют стремительное падение уровня знаний и общей культуры современных учащихся и студентов, неумение применять полученные знания на практике, вести себя в нестандартных ситуациях, ставить цели и добиваться их выполнения, принимать решения и нести за них ответственность. В одном из документов международного форума по проблемам современного образования записано: «многие молодые люди покидают школу, не имея ни малейшего представления о тех компетенциях, которые им будут крайне нужны в профессиональной жизни: способность работать в группе, командный дух и вкус риска, чувство ответственности и личная дисциплина, чувство инициативы, любознательности, творчества, чувство цивилизованной соревновательности, служения общему делу, патриотизм» [2].

Справедливо полагая, что начинать преодоление кризисных явлений нужно с образования, правительства многих ведущих держав мира сосредотачивают свои усилия на реформировании национальных систем образования. Россия, будучи членом мирового сообщества, естественно включилась в этот процесс тоже. Нельзя сказать, что прежде отечественной системе образования не были свойственны инновации, однако начало мощного инновационного движения в педагогике может быть понято в рамках масштабных реформ российского образования во всех его составляющих с конца 80-х гг. и по сей день. В середине 90-х гг. главной установкой государственной политики в образовании были демонополизация и децентрализация управления образованием; его преобразование и развитие осуществлялось на всех уровнях – государства, региона, муниципии, отдельного образовательного учреждения. Основные акценты ставились в большей степени на организационно-управленческие аспекты образования, нежели на содержательно-профессиональные. В настоящий момент главный акцент государственной политики связан с кардинальным решением проблем модернизации содержания и структуры образования, его управления, нового профессионализма современного педагога [3].

Педагогические инновации проявляются в разных аспектах системы образования: в новом содержании образования; в методиках, технологиях, формах, методах, приемах, средствах учебно-воспитательного процесса; в организационной структуре учебных заведений; в содержании, формах и методах управления учебным заведением. Сегодня наряду с общеобразовательными школами работают лицеи, гимназии, реализующие вариативные программы обучения, активно внедряются новые технологии обучения. Каза-

лось бы, реформа должна дать результат или хотя бы обозначить позитивные сдвиги. Анализ же опыта реформирования российской системы образования в последнее десятилетие XX в. показывает, что в системе образования сложилось явное противоречие между инновационными процессами, ведущими к преобразованию массовой школьной практики и неумением эти инновации внедрять. Причин объективного и субъективного характера здесь много. Одна из наиболее значимых, на наш взгляд, в несформированности инновационной культуры у важнейшего субъекта образовательного процесса – учителя.

Много исследований в отечественной и зарубежной педагогике посвящено проблемам инноватики, инновационной деятельности. Но в педагогической литературе практически отсутствуют исследования, посвященные инновационной культуре учителя, условиям и способам ее формирования и развития. Это значит, что и подготовка и повышение квалификации осуществляются без учета этого важнейшего феномена. Для определения «инновационная культура учителя», обратимся к таким понятиям, как «культура», «инновация», «инновационная деятельность».

Существует множество подходов к трактовке этих понятий. Мы не будем рассматривать каждый из них, ибо это не является целью данной статьи. Прежде всего, обратимся к понятию «инновация». В широком смысле это нечто новое, направленное на совершенствование и улучшение существующего. Разработка и внедрение инноваций в повседневную практику и есть «инновационная деятельность». Если же обратиться к понятию «культура», то одно из определений гласит: «культура – высокий уровень чего-либо, высокое развитие, умение» [1]. Таким образом, опираясь на вышеприведенные понятия, можно говорить об инновационной культуре как об умении на высоком уровне разрабатывать и внедрять инновации в учебный процесс. Ключевым словом здесь является слово «умение». Когда происходят любые перемены, а тем более столь масштабные, нельзя требовать от людей качественного участия в этих переменах, не обеспечив их подготовку, не снабдив их необходимыми знаниями и навыками. Так, недостаток общефилософской подготовки приводит к непониманию причин нововведений в школе, их цели, результата, отсутствие правовых знаний порождает незнание правовой базы, лежащей в основе инновационной деятельности, какими документами те или иные нововведения регламентированы, какими документами обусловлены те или иные требования предъявляемые порой к учителю, отсутствие педагогических знаний и умений не позволит ориентироваться в современных педагогических концепциях, отсутствие организационно-управленческих умений приведет к тому, что все усилия апробировать любую инновацию окажутся тщетными и т.д. Работая над проблемой организации инновационной деятельности, мы пришли к выводу, что для того чтобы инновационная деятельность осуществлялась более эффективно, необходимо обеспечить интеграцию как верти-

кальную (имеется в виду согласованность действий между методическими службами разного уровня, дабы обеспечить преемственность и избежать дублирования мероприятий), так и содержательную.

Не имея возможности в рамках данной статьи рассмотреть подробно модель вертикальной интеграции, остановимся вкратце на содержательной. Для ее обеспечения в рамках системы повышения квалификации, нами был разработан спецкурс «Основы инновационной деятельности современного педагога». Спецкурс создан по модульному принципу: может быть использован как спецкурс или отдельные темы каждого модуля могут быть включены в учебные и образовательные программы, можно также использовать его как систему взаимосвязанных семинаров, консультаций. Спецкурс состоит из семи модулей, призванных обеспечить следующие знания и умения:

1. Социально-философские – знание новых подходов к понятию «образование», основных тенденций развития современного общества, причин глобальных кризисов в обществе и образовании, места и роли образования в современном мире, причин реформ в образовании, основных стратегий развития образования в России.

2. Психологические знания и умения – обеспечение психологического, внутреннего принятия инноваций, реформ вообще, мотивации к инновационной деятельности, преодоление линейного мышления, фрагментарного видения процессов.

3. Правовые знания и умения – знание прежде всего нормативно-правовой базы, на которой базируется инновационная деятельность, различных уровней документов в образовании, классификации документов, основных видов анализа документов, способы определения их достоверности.

4. Информационные знания и умения – владение способами поиска информации на различных носителях, сбора, обработки, хранения и передачи информации.

5. Педагогические знания и умения – знание новых педагогических концепций, основных понятий педагогической инноватики, сущности и структуры инновационного процесса в педагогике, наиболее распространенных подходов к классификации инноваций, основные типы нововведений в современной школе и т.д.

6. Организационно-управленческие умения и знания – умения целеполагания, планирования, проектирования, владение способами педагогической диагностики, методикой проведения эксперимента, основы рефлексивной деятельности.

7. Коммуникативные знания и умения – знание стилей речи, способов обработки текстовой информации, умения слушать и воспринимать научные доклады, сообщения, писать различные виды текстов научного стиля (план, тезисы, конспект, рефераты, статьи, лекции), знание основ риторики как ис-

куства говорения, основы построения монологической и диалогической речи, словом, те умения и навыки которые помогут учителю систематизировать и обобщить свой опыт, представить свою работу в виде докладов, статей, тезисов, лекций и т.п.

Все эти и многие другие необходимые для осуществления инновационной деятельности знания и умения не могут появиться у учителя вдруг сами собой, их нужно целенаправленно формировать и развивать, и подходить к этой задаче нужно комплексно, формируя целостное восприятие, учителем всего происходящего, обеспечивая осознание учителем своего места в инновационном процессе. Это одна из важнейших задач современной системы повышения квалификации.

Литература

1. **Ожегов, С.И.** Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: Русский язык, 1987.
2. **Соловова, Е.Н.** Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка / Е.Н. Соловова. – М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2004.
3. **Слободчиков, В.И.** Проблемы становления и развития инновационного образования / В.И. Слободчиков // Инновации в образовании. – 2003. – № 2.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К УПРАВЛЕНИЮ ИННОВАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

ГЛЕБОВА Г.Ф.

г. Смоленск, Смоленский государственный университет

Современная школа рассматривается как фактор гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новых жизненных установок личности. Инновационную направленность образовательных процессов в ней определяет необходимость создания условий для проявления и обеспечения развития сущностных сил личности ученика, готового к самостоятельному гуманистически ориентированному выбору, способного проектировать собственное развитие и реализовывать собственные запросы в постоянно изменяющихся условиях, адаптироваться к миру и преобразовывать его, гармонизируя мир и самого себя, свое взаимодействие с миром.

Особенностью развития инновационных процессов в современной школе является также взаимодействие традиционной классно-урочно-предметной и инновационных систем обучения в условиях одного образовательного учреждения, в связи с чем требуется вдумчивая исследовательская

работа учителя, руководителей школы по гармонизации такого взаимодействия. Исследование и прогнозирование развития любой системы требует выявления проблем, сбора и систематизации информации, построения ретроспективной, дескриптивной и идеальной моделей, сопоставительного анализа. Это позволяет установить закономерности развития самой системы и процессов внутри нее, определить возникающие несоответствия, выявить их причины, наметить пути преодоления этих несоответствий, обозначить оптимальные условия, организационные действия для достижения поставленных задач. Для этого необходимо привлечение не только педагогических и психологических теорий, но и основных положений теорий систем, управления.

Одним из ведущих направлений развития инновационных процессов в школе становится опытно-экспериментальная и исследовательская деятельность педагогических коллективов. Возникает необходимость разработать подходы к проектированию и конструированию общей деятельности школы инновационного типа, координировать проектирование творческой, инновационной деятельности каждого учителя, создать систему проектирования исследовательской деятельности учителей, в связи с чем меняются требования к профессиональной компетентности руководителя и системе управления.

В теории и практике управления педагогическими системами (Ю.К. Бабанский, Ю.А. Конаржевский, М.М. Поташник, Т.И. Шамова) интерес для нас представляет новый подход – оперативное управление по реальным результатам образовательного учреждения. Сущностью такого управления, согласно концепции П.И. Третьякова, является обеспечение устойчивого развития организации посредством выявления поля проблем, ресурсов для их решения и преодоления проблем. Руководителю школы, работая в новой социокультурной ситуации, реакции которой практически невозможно предвидеть, следует стремиться к оказанию каждому учителю профессиональной помощи и поддержки методами оперативного и эффективного управления [1].

Оперативное управление требует специального проектирования, представляющего собой одну из современных, перспективных форм инновационных образовательных процессов. Проектирование управленческой деятельности в развивающейся, гибкой, открытой все более возрастающим образовательным запросам учащихся и учителей системе является одним из наиболее сложных видов педагогического проектирования. Результаты такой деятельности лишь прогнозируются, не могут быть изначально представлены в образцах, проектирование проводится в условиях большой неопределенности. Отметим, что проектная деятельность по определению требует технологизации, составления ее алгоритма. Проектной деятельностью по своей сути является деятельность инженерная. Мы полагаем, что в основу проектирования процесса оперативного управления может быть положена модель проектной деятельности, разработанной в инженерном проектировании, где структу-

ра и процедуры наиболее полно определены [2]. Такая модель может быть представлена совокупностью процедур проектирования (P1–P9) и последовательностью состояний проектируемого объекта (S1–S6). Каждое из состояний S1–S6 можно рассматривать и как результат проектирования процесса оперативного управления (ОУ) на определенном этапе.

Представим указанные процедуры и состояния с учетом специфики оперативного управления в системе лично ориентированного обучения.

Первое состояние S1 – определение функций оперативного управления. На этом этапе обосновывается актуальность ОУ, четко формулируются проблема, цели. Далее вводится процедура P1 – формирование и коррекция проектной спецификации. На этом этапе определяются соответствующие данной ситуации принципы, методы, стиль и формы управления. После этого проект переводится во второе состояние S2.

Второе состояние S2 – проектная спецификация: конкретные принципы, методы, стиль и формы ОУ сформулированы. Осуществляется процедура P2 – генерация обликов: уточняется объект оперативного управления методом «максимального сужения», фиксируются и учитываются отличия и особенности данного объекта, что гарантирует впоследствии оптимальность оперативного управления им. Так, специфика проектирования может определяться особенностями лично ориентированного (профильного) обучения. В результате процедуры P2 достигается третье состояние S3 – облики объекта управления: объект управления определен, уточнена его специфика, он представлен пока целостно, не модельно, без четкой структуры и содержания, возможных уровней его развития, критериев, признаков эффективности и т.д.

Применяется процедура P3 – моделирование облика объекта: на этом этапе изучается теория и практика ОУ в различных образовательных системах (система проектирования и конструирования некоторой педагогической технологии, сама педагогическая технология, система формирования личностных качеств учащихся и т.д.), полученные знания и опыт соотносятся с разрабатываемой проектной спецификацией (целями, задачами), предметом управления, возможными (желаемыми) результатами. Выделяются существенные признаки, возможные способы (методы) разработки проекта управления, в максимальной степени способствующего реализации образовательных потребностей учеников, намечается возможная структура, уровни, этапы управляемого процесса.

В результате процедуры P3 достигается четвертое состояние S4 – параметрические модели: формируется представление о параметрах управляемого объекта, представляемого в виде модели. Например, в качестве параметров могут быть рассмотрены программа-максимум и программа-минимум оперативного управления. Технология управления должна обеспечивать программу-минимум, но максимально способствовать выполнению

программы-максимум. Так, например, в условиях реализации здоровьесберегающих технологий в личностно ориентированном обучении в качестве одного из параметров может выступать умственная работоспособность ученика.

Процедура Р4 – многокритериальная оптимизация: определяются критерии, позволяющие судить об эффективности реализации разрабатываемого проекта оперативного управления. В частности, критерием его эффективности может стать выполнение программы-максимум и программы-минимум. Само выполнение программ также оценивается по некоторым ранее определенным критериям. При этом в модели как части проекта должны быть представлены необходимые и достаточные условия, обеспечивающие достижение соответствующих параметров. Тем самым происходит оптимизация модели. В результате процедуры Р4 достигается пятое состояние S5 проектируемого объекта – целесообразные (оптимальные) решения: в процессе управленческой деятельности происходит экспертная оценка моделей ОУ, проводится их сравнение, прогнозируется их результативность и выбираются те варианты проектов, которые удовлетворяют установленным ранее параметрам.

Процедура Р5 – принятие решения: на основе анализа результатов экспертизы S5, мысленного эксперимента принимается решение Р5 о наибольшем соответствии одного из решений ранее определенным критериям (состояние S6 – проект завершен) и происходит переход к процедуре Р6 (проверка и анализ завершенного проекта) либо в случае несоответствия анализируются противоречия – процедура Р7, идет поиск новых обликов для преодоления противоречий – процедура Р8, корректируются проектные спецификации для преодоления противоречий – процедура Р9.

Таким образом, представленный нами технологический подход к управлению позволяет посредством последовательных проектных процедур и состояний обеспечить алгоритмизацию управления инновационными процессами в школе, а также успешно перенести проектные процедуры в другую образовательную область. Такой подход к проектированию исследовательской деятельности учителя и к проектированию индивидуальной траектории развития учащихся в системе личностно ориентированного обучения апробирован в ходе эксперимента, на международных и республиканских научно-практических конференциях в 2005 году.

Литература

1. **Третьяков, П.И.** Оперативное управление качеством образования как основное свойство активных систем / П.И. Третьяков // Мониторинг развития общеобразовательных систем в регионе как условие оперативного управления качеством образования. – Смоленск: СОИУУ, 2005. – С. 15.
2. **Овсейцев, А.А.** Социальные технологии повышения качества деятельности / А.А. Овсейцев, С.Ф. Шарапов // Информация по проблемам социальных технологий. – М., 2002.

РАЗДЕЛ 6

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ И НОВЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

ВОЗМОЖНОСТИ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗВИТИИ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ

ГРЕБНЕВА Г.А., БУРОВ К.С.

*г. Челябинск, Институт дополнительного
профессионально-педагогического образования*

Одной из объективных закономерностей образования является его зависимость от условий развития общества. Как мы знаем из истории развития образования, появление учебника, классно-урочной системы школьного образования позволило повысить качественный уровень образования, интенсифицировать его, сделать образование массовым, а не элитарным.

Включение России в процессы международной интеграции в сфере образования, возрастающая потребность общества в высококвалифицированных кадрах, изменение требований к подготовке и переподготовке специалистов, рост количества желающих обучаться и повышать свою квалификацию в учебных заведениях различного уровня обусловили тенденцию к дифференциации форм получения образования. Мировые тенденции, сложившиеся в сфере образования, неизбежно ведут к превращению образовательной сферы в открытую систему. Развитие информационных и сетевых технологий обеспечивает процессы интернационализации образовательной деятельности, когда происходит «стирание границ» между национальными образовательными системами. Идея унификации европейских систем образования нашла свое отражение в Болонском процессе, в котором участвует и Россия. В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года

провозглашаются принципы максимальной доступности образования. В последнее время образовательные учреждения, предоставляющие услуги дополнительного профессионального образования, активно включились в обеспечение данного права, чутко реагируя на изменяющиеся условия, предлагая образовательные услуги, наиболее соответствующие социальному заказу.

Существующий потенциал учреждений дополнительного профессионального образования не исчерпывает потребностей государства в квалифицированных кадрах, общества в стремлении образованию. Об этом свидетельствует увеличение количества и дифференциация видов и типов учреждений, предлагающих к освоению программы дополнительного профессионального образования. Очевидно, что подготовка квалифицированных кадров обеспечивается не количеством данных учреждений, а качеством образования. В связи с этим актуализируется вопрос разработки новых форм получения дополнительного профессионально-педагогического образования, наряду с традиционной очно-заочной формой повышения квалификации, реализующейся в лекционно-практической системе обучения с частичным отрывом от производства (курсы повышения квалификации), повышением квалификации в рамках методической работы, самообразованием.

Одной из наиболее активно развивающихся форм, является открытое образование, что обеспечено качественным скачком в развитии новых информационных технологий, а также увеличением количества людей, обладающих компетентностью в данной сфере. Открытые университеты, которые были учреждены в 70–80-х гг. в различных странах, использовали многие организационные принципы заочного обучения. Но в целом открытое образование привнесло много нового в образовательную систему. В вузах России накоплен определенный опыт реализации открытого образования на основе дистантного обучения. Однако существуют нерешенные проблемы, связанные с организацией процесса обучения в нормативно-правовом, психолого-педагогическом, научно-методическом и организационно-техническом аспектах. Более двадцати высших учебных заведений России сформировали и реализуют различные элементы открытого образования по программам среднего профессионального, высшего профессионального и дополнительного профессионального образования.

Это выражается в серьезных и глубоких преобразованиях в таких сферах, как приближение содержания образования к потребностям, формирующимся на рынке труда и отражающим объективные тенденции развития экономики, науки, социальных и гуманитарных отношений; формирование и актуализация новых педагогических технологий, базирующихся на качественно новых возможностях современных телекоммуникациях информационных систем; обоснование и практическое применение принципиально новых подходов к сочетанию учебно-методической и учебно-организационной деятельности в

процессе предоставления образовательных услуг; формирование новых подходов к составлению учебно-методической базы образовательной деятельности, как-то: создание учебно-материальных комплексов с использованием различных носителей информации, в том числе сетевых и мультимедийных учебников, систем электронного тестирования, использование видео конференций и обучения через спутниковые телекоммуникации; отработка новых организационных механизмов, связанных с формированием регионально распределенных научно-педагогических школ и распределенных кафедр; формирование образовательных порталов. Поэтому по сравнению с традиционной системой открытое образование в большей степени способствует реализации конституционного права граждан Российской Федерации на образование. При этом образовательный процесс в системе открытого образования обладает определенной спецификой, касающейся содержания образования, технологий образовательного процесса, образовательных стандартов, организационных и экономических аспектов образования. ~~Открытое образование~~, понимаемая как гарантированная обучающему возможность включения в учебный процесс без формальных ограничений в виде вступительных экзаменов, а также составление индивидуального учебного плана; свободу места и времени обучения; свободу темпов обучения. Данные принципы были закреплены в некоторых нормативных документах Министерства образования и науки Российской Федерации.

Возможности использования новых информационных технологий для реализации этих идей описаны в Письме Министерства образования РФ «Методика применения дистанционных образовательных технологий (дистанционного обучения) в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования Российской Федерации». Принцип дистанционного обучения, а именно целенаправленное опосредованное или не полностью опосредованное взаимодействие обучающегося и преподавателя осуществляется независимо от места их нахождения и распределения во времени, реализуется, прежде всего, с использованием средств телекоммуникации. Основными дистанционными образовательными технологиями являются кейсовая технология, Интернет-технология, телекоммуникационная технология. Допускается сочетание основных видов технологий. Наряду с традиционными информационными ресурсами для обеспечения процесса дистанционного обучения используются следующие средства дистанционного обучения: специализированные учебники с мультимедийными сопровождениями, электронные учебно-методические комплексы, включающие электронные учебники, учебные пособия, тренинговые компьютерные программы, компьютерные лабораторные практикумы, контрольно-тестирующие комплекты, учебные видеофильмы, аудиозаписи, иные материалы, предназначенные для передачи по телекоммуникационным каналам

связи. В последнее время использование данных технологий является методом экспериментальной работы многих образовательных учреждений.

Таким образом, совокупность дидактических, технических, информационных и организационных подходов, реализующих принципы открытого образования, образуют систему открытого образования. Система открытого образования предполагает концепцию мобильности идей, знаний и обучения с целью распределения знаний посредством обмена образовательными ресурсами. Для России с ее резкой неравномерностью в освоении территории эта особенность является очень ценной. Кроме того, система открытого образования может наиболее адекватно и гибко реагировать на потребности общества и меняющиеся социально-экономические условия в стране. Таким образом реализуются требования, заложенные в Законе РФ «Об образовании».

При этом основу образовательного процесса в открытом образовании составляет целенаправленная, контролируемая, интенсивная самостоятельная работа обучаемого, который может учиться в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию, имея при себе комплект специальных средств обучения и согласованную возможность контакта с преподавателем по телефону, факсу, электронной или обычной почте, а также возможность личного контакта. Таким образом, основными функциями системы управления учебным процессом являются функции обеспечения возможности реализации всех вышеприведенных принципов и реализации основных направлений создания единой информационно-образовательной среды.

Наряду с определенными успехами в разработке отдельных элементов открытого образования, существуют некоторые проблемы, о которых стоит упомянуть. Для успешного функционирования открытого образования требуется определенная социальная активность, однако у взрослого обучающегося не всегда развиты навыки самообразовательной деятельности. Остается открытым вопрос о взаимодействии субъектов учебного процесса. Актуализируется вопрос о соответствии форм и моделей открытого обучения международным стандартам качества, так как открытое образование предполагает выход на мировой рынок образовательных услуг. Соответственно, в научной литературе отсутствует педагогическое осмысление форм, методов работы в системе открытого образования. Не определен статус и методика применения электронных средств обучения. Технические возможности разрабатываемых средств, не всегда подкреплены соответствующим методическим обеспечением. Не разработана адекватная система контроля. Существуют и другие проблемы, требующие своего осмысления в рамках педагогической науки.

Таким образом, идея открытого образования становится довольно актуальной для современного общества в целом, и для развития системы дополнительного профессионального образования в частности. Данная идея, на наш взгляд, соотносится с актуализировавшейся в последнее время гуманно-

ориентированной концепцией образования, которая, по отношению к развитию профессиональной квалификации, предполагает опору на индивидуальные особенности, возможности и потребности образующейся личности. Такой подход подразумевает не руководство профессиональной подготовкой, а управленческое содействие, оказываемое им субъектами, причастными к организации и развертыванию данной деятельности. Снимается ряд ограничений, связанных с региональными квотами на повышение квалификации: ограниченный перечень региональных образовательных учреждений, ограниченное количество мест, образовательных программ и т.п. Появляется реальная возможность непрерывного повышения квалификации без отрыва от производства: открытое планирование обучения; свобода составления индивидуальной программы обучения путем выбора из системы курсов; отсутствие фиксированных сроков обучения.

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ШКОЛЬНОГО САЙТА

ВЛАСОВА В.С.

г. Карабаш, Челябинская область, Муниципальное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 1

Интернет все больше входит в нашу жизнь, все больше информационных источников появляется в сети. На сегодняшний день Интернет – это: самый массовый и оперативный источник информации; крупнейший в мире источник развлечений; самое благоприятное пространство для развития бизнеса; идеальный инструмент для рекламы; громадный простор для творчества; самое прогрессивное средство общения, коммуникации и обучения.

Для учителя Интернет – это источник знаний, повышение квалификации, овладение новыми ИКТ-компетенциями. По мнению Е.С. Полат, уже накопленный, хотя и не очень значительный опыт применения этого вида новых информационных технологий в различных сферах образования позволяет:

- организовывать различного рода совместные исследовательские работы учащихся, учителей, студентов, научных работников из различных школ, регионов или даже стран;
- обеспечивать оперативную консультационную помощь широкому кругу обучаемых;
- создавать сети дистанционного обучения и повышения квалификации педагогических кадров;
- оперативно обмениваться информацией, идеями, планами, расширяя таким образом свой кругозор, повышая свой культурный уровень, используя для этого электронную почту;

- знакомиться с новыми способами обучения, совершенствовать свою методику преподавания, получать информацию по волнующим темам с помощью предоставляемой информации на сайтах Интернет;
- формировать у партнеров коммуникативные навыки;
- прививать навыки подлинно исследовательской деятельности, моделируя работу творческой мастерской;
- развивать умение добывать информацию из разных источников, обрабатывать ее с помощью самых современных компьютерных технологий, хранить и передавать ее на дальние расстояния, в разные точки планеты.

Таковы основные дидактические функции телекоммуникаций и Интернета, обусловленные их дидактическими свойствами.

В России проводится массовое подключение школ к всемирной компьютерной паутине. Примером информатизации служит Челябинская область, где большинство средних учебных заведений подключены к Интернет либо находятся в стадии решения данного вопроса.

Информатизация образовательного учреждения начинается с создания школьного сайта. Для этого организуются творческие группы (по созданию структуры сайта, по дизайну сайта, по наполнению сайта). В МОУ СОШ № 1 г. Карабаша данный проект уже реализован (<http://karabash-school.narod.ru>).

Для кого же создается школьный сайт?

– Для учителей: публикация своих работ; переписка с коллегами и друзьями; поиск единомышленников; работа с родителями и детьми; доска объявлений с какой-либо важной или срочной информацией; размещение личной странички; дистанционное обучение; работа с отстающими и часто болеющими детьми и т.д.

– Для учеников: публикации своих научных и творческих работ; переписка с друзьями; доска объявлений; общение с учителями и администрацией школы; дистанционное обучение; консультации; размещение личных страничек и т.д.

– Для родителей: получение информации об успеваемости, посещаемости; общение с учителями и администрацией школы; доска объявлений; знакомство с Уставом и внутренним распорядком жизни школы и т.д.

– Для гостей: знакомство со школой; поиск единомышленников и т.д.

Как организовать работу сайта в школе? Необходимо провести информационную подготовку среди учителей и учеников. Педагогам и учащимся необходимо разъяснить цели создания сайта, показать возможности, указать на преимущества сохранения учебно-методических материалов в электронном виде и размещения их в Интернете. Структура сайта создается заместителем директора по информатизации, а информацией наполняется с помощью учителей и учащихся. Учителя размещают свои методические разработки и другой материал. Для подготовки детей к работе с сайтом необходимо провести

ряд занятий по HTML-конструированию, созданию графики в графическом редакторе Adobe Photoshop, web-дизайну. Эта группа ребят участвует в подготовке и размещении материала на сайте (новости, творческие работы, расписание уроков, работы учителей, свои личные странички). При этом основную поддержку необходимо искать у директора школы и его заместителей.

Какие рубрики может включать в себя сайт: Новости; История (школы, города); Учительская (фотографии и информация о педагогическом коллективе); Устав; Выпускники; Методика (методические материалы учителей); Творчество (творческие работы учителей и учащихся); Гостевая книга; Доска объявлений; Для родителей (информация для родителей); Фотоальбом; Кружки; Web-мастерская (странички авторов) и т.д.

Главное, чтобы школьный сайт был интересен и полезен всем участникам образовательного процесса.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОЙ КОМПЛЕКСНОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

ДУДИНА Н.В.

г. Пермь, Пермский нефтяной колледж

МЫРЗИН Г.С., МОШЕВ Е.Р.

г. Пермь, Пермский государственный технический университет

В настоящее время для промышленных предприятий чрезвычайно актуальна проблема внедрения и последующего использования комплексных компьютерных систем. Благодаря своей способности эффективно решать задачи информационной поддержки сложных производственных объектов, такие системы находят широкое применение в различных отраслях промышленности.

Как правило, комплексные компьютерные системы содержат базы данных с большим количеством информации, имеют много функциональных возможностей и характеризуются экспертным подходом к решению поставленных перед ними задач. Все это делает их полезными с точки зрения использования на производстве и подготовки технических специалистов.

В докладе приводится описание комплексной информационной системы (ИС) созданной при участии авторов. В настоящее время ИС используется на предприятии ООО «ЛУКОЙЛ-Пермнефтеоргсинтез» и в учебном процессе на кафедре «Машины и аппараты производственных процессов» Пермского государственного технического университета. Назначение системы – автоматизация текущей работы подразделений, ответственных за безопасную эксплуатацию трубопроводов. Область применения системы: 1) информацион-

ная поддержка (учет, контроль, управление) технологических трубопроводов на нефтеперерабатывающих, нефтехимических и химических производствах; 2) обучение студентов и специалистов, работающих с трубопроводами.

ИС построена по архитектуре «клиент-сервер», в качестве сервера базы данных используется СУБД Oracle. Организация сетевой поддержки через централизованную базу данных повышает доступность и актуальность предоставляемой информации, исключает противоречивость, искажение и дублирование данных при одновременном обеспечении доступа к ИС необходимого количества пользователей. В учебном процессе ИС используется на лекционных занятиях и в лабораторном практикуме по тематике «САПР». При этом происходит непосредственное знакомство студентов с современными информационными технологиями, а также нормативной, паспортно-технической и эксплуатационной документацией.

Работа ИС начинается с ввода в диалоговом режиме паспортно-технической информации по трубопроводу. Параметры элементов трубопровода выбираются из списков составленных на основе нормативных справочников. Такая организация диалога обеспечивает представление большого объема нормативной информации в компактном и наглядном виде. Параллельно вводу данных выполняется интерактивный контроль элементов трубопровода на соответствие нормативным требованиям. Это позволяет доступно показать сложную зависимость параметров трубопровода от конкретных условий эксплуатации, а также дает пользователю возможность проверки и своевременной корректировки сделанного им выбора.

Графический редактор ИС, выполненный по аналогии с современными САД системами, обеспечивает построение изометрических схем трубопроводов в соответствии с требованиями нормативной документации. В процессе построения схемы трубопровода приобретаются навыки проектирования и работы с САД системами. Производимые системой расчеты выполняются в соответствии с требованиями нормативов. Также на основе нормативов формируется паспортно-техническая и эксплуатационная документация, различные обобщающие и управляющие отчеты, что в свою очередь обеспечивает знакомство с технической документацией, позволяет проводить анализ информации по трубопроводам.

Таким образом, за период обучения студенты осваивают не только работу с ИС, но и получают навыки выполнения расчетов, работают с нормативно-технической, паспортной и эксплуатационной документацией по такому сложному производственному объекту как технологический трубопровод. Организация данных в ИС в виде единого структурированного комплекса позволяет наглядно и всесторонне отобразить структуру сложных производственных объектов и тем самым поднять эффективность подготовки специалистов на более высокий уровень.

ДИСТАНЦИОННО-ОБУЧАЮЩАЯ ПРОГРАММА ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ ПО ГРАФИЧЕСКОМУ РЕДАКТОРУ CORELDRAW11

КОВАЛЬ Е.М.

г. Троицк, Челябинская область, Муниципальное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 7

Одной из жизненных целей практически любого человека является профессиональный рост, карьера. В качестве одного из средств достижения этой цели выступает повышение (или получение другой, отличной от полученной ранее) квалификации. Одним из самых эффективных механизмов функционирования современной системы повышения квалификации педагогических кадров является внедрение дистанционно обучающих программ. Они позволяют создать дополнительные и расширить имеющиеся условия для повышения доступности, качества и эффективности данной системы повышения квалификации, содействуют развитию профессиональной компетентности и конкурентоспособности профессионала, способного успешно позиционировать себя в том или ином социальном пространстве, осуществлять культурную и деловую коммуникацию, определять и реализовывать различные направления информационного поиска.

Проанализировав сложившуюся ситуацию в среде дистанционно-обучающих программ, мы выявили их следующие основные разновидности: 1) обучающие, содержащие фрагменты информации, вопросно-ответные фрагменты, комментарии и т.д.; 2) контролирующие, содержащие контролирующие вопросы и вопросы с элементами обучения; 3) информационные (демонстрационные), включающие фрагменты информации, иллюстрации; 4) справочники, предоставляющие пользователю справочный материал; 5) программы, моделирующие определенные явления, процессы, работу систем, установок (это дает возможность проигрывать варианты управленческих решений); 6) учетно-вычислительные, обеспечивающие учет и проведение различного рода вычислений; 7) экспертные, дающие возможность сориентироваться в той или иной области действий; 8) тесты, оценивающие характеристики обучаемых; 9) программы-тренажеры, позволяющие довести знания, умения и навыки обучаемого до стойкого состояния; 10) деловые игры, дающие возможность проверить знания, навыки и умения в действии. В настоящее время разрабатываются также программы смешанного типа: обучающе-контролирующие, контролирующие-обучающе-вычислительные, тесто-обучающие, информационно-контролирующе-обучающие и др.

Учитывая насущную потребность по улучшению качества обучающих программ, после тщательного изучения имеющихся материалов по данному

вопросу, мы приступили к разработке собственной дистанционно-обучающей программы по повышению квалификации использования графического редактора CorelDRAW11. Данная программа предназначена для работников образования, владеющих ИКТ компетенциями на уровне пользователя персонального компьютера.

Мы решили, что данную программу дистанционного обучения необходимо строить на основе модульного принципа, т.е. как последовательность логически объединенных фрагментов учебной информации, предназначенных для формирования требуемой совокупности знаний, умений и навыков по заданной теме дисциплины. Кроме того, программа будет учитывать интеллектуальные способности среднестатистического обучаемого и поэтому содержит одну ветвь обучения, базирующуюся на бихевиаристском подходе: порция материала – контроль степени его усвоения, оценка знаний.

Тому, кто сталкивался с изучением компьютерных программ по книгам, хорошо знакома проблема поиска необходимых кнопок и действий. Одна и та же программа может иметь несколько версий, и порой новая версия сильно отличается от предыдущей. Там, где должна находиться одна панель инструментов, могут появиться другие, с новыми сервисными возможностями. Поэтому для лучшего усвоения материала мы посчитали важным использовать в процессе обучения видеоролики. В таком случае слушатель дистанционно-обучающей программы при затруднении в исполнении каких-либо действий, активацией кнопки «просмотр видео» имеет возможность просмотреть видеоролик, что сэкономит его время и ускорит процесс усвоения нового материала.

При создании данной программы повышения квалификации нами учитывались свойства памяти. Мы сформировали тексты и предъявили их обучаемому в том объеме, форме, последовательности и темпе, который обеспечивает максимальную эффективность восприятия визуальной информации. По каждой теме с учетом ее специфики нами разработаны контрольные работы, охватывающие как информационный, так и деятельностный подход. Также предусмотрены блоки самоконтроля, контроля, тестирования. Во время проведения курса дистанционного овладения новыми ИКТ компетенциями, для работников образования предусмотрена возможность участия в on-line конференциях, проводимых тьютором программы.

Проанализирована сложившаяся ситуация в среде дистанционно-обучающих программ. Показано, что имеется потребность в разработке новых, более совершенных программ, позволяющих повысить качество усвоения нового материала. Представлены основные подходы при разработке новой обучающей программы. Данная программа базируется на бихевиаристском подходе. Новые возможности данной программы ускорят процесс усвоения нового материала, позволят существенно повысить качество обучения и, в целом, расширят имеющиеся условия повышения квалификации работников

образования. Данную дистанционно-обучающую программу планируется использовать для повышения квалификации работников образования через систему межшкольных методических центров. В настоящее время программа проходит апробацию в МОУ СОШ № 7 г. Троицка.

ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИКТ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ССУЗа

ЯНГОЛОВА Н.Г.

г. Барнаул, Барнаулский торгово-экономический колледж

В настоящее время развитие ИКТ является неотъемлемым компонентом образовательной политики. Учебные заведения испытывают потребность в сотрудниках, которые в полной мере владеют навыками в области ИКТ.

Вопрос подготовки кадров средних специальных учебных заведений (ссузов) к использованию и внедрению ИКТ в учебный процесс является прерогативой отдельных учебных заведений и плохо поддается централизованному регулированию со стороны институтов повышения квалификации. Это обусловлено тем, что сложность и уровень функционирования системы подготовки различается в зависимости от специфики учебного заведения (ее целей, стратегии информатизации, возможностей) и отраслевой принадлежности учебного заведения. Поэтому систему повышения квалификации кадров к использованию ИКТ необходимо рассматривать с точки зрения конкретного учебного заведения и как централизованную систему, которые должны быть взаимосвязаны, иметь единую целевую стратегию.

Концепция курсов повышения квалификации ставит целью формирование компетентности работников учреждений образования в области ИКТ. Под компетентностью понимается комплекс знаний и умений (практических навыков) преподавателей.

В общем случае работников образования можно разделить на три группы: 1) использование ИКТ специалистами-предметниками на занятиях спецдисциплин; 2) использование ИКТ специалистами дисциплин информационных технологий; 3) использование ИКТ в управленческой деятельности для учета и регистрации, контроля и диагностики не только с целью автоматизации методов обработки информации, но и организации информационно-коммуникационного процесса на качественно новом уровне. Система подготовки должна включать в себя не только формирование компетентности использования стандартного и профессионально-ориентированного программного обеспечения, но и методическую поддержку курса, формирование навыков использования и настройки технических ресурсов компьютера.

Таким образом, можно выделить следующие этапы системы обучения.

– Мотивация и готовность к освоению и внедрению ИКТ на начальном этапе – важный этап, которому следует отвести место в освоении и внедрению ИКТ. Преподавателям неинформационных дисциплин, которые ранее не использовали компьютер, необходимо преодолеть некий психологический барьер сначала для освоения первичных навыков работы на компьютере, а затем получить навыки использования информационных технологий в своей профессиональной деятельности. Переход преподавателей к новым технологиям обучения потребует от них корректировки стиля работы и организации труда, поэтому этап мотивации должен проходить направляющей нитью, через весь курс обучения. Здесь уместны показательные уроки с использованием современных средств информационных технологий, конференции, участие в ежегодном всероссийском педсовете и другие мероприятия.

– Приобретение первоначальных (фундаментальных) навыков работы и использования ИКТ – компьютерная грамотность. Этот этап предусматривает знакомство с аппаратным обеспечением компьютера, с операционными системами, программами пакета MSOffice, технологией работы в глобальной сети, сервисными программами (архиваторы данных, компьютерные антивирусные программы, программы сканирования текста).

– Приобретение навыков использования электронных учебно-методических пособий, дидактических материалов, программно-технических средств, средств контроля.

– Методика проведения занятий с использованием ИКТ. К сожалению, этому этапу уделяется мало времени. На сегодняшний день решена задача подготовки специалистов в области информационных технологий, а специалистов, владеющих методикой использования ИКТ, все еще недостаточно.

– Мотивация и готовность к освоению и внедрению высокотехнологичных методик ИКТ.

– Приобретение навыков использования профессионально-ориентированного программного обеспечения.

– Проведение круглых столов, конференций, электронных форумов поможет популяризировать современные ИКТ.

На каждом этапе должны быть четко определены цели и задачи обучения, составлен перечень компетенций, составлена и предоставлена слушателям тематика курса, обеспечены учебными и дидактическими материалами.

Важнейшей составляющей является организация обучения преподавателей, которая включает в себя следующие реквизиты: 1) разработка пакета учебных программ по всему циклу обучения; 2) диагностика готовности педагогического состава учебного заведения к освоению ИКТ; 3) диагностика уровня подготовки педагогического состава учебного заведения; 4) формирование групп обучения; 5) кадровое обеспечение для проведения курсов повышения

квалификации (с приглашением сторонних педагогов или внутренних работников учебного заведения); 6) техническое обеспечение проведения курсов повышения квалификации; 7) обеспечение проведения курсов повышения квалификации прикладными программами и профессионально-ориентированными программами; 8) мониторинг степени усвоения новых знаний, корректирование методики преподавания; 9) мониторинг состояния использования ИКТ в учебном процессе

Преподаватели имеют разный уровень подготовки, поэтому необходимо проанализировать, установить начальный уровень компетентности. Учет проведенного анкетирования необходимо вести в специально созданной базе данных. Чтобы нового сотрудника включить в общую схему обучения, необходимо также провести с ним диагностику для установления степени освоения им ИКТ и затем определить, с какого этапа он начнет обучение.

При реализации системы обучения целесообразна параллельная стратегия, при которой одновременно работают разные этапы обучения и разные методики внутри этапа. Стратегия «узкое место», при которой обучение применяется к малой части состава сотрудников учебного заведения, имеет большое число существенных недостатков. К ним относятся: растянутость обучения на более длительный срок, не возможность комплексного, интегрированного использования ИКТ в учебном процессе всего учебного заведения.

В Барнаульском торгово-экономическом колледже была проведена диагностика – анкетирование преподавателей и сотрудников колледжа. По результатам анкетирования была составлена информационная база. Кроме анкетирования проведены индивидуальные беседы с педагогами и скорректированы результаты проведенного с помощью анкеты опроса. На основе данных базы сформированы группы, по которым ведется обучения. Таким образом, каждый преподаватель и сотрудник колледжа получает те навыки использования ИКТ, которые необходимы ему на данном этапе работы и зависят от его уровня знаний и умений. Система учета и регистрации уровня владения ИКТ может быть реализована на любой платформе, поддерживающей работу с массивами данных: СУБД, платформа 1С.

В большинстве учебных заведений преподаватели имеют «скользящие» дни методической подготовки, что затрудняет формирование групп обучения. Другой проблемой является ограничение доступа в кабинеты ВТ, в связи с проведением учебных занятий. Наиболее оптимальным является обучение, при котором в учебном заведении односменная форма работы. При такой организации работы будут освобождены технические ресурсы для проведения занятий, человеческие ресурсы.

РАЗДЕЛ 7

РОЛЬ И ФУНКЦИИ МЕТОДИЧЕСКИХ СЛУЖБ В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ В МЕЖКУРСОВОЙ ПЕРИОД

АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С УЧИТЕЛЯМИ МАТЕМАТИКИ КРУПНОГО ПРОМЫШЛЕННОГО ЦЕНТРА

КОНДРАТЕНКО Л.Н.

*г. Новокузнецк, Кемеровская область, Муниципальное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования
Институт повышения квалификации*

Демократические процессы в современном обществе не обошли стороной и школы. С началом 90-х гг. в Новокузнецке создаются образовательные учреждения различных видов и типов: появились лицеи, гимназии, школы с профильными классами, школы с углубленным изучением отдельных предметов. В настоящее время (на 01.09.2005 г.) в городе осуществляют образовательную деятельность 119 общеобразовательных учреждений:

– инновационные образовательные учреждения – 16 (лицеи – 8, гимназии – 9, школы с углубленным изучением предметов – 2);

– общеобразовательные школы – 82: (школы, имеющие профильные классы, – 52, школы, имеющие классы с углубленным изучением предметов, – 10, школы с классами с коррекционно-развивающим обучением – 47; вечерние (сменные) школы – 6);

– общеобразовательные учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;

– специальные (коррекционные) – 16: (школа-интернат для слабослышащих детей – 1, школы для детей с тяжелыми нарушениями речи – 1, школы

для слепых и слабовидящих – 1, школы для умственно-отсталых детей – 4, начальные школы-детские сады – 7).

Смена вывески на фасаде школы должна была повлечь за собой и смену содержания математического образования и формы его организации. В этой ситуации необходимо было подготовить учителей математики для работы в классах с разным профилем обучения, отобрать соответствующее содержание, сориентироваться в обилии появившихся учебников и пособий. А это было не так-то просто. Довольно длительное время каждое инновационное учебное заведение считало возможным для себя существовать отдельно от других. Методические объединения стали кафедрами, лабораториями, творческими коллективами. И перейдя на новую ступень развития, учителя ощутили существенную нехватку теоретических знаний по современной методике обучения математике, психологии, педагогике. Но методическая работа, проводимая с учителями математики в школе, в основном не оправдывает их ожидания. Система методической работы больше воспринимается педагогами не как средство обучения и развития их мастерства, а как формальная обязанность, сохраняющаяся традиционно, но не приносящая сколько-нибудь ощутимой пользы. Сложилась ситуация, в которой возникают противоречия между: высокой оценкой учителями полезности обучения и низкой оценкой его результативности; желанием учителей активно учиться и участвовать в школьной методической работе и ограниченными временными возможностями для участия в таких методических мероприятиях.

Институт повышения квалификации в такой ситуации не мог оказать своевременную помощь учителям, так как курсовая переподготовка осуществляется один раз в пять лет. Для оказания учителям методической помощи в межкурсовый период в 2000 г. в Институте повышения квалификации был создан научно-методический центр. В центр для работы методистом по математике в разное время были приглашены опытные учителя математики города. Все они работали по совместительству с работой в школе. С одной стороны, это было хорошо: методическую работу с учителями вел известный многим уважаемый учитель, который знает о проблемах школьного учителя математики не понаслышке. С другой стороны, этот человек, при всем своем желании не мог отдаваться работе в центре полностью, так как основная работа была в школе, где он вел зачастую две ставки.

В этот промежуток времени методическая работа с учителями математики строилась следующим образом: методист по математике руководил городским методическим объединением учителей математики, в составе которого были руководители районных методических объединений. Они, в свою очередь, руководили работой школьных методических объединений своего района. Заседания городского методического объединения должны были проходить по плану четыре раза в год. На заседаниях рассматривались вопросы:

программно-методического обеспечения образовательного процесса по математике; организации практических семинаров по изучению проблем воспитательно-образовательного процесса; планирования школьных и районных предметных олимпиад; организации научных конференций по плану КОиН; планирование тематических консультаций и т.п.

В последнее время сложились четыре основных направления работы с учителями математики: научно-методическое сопровождение образовательной практики; организационно-методическое; информационное; консалтинговое. Хронометраж рабочего времени методиста в течение года показывает, что большая часть времени затрачивается на осуществление организационно-методической деятельности, что, по нашему мнению, в корне неправильно. Представляется, что основным направлением в работе методиста и методической службы города в целом должно быть научно-методическое сопровождение образовательной практики.

И все-таки, несмотря на актуальность проблемы, трактовка подходов к методической работе с учителями математики остается прежней, структура, содержание, формы работы методических объединений и кафедр во многих образовательных учреждениях не соответствуют требованиям времени. Основная причина такого положения, по нашему мнению, в самом понимании методической работы с учителями математики и ее целей. В ходе исследования нами были изучены документы методических объединений и кафедр математики девяноста восьми общеобразовательных учреждений города: планы, анализы работы, положения о профессиональных объединениях, функциональные обязанности руководителей и членов этих объединений.

Анализ показывает, что шесть профессиональных объединений, заявленных как кафедра, по своей деятельности и функционалу не соответствуют заявленному виду профессионального объединения и на самом деле являются предметным методическим объединением. Планирование методической работы ведется в основном в организационно-методическом направлении: организовать, провести, принять участие, подвести итоги и т.д. В планах работы семи методических объединений не указаны ни цели, ни задачи, над которыми они работают. В большинстве методических объединений работа ведётся бессистемно. Основные пункты, которые включаются в планы работы методических объединений: организация урока математики; обзор новинок литературы; организация внеклассной работы; итоги срезов, тестов, контрольных работ; обсуждение элементов личностно-ориентированных технологий в обучении математике; утверждение программ; утверждение материалов для итоговой аттестации выпускников.

Открытые уроки дают те учителя, у которых по плану аттестация в текущем году. Таким образом, открытый урок теряет свои функции обучающего урока, урока, как части исследовательской работы учителя.

Недостатки методической работы с учителями математики в большинстве образовательных учреждений мы видим в отсутствии диагностических целей и системы деятельности по их достижению. Зачастую методические мероприятия, проводимые в профессиональных объединениях учителей математики, носят формальный характер, не вызывают интереса у педагогов, а следовательно, не вносят вклад в достижение результата, который также, как правило, четко не определен. Из документов методических объединений учителей математики и собеседования с учителями, работающими в общеобразовательных учреждениях разного типа и вида, мы сделали вывод: образовательная практика требует дифференцированного подхода не только к учащимся, но и к методической работе с разными категориями педагогов.

Основные трудности в работе методических объединений учителей математики были зафиксированы, нами в ходе бесед и анкетирования их руководителей: организация системы работы по обобщению педагогического опыта лучших учителей математики; работа с молодыми специалистами; диагностика труда учителя; аналитическая деятельность; разработка и апробация программ курсов по выбору и элективных курсов; экспертиза рабочих и авторских программ; методика мониторинга образовательного процесса; организация исследовательской деятельности учителей математики и др.

В то же время условия модернизации российского образования подсказывают нам еще направления методической работы с учителями математики в крупном промышленном центре, каковым является наш город: пути и средства создания ситуации успеха на уроках математики; разработка элективных ориентационных математических курсов для предпрофильной и профильной подготовки учащихся различных профилей обучения; изучение альтернативных способов оценки знаний учащихся по математике; разработка сквозных программ по математике для общеобразовательных учреждений разного типа и вида; разработка мультимедийного сопровождения урока математики; методика изучения одной и той же темы в классах с разным составом учащихся.

РОЛЬ МЕТОДИЧЕСКОЙ И НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В СТАНОВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРОВ БАЛЕТА КРАСНОЯРСКОГО ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО УЧИЛИЩА

КУХТА Л.Н.

г. Красноярск, Красноярское хореографическое училище

Красноярское хореографическое училище (КХУ) является кузницей кадров для Красноярского театра оперы и балета (КТОиБ) и Красноярского государственного академического ансамбля танца Сибири им. М.С. Годенко.

Обучение будущих артистов в стенах КХУ осуществляется на двух отделениях – классическом и народном, где постичь все тонкости профессии юным воспитанникам помогают концертмейстеры балета – люди, несомненно, творческие и заинтересованные, роль которых в искусстве балета, безусловно, велика, очень ответственна и, конечно же, значима.

«Музыка – это душа танца. От художественных достоинств музыки, от того, насколько она образна, содержательна и выразительна, во многом зависит и качество хореографии», – писал известный советский балетмейстер Ростислав Захаров. [1, с. 180]. Именно концертмейстеры балета КХУ из числа выпускников Абаканского, Норильского музыкального училищ и Красноярского училища искусств, являясь соучастниками, сподвижниками, творцами деяний воспитанников училища во время учебных занятий, репетиций, всевозможных выступлений и той художественной атмосферы, без которой немыслима их творческая жизнь, помогали и способствовали педагогам-хореографам в становлении и совершенствовании их профессиональных навыков, актерского мастерства, выступали в роли «музыкальных воспитателей».

С одной стороны, казалось, что проблема кадров была исчерпана, но с другой требовала определенных мер со стороны руководства в организации в КХУ планомерной, методической работы, способствующей приобретению и повышению мастерства и квалификации, как специалистов, так и концертмейстеров балета. Ведь концертмейстерская специализация в области балета – это довольно долгий процесс в постижении профессии, требующий от пианиста, помимо владения музыкальным инструментом, прекрасной читки с листа, определенных знаний в области балета, но и очень большого терпения, достаточного исполнительского опыта в данной области искусства.

Основной дисциплиной в училище, конечно же, является урок классического танца, где ученики и ученицы познают язык хореографии. Г.А. Безуглая отмечает, что «именно урок классического танца – в школе и театре – является живым арсеналом и лабораторией балета, – поскольку в нем не только представлены сохраненные и приумноженные традицией элементы языка танца, но и осуществляется современная интерпретация классического наследия» [2, с. 10]. Первые уроки и экзамены классического танца позволили сделать некоторые выводы об уровне музыкального сопровождения концертмейстерами училища, он был довольно низкий. Требовалось решать проблему воспитания своих кадров на месте, своими силами путем взаимопосещения уроков, их обсуждений, где более опытные концертмейстеры делились бы своими знаниями с молодыми, начинающими.

На помощь концертмейстерам первыми пришли педагоги-специалисты Г.Н. Гурченко, М.М. Миргарипов, Л.М. Молтянская; затем квалифицированные выпускники ГИТИСа, работавшие в КХУ в разные годы; балетмейстеры, артисты балета КТОиБ. От их совместной и повседневной работы, музыканты ста-

рались почерпнуть хоть какой-то секрет из мира танца, способный приоткрыть им тайные завесы в постижении новой специализации. Методические заседания и семинары с преподавателями-специалистами оказались для концертмейстеров балета эффективными и способствовали обогащению индивидуальных и общечеловеческих качеств тех и других; выработке единого стиля аккомпанирования учебных дисциплин; перспективных предложений в развитии объединения. Особенна заслуга и музыкантов города в обеспечении методической помощи концертмейстеров КХУ – А.А. Вагнера, Н.Р. Сильвестрова, В.Л. Немеровского. А.А. Вагнер помог концертмейстеру – баянисту В.А. Петрову в оформлении уроков народного танца; дирижер КТОиБ Н.Р. Сильвестров, который на протяжении почти полутора лет являлся концертмейстером – консультантом в КХУ, делился своими знаниями и опытом работы с начинающими концертмейстерами – пианистами училища. Его помощь была целенаправленной и действенной, рассчитанной на довольно длительный промежуток времени, а рекомендации и семинарские занятия по музыкальному сопровождению урока классического танца, уроки импровизации, которые он проводил индивидуально, и коллективно, несомненно, были полезны и своевременны. Другим выходом в сложившейся обстановке являлась учеба у концертмейстеров КТОиБ, которые бок о бок работали с уже сложившимися музыкантами-профессионалами, опытными артистами балета и балетмейстерами. Так, многим запомнились театральные уроки концертмейстера-импровизатора В.Л. Немеровского, поражавшие свободой и непринужденностью музыкального сопровождения, игрой без нот.

Среди тех, кто помог в становлении хореографического училища, были деятели искусств, педагоги и артисты других школ нашей страны, которые не раз бывали в Красноярске, оказывали методическую помощь преподавателям-специалистам и концертмейстерам хореографического училища.

Большую часть проблем решали руководители предметно-цикловой комиссии (ПЦК) концертмейстеров училища. Методическая работа ими велась по двум направлениям: на основе изучения теоретико-методических принципов музыкального сопровождения специальных дисциплин и практической области применения знаний в области искусства балета. Все приходило с годами: освоение балетной специфики, представление обо всех движениях классического танца, различных методиках преподавания хореографических дисциплин специального цикла, умение импровизировать и подбирать к каждому движению музыкальные примеры, владение обширным нотным и балетным репертуаром, умение хорошо читать с листа. Конечно, это способствовало повышению профессионализма музыкантов-концертмейстеров, работало на учебный процесс, в результате чего заметно повысилось качество обучения будущих артистов балета и в целом статус КХУ.

В последнее время в методической работе ПЦК концертмейстеров КХУ прослеживается научный подход к выработке и систематизации положений и принципов музыкального сопровождения уроков классического, дуэтно-классического, народно-сценического, историко-бытового танцев и актерского мастерства. Несомненно, этому способствовали разные причины, но одними из них следует назвать: обучение некоторых концертмейстеров – пианистов в вузах Красноярска и Санкт-Петербурга, участие в городских и всесоюзных семинарах в области хореографического искусства, конференциях и симпозиумах по вопросам театрального образования и культурного наследия. Большое значение в жизни училища и хореографическом образовании учащихся играют постоянные выпуски газеты «Арабеск» и научно-методического издания «Вестник» КХУ, включающие в себя различные разделы теоретических, методических и практических знаний в области искусства балета.

Сегодня в КХУ работает одиннадцать концертмейстеров балета, это основной костяк музыкантов, составляющий только десятую часть от общего количества работавших в КХУ в период с 1978 по 2003 учебные годы концертмейстеров. Их процесс становления как концертмейстеров балета проходил параллельно со становлением педагогического коллектива и его подопечных, а мастерство и профессионализм формировались благодаря деятельности многих деятелей культуры города, края и страны, методической и научно-методической работе учебных заведений искусства и культуры.

Литература

1. **Захаров, Р.** Записки балетмейстера / Р. Захаров. – М.: Искусство, 1976. – 351 с.
2. **Безуглая, Г.А.** Концертмейстер балета: Музыкальное сопровождение урока классического танца. Работа с репертуаром / Г.А. Безуглая. – СПб.: Академия Русского балета им. А.Я. Вагановой, 2005. – 220 с.

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ГИМНАЗИИ

ШУМИЛИНА Т.О.

г. Архангельск,

Поморский государственный университет им. М.В. Ломоносова

Глубокие социальные, экономические и политические перемены в нашей стране, признание самоценности человека, приоритета общечеловеческих ценностей вызвали изменения в российском образовании. Гуманизация, гуманитаризация и дифференциация образования поставили перед системой

школьного образования проблему изменения его целей, содержания, ценностных ориентаций, способов и средств образовательной деятельности.

Возрождение в структуре образовательной системы страны такого типа образовательного учреждения, как гимназия, вызвало интерес современных отечественных исследователей (Т.К. Александрова, С.В. Воробьева, Е.И. Казаков, Г.Н. Козлова, О.В. Лебедев, И.С. Якиманская, Е.А. Ямбург и др.), которые показали, что гимназии – это особый тип образовательных учреждений. Современная гимназия – это среднее образовательное учреждение, обеспечивающее соединение обязательных государственных требований к содержанию общего среднего образования с повышенным уровнем обучения на основе широкой социокультурной подготовки учащихся. Основная цель гимназии заключается в создании условий для полного раскрытия интеллектуального потенциала учащихся, развития их творческих способностей, воспитания у них национального самосознания, личности, способной активно функционировать в системе современных общественных отношений. Не будет преувеличением утверждение о том, что современные гимназии – это своеобразные творческие педагогические лаборатории, в которых ежедневно осуществляются научный поиск, разработка и экспериментальная проверка нового содержания образования, форм и методов его реализации.

Муниципальное образовательное учреждение общеобразовательная гимназия № 3 г. Архангельска является старейшим образовательным учреждением региона, отсчитывающим свою историю с 1848 г. от Мариинской женской гимназии. Для реализации поставленных перед педагогическим коллективом целей гимназического образования создана научно-методическая служба. Научно-методическая и опытно-экспериментальная работа в гимназии представляет собой систему мероприятий, осуществляемую в ходе учебно-воспитательного процесса и вне его; она направлена на совершенствование педагогического мастерства и профессиональной компетентности каждого учителя гимназии и коллектива в целом; построена на основе сотрудничества, уважения и требовательности к личности, учете индивидуальных и возрастных особенностей всех субъектов целостного педагогического процесса.

Научно-методическая служба ежегодно разрабатывает единую научно-методическую тему работы педагогического коллектива, определяет ее цель и задачи реализации. Единая научно-методическая тема определяет основные направления работы всех структурных подразделений гимназии на учебный год:

– Темы педагогических советов. В целях развития и совершенствования учебно-воспитательного процесса, повышения профессионального мастерства и творческого роста педагогов в гимназии действует педагогический совет. Педагогический совет под представительством директора гимназии определяет основные направления (программы) развития гимназии; обсуждает

и производит выбор различных вариантов содержания образования, форм, методов учебно-воспитательного процесса и способов их реализации; содействует созданию в гимназии оптимальных условий и форм организации образовательного процесса; организует работу по повышению квалификации педагогических работников, развитию их творческих инициатив; осуществляет контроль за соблюдением здоровых и безопасных условий обучения, воспитания и труда в гимназии. Педагогические советы готовятся в течение длительного времени, поэтапно. При подготовке к педсоветам можно было выделить три этапа: I этап – подготовительный (создание инициативной творческой группы; определение системы поручений для кафедр и методических объединений; распределение поручений; контроль за выполнением; подготовка наглядных материалов и др.); II этап – основной (собственно проведение педагогического совета); III этап – аналитический (выполнение решений педагогического совета, выстраивание перспектив для дальнейшей работы гимназии).

– Темы заседаний научно-методического совета. Основным координатором работы педагогического коллектива является Научно-методический Совет (НМС) – общественный орган управления гимназией. НМС разрабатывает стратегию работы в учебной и внеучебной деятельности участников целостного педагогического процесса, определяет и формулирует приоритетные направления развития гимназии, координирует научную и опытно-экспериментальную работу, организует систему повышения педагогического мастерства работников гимназии.

– Темы заседаний предметных кафедр и методических объединений учителей-предметников. В гимназии существует 5 кафедр: начальных классов, гуманитарная, физико-математическая, естественнонаучная, кафедра иностранных языков и 3 методических объединения: классных руководителей, учителей технологии, физической культуры и ОБЖ. Предметные кафедры и методические объединения – это коллективная форма организации деятельности педагогического коллектива, направленная на совершенствование содержания и технологий образования, обучения, воспитания, структуры гимназии, обобщение и распространение передового педагогического опыта, разработку перспектив совершенствования гимназического образования.

– Индивидуальные темы самообразования учителей гимназии. Все педагоги гимназии имеют индивидуальные исследовательские темы, связанные с единой научно-методической темой работы педагогического коллектива. Большинство педагогов ведут исследование по следующему алгоритму: постановка проблемы; анализ литературы по проблеме исследования; овладение методикой исследования; сбор эмпирического материала; анализ опыта, его обобщение и выводы; презентация педагогического опыта в форме от-

крытых уроков; выступления на заседании кафедры и МО, НМС, педагогическом совете, на семинарах или курсах.

– Темы методических семинаров на базе гимназии для учителей города и области. Ежегодно педагогический коллектив гимназии организует методические семинары для учителей города и области по различным аспектам теории и педагогической практики.

– Темы исследовательских и поисковых работ гимназистов. В гимназии ежегодно с 1996 г. проводится научная конференция гимназистов. Опытные педагоги, активно занимающиеся научно-исследовательской работой, вовлекают в этот вид деятельности талантливых, увлеченных гимназистов. В гимназии под руководством куратора организовано Научное общество гимназистов (НОГ) – добровольное творческое объединение учащейся молодежи, стремящейся развивать свой интеллект, совершенствовать свои знания в определенной области науки, искусства, техники, производства, приобретать умения и навыки научно-исследовательской деятельности под руководством ученых, педагогов и других специалистов. В рамках НОГ учащиеся организуют и проводят наблюдения, исследовательские работы, интеллектуальные встречи по различным темам и направлениям.

Научно-методическая служба гимназии играет большую роль в процессе организации и функционирования учебных тематических кабинетов. В гимназии организован и функционирует Музей истории гимназии. 15 октября 2008 г. гимназия готовится отметить 160-летие со дня основания. К этому событию уже началась подготовка всех структурных подразделений. В гимназии также созданы тематические кабинеты памяти выдающихся учителей и выпускников гимназии. В кабинете русского языка организована экспозиция памяти великого русского писателя-сказочника Степана Григорьевича Писахова, который в гимназии работал учителем рисования (1928–1940 гг.). В кабинете географии создана экспозиция памяти выпускницы гимназии, почетного гражданина г. Архангельска, истинного патриота Русского Севера Ксении Петровны Гемп. В кабинете истории уже многие годы функционирует экспозиция Музея 43-й Армии. Вся поисковая работа, оформление стендов ведется педагогами-исследователями совместно с гимназистами, включенными в краеведческую работу. В тематических кабинетах работают творческие группы, которые проводят экскурсии для учеников и гостей гимназии.

Ежегодно научно-методическая служба гимназии проводит конкурс профессионального мастерства «Учитель года гимназии». Основными задачами конкурса являются: утверждение приоритетности образования; формирование общественного представления о творчески работающих педагогах; повышение престижа учительской профессии; сохранение традиций гимназии и педагогических традиций региона.

Таким образом, научно-методическая служба гимназии является важным фактором управления целостным учебно-воспитательным процессом, основанным на взаимодействии администрации гимназии, учителей, учащихся и их родителей. Представленный опыт способствует определению содержания научно-методической и опытно-экспериментальной работы, направлений поиска в соответствии с приоритетными направлениями, над которыми в данный момент работает гимназия. Научно-методическая служба гимназии осуществляет меры по оказанию реальной, действенной помощи каждому учителю, способствует повышению профессиональной компетентности и творческого потенциала каждого члена педагогического коллектива.

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ КЛАССНОГО ВОСПИТАТЕЛЯ

ЮГОВА Л.М.

г. Челябинск, Муниципальное образовательное учреждение гимназия № 96

На основе проведенного теоретического анализа процесса совершенствования ключевых компетенций классного воспитателя в процессе воспитательной деятельности мы можем утверждать, что навыки и умения классных воспитателей к самоорганизации процесса воспитания, полученные в результате воспитательной деятельности, определяют совершенствование ключевых компетенций в процессе воспитательной деятельности. Под самоорганизацией деятельности мы понимаем наличие у субъекта в совокупности следующих умений и навыков: целеполагания, целевыполнения и анализа результатов деятельности, обеспечивающего самоконтроль. Таким образом, системообразующим фактором исследуемой нами системы является цель-совершенствование ключевых компетенций классного воспитателя к самоорганизации воспитательной деятельности.

Проведенный литературный обзор позволил выявить тенденции совершенствования компетентности классного воспитателя. Очевидно, что все попытки в этом направлении в конечном счете ориентированы на совершенствование воспитательной деятельности педагога, к обеспечению его непрерывного профессионального развития. Одним из методов познания этой системы с последующим совершенствованием является ее моделирование.

Моделирование является методом опосредованного познания, что предполагает наличие двух систем, двух объектов – оригинала и модели, но при этом таких, чтобы из исследования одного могли бы формулироваться выводы и заключения о другом. Следовательно, в качестве «логических осно-

ваний метода моделирования могут быть любые выводы, в которых результаты можно отнести к одному объекту, а заключения – к другому» [2, с. 54].

«Моделирование есть исследование любых объектов (конкретных и абсолютных) посредством моделей... с помощью применения метода аналогии и теории подобия в процессе экспериментирования и обработки данных этого экспериментирования. Моделирование, возможно, применять тогда, когда по той или иной причине трудно или невозможно изучение объекта в естественных условиях...» [1, с. 360]. Оно связано с созданием аналогов исследуемого объекта – искусственных объектов – моделей, которые могут быть предметными: физическими, математическими, логическими, знакомыми и т.д. Модель как «... мысленно представленная или материально реализуемая система отражает или воспроизводит объект исследования» [3, с. 19]. Модели сходны, но не идентичны с оригиналами. Они «отражают и воспроизводят в упрощенном, уменьшенном виде структуру, свойства и отношения между элементами исследуемого объекта» [1, с. 360]. В педагогических можно использовать модели в их разных функциях – гносеологических, интерпретаторских, объяснительно-прогностических и критериальных. Модели можно использовать не только в научном познании, но и в учебном, при сохранении своей своеобразной эвристической функции, чаще проявляющей свою иллюстративную, описательную и объяснительную роль.

В качестве базисной позиции при моделировании квалификационной деятельности следует использовать представление квалификационной деятельности как интегральной функции системы совершенствования компетентности педагогов, созданной на основе уже разделенных позиций и их групповых обобщений. На макроуровне деятельность представлена как функция, интегрирующая отдельные функции системы совершенствования компетенций классного воспитателя, а на микроуровне – как функция, интегрирующая собственные функции системы совершенствования компетенций классного воспитателя в процессе воспитательной деятельности, чье проявление связано с профессиональным развитием классного воспитателя. Подобные точки зрения на квалификационную деятельность как на интегральную функцию двух систем указывает на ее сложную сущность, необходимость применения системного подхода и моделирования в раскрытии этой сущности вообще.

Новые условия и повышенные требования к воспитанию подрастающего поколения требуют создания нового идеала классного воспитателя, новой прогностической модели его личности и профессионального труда. Эта модель обосновывает необходимый профессиональный статус классного воспитателя в качестве социомического ориентира; она охватывает все его функции и профессионально-значимые качества личности, чтобы быть адекватной современным тенденциям развития образования, науки и общества. Среди требуемых качеств особо выделяются следующие: эмпатия, гибкость

поведения, инициативность и самостоятельность в принятии решений, упорство, уравновешенность, организационно-управленческие способности и пр. Прогностическая модель классного воспитателя должна стать базой для новой научно-обоснованной модели совершенствования его ключевых компетенций: коммуникативной, интерактивной, перцептивной, игротехнической.

Возрастающие требования общества к воспитательной функции в школе выполняют функцию стимула относительно личности классного воспитателя и профессиональной деятельности, связанной с раскрытием и осознанием квалификационных потребностей, с необходимостью непрерывно совершенствоваться. Эти потребности мотивируют интересы классного воспитателя к воспитательной деятельности, к целям профессионального роста. В качестве общей цели совершенствования ключевых компетенций классного воспитателя выступает профессионализм. В основе процесса совершенствования ключевых компетенций классного воспитателя лежат индивидуальность и общая культура личности классного воспитателя. Компетентность классного воспитателя постепенно возрастает в процессе адаптационного периода деятельности. Усвоенные нормы профессиональной деятельности уже позволяют проявиться индивидуальному стилю классного воспитателя. Его личность персонализируется все больше в дальнейшей творческой профессиональной самореализации. Статус классного воспитателя изменяется по мере того, как он ставит перед собой и решает различные задачи своего профессионального развития, будучи стимулированным к разнообразной по содержанию, виду и форме воспитательной деятельности.

В предложенной нами модели систему совершенствования ключевых компетенций классного воспитателя в процессе воспитательной деятельности образует сочетание четырех подсистем: мотивационной (формирование внутреннего мотива к воспитательной деятельности в новых условиях); целевой, содержательной, оценочно-результативной подсистем.

Кроме того, система совершенствования ключевых компетенций представлена в виде иерархизированной трехуровневой системы. Три основных уровня соотносятся с этапными целями совершенствования ключевых компетенций классного воспитателя: адаптации, индивидуализации и интеграции. Они характеризуют и профессиональное развитие педагога, и соответствуют целям, которые он ставит перед собой на отдельных этапах совершенствования своей деятельности.

Литература

1. **Кондаков, Н.И.** Логический словарь-справочник / Н.И. Кондаков. – М.: Наука, 1975.
2. **Уемов, А.И.** Логические основы метода моделирования / А.И. Уемов. – М.: Мысль, 1971.

3. Штофф, В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – М.: Наука, 1966.

**«ЛАБОРАТОРИЯ СОВРЕМЕННОГО УРОКА» КАК ФОРМА
ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА
В МУНИЦИПАЛЬНОМ МЕТОДИЧЕСКОМ ЦЕНТРЕ**

ГОРБАНЬ Л.В.

г. Полярный, Мурманская область, Городской методический центр

Акцентируя внимание на актуальных вопросах развития методической службы на современном этапе, необходимо выделить наиболее важные направления ее деятельности. Одно из них – информационно-аналитическое. Сегодня важно иметь сформированный банк данных педагогической информации; постоянно проводить ознакомление педагогических работников с новинками педагогической, психологической, методической и научно-популярной литературы; информировать педагогических работников об опыте инновационной деятельности в системах отечественного и зарубежного образования (современные образовательные и воспитательные технологии, методики, новые формы организации урока и учебного процесса); необходимо создание медиатеки современных учебно-методических материалов.

В обязанности методической службы входит ведение консультационной деятельности, а ее невозможно проводить без мониторинга затруднений учителя, без выявления профессиональных и информационных потребностей работников сферы образования. Путем анкетирования и опроса педагогов выяснено, что наибольшие затруднения, дискомфорт в работе возникают от потока ненормированной, недифференцированной информации. Как правило, и информация на информационный поток должна быть практически сиюминутной. перевозбуждение, стресс и психологический дискомфорт – последствия этого процесса. Уставшим педагог чувствует себя уже в первые дни учебного года и находится под прессингом усталости до его окончания. Быстро теряется вкус к работе. Появляется чувство вины и неуверенности в себе из-за вечной спешки и вовремя не выполненных дел.

Но выход есть – в разумном распределении своего времени и своих возможностей. В этом могут помочь несколько консультаций психолога, несколько тренингов по определению своих возможностей и приоритетов в работе, а также работа над собой и познанием собственных ресурсов. Нужно организовать для учителя не только постоянное сопровождение психологической службы, но своевременное снабжение педагога информационно-методическими данными, методическими новациями и т.д.

Но кто из специалистов методического центра возьмет на себя эту работу, выполнит ее качественно и оперативно? Ведь кадровая проблема, наверное, является общей для всех муниципальных методических учреждений. Сегодня методические центры испытывают недостаток не только методистов-предметников, но и специалистов по информационно-аналитической, издательской деятельности, методистов-психологов и др. Чтобы справиться с этим обширнейшим кругом задач, в течение 2003–2005 гг. Городским методическим центром г. Полярный был организован годичный теоретический семинар «Лаборатория современного урока» (Табл. 1). Семинар проводился с целью повышения профессионального уровня педагогов. Здесь осуществлялись следующие виды деятельности: аналитическая; информационная; организационно-методическая; консультационная и др.

Таблица 1

Тематика занятий

| № | Дата | Тема занятия |
|---|----------|--|
| 1 | Сентябрь | Менеджмент и управление в учебно-воспитательном процессе. Психологический тренинг: 10 советов учителю |
| 2 | Октябрь | Современные технологии. Информационные технологии в сценарии учебно-воспитательной деятельности |
| 3 | Ноябрь | Имидж современной школы – имидж современного учителя, стиль профессиональной деятельности |
| 4 | Декабрь | Новые и наиболее активные формы сотрудничества учителя и ученика |
| 5 | Январь | Проектная деятельность учителя и ученика – основа их саморазвития |
| 6 | Февраль | Психолого-педагогическое, этическое, правовое самообразование учителя, его самоактуализация и самореализация |
| 7 | Март | Телеуроки в системе школьного образования |
| 8 | Апрель | Гендерное обучение – «за» и «против». Обучение детей с учетом разных типов мыслительных процессов. |
| 9 | Май | Обзор нормативных документов. Обзор новинок предметных журналов, методической литературы. |

Занятия проводились раз в месяц согласно тематике, обозначенной учителями в процессе диагностики их педагогических затруднений. В продолжение двух лет работы были рассмотрены следующие темы.

Приоритетными направлениями в ведении «Лаборатории современного урока» стали исследования новых педагогических технологий и форм проведения школьного урока; новые формы управления уроком и учебно-воспитательным процессом в целом; психолого-педагогический аспект гендерного воспитания. Особое внимание обращалось на менеджмент урока и важность проектной деятельности в сотрудничестве и сотворчестве учителя и ученика. На каждом занятии Лаборатории значительная часть времени уделялась психологической подготовке учителя к восприятию новаций, его моти-

вазии к выбору новых, наиболее современных приемов, методов и средств организации конструктивного общения учителя и ученика. В связи с этим к проведению занятий привлекались специалисты необразовательных учреждений города. Например, психологическая служба Центра занятости населения г. Полярный помогла организовать для учителей тренинг по стрессоустойчивости личности и обнаружению скрытых ресурсов (в том числе и ресурсов успешности) в каждом из присутствующих.

Таким образом, практикумы и теоретические занятия Лаборатории включали: а) тренинги по сохранению эмоционального и психологического здоровья учителя; б) информированность педагогов: технологии, методики, инновации; в) знакомство с менеджментом урока и учебно-воспитательного процесса; г) методическое сопровождение.

Количество педагогов, посещающих семинар, варьировалось от 20 до 25 человек и было непостоянным, хотя изначально предусматривалось проведение занятий для постоянного состава. Но демократичные подходы к совместной деятельности с участниками «Лаборатории современного урока» дали положительные результаты: анкетирование и диагностика запросов учителей в конце года показала заинтересованность педагогов в такой форме обучения и продолжении учебы в следующем году. Опираясь на запросы учителей, в конце учебного года был составлен план и тематика будущих занятий. Для более качественной организации занятий в Лаборатории 2 к их проведению были привлечены специалисты необразовательных учреждений города: психологическая служба Центра занятости населения, специалисты БОС (Биологической обратной связи) и ЛФК (лечебно-физкультурного кабинета) диагностического центра г. Полярный, диетолога, юриста, специализирующегося по трудовому законодательству.

Безусловно, существовала необходимость помощи образовательных учреждений в выявлении именно тех педагогических кадров, которым нужны подобные занятия и тренинги, так как их занятость в «Лаборатории...» должна проходить не время от времени, а постоянно для осуществления качественного диалога и педагогической поддержки. Проводился анализ затруднений и потребностей учителей посредством анкетирования, но при этом обозначился ряд проблем. Респонденты не ответили или ответили односложно на вопрос о профессиональных затруднениях организационного, методического, образовательного характера (психология, педагогика и т.д.), практически не было конструктивных предложений по планированию и улучшению работы методического центра. Но порадовало желание участников диагностики поделиться с коллегами собственным опытом.

Как отмечают психологи, причины нежелания педагогов обозначить свое отношение к вопросам, указанным в анкете, типичны. Их можно классифицировать следующим образом: а) естественная реакция человека, не же-

лающего, чтобы его, специалиста, уличили в незнании чего-либо; б) нежелание отвечать, когда анкета воспринимается как очередная чиновничья затея; в) неадекватная (заниженная или завышенная) самооценка – синдром профессиональной усталости, инертности человека.

Но результаты исследования помогли выявить и наиболее активную часть педагогов, готовых к сотрудничеству. Работа Лаборатории в течение следующего года строилась на взаимном сотрудничестве педагогов города и муниципальной методической службы. Тематика занятий соответствовала запросам учителей: 1. Искусство презентации. Выбор формы и определение содержания. Мультимедиапроект. 2. Построение презентации учебно-воспитательной деятельности педагога. Создание мультимедиапроекта. 3. Обобщение опыта. Оформление статьи (разработки урока, внеклассного мероприятия и т.д.) для публикации. 4. Подготовка семинара (другой открытой формы занятия). Организация, руководство, участие. 5. Коммуникативная культура учителя. 6. НЛП (нейро-лингвистическое программирование) в профессиональной деятельности учителя. Взгляд на проблему. 7. Здоровьесбережение и профессиональная деятельности учителя. Причины ухудшения здоровья педагогов. 8. Поможем себе сами: биологическая обратная связь (БОС) и здоровье учителя. Советы специалиста БОС. 9. Обзор нормативных документов, новинок предметных журналов и методической литературы.

Таким образом, на данный момент теоретический семинар «Лаборатория современного урока» стал постоянной формой сотрудничества учителей городской системы образования и муниципальной методической службы. Результатом совместной деятельности можно считать самомотивацию учителя в повышении качества своей профессиональной деятельности, заинтересованность в личностном и профессиональном самосовершенствовании, желание обобщить свой опыт, поделиться творческими находками с коллегами, внимание к самообразованию. Для методической службы города важно было найти наиболее приемлемую форму сотрудничества с педагогами и методического сопровождения учителей в процессе их профессиональной деятельности.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ БЛАГОПРИЯТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ФОРМА РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

КОВАЛЕВА-КРИВОНОСОВА Т.Л.

г. Калининград, Муниципальное образовательное учреждение гимназия № 1

Модернизация общего образования требует перехода от традиционной установки на формирование преимущественно знаний, умений, навыков к воспитанию качеств личности, необходимых для жизни в новых условиях от-

крытого общества. Типовая ситуация урока – это ситуация с жесткими правилами, что значительно затрудняет решение именно развивающих задач. Поэтому сегодня в системе психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса помимо традиционных видов деятельности реализуется такое комплексное направление, как разработка (проектирование) и реализация образовательной программы психологического развития личности (интегрированные психологические уроки), в которой основное внимание уделяется становлению личности в совокупности ее когнитивных, эмоциональных, мотивационно-потребностных характеристик.

В рамках научно-методической темы «Организация педагогического коллектива как фактор гуманизации учебно-воспитательного процесса гимназии» психологической службой гимназии № 1 разрабатывается и апробируется комплексная технология поддержки и помощи школьнику переходного звена в его развитии, обучении, воспитании и социализации, обеспечивающая преемственность начального и среднего звена обучения. На этапе разработки методов и средств выполнения поставленных задач темы в основу было положено корпоративное понимание субъектами образовательной деятельности предмета психолого-педагогического сопровождения. Здесь система отношений ребенка с самим собой, с окружающими, с его миром становится той средой развития, в которой будут происходить личностные новообразования. При таком деятельностном подходе учитель – ключевая фигура в системе отношений ребенка, посредством которой осуществляется построение социальных отношений со сверстниками и взрослыми, включая родителей.

На начальном этапе развивающей работы между педагогом и педагогом-психологом были обсуждены условия сотрудничества трех сторон – триады (учитель – родитель – психолог) в приобретении новых психологических знаний не только учителем, но и одновременно родителем, направленных на создание специфических условий благоприятной образовательной среды (БОС). Так, в период летних каникул 2003 г. в гимназии была открыта «Летняя психологическая школа для родителей и учителей». Обучение в этой школе позволили участникам развить ранее слаборазвитые эмоциональный контакт и взаимное доверие в триаде отношений, что в конечном счете привело к стабилизации эмоционально-волевой сферы детей этих родителей. В качестве психологического инструмента использовались методы и средства недирективной терапии. Пополненная новыми участниками школа продолжила свою работу во время зимних каникул.

На следующем этапе (зимние каникулы 2004 г.) отработывалась психокоррекционная технология по самоопределению роли, статуса и общей профессиональной позиции «учителя – родителя – психолога» в системе развивающего образования. Для учителей-воспитателей была проведена серия занятий по выявлению деловых и личностных качеств как нового знания о своих

психолого-педагогических возможностях и резервах. Благодаря активным методам психолого-педагогического взаимодействия большинство педагогов определили для себя ближайшие задачи личностного профессионального роста: 1) систематическое приобретение навыков управленческой деятельности для совершенствования педагогической инициативности и умения принимать решения (а не распоряжаться); 2) использование в своей профессиональной деятельности высокого потенциала профессиональной направленности и деловитости для создания авторитетного имиджа педагога-предметника, классного воспитателя; 3) развитие деловых качеств путем овладения проектной деятельностью непосредственно в своей педагогической и воспитательной работе.

В условиях спланированной годовой загруженности учителя изыскать дополнительное время на развивающую работу – приобретение новых психологических знаний – потребовала от психолога-педагога изучить скрытые резервы традиционных форм и методов психологического сопровождения педагогической деятельности педагогов переходного звена. Урок – основная профессиональная форма деятельности учителя, которой он владеет в совершенстве. Следовательно, достаточно грамотно наполнить урок развивающим психологическим содержанием, и в этом случае обеспечивается выход на новый уровень самопознания, понимания себя, управления собой, что и составляет содержание новых психологических знаний. Это обязывает педагога-психолога уметь проводить системный анализ проблемных ситуаций, программирование и планирование, организацию в этих целях участников образовательного процесса (ребенок, сверстники, родители, педагоги, администрация).

Одним из эффективных психологических инструментов создания развивающих ситуаций для всех субъектов образовательной деятельности является «Большая психологическая игра» (БПИ). БПИ – это продукт проектной деятельности психолога и коллектива педагогов на материале анализа ситуации образовательной среды. Для разработки психолого-педагогических возможностей обеспечения благополучного бесконфликтного протекания адаптационного периода школьников переходного звена (насуточных задач развития ребенка 10–12 лет) была разработана БПИ, основными задачами которой являлись: 1) раскрытие учителем познавательных интересов младшего подростка и его готовности к обучению в основном звене; 2) самоопределение школьника переходного звена в потребности самообразования.

На протяжении десяти месяцев БПИ интегрировалась в традиционные общешкольные мероприятия при понимании и поддержке специалистов администрации гимназии. Игра состояла из шести этапов.

Первые три этапа БПИ были посвящены постановке целей и задач развивающей работы педагога-психолога в создании БОС на основании норма-

тивного портрета младшего подростка. Организационно эти этапы входили составными частями в августовский педагогический совет и методические психологические семинары с педагогами переходного звена в период сентября – февраля. Предназначение первой половины БПИ заключалось в создании ситуации проблематизации самоопределения участников – осознание профессиональной и личной критичности педагогом в умении взаимодействовать при создании БОС.

На четвертом и пятом этапах формулировались проблемы преемственности и сотрудничества педагогов двух систем (начальной и основной) на основе собственного опыта гимназии №1 и отечественного, изложенного в письме Минбразования РФ №14-51-140/13 от 21.05.04 г. Итогом индивидуальной и групповой работы стало осознание педагогами проблем и целей в достижении планируемого результата по изменению профессиональных и личностных качеств, направленных на взаимодействие в БОС.

На шестом, заключительном, этапе БПИ участники образовательной деятельности сформулировали цели на изменение профессиональных, личностных качеств и организационных форм взаимодействия. Результатом совместной мыследеятельности стало понимание педагогами необходимости использования возможностей психологического развития младшего школьника в усилении его ведущей деятельности (учебно-познавательной).

Полученные в БПИ новые знания создали предпосылки для проектирования психологом и педагогом интегрированных психологических уроков, представляющих собой одну из разновидностей БОС. Содержанием интегрированных уроков являются, естественным образом встроенные в жизнь и деятельность ребенка, психологические знания и психологические умения (навыки). В условиях модернизации образования процесс проектирования развивающих образовательных программ состоит из пяти этапов: мотивационного, концептуального, проектного, реализационного, рефлексивно-диагностического. Соорганизация педагогов в БПИ завершила проработку и реализацию мотивационного и концептуального этапов процесса проектирования БОС.

На третьем этапе (проектном) продолжение развивающей работы проводится по следующим позициям: а) использование полученного опыта развивающей работы при проектировании и проведении психологических интегрированных уроков; б) выявление проблем при проектировании развивающей работы с последующим планированием и реализацией постоянно действующей системы работы психологов и педагогов; в) осмысление преемственности методических и организационных форм взаимодействия в благоприятной образовательной среде развития.

Приобретенные психологические знания о создании среды развития (БОС) легли в основу проектирования и проведения серии интегрированных

уроков и определили содержание четвертого и пятого этапов проектирования развивающих образовательных программ для школьников переходного звена в гимназии № 1 г. Калининграда.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС В ВУЗЕ

ЛИСИЧКИНА Н.В., ДАНИЛОВА С.А.

г. Дальнегорск, Приморский край,

Дальнегорский индустриально-экономический институт (филиал) ДВГТУ

В современных условиях модернизации высшего профессионального образования пересматриваются и обновляются содержание образования, технологии обучения, формы организации учебных занятий. Все это в свою очередь требует решения проблемы комплексного учебно-методического обеспечения (КУМО) образовательного процесса, так как именно оно, как показывают педагогическая наука и практика, способствует повышению качества и результативности образовательного процесса, реализации целей обучения, воспитания и развития студентов, активизации их учебно-познавательной, самостоятельной деятельности и управления ими.

Именно поэтому создание учебно-методического обеспечения стало общепедагогической задачей, при этом задачей весьма сложной и трудоемкой. Для успешного ее решения педагогам недостаточно только компетентности в области преподаваемых учебных дисциплин и мастерства в вопросах методики. Наряду с этим им необходимы обширные научно-теоретические знания о КУМО. Знание педагогами этих вопросов – важное условие и организующее начало создания комплексного учебно-методического обеспечения образовательного процесса.

В Дальнегорском индустриально-экономическом институте проблеме создания качественного КУМО образовательного процесса уделяется серьезное внимание. Методическим кабинетом института разработано пособие для преподавателей, где обосновываются компонентный состав и содержание комплексного учебно-методического обеспечения по учебным дисциплинам, сформулированы основные требования к КУМО, даны практические рекомендации по проектированию, разработке и модернизации элементов КУМО.

В зависимости от целей «комплексное учебно-методическое обеспечение» можно рассматривать в различных его значениях. Важно понимание деятельности по разработке КУМО именно как педагогической задачи. В этом смысле под КУМО учебной дисциплины понимают разработку и создание системы нормативной и учебно-методической документации, средств обучения и средств контроля, необходимых (достаточных) для проектирования и качест-

венной реализации образовательного процесса в рамках времени, отведенного учебными планами и программами на изучение дисциплин. Понимая же комплексное учебно-методическое обеспечение как объект педагогической деятельности, можно представить его как определенную совокупность учебно-методических документов, представляющих собой проект образовательного процесса для последующей его реализации на практике (для упрощения – УМК или УМКД).

Цели разработки и внедрения УМКД: 1) систематизация и сведение к минимуму нормативных, методических, стандартизирующих документов, обеспечивающих подготовку студентов по дисциплинам; 2) оптимизация подготовки и проведения занятий, интенсификация всего образовательного процесса; 3) развитие познавательной активности и навыков самостоятельной работы студентов; 4) совершенствование мастерства преподавателей с передачей педагогического опыта; 5) обеспечение единства усвоения системы знаний и развитие творческой познавательной деятельности студентов.

Мы попытались с позиции деятельности педагога объективно выявить и установить все те структурные единицы, из которых УМКД складывается как единое целое, необходимое и достаточное для проектирования и качественной реализации образовательного процесса по учебным дисциплинам, и предлагаем следующую структуру УМК по учебной дисциплине.

Нормативная документация: 1) Выписка из Государственного образовательного стандарта по дисциплине; 2) Рабочий учебный план, нормирующий объем и место дисциплины в образовательном процессе; 3) Учебная программа; 4) Календарно-тематический план; 5) Планы учебных занятий.

2. Средства обучения: 1) Учебная и методическая литература; 2) Учебно-наглядные пособия; 3) Технические средства обучения; 4) Лабораторное и учебно-производственное оборудование и материалы.

3. Средства контроля: 1) Средства контроля на бумажных носителях; 2) Технические средства контроля.

Многие составляющие УМКД, разработанные непосредственно преподавателями, называют педагогическими разработками, подразделяя их на учебные и методические. В качестве учебных разработок могут быть представлены учебники, учебные пособия, учебные планы и программы. Методические рекомендации и методические указания разного рода, методические пособия, учебные программы, содержащие методические рекомендации называются методическими разработками.

Следует помнить, что структура большинства элементов УМКД должна отражать основные составляющие любого дидактического процесса: мотивация, собственно познавательная деятельность и управление этой деятельностью. Педагогическая практика показывает, что процесс создания разного рода методических разработок ставит перед преподавателями, особенно моло-

дыми, ряд проблем. Исходя из этого, нами сформулированы следующие рекомендации и предлагается в качестве примера модель методической разработки, в которой выделяется пять блоков.

1. Мотивационный – цель разработки; значение учебной дисциплины; указания, где и как могут быть востребованы знания и умения, приобретаемые студентами при изучении дисциплины.

2. Управленческий – методические рекомендации по рациональному и эффективному использованию данной разработки, выполнению заданий, решению задач; типовые планы курсовых, дипломных работ и т.п.

3. Информационный – научная и учебная информация по данной дисциплине, дополнительная информация по отдельным ее разделам.

4. Контроль, самоконтроль и коррекция – тесты различного вида, вопросы для зачетов, экзаменов, для практических и лабораторных занятий.

5. Применение усвоенных знаний и умений, развитие творческого потенциала студентов – комплексы заданий, задач, упражнений для практических и лабораторных занятий; занимательные и творческие задачи, проблемные задания и ситуации.

Соотношения объемов содержания блоков данной модели не могут быть стандартными вследствие многообразия учебных дисциплин, видов разработок и творческого подхода авторов к их созданию. Но в любом случае обязательна реализация следующих важных моментов. Во-первых, следует разъяснить необходимость и важность выполнения той формы работы, которой посвящены рекомендации (лабораторные, курсовые, ИДЗ и др.), т.е. ответить на вопрос: «Зачем нужна данная работа, что она дает студентам в их профессиональной подготовке?». Обычно эта мотивация формулируется во введении к методической разработке. Во-вторых, важно детально разъяснить структуру и содержание работы, т.е. ответить на вопрос: «Что студент должен сделать?». Эта информация раскрывается произвольно, в зависимости от характера задания. В-третьих, и это самая важная, управляющая часть методической разработки, следует поэтапно изложить, как следует выполнять обозначенную работу. Именно эти моменты и обеспечивают обучающий характер методической разработки, когда дается не просто перечень заданий или операций, а предоставляется методика их выполнения.

Единая схема разработки методических пособий по различным дисциплинам облегчает студентам их практическое использование в самостоятельной учебной деятельности. Кроме того, разработанная форма может быть полезна начинающим преподавателям, преподавателям-совместителям, имеющим большой практический опыт, но затрудняющимся в методических аспектах преподавания.

Создание комплексного учебно-методического обеспечения образования является одним из важнейших аспектов должной организации учебного

процесса в вузе и основой его единства. Кроме этого, уровень УМК является одним из самых существенных показателей мастерства педагога. Поэтому разработанные преподавателями материалы могут быть использованы в качестве критериев оценки уровня учебно-методической оснащенности образовательного процесса в вузе в целом и уровня профессионализма каждого преподавателя. Создание должного учебно-методического обеспечения образовательного процесса в вузе в конечном итоге, безусловно, способствует повышению качества образования.

ФОРМИРОВАНИЕ НОВОГО КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В КОПЕЙСКОМ ГОРОДСКОМ ОКРУГЕ В УСЛОВИЯХ МЕЖШКОЛЬНОГО МЕТОДИЧЕСКОГО ЦЕНТРА

ЮРЬЕВА И.В.

*г. Копейск, Челябинская область, Копейский городской округ,
Муниципальное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 6, Межшкольный методический центр*

Сегодня большинство людей, проживающих на земном шаре, могут похвастаться, что вся история развития компьютерно-информационно-коммуникативных средств прошла на их глазах. Буквально за короткий период времени произошла глобальная техническая перестройка практически всех сфер человеческой деятельности. Система образования требует кардинальных перемен в направлении информатизации. Актуальным и необходимым явился проект «Информатизация системы образования», который направлен на обеспечение доступности, качества и эффективности преподавания в системе общего и начального профессионального образования.

Развитие образовательной системы Копейского городского округа в качестве важнейшего компонента включает в себя внедрение и эффективное использование средств новых информационных технологий. Какую роль могут играть в педагогической практике новые информационные коммуникационные технологии (ИКТ)? Не секрет, что классная доска при всей своей универсальности, часто остается единственным средством обучения. Если мы хотим воспитать человека, самостоятельно творчески мыслящим, умеющего находить ответы и рационально решать проблемы, нам потребуются иные средства обучения, иные методические и педагогические технологии.

С середины 80-х гг. в школы г. Копейска вошел общеобразовательный предмет «Информатика». В учебных заведениях стали появляться компьютерные классы. В последние годы появилась возможность проводить уроки в компьютерном классе не только у учителей информатики, но и у учителей

других предметов. Использование новых информационных технологий дало учителю новые наглядные методические средства и больше возможностей в подготовке выпускников учебных заведений, способных к полноценной современной жизни и работе в новом обществе. В 1995–2000 гг. несколько школ Копейска начали реализовывать в жизнь планы, заложенные в проект экспериментальной площадки «Внедрение информационных технологий в учебный процесс». Три основные направления эксперимента – использования ИКТ в учебной деятельности; внеклассной работе; управлении школой.

Перед учителями информатики стояло множество задач: повышение информационной культуры учеников, постоянное повышение своего мастерства, изучение новых программных продуктов, но и приобщение учителей других предметов к использованию компьютеров на уроках химии, биологии, русского языка и т.д. И такие учителя находились, активно применяли новые программные средства на занятиях.

Почему же учителя заинтересовались проведением уроков с компьютерной поддержкой? При подготовке к уроку любой учитель ставит перед собой всегда несколько задач: 1) выполнить учебную программу; 2) закрепить изученный материал; 3) вызвать стойкий интерес к предмету; 4) привить навыки самостоятельно добывать научную информацию и др.

В рамках традиционного урока это весьма сложно осуществить, но проблем становится меньше, если использовать компьютер и цифровые образовательные ресурсы. Чтобы осуществить регулярное проведение «компьютерных уроков», необходимо: каждой школе иметь компьютерный класс, предназначенный только для учителей-предметников или класс с небольшой загруженностью уроками информатики (для малокомплектных школ); в каждой школе должен быть оборудован хотя бы один предметный кабинет автоматизированным рабочим местом учителя, включающем в себя, как минимум, компьютер, мультимедийный проектор и желательно принтер и сканер; иметь специалистов, способных обучить учителей-предметников проводить современные, интересные уроки.

Появление межшкольных методических центров (ММЦ), созданных в рамках проекта «Информатизация системы образования» (ИСО) своевременно. Образовательные учреждения должны постараться максимально использовать технику ММЦ и школьных компьютерных классов, и сделать все возможное, чтобы для учителя было естественным использовать ИКТ во всех аспектах своей профессиональной деятельности.

Многие школы уже оснащены современными компьютерами. Например, в Копейске все средние школы города имеют компьютерные классы. Однако далеко не все педагоги оказались способны использовать компьютерные технологии в образовательном процессе. Поэтому основная задача проекта «Информатизация системы образования» – повышение информационно-

компьютерной компетентности педагогов. Все они смогут открыть для себя новые возможности: научатся работать с компьютером, принтером, сканером и прочей оргтехникой, освоят компьютерные программы и Интернет.

С внедрением проекта информатизация системы образования в рамках нашей области создано 49 межшкольных методических центров (ММЦ). Основной целью создания ММЦ является организация регулярной методической поддержки педагогических кадров в области использования ИКТ), а также поддержка инновационной деятельности педагогов и учебной деятельности учащихся с использованием ИКТ.

Открытие межшкольного методического центра, способного повысить уровень образования, явилось большим подарком всему педагогическому коллективу Копейского городского округа, тем более что открытие центра произошло накануне дня учителя. В течение трех лет в ММЦ Копейска пройдут обучение более 500 педагогов, в том числе и дополнительного образования. В центре им будут оказывать регулярную методическую поддержку, повышать их квалификацию по использованию новых образовательных технологий на основе применения ИКТ и предоставят доступ к цифровым образовательным ресурсам медиатеки.

Вспомним, что ключевым и главным элементом всей образовательной системы является ученик, и все наши действия, направленные на повышение квалификации учителя, должны привести к повышению уровня образованности ученика. Что же дадут эти нововведения для учащихся? Во-первых, урок станет интересным и, как следствие, повысится познавательная активность ребенка как на уроке, так и вне его. Во-вторых, с помощью Интернета, новых технологий мы сможем «достучаться» до каждого ученика, в том числе до детей с ограниченными возможностями. В этом большую помощь окажет технология дистанционного обучения. В-третьих, благодаря проведению конкурсов в поддержку педагогических инициатив, объявляемых в рамках проекта ИСО, будет организован досуг большого количества детей. В-четвертых, у ребят появится возможность проявить свои таланты в различных конкурсах, которые будут объявлены в рамках реализации проектов в поддержку педагогических инициатив. В-пятых, повысится интерес ко многим предметам школьного курса. И этот список можно перечислять до бесконечности.

Чтобы учитель был современным, интересным для своих учеников, добивался качественных результатов, ему необходимо изменить подход к организации учебного занятия. Без компьютера, Интернета, цифровых образовательных ресурсов это невозможно осуществить. Современные информационно-коммуникационные технологии дают лишь новый мощный инструмент для проведения учебных занятий, повышающий производительность труда, как учителя, так и ученика. Помочь учителю освоить этот инструмент и активно применять – одна из задач Межшкольных методических центров.

РАЗДЕЛ 8

МЕТОДИЧЕСКОЕ И ДИДАКТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

РАЗВИТИЕ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ ПРОВЕДЕНИЯ ЭКСКУРСИИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ)

БЕКАРЕВИЧ Т.И., МЕЖИНА А.В.

г. Москва, Московский педагогический государственный университет

Владение иностранным языком постепенно становится неотъемлемой частью общей культуры человека. Активно развиваются интернациональные отношения: многие россияне посещают другие страны, многие иностранцы приезжают в Россию, поэтому необходимо обучать детей иностранному языку как средству общения. Но при этом сегодня особенно актуальной является проблема воспитания чувства патриотизма. Это многоаспектная работа, включающая в себя знакомство детей с достопримечательностями, культурными и историческими памятниками нашей столицы, причем знакомить так, чтобы в случае необходимости ребенок мог рассказать о них иностранцу.

Для решения этих задач целесообразно использовать такую форму организации учебно-воспитательного процесса, как экскурсия, при которой учащиеся не только знакомятся с культурными объектами, но и получают представление о том, как о них рассказать. Можно дать детям возможность попробовать себя в роли экскурсовода, предварительно дав задание подготовить сообщение о каком-либо объекте, при этом знания и владение лексикой учащегося будут увереннее и прочнее.

Кремль и Красная площадь являются центром нашей столицы, центром культурным. Именно поэтому их изучению необходимо уделить особое внимание. Данная работа посвящена экскурсии по Красной площади и Кремлю,

предлагаемой для детей третьего-четвертого года обучения в начальной школе с углубленным изучением английского языка.

Целью экскурсии «Сердце Москвы: Кремль и Красная площадь» является продолжение работы по трем направлениям: 1) воспитание у школьников чувства гордости за свою Родину и ее столицу, чувства патриотизма и интернационализма; 2) овладение устно-речевыми умениями, обеспечивающими свободное практическое владение иностранным языком в большинстве ситуаций речевого общения; 3) профессионально ориентирование школьников.

Задачи экскурсии: а) познакомить экскурсантов с памятниками великого исторического прошлого, рассказывающими о Москве как историческом и культурном центре государства; б) расширить словарный запас путем введения новой лексики, а также закрепить изученную лексику; в) дать школьникам представления о работе экскурсоводов, историков, переводчиков, менеджеров по туризму и т.д.

В роли экскурсовода может выступать сам учитель, так как для проведения подобной экскурсии специальных навыков не требуется. В ходе экскурсии учитель показывает объект, рассказывает о нем на английском языке, используя изученную детьми лексику и незнакомую, которая становится понятной из контекста или объясняется учителем. Для проверки понимания учитель задает вопросы. Рассказ также дополняется интересными фактами на русском языке, если они сложны для понимания на иностранном. О некоторых объектах рассказывают дети, получившие предварительные задания подготовить сообщение.

Во избежание однообразия в показе и рассказе при изложении экскурсионного материала необходимо использовать несколько методических приемов, причем комплексно. Качество экскурсии зависит не только от знаний учителя-экскурсовода, но и от умения применять на экскурсионном маршруте изученные методические приемы во всем их разнообразии. Все методические приемы можно условно разделить на две группы: приемы показа и приемы рассказа. В обзорной экскурсии «Сердце Москвы» наиболее многочисленную группу составляют приемы показа. Они позволяют упростить наблюдение объекта, выявить такие его особенности, которые не заметны при обычном просмотре. Рассмотрим подробнее методические приемы этой группы.

Предварительный осмотр используется, когда группа находится возле объектов показа, и ставит своей задачей дать школьникам возможность: а) составить представление об исторической местности, где происходили события, о которых идет рассказ; б) определить в пространстве и представить себе место данного объекта на местности; в) дать оценку объекту, особенно если это архитектурный памятник; г) мысленно представить его природное окружение. Данный методический прием дает возможность дополнить пред-

ставление о конкретном объекте, составленное по книгам и фильмам. На предварительный осмотр отводится 1,5–2 минуты.

Панорамный показ дает возможность школьникам наблюдать с высоты вид местности. Для активизации восприятия открывающейся широкой картины необходимо выявить в ней композиционный центр и обратить на него внимание экскурсантов. Например, при наблюдении панорамы Кремля с Софийской набережной это можно сделать следующим образом: In this panorama of the Kremlin you can see the Grand Kremlin Palace. There is the seat of the administration of the President there now.

Прием зрительной реконструкции состоит в том, что словесным путем воссоздается первоначальный облик (образ) здания или памятных мест, где происходили события, связанные с историей нашего города. Учитель должен «нарисовать» такую картину, чтобы школьник мог получить зрительное образное представление а) о местности в том виде, в каком она была в прошлом; б) об историческом событии, которое произошло на данном месте. Данный рассказ следует дополнить объясняющими и расширяющими материал фрагментами на русском языке. Использование приема зрительной реконструкции предполагает обширные знания экскурсовода об объекте, которые помогают экскурсантам стать как бы очевидцем исторических событий.

Рассмотрим прием локализации событий. «Локальный» означает «местный, свойственный определенному месту». Этот прием дает возможность сосредоточить внимание участников экскурсии на конкретной территории, где происходили события, о которых идет речь. Он способствует появлению у экскурсантов чувства сопричастности к историческим событиям. Например: The Red Square is the central square of Moscow. Since 15th century it has been the scene of the great public events, mainly political ones, such as demonstrations, processions. In earlier times it was also a place of proclaiming the tsar's edicts and public executions, which were carried out at Lobnoye Mesto.

Прием абстрагирования построен на наблюдении одной из частей здания при отвлечении от других его частей, которые менее существенны для рассмотрения данной темы. Использованию приема абстрагирования предшествует объяснение экскурсовода о том, какие части здания более существенны. Действие этого приема построено на способности человеческой мысли абстрагироваться от того, что менее существенно в наблюдаемом объекте.

Зрительное сравнение построено на визуальном сопоставлении различных объектов или частей одного объекта. На данной экскурсии используется сравнение частей зрительно воспринимаемого объекта. Прием зрительного сравнения с элементами абстрагирования может использоваться при рассмотрении Собора Василия Блаженного: St. Basil's Cathedral consists of eleven small dark chapels. You can see 12 domes, painted in all the colors of the rainbow and of the most various forms. Some of them are shaped like pineapples,

some are twisted in strange spirals, some are serrated, some are covered with facets, which look like scales.

Применительно к экскурсии различают два понятия: движение как признак экскурсии и движение как методический прием. Движение как признак обзорной экскурсии представляет собой перемещение от одного объекта к другому по заранее составленному маршруту. Движение как методический прием представляет собой перемещение вблизи объекта с целью его лучшего наблюдения. В предлагаемой обзорной экскурсии организуется панорамный показ площади с Софийской набережной. В начале движения экскурсионной группы вдоль смотровой площадки на первом плане видна Москва-река, далее Собор Василия Блаженного и, наконец, Красная площадь.

Задачей методических приемов рассказа является преподнесение фактов, событий так, чтобы школьники получили образное представление о том, как это было, увидели большую часть того, что было им рассказано экскурсоводом. Методические приемы рассказа не используются самостоятельно, они являются необходимым логическим дополнением к показу объектов. Рассмотрим эту группу приемов.

Экскурсионная справка по описанию используется при показе основных объектов в сочетании с приемами зрительной реконструкции, локализации, абстрагирования. Экскурсовод сообщает краткие данные об объектах: дату постройки, реставрации, авторов проекта и т.д.

Описание помогает правильному отображению объектов в сознании экскурсантов. Описание объектов характеризует точность, конкретность, фотографичность изображения. Экскурсовод в определенной последовательности излагает характерные черты, приметы, особенности внешнего вида объекта, которые, возможно, не сразу будут выявлены самими экскурсантами в силу их кратковременного знакомства с объектом. Данный прием используется и при описании исторических событий, но, в отличие от описания исторических объектов, носит образный характер, тем самым создавая у школьников зрительные образы.

Очень важно научиться использовать конкретный методический прием для того, чтобы в дальнейшем составлять оптимальную комбинацию приемов при знакомстве с объектом, событием или при планировании экскурсии в целом. При составлении экскурсии важно помнить, что экскурсанты – школьники, учащиеся начальной школы, дети, поэтому необходимо учитывать их возрастные особенности. Рассказ экскурсовода должен быть ярким, образным, по минимуму содержать цифры (даты, размеры). Необходимо как можно больше рассказывать о сюжетных событиях, причем динамично, так как внимание школьника быстро рассеивается, если ребенку не интересно.

Экскурсия на тему «Сердце Москвы: Кремль и Красная площадь» – многоплановая, одна из самых сложных по методике проведения, требующая

строгого отбора объектов показа и материала рассказа, раскрывающих основные положения темы. Необходимо постоянное обновление практического материала, характеризующего жизнь столицы сегодня. Основным требованием к экскурсии является ее особая актуальность. Всю экскурсию должна пронизывать идея органической связи Москвы со всей страной. Следует избегать слов, обычно употребляемых экскурсоводами других городов: «в нашем городе», «наш город», необходимо подчеркивать, что Москва принадлежит всем: «свой город», «город нашего народа».

МЕТОДИКА РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

АЛЕКСЕЕВА Е.Д.

*г. Стерлитамак, Республика Башкортостан,
Стерлитамакская государственная педагогическая академия*

Учитывая актуальность проблемы формирования речевой культуры школьников, нами разработана программа обучения речевой культуре «Формирование речевой культуры младших подростков в учебной деятельности и во внеучебной работе». В данной программе мы выделили два раздела: 1. Работа по усвоению речеведческих понятий и формированию речевых умений (работа на уроках развития речи). 2. Работа по формированию этикетных норм вербального поведения и совершенствованию навыков общения младших подростков (работа на уроках русского языка (частично) и внеучебная работа). Последовательно раскроем содержание проведенной работы по каждому разделу программы обучения.

Опираясь на первый раздел программы, мы провели 20 уроков развития речи в V классе. В соответствии с этим разделом работа по формированию речевой культуры младших подростков осуществлялась только на уроках развития речи в V классе. Она заключалась в формировании прочной речеведческой базы и речевых (коммуникативных) умений школьников.

Следуя второму разделу программы обучения, были проведены 19 классных часов, на которых мы: 1) сообщили учащимся сведения об общении, его видах и функциях, познакомили детей с историей этикета, основными речевыми формулами общения; 2) проанализировали со школьниками конкретные случаи поведения людей в различных ситуациях речевого общения, разобрали задачи по культуре поведения; 3) организовали и провели ряд игр психокоррекции вербального поведения младших подростков (например, такие игры, как «Приветствие», «Знакомство», «Продавец и покупатель», «За столом», «На танцах» и другие игры); 4) провели психологические тесты, ди-

агностирующие личностные особенности и уровень развития коммуникативных способностей обучаемых (например, мы провели такие тесты, как «Уверенность в себе», «Нарисуйте дом», «Умение излагать мысли» и другие тесты); 5) организовали и провели цикл психологических тренингов, способствующих повышению коммуникабельности учащихся.

В процессе проведения классных часов мы применяли разнообразные формы работы с детьми. Организация классных часов осуществлялась не только на основе рассказа учителя, беседы, диспута, но и на основе нетрадиционных методик. К ним можно отнести проведение игр психокоррекции вербального поведения учащихся и организацию цикла психологических тренингов, повышающих коммуникабельность младших подростков. Последовательно раскроем эти виды работы.

Существуют некоторые правила, предъявляемые к организации и проведению игр психокоррекции вербального поведения и психологических тренингов. В частности, их не стоит проводить в классе, целесообразнее выйти за его пределы. Это связано с тем, что, находясь в классной комнате, ребенок очень часто переживает негативные эмоции (страх, обиду, неуверенность в себе и своих силах и так далее). В связи с этим мы советуем проводить подобные игры и тренинги в кабинете психолога. Ни в коем случае нельзя сажать детей за парты. В этом случае мы препятствуем естественному общению младших подростков друг с другом. Лучше проводить игры и тренинги за большим круглым столом или в подгруппах, чтобы дети могли свободно общаться. Действительно, о каком общении может идти речь, если учащиеся сидят в классе и смотрят в спины друг другу?

Можно часами читать лекции об этикете, но это не принесет никакой пользы: ни знаний учащимся, ни удовлетворения учителю. Мы предлагаем изучать материал, связанный с этикетными нормами вербального поведения, на основании игр психокоррекции вербального поведения. Приведем пример игры подобного типа – «Знакомство» [1], она позволяет на практике овладеть приемами знакомства и установления продуктивных отношений между людьми.

В начале игры детям предоставляется возможность рассказать друг другу о правилах знакомства, представления людей друг другу. Рассказ ведется по кругу, каждый ребенок по очереди дополняет предыдущие выступления, добавляя что-то свое. Выступают все дети. Далее учитель просит всех участников разбиться на небольшие группы по 2–4 человека, которые показывают уже на практике, как нужно знакомиться. Каждая группа готовит и показывает по очереди сценки знакомства старших и младших, мужчин и женщин, начальников и подчиненных. После просмотра сценок учитель предлагает всем участникам ознакомиться с правилами этикета, описывающими процедуру представления и знакомства (эти правила напечатаны на карточках).

Далее, после того, как все участники игры изучат правила хорошего тона при знакомстве, учитель предлагает ребятам выбрать одного из участников игры и дает ему задание: познакомить всех присутствующих между собой. Но для этого ему самому надо сначала со всеми познакомиться и продумать церемонию их представления друг другу, учитывая их пол, возраст, положение в обществе. После процедуры знакомства происходит обсуждение, по окончании учитель благодарит всех за участие, и на этом игра заканчивается.

Мы считаем, что проведение подобных игр позволяет не только усвоить теоретический материал по этикету, но и способствует отработке полученных знаний на практике, так как разыгрываются реальные жизненные ситуации, которые возникают каждый день в жизни младшего подростка. Кроме того, игры психокоррекции поведения в значительной степени повышают коммуникабельность учащихся.

Не менее полезной формой работы по повышению коммуникабельности детей является проведение психологических тренингов. Тренинг – это цикл занятий, рассчитанный примерно на 5 часов. Не рекомендуется проводить тренинги со слишком большой группой детей. Работа будет более эффективной, если учитель проведет тренинг в группах по 12 человек или в подгруппах по 4–6 младших подростков.

В рамках разработанной методики нами проведены 4 тренинга: 1) тренинг «Эффективные приемы общения»; 2) тренинг «Полное взаимопонимание»; 3) тренинг «Диалог»; 4) тренинг «Коммуникативно-лингвистические игры». Каждый тренинг длился 1 час. Приведем в статье пример одного из упражнений-тренингов «Я тебя понимаю», включенных нами в тренинг «Полное взаимопонимание».

Учитель предлагает среди членов группы выбрать человека, чье состояние и мысли будут угадывать все. Его сажают в центр, и детям дается три минуты на то, чтобы письменно изложить, о чем он думал во время занятия, какие эмоции испытывал и т.п. Затем все садятся в большой круг, и каждый ребенок, обращаясь к человеку, состояние которого описывали, рассказывает о чувствах этого человека, о его мыслях. При этом тот, чье состояние описывали, может комментировать этот рассказ, т.е. высказать свое мнение. Если рассказанное соответствует его действительным мыслям и ощущениям, он может подтвердить правильность наблюдений или опровергнуть догадки, указав при этом на допущенные детьми ошибки.

Приведем еще одно очень эффективное упражнение – тренинг «Найди свою пару». Учитель раздает детям карточки, на которых записано название животного. Названия повторяются на двух карточках. К примеру, если кому-то достанется карточка с записью «слон», то следует иметь в виду, что у кого-то из детей есть карточка, на которой тоже записано «слон». Учитель просит детей прочитать про себя запись с карточки. Надо, чтобы эту запись видел толь-

ко учащийся, которому досталась данная карточка. Далее педагог формулирует цель тренинга – найти свою пару. При этом можно пользоваться любыми средствами невербального общения, нельзя лишь говорить и издавать характерные звуки «попавшего» животного, т.е. нужно все делать молча. Когда каждый учащийся найдет свою пару, ему необходимо встать рядом с этим человеком, но продолжать молчать и не переговариваться. Когда будут образованы все пары, совместными усилиями проверяется, что получилось в итоге.

Как показал формирующий эксперимент, данные тренинги явились прекрасным средством повышения коммуникабельности и выработки эффективных навыков общения младших подростков. Нами также проведены 5 воспитательных мероприятий («23 февраля», «КВН» и др.), они во многом повысили коммуникабельность и речевую культуру младших подростков.

Таким образом, использование данной методики в процессе опытного обучения способствовало эффективному формированию речевой культуры младших подростков, показателей речевой культуры школьников (прочной речеведческой базы, речевых (коммуникативных) умений, навыков общения и этикетных норм вербального поведения младших подростков).

Литература

1. Игры – обучение, тренинг, досуг. В 5 кн. Кн. 5. Педагогические игры / Под ред. В.В. Петрусинского. – М.: Новая школа, 1994. – 136 с.

ДИАГНОСТИКА МУЗЫКАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

АНДРЕЕВА И.А.

г. Челябинск, Концертный зал камерной и органной музыки

Система музыкального мышления складывается в социальной среде, в процессе общения людей друг с другом. Каждая национальная культура отличается способами музыкального выражения и своими особенностями в музыкальном мышлении. В зависимости от того, на какой вид музыкальной деятельности ориентирован человек, ему придется развить в себе разные аспекты музыкального мышления. Наглядно-образное мышление развивается у слушателя, наглядно-действенное – у исполнителя, абстрактно-логическое – у композитора.

Младший школьный возраст – наиболее подходящий период для начала педагогического руководства развитием музыкального мышления. Для того чтобы определить общую картину развитости музыкального мышления у пер-

воклассников, необходимо выделить структурные уровни музыкального мышления, их содержание и рефлексивные связи между ними.

Физиологический уровень. Неосознанную подстройку жизненных ритмов организма можно наблюдать по трем позициям: дыхание, сердечный пульс, мелкая моторика. Сама возможность осознания собственного дыхания, пульса вызывает у детей живой интерес. Они с увлечением следят за их частотой, условными знаками могут показать их изменения, но связать их с образом и музыкальным языком звучащей музыки, с движениями, которые они выполняют под нее, первоклассники не смогли. Это говорит о том, что физиологический уровень у первоклассников достаточно сенситивен и мобилен, что он доступен осознанию, но не включен в сенситивные связи с другими уровнями.

Уровень накопленного опыта и памяти. Содержание этого уровня можно условно разделить на музыкальный опыт и психологический опыт значимых переживаний. Музыкальные произведения в данном возрасте опознаются одномоментно, симультанным образом, не подвергаясь анализу и дифференцированно. Прошлый музыкальный опыт в процессе музыкального мышления младших школьников подключается преимущественно по «внешним» каналам. Музыкальное содержание является поводом, а основным значимым ядром выступает ситуация, окружение, предметность, способы поведения, поразившая ребенка при первых знакомствах с искусством. Переживания, эмоции, мысли, сопровождающие эти знакомства, оказываются внешними, ситуативными по отношению к музыке и прямого отношения к характеру, образу музыкального произведения не имеют. Несмотря на недостаточность и пассивность музыкального опыта, данный уровень оказывается у первоклассников наиболее развитым по сравнению с другими уровнями музыкального мышления. Большинство ребят глубоко чувствуют общее настроение, могут в достаточно выразительных словах описать музыкальный образ и близкие с ним образы собственного жизненного опыта, способны к содержательному описанию музыкального образа на языке литературы и живописи.

С большим удовольствием младшие школьники воспринимают музыку веселую, но в музыке грустного характера им легче удается определить различные градации. В грустной они достаточно легко выделяют тревожный, трагический, заунывный характер. Противоположная гамма чувств характеризуется лишь одним эпитетом – веселая, даже при сопоставлении таких различных настроений и характеров, как воинственность, изящность, торжественность или возбужденность. Из этого можно сделать вывод, что помимо музыкального опыта и опыта личностного значимых переживаний, следует учитывать еще и опыт осознания. Ситуация удовлетворения, наслаждения не вызывает потребность ее изменить, а значит осознавать и проанализировать ее. Отрицательные эмоции наоборот порождают потребность в изменении ситуации. Для этого необходимо проанализировать ситуацию, вскрыть внешние и

внутренние причины ее возникновения. Поэтому отрицательная гамма переживаний оказывается более разработанной для осознания.

Уровень мышления в связи с музыкальными действиями. По этому уровню наблюдается большой разброс степеней развитости. Дети, обучавшиеся музыке до поступления в школу, могли контролировать художественное качество услышанных произведений, сознательно выражать через движение их характер, настроение. Дети, не обучавшиеся музыке, практически не могли контролировать свои движения, не говоря уже об их художественности. Среди первоклассников развитие данного уровня в целом имеет очень широкий разброс – от нулевого, характеризующегося принципиальным непониманием специфики музыкальной задачи, до мгновенного правильного решения.

Музыкальные движения по степени адекватности можно разделить на неадекватные, формально адекватные и образно-адекватные. Результаты наблюдения показывают, что хотя движения большинства первоклассников неадекватны, наиболее важным каналом информации для них является педагог, и это открывает широкие возможности формирования музыкальных навыков, обучения, воспитания и ценностного отношения к классической музыке.

Уровень «Мышление – Музыкальное движение» в музыкальной деятельности первоклассников может активизироваться достаточно глубоко, однако его связи с другими уровнями носят односторонний характер. Он доступен осознанию при соответствующей организации учебной деятельности.

Уровень мышление и музыкальной коммуникации. На примере одной песни рассмотрен целый ряд особенностей музыкальной коммуникации первоклассников. Было дано задание на индивидуальное повторение музыкальной фразы. При ее повторении дети допускали разные ошибки. Конкретный тип ошибок может характеризовать индивидуальные особенности музыкального мышления. Начальная положительная установка, внешняя мотивация привели к принятию учебной задачи, но внутренняя мотивация отсутствовала.

Вот наиболее типичные для первоклассников ошибки при повторении музыкальной фразы и их интерпретация с точки зрения индивидуальных особенностей музыкального мышления: 1) неточное начало и точный конец, что свидетельствует о медленном включении процессов музыкального мышления; 2) точное начало и неточный конец – признак быстрого включения и быстрого торможения музыкально-мыслительных процессов; 3) явные неточности интонирования сочетаются с точным соблюдением временной протяженности музыкальной фразы, что свидетельствует о восприятии целостной структуры музыкального построения и приблизительного восприятия ее деталей; 4) Соблюдаются общие мелодические контуры при мелких неточностях внутреннего интервального движения, что является показателем мелодически обобщенного музыкального мышления; 5) точное соблюдение ритмического рисунка при звуковысотных неточностях, что говорит о преобладании анали-

тически-дискретного временного различения; б) зеркальное воспроизведение мелодической линии в сочетании с нормальным воспроизведением ритма, что свидетельствует об отсутствии обобщения при высокой степени аналитической дискретности – ученик не видит целого и раскручивает цепочку звуковых элементов «обратным ходом».

Данные ошибки могут быть результатом неточного воспроизведения или результатом неточного восприятия. Часто ответить на вопрос позволяет мимика ребенка: он морщится, отрицательно качает головой, проявляет другие признаки неудовольствия собственным исполнением. В таких случаях можно утверждать, что это погрешности воспроизведения, а не восприятия. Первоклассникам свойственна положительная установка на музыкальную коммуникацию. Они неплохо различают элементы музыкального языка, но уровень владения системой значений достаточно низкий и проявляется только в ситуации предельной личной значимости и только на подсознательном уровне. Структурное дифференцированное слышание музыкальной ткани у первоклассников имеет ограниченный объем 1–2 музыкальной фразы и в целом еще не является основой восприятия всего музыкального текста в целом.

Развитию музыкального мышления способствует создание в процессе обучения проблемных ситуаций, в которых имеется противоречие между знаниями и новыми требованиями к ним.

ТЕХНОЛОГИЯ, ПОБУЖДАЮЩАЯ К ЧТЕНИЮ

СОЛОМАХО Э.П.

*г. Мытищи, Московская область,
Московский государственный университет леса*

ДАНИЛОВА Ю.Г., ИВАШКИНА А.О.

г. Мытищи, МЦ «Маяк», Школа природной грамотности

Развитие устойчивого навыка чтения и формирование на этой основе соответствующей мотивации, связанной с самим содержанием чтения, – весьма важная и актуальная задача в наше компьютерное время. Принципиально новый подход к обучению чтению четко обозначился на Всероссийском семинаре специалистов развивающего обучения. Его участники – представители Учебного центра «Образовательные технологии Н. Буракова» (г. Тула), Московского образовательного центра «Образ», лаборатории психологии одаренных детей Московского городского психолого-педагогического университета, Центра развивающего обучения «Кенгуру» (г. Казань), Академии дошкольного образования (г. Тверь), учебного центра «Золушка» (г. Одинцово),

Школа природной грамотности и МЦ «Маяк» (г. Мытищи) и других образовательных учреждений, а также журналов «Няня» и «Маленький МУК».

В программе семинара – серьезный и предметный разговор специалистов развивающего обучения об авторской технологии обучения чтению Н.Б. Буракова. Цель этой технологии состоит в развитии у ребенка навыка узнавания. «Только незнакомые слова мы читаем в полном смысле этого слова. Все остальное – узнаем», – утверждает автор технологии в своем выступлении на семинаре и поясняет свою позицию таким примером: «Группе взрослых кратковременно показываем карточки с названиями динозавров. Цель эксперимента – в том, чтобы назвать эти слова. Но подавляющему большинству слова незнакомы, люди просто не успевают их прочитать. Затем также кратковременно показываем карточки со словами, известными всем. И все взрослые с легкостью называют их. В чем секрет такого контраста? Как мы говорили выше, все дело в узнавании. В нашей памяти существуют «словари» с огромным количеством слов. Там есть «фотография», «викторина», «благодарю», но часто нет «игуанодона», «орнитолеста», «стегоцера». И только эти – неизвестные – слова нам приходится читать. Знакомые слова достаточно узнать. Поэтому книги мы не читаем, а узнаем слова».

Представленная слушателям семинара технология – это целый комплекс игровых упражнений. Они разнообразны, интересны, отличаются степенью сложности, даются в определенной последовательности с учетом исходного уровня каждого ребенка.

Проследим вслед за автором технологии чтения длинный путь ребенка к своим первым книжкам. Сначала мы учим ребенка узнавать отдельные буквы и слоги. Предположим, эта часть пути позади. Ребенок уверенно называет: «Это МА, а вот это ШИ, а теперь НА». «Что получилось? – МА-ШИ-НА!» Порадуйтесь за ребенка и за себя. Порадуйтесь, но не успокаивайтесь, не спешите останавливаться на достигнутом, предостерегает Н.Б. Бураков. Может ли ваш маленький читатель сразу прочитать «МАШИНА» целым словом, не разбивая его предварительно на слоги? Если нет, то пройдена даже не половина пути, а всего лишь треть. И здесь важно не упустить время. Иначе чтение по слогам превратится в устойчивый навык, который останется с ребенком и в начальной школе. Практика показывает, что отрезок «чтение по слогам – чтение целым словом» – один из самых сложных. Лишь немногие дети проходят его почти незаметно.

Кафедрой педагогики и психологии исследован уровень эффективности занятий по курсу «Техника чтения», проводимых по авторским технологиям Н.Б. Буракова в Школе природной грамотности г. Мытищи и НОУ «Золушка» г. Одинцово. По заключению кафедры, анализируемые технологии попадают сегодня в «тон и такт» природе ребенка, и в этом их отличительная особенность.

Практические занятия – это увлекательные, но учебоемкие развивающие игры: «Складарики», «Поля слов», «Снежный ком», «Пишущая машинка», «Горки слов» и др. Четко прослеживается специфика этих занятий: развитие навыков чтения осуществляется параллельно с интенсивным развитием внимания, памяти, творческого мышления и изобретательности. «Выпускники» курса легко адаптируются в общеобразовательной школе и лидируют в ней по результатам успеваемости.

Образовательные технологии Н.Б. Буракова – феномен и в плане чисто психологическом. Ему удается решение таких труднейших проблем, как восстановление разорванной цепи развития природных задатков ребенка. Высокую практическую значимость представленных технологий отметила и В.С. Юркевич, лауреат Государственной премии в области образования. Среди множества разных пособий и развивающих игр особый интерес у педагогов руководимой ею лаборатории психологии одаренных детей Московского городского психолого-педагогического университета вызывают образовательные технологии и принципиально новые развивающие игры Н.Б. Буракова.

Это интереснейшие, остроумные и очень полезные для развития детей пособия. Например, «Складарь» дает возможность значительно ускорить процесс овладения ребенком навыком чтения, причем ребенок делает это с интересом, весело, и при этом с достаточным интеллектуальным напряжением. Кроме того, этот «Складарь» хорошо продуман именно психологически – задача поиска целых слов в потоке набора разных букв развивает не только навыки чтения, но и словесное восприятие и, в особенности, внимание детей. Столь же интересны и полезны другие пособия Н.Б. Буракова, хорошо известные его книжки «Я учусь читать», «Я читаю целым словом», «Путешествие по дому», «Математика (подготовка к школе)», «Скороговорки», «Подготовка руки к письму», «Поля слов» и др. Подлинное понимание особенностей детской психики, изобретательность, ориентация на живые интересы ребенка настолько отличают все работы этого автора, что можно говорить о его собственном авторском стиле работы с детьми.

Неслучайно занятия по методике Н.Б. Буракова и его пособиям демонстрируют яркую картину общей заинтересованности всей детской группы и очевидное продвижение детей в навыке чтения. Особенно важно, что этот навык вырабатывается таким образом, что создать у детей на его основе подлинную потребность в чтении оказывается вполне выполнимой задачей.

В заключение отметим, что семинары и конференции, ориентированные на исследование и изучение опыта современных педагогов-новаторов, на наш взгляд, – наиболее оптимальные пути повышения профессионального мастерства педагогического корпуса образовательных учреждений разного уровня.

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ

ОБУХОВА Л.А., КАШКИН С.Н.

*г. Воронеж, Воронежский областной институт
повышения квалификации и переподготовки работников образования*

В соответствии с Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года на старшей ступени общеобразовательной школы предусматривается профильное обучение старшеклассников. Поставлена задача создания системы совершенствования подготовки (профильного обучения) и социализации обучающихся с учетом реальных потребностей труда.

Выпускники основной школы стоят перед необходимостью предварительного самоопределения в отношении профилирующего направления собственной деятельности. Период окончания школы характеризуется для ученика активизацией процессов личностного, жизненного и профессионального самоопределения, становления его внутренней позиции как устойчивого отношения к себе, к миру и различным видам деятельности. Необходимое условие самоопределения выпускников основной школы – предпрофильная подготовка, осуществляемая посредством курсов по выбору.

В настоящее время разрабатывается и содержательное наполнение, и процессуальное методическое обеспечение предпрофильной подготовки вообще и курсов по выбору в частности. Причем эти процессы разработки должны идти параллельно при активном участии, как учителей-предметников, так и методистов, выполняющих как аналитическую функцию по обобщению и систематизации педагогического опыта, так и организационную по совместной разработке содержания базисного и элективных курсов.

Наши исследования выявили актуальность разработки программно-методического обеспечения образовательного процесса в рамках осуществления предпрофильной подготовки, которое прошло экспериментальную проверку в школах города Воронежа и области. Оно включает в себя:

1. Пособие «Школьная лаборатория электротехники и электроники своими руками», содержащее рекомендации по дооснащению школьного кабинета технологии самодельными приборами и другими средствами.

2. Лабораторный модуль, предназначенный для демонстрации и изучения работы электрических цепей.

3. Сборник вопросов и задач к разделу «Электротехнические работы» образовательной области «Технология». Оно содержит задачи межпредметной направленности, преимущественно проблемно-поискового уровня сложности. Данное пособие было использовано для изготовления карточек – заданий для повторения и систематизации учебного материала учащимися 8-х и 9-

х экспериментальных классов на уроках технологии в общеобразовательных учреждениях г. Воронежа.

4. Электронный банк идей для творческих проектов по электротехнике.

5. Комплект заданий тестового контроля по технологии к разделам «Электротехнические работы», используемый для промежуточного и итогового контроля знаний учащихся

6. Пособие для внеклассного чтения «Электротехника и электроника в быту», являющееся результатом дидактического анализа популярных изданий, адресованных радиолюбителям, оно удачно дополнило и расширило материал школьных учебников. Практические разработки рассматривались многими учителями Воронежской области в качестве возможных тем для проектной деятельности учащихся на уроках технологии.

7. Программу элективного курса «Практическая электротехника», базирующегося на основах технологического образования, направленного на улучшение качества предпрофильной подготовки. В рамках элективного курса учащиеся приобретали технологические умения владения электромонтажным и измерительным инструментом; знакомились с устройством электроарматуры, принципом работы электродвигателей, учились обнаруживать и устранять неисправности в бытовой электропроводке, знакомились с возможностями и правилами безопасной эксплуатации бытовых электроприборов.

8. Комплект практических работ по электротехнике, разработанный на основе анализа методической литературы, обобщения практического опыта учителей г. Воронежа и области.

9. Раздаточный материал, разработанный для лучшего запоминания обозначений на принципиальных схемах, содержащий внешний вид и обозначения основных электро- и радиотехнических компонентов схем.

10. Элективный курс «Учись учить себя» для учащихся 8–9 классов, разработанный с целью формирования социально-значимых качеств и компетенций учащихся. Основополагающими задачами курса явились следующие: помочь учащимся познать себя; дать необходимые знания для самообразования; содействовать формированию общеучебных умений, необходимых учащимся; провести микроисследования типов мышления, зрительного и слухового восприятия, внимания, памяти учащихся с целью выявления их особенностей и выработки практических рекомендаций учителям и родителям.

11. Материалы тематических классных часов в рамках информационного сопровождения предпрофильной подготовки.

Разработанные нами методические пособия, программы, методические рекомендации помогли активизировать обучение учащихся, вовлечь их в образовательный процесс, осуществляемый в рамках предпрофильной подготовки, направленный на формирование и удовлетворение их познавательных и преобразовательных потребностей.

ОБОСНОВАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ РАЗРАБОТКИ СТИЛЕВОГО УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ПРЕДПРОФИЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ШАГЕЕВА А.Г.

п. Мирный, Челябинская область, Муниципальное образовательное учреждение Козыревская средняя общеобразовательная школа

В условиях демократизации системы образования в России изменяется роль учителя физики в школе. Учитель перестает быть для учащихся основным источником знаний, он все больше становится организатором их познавательной деятельности. Таким образом, учитель осуществляет более сложную задачу – управление учебно-познавательной деятельностью учащихся.

В соответствии с программой модернизации педагогического образования и концепцией профильного обучения на старшей ступени общего образования перед педагогами основной школы встает задача предпрофильной подготовки учащихся, формирования готовности учащихся к профессиональному самоопределению, т.е. к выбору профиля дальнейшего образования. В настоящее время ученые-педагоги убеждены в том, что развивать личность обучающегося можно при осознании необходимых условий – познания возможностей личности и организации ее процесса учения. Предлагается организовать целенаправленное воздействие со стороны педагогов для развития творческих возможностей учащихся. Целенаправленное воздействие предполагает организацию стилевого управления учебно-познавательной деятельностью учащихся, которое рассматривается как новый тип личностно-личностных взаимодействий. Проблема готовности педагога к осуществлению управления обучением вообще, управления учебно-познавательной деятельностью учащихся на основе стилевого управления приобретает особую актуальность. Это обстоятельство задает актуальность разработки технологии стилевого управления учебно-познавательной деятельностью учащихся в условиях предпрофильного образования (на примере учебного предмета «физика»).

Нам представляется, что выбранная тема исследования позволит в некоторой степени преодолеть противоречие между несоответствием стиля преподавания и стиля учения; темпом обучения и темпом психического развития учащихся; основательной теоретической разработкой личностно-ориентированного подхода и отсутствием практического внедрения.

Проблема исследования заключается в разработке технологии стилевого управления учебно-познавательной деятельностью учащихся в процессе обучения: изучения и диагностики процесса познания возможностей личности (учителя и ученика) и организации ее процесса учения.

Целью данного исследования является разработка технологии стилового управления учебно-познавательной деятельностью учащихся в условиях предпрофильного образования на основе совокупности оптимальных подходов (мотивационного, личностно-развивающего, системного).

Объект исследования: процесс управления учебно-познавательной деятельностью учащихся основной школы.

Предмет исследования: содержание, способы и методы управления учебно-познавательной деятельностью учащихся основной школы в процессе обучения физике в условиях предпрофильного образования.

Гипотеза исследования. Мы предполагаем обосновать:

- необходимость психологической диагностики ученика и учителя для выявления стиля преподавания и учения;
- необходимость специально организованных психолого-педагогических воздействий в процессе обучения физике, позволяющих оптимизировать учебный процесс;
- систему способов, стимулирующих мотивы учебной деятельности учащихся в условиях предпрофильного образования;
- достижение уровня личностно-личностного взаимодействия учителя и ученика в процессе обучения, т.е. необходимости стилового управления обучением.

Если разработать технологию стилового управления учебно-познавательной деятельностью учащихся основной школы в условиях предпрофильного образования, то это позволит учитывать психолого-педагогические особенности и творческий потенциал учащихся; подготовит их к ответственному выбору дальнейшей траектории образования.

В соответствии с поставленной целью и гипотезой определены следующие задачи исследования:

1. Изучить состояние проблемы стилового управления учебно-познавательной деятельностью учащихся в педагогике, психологии, теории и методике обучения физике.

2. Разработать технологию стилового управления учебно-познавательной деятельностью учащихся основной школы в условиях предпрофильного образования на основе системы оптимальных подходов в обучении.

3. Осуществить педагогический эксперимент по апробации разработанной технологии стилового управления учебно-познавательной деятельностью учащихся основной школы в условиях предпрофильного образования.

В соответствии с предполагаемой гипотезой исследования, планируется провести констатирующий эксперимент. Целью эксперимента является выявление соответствия стиля преподавания и стиля учения. Задачи эксперимента: 1. Диагностика учителем индивидуальных психологических особенно-

стей учащихся (тип мышления, модальность, т.е. ведущий канал восприятия, темп психического развития). 2. Соотнесение психологических особенностей учащихся с собственными психологическими особенностями учителя.

Констатирующий эксперимент предполагается провести поэтапно. I этап был начат в период 2003–2005 гг. и позволил разрешить задачу диагностирования психологических особенностей учащихся и учителя (Табл. 1). Таким образом, данные диагностики позволили спланировать стратегию соотнесения стилей взаимодействия между учителем и учащимися.

Таблица 1

Сравнение психологических особенностей учителя и учащихся

| Психологические особенности | Учителя | Учащихся 9 класса |
|-----------------------------|---------------|------------------------|
| Тип мышления | Синтетический | Аналитический – 9 % |
| | | Реалистический – 50 % |
| | | Синтетический – 41 % |
| Ведущий канал восприятия | Визуальный | Аудиальный – 4 % |
| | | Визуальный – 64 % |
| | | Кинестетический – 32 % |

Таким образом, проводимый констатирующий эксперимент показал некоторое несоответствие стилей учения и преподавания в 9-ом классе, что сказывается на качественной успеваемости учащихся по физике. Мы предполагаем, если учесть это несоответствие, т.е. применять личностно-развивающий подход в обучении, то учебные достижения учащихся будут более высокими.

ОТВЕТСТВЕННОСТЬ КАК СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

ИГНАТЕНКО В.В.

г. Озерск, Челябинская область, Физико-математический лицей № 39

В современных условиях реформирования образования и изменившейся политической и экономической ситуации в стране, претерпевают изменения и различные составляющие учебного процесса. Появляются и развиваются новые концепции и подходы в педагогике. На первый план выходит качество образования. В связи с этим необходимо формировать и развивать у учащихся те характеристики, которые в дальнейшем позволят им продолжать и совершенствовать свое образование.

Проблема ответственного отношения к учению стала актуальной для развития системы образования еще в 70-х гг. и была рассмотрена А.Д. Алфёровым как сущностная характеристика личности школьника. Ответственность

– один из самых сложных феноменов в теории волевых качеств. Ее называют «качеством высшего порядка» из-за тесной взаимосвязи с эмоциональной, нравственной и мировоззренческой сторонами личности. Это качество отражает склонность личности придерживаться в своем поведении общепринятых социальных норм, исполнять свои обязанности и ее готовность дать отчет за свои действия перед обществом и самим собой.

Понятие ответственности предполагает наличие субъекта и требует указания на объект. Субъект – конкретная личность, взаимодействующая с миром. Объект – это то, за что субъект несет ответственность, что возложено на него или принято им для исполнения (поручение, просьба, судьба общего дела и др.). Взаимосвязь субъекта и объекта создает временную перспективу понятия: ответственность за совершенное действие – ретроспективный аспект; ответственность за то, что необходимо совершить, – перспективный.

Принимая решение поступить так или иначе, человек выбирает между своими узко индивидуальными интересами и интересами более широкого общественного окружения, между «должен» и «хочу». Речь идет о нормативной регуляции, особом механизме регуляции поведения людей в ситуации свободного выбора. Различают два вида нормативной регуляции:

1. Обычно-традиционная регуляция. Ее основными критериями являются нормы, существующие на сегодня в обществе. За выполнением этих норм следят так называемые «инстанции», перед которыми надо держать ответ. Инстанция оценивает деятельность субъекта ответственности и налагает санкции в зависимости от степени вины и заслуг. Именно такой подход наблюдается в традиционной системе обучения. В силу возрастных особенностей ребенок не может управлять своим поведением, отвечать за последствия своих действий в той степени, как это необходимо. Поэтому организацией общего дела, распределением обязанностей между детьми, проверкой правильности выполнения заданий и поручений занимается преимущественно школьный учитель. Он берет на себя функции «инстанции», лишая детей возможности проявить самостоятельность.

2. Морально-нравственная регуляция. В качестве критериев выступают обобщенные этические принципы из сферы должного и ценного для самой личности. В роли инстанции выступает сам субъект ответственности. В этом случае ответственность – средство внутреннего контроля (самоконтроля) и внутренней регуляции (саморегуляции) деятельности личности, которая выполняет должное «по своему усмотрению, сознательно и добровольно». Таким образом, ответственность предполагает наличие определенного уровня саморегуляции, самоконтроля и самооценки. Система обучения, отражающая эти положения, существенно отличается от традиционной: учащиеся самостоятельно планируют выполнение тех или иных дел, распределяют обязанности, контролируют выполнение, определяют для себя систему санкций. Пе-

дагог осуществляет ненавязчивую помощь-поддержку на всех этапах выполнения задания. В качестве компонентов ответственности выступает целый ряд других качеств и умений личности: честность, справедливость, принципиальность, готовность отвечать за последствия своих действий.

Названные качества не могут реализоваться успешно, если у человека не развиты эмоциональные черты: способность к сопереживанию, чуткость по отношению к другим людям. Исполнение любой обязанности требует проявления других волевых качеств: настойчивости, усердия, стойкости, выдержки. Таким образом, ответственность проявляется не только в характере, но и в чувствах, восприятии, осознании, мировоззрении, в разных формах поведения личности. Если говорить о проявлении этого качества у детей младшего школьного возраста, то среди показателей ответственности этой возрастной группы К.А. Климова [1] выделяет: осознание ребенком необходимости и важности выполнения поручений, имеющих значение для других; направленность действий на успешное выполнение порученных заданий (ребенок вовремя приступает, старается преодолеть трудности, доводит дело до конца и др.); эмоциональное переживание задания, его характера, результата (доволен, что дали серьезное поручение, беспокоится за успех, испытывает удовлетворение от сознания успешного выполнения, переживает оценку других и т.п.); осознание необходимости держать ответ за выполнение порученного дела.

Большой круг исследователей рассматривает волевые качества, в том числе ответственность, как устойчивую характеристику субъекта, стабильную черту личности. В младшем школьном возрасте это качество находится в процессе формирования. Этот процесс зависит от того, как развивается и усложняется деятельность ребенка (игра – учение – труд), какая деятельность в настоящий момент является ведущей, как изменяется место, занимаемое им в системе общественных отношений. Поэтому об ответственности младшего школьника можно говорить как об относительно устойчивом качестве, проявляющемся на уровне привычки, эмоционального порыва или сознательно-волевой напряженности. Целесообразно рассматривать проявление ответственности у младших школьников отдельно в разных видах деятельности.

Исследования С.Я. Лайзане [2] показали, что волевые качества, в том числе ответственность, проявляются в младшем школьном возрасте преимущественно в игровой деятельности, затем – в трудовых действиях, и только на третьем месте, по мере формирования позиции школьника, – в учебной деятельности. Учебная деятельность ребенка развивается так же постепенно, через опыт вхождения в нее, как и все предшествующие деятельности (манипуляционная, предметная, игровая). Учебная деятельность представляет собой деятельность, направленную на самого учащегося. Ребенок учится не только знаниям, но и тому, как усваивать эти знания.

Учебная деятельность, как и всякая деятельность, имеет свой предмет – это человек. В процессе учебной деятельности ребенок ориентирует себя на самоизменение – он овладевает необходимыми, присущими окружающей его культуре способами служебных и умственных действий. Рефлексируя, он сравнивает себя прежнего и себя нынешнего. Собственное изменение прослеживается и выявляется на уровне достижений. Самое существенное в учебной деятельности – это рефлексия на самого себя, отслеживание новых достижений и происшедших изменений. «Не умел – умею», «Не мог – могу», «Был – стал» – ключевые оценки результата углубленной рефлексии своих достижений и изменений. Важно, чтобы ребенок стал для самого себя одновременно предметом изменения и субъектом, который осуществляет это изменение себя. Если ребенок получает удовольствие от рефлексии на свое восхождение к более совершенным способам учебной деятельности, саморазвитию, значит, что он психологически погружен в учебную деятельность. В условиях учебной деятельности ребенка следует подводить к пониманию того, что это совсем иная деятельность, чем игра, и она предъявляет к нему настоящие, серьезные требования, чтобы он научился реально изменять самого себя, а не символически, «понарошку».

В качестве основных критериев проявления ответственности в учебной деятельности, по мнению М.В. Матюхиной и С.Г. Яриковой [3], могут выступать: умение выполнять требования учителя сразу и до конца; умение планировать и организовывать свою деятельность; умение проявить самостоятельность на уроке и в подготовке домашних заданий; умение дать нравственную оценку своего поведения и поведения товарищей; проявление положительного отношения к учению и требованиям учителя, получение удовлетворения от преодоления трудностей в учении; применение волевых усилий при выполнении задания и др.

Ответственный ученик понимает социальные ценности учения, проявляет критичность в оценке своего отношения к учению, своего поведения, своих личностных качеств, умеет признавать свои ошибки, правильно истолковывать их причины.

Литература

1. **Климова, К.А.** О формировании ответственности у детей 6–7 лет / К.А. Климова // Формирование коллективных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста. – М., 1968. – С. 328–353.
2. **Лайзане, С.Я.** Диагностика уровня развития воли и внимания детей / С.Я. Лайзане // Диагностика интеллектуального развития учащихся. – Рига, 1980.
3. **Матюхина, М.В.** Изучение и формирование мотивации учения у младших школьников / М.В. Матюхина. – Волгоград, ВГПИ, 1983.

СИСТЕМА ЗАДАЧ КАК ОСНОВНОЙ ЭЛЕМЕНТ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОЦЕССА ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ

ЛОБАНОВА Н.В.

г. Волгоград,

Волгоградский государственный педагогический университет

Методическое обеспечение процесса обучения включает в себя организацию взаимодействия между участниками образовательного процесса на этапе: актуализации знаний, создания мотивации, изучения нового материала, формирования умений и навыков, закрепления изученного материала, контроля знаний и умений и т.д. В связи с тем, что каждый предмет имеет свою специфику преподавания, свои отличительные особенности, то и методическое обеспечение процесса обучения, имеет для каждого предмета свои характерные элементы. Математика неразрывно связана с процессом решения задач. Задачи составляют основное содержание данного предмета. Поэтому основным элементом методического обеспечения процесса изучения математики является система задач. Сразу может возникнуть мысль, что система задач применима лишь при закреплении и повторении изученного материала и вовсе не применима при усвоении новых знаний, а уж тем более для контроля и оценки знаний и умений. На самом деле системы задач могут быть использованы на различных этапах урока, и, естественно, их можно сконструировать к тому или иному типу уроков. Известно, что в педагогической и методической литературе выделяют следующие уроки: усвоения новых знаний; усвоения навыков и умений; применения знаний, умений и навыков; обобщения и систематизации знаний, умений и навыков; проверки и оценки знаний, умений и навыков; комбинированный.

Соответственно каждому из перечисленных типов уроков присущи свои этапы, которые могут быть постоянными для всех типов уроков и являться характерными для некоторых из них. В соответствии с этим по-разному происходит построение системы задач. Так, на этапе актуализации знаний система задач не должна быть большой по размеру и ее решение не должно занимать много времени, она должна дать четкое представление о необходимых в данный момент знаниях. По той или иной причине многие педагоги этап создания мотивации пропускают. Часто в методической литературе встречается утверждение о том, что мотивировать изучение материала нужно с постановки проблемной задачи. Конечно, этот прием удачен, но разработка его – весьма трудоемкое дело и у него есть свои недостатки. Для того чтобы учащиеся правильно восприняли предложенную задачу, у них должно быть четкое представление, какие знания они имеют, а каких им не хватает. Поэтому более эффективно использовать систему задач, сконструированную, напри-

мер, методом варьирования условия, когда решение первых задач системы не вызывает затруднений, а последняя задача дает четкое представление о необходимости получения новых знаний или умений.

На этапе восприятия и осознания нового материала у педагогов часто возникает вопрос, как правильнее организовать обучение, нужно ли тем или иным способом добиться, чтобы каждый ученик выучил новый материал, а потом уже выполнял задания, или нужно таким образом организовать выполнение заданий, чтобы в ходе этой работы учащиеся усвоили новый материал? Ответ на этот вопрос дает психология: активная мыслительная деятельность учащихся возрастает, если они по ходу ознакомления с материалом выполняют конкретное задание, направленное на понимание этого материала. Учащийся может запомнить материал произвольно, если выполняет над ним активную мыслительную деятельность, и она направлена на понимание этого материала, знания усваиваются только в ходе собственной работы обучающегося с этими знаниями. Эффективность системы задач на этапе восприятия и осознания нового материала очевидна. Она раскрывает все связи, закономерности и особенности нового материала, что обеспечивает осознанность усвоения новых знаний учащимися. На данном этапе конструируется система задач, решение которой приводит к идее доказательства теоремы либо к ознакомлению с существенными признаками понятий; или система задач, в процессе решения которой учащиеся самостоятельно «открывают» и формулируют новые теоремы.

Основным назначением системы задач на этапе применения учащимися знаний и навыков является доведение до полного усвоения и применения их в новых условиях. Принципы построения системы задач, такие, как взаимозаменяемости и сложности позволяют в одной системе осуществить применение знаний в стандартных условиях и перенос знаний и навыков в новые условия. Применение системы задач в условиях контроля и оценки знаний и умений должно отражать содержательные стороны всех этапов, о которых говорилось ранее. Поэтому необходимо четко определить, как будет проводиться проверка знаний и умений, выделить ее основные элементы, описать структуру, и только после этого осуществлять построение системы задач.

Домашнее задание в учебном процессе стоит особняком, ему мало уделяется внимания, хотя оно несет в себе огромный потенциал. Эффективность выполнения домашнего задания зависит от перспективы его дальнейшего использования на последующих уроках. Домашнее задание может выполнять одну из трех функций: актуализации, мотивации, закрепления. Не исключена возможность сочетания сразу нескольких функций. Заметим, что построение систем задач для домашнего задания с целью актуализации, мотивации, изучения нового материала, закрепления и повторения не отличается от соответствующих систем задач, построение которых было описано выше.

Таким образом, построение системы задач происходит по-разному на различных этапах урока, и соответственно каждый тип урока устанавливает построение системы задач. Структура системы задач определяется принципами ее построения. Основными принципами построения системы задач являются следующие: 1) целостности (целостность – такая характеристика объекта, которая позволяет отразить объект в единстве его элементов и связей), 2) организованности (структурной упорядоченности и связанности), 3) полноты (совокупность задач включает в себя задачи на все изучаемые понятия, факты, способы деятельности, в том числе мотивационные, подходящие под понятие, на аналогию, следствия из фактов и пр.), 4) линейности (каждый класс задач: вычислительного характера, логического характера, на построение – должен быть представлен в системе в разумной мере и в наиболее благоприятном месте), 5) ступенчатости (поступательное движение вперед осуществляется переходом через определенные системы, которыми служат упорядоченные наборы задач на отработку отдельных вопросов теории и методов решения), 6) ключевых задач (наличие задач, сгруппированных в узлы вокруг объединяющих центров – задач, в которых рассматриваются факты или способы деятельности, применяемые при решении других задач и имеющие принципиальное значение для усвоения предметного содержания), 7) целевой достаточности (наличие достаточного количества задач для тренажа в классе и дома, аналогичных задач для закрепления метода решения, для индивидуальных и групповых заданий разной направленности, для самостоятельной (в том числе исследовательской) деятельности учащихся, для текущего и итогового контроля с учетом запасных вариантов и т.д.), 8) целевой ориентации (определение места каждой задачи и назначение в блоке уроков), 9) рядоположенности (последовательности расположения – наличие усложнений, разветвлений связей между задачами и отношений между элементами задачи), 10) психологической комфортности (учет разных темпераментов, типов мышления, видов памяти, каждая задача должна иметь словесное, графическое, предметно-иллюстративное решение, ученик вправе выбрать одну задачу и может рассчитывать на успех, что усилит его учебную мотивацию).

Перечисленные выше принципы не исчерпывают себя, они являются основополагающими и обязательными при построении систем задач. Но следует отметить, что в зависимости от изучаемого материала, специфики класса и других факторов важность некоторых принципов может быть менее выражена.

ВЛИЯНИЕ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ

МАСЛОВА С.Е.

*г. Невинномысск, Ставропольский край,
Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт*

Значение труда в развитии личности общепризнано. В чем конкретно состоит развивающая роль труда? Для успешного осуществления трудовой деятельности требуется участие всей личности индивидуума: его психических процессов, состояний и свойств. С помощью психических процессов, например, человек ориентируется в условиях труда, формирует цель, контролирует ход деятельности.

Высокие требования к человеку предъявляют социальные условия труда. В различных детских трудовых объединениях труд носит коллективный характер. Его осуществление связано с включением учащегося в широкую и сложную систему производственных, нравственных и других отношений. Включение в коллективный труд способствует усвоению учащимся названных отношений. Это происходит под влиянием господствующих норм поведения, общественного мнения, организации взаимопомощи и взаимной требовательности, а так же действия таких социально-психологических феноменов, как внутригрупповая внушаемость и соперничество. Важной производной этих социально-психологических факторов является формирование ответственности за результаты труда коллектива. Исследования показали, что большинство учащихся-членов бригад готовы отвечать за результаты труда своей бригады.

Одним из условий развития психики человека под влиянием труда является целесообразная деятельность самого субъекта. Преобразуя предмет труда, создавая общественно ценные продукты, он преобразует себя. Для лучшего использования развивающих возможностей труда они должны быть дополнены деятельностью педагогов – обучением и воспитанием. Эта деятельность является важным условием развития психики в процессе труда.

Во всех видах труда формируется такое важное качество личности, как практичность. Человек, обладающий таким качеством, свободно ориентируется на производстве и в быту. Участвуя в коллективном труде, учащийся познает не только других, но и себя: кто он есть, какую ценность представляет для других, что он может. Дети, как показывают психологические исследования, плохо знают себя, свои возможности, свое положение в коллективе. Но в результате трудовой деятельности происходят существенные изменения. Прежде всего, изменяется его отношение к себе.

Труд имеет большое значение в развитии способностей учащегося. Способности развиваются, главным образом, в условиях ведущей деятельно-

сти. В дошкольном возрасте – в игре, в младшем и среднем школьном возрасте – в учении, в юношеском – в профессионально-трудовой подготовке. В процессе труда, например, распределение внимания становится более широким, а его переключение более быстрым. Велика роль труда в развитии мышления. По мере овладения трудовыми навыками развиваются новые формы мышления: техническое, практическое, логическое. В процессе труда и общения с другими членами трудового коллектива происходит развитие чувств.

Решение многих вопросов трудового воспитания подрастающего поколения существенно зависит от правильного понимания функций, целей и психологического содержания детского труда. Труд учащегося имеет свою специфику. Прежде всего, труд учащихся отличается от труда взрослых тем, ради чего он организован. Детский труд организуется, прежде всего, с воспитательными, развивающими и обучающими целями. Организация детского труда должна учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей и закономерности их развития. Такую организацию труда должен обеспечить педагог. От него требуется быть примером в работе, организовывать трудовую деятельность с учетом индивидуальных способностей и возможностей своих учеников. Педагог согласовывает содержание и формы труда с педагогическими целями, направляет трудовую деятельность таким образом, чтобы она требовала от учеников проявления тех или иных качеств, оценивает эффективность воспитательных воздействий. Роль педагога состоит также в помощи ученику повысить свой авторитет у сверстников. В трудовом обучении многие учащиеся добиваются более значительных результатов, чем в общеобразовательных предметах. В связи с этим у ребенка возникает потребность в признании. Если он добивается повышения своего авторитета, то его активность повышается и в других видах деятельности. И одна из главных задач педагога – сформировать и направить эту активность.

Таким образом, трудовая деятельность является одним из важных факторов воспитания личности. Включаясь в трудовой процесс, ребенок коренным образом меняет свое представление о себе и окружающем мире. Радикальным образом изменяется самооценка. Она изменяется под влиянием успехов в трудовой деятельности, что в свою очередь меняет авторитет учащегося в коллективе. Вопрос авторитета, самоутверждения особенно большую роль играет в юношеском возрасте. Педагог должен поддержать и направить развивающийся интерес не только на свой предмет, но и на другие области познания. Под влиянием этого интереса будет развиваться самопознание. Главная развивающая функция труда – это переход от самооценки к самопознанию. В процессе труда развиваются способности умения и навыки. Развитие способностей, чувств и мышления делает личность учащегося более гармоничной. В трудовой деятельности формируются новые виды мышления. Вследствие трудовой деятельности в коллективе учащихся получает

навыки работы, общения, сотрудничества, что улучшает адаптацию ребенка в обществе. Работа в коллективе развивает социализацию личности ребенка. Следовательно, труд является важнейшим фактором, влияющим на развитие личности учащегося.

Труд является равнозначным предметом школьной программы обучения. Но в последнее время в большинстве школ труд находится в упадке. Это связано как с общей социально-экономической ситуацией, так и с развитием социума. В связи с этим трудовое обучение требует коренной перестройки. Программа трудового обучения «Технология» в старших классах вообще не предусматривает коллективный труд, она включает в себя большое количество теоретических разделов. А где же труд, который развивает, воспитывает и обязательно завершается практическим результатом? Труд должен взять на себя более широкую функцию, чем подготовка детей к работе на производстве, но не исключая ее. В этом должно быть будущее трудового обучения.

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

НИКИТИНА С.Н.

г. Челябинск, Муниципальное образовательное учреждение гимназия № 96

Проблема межпредметных связей не является новой в теории и практике образования. Опыт показывает, что большинство учителей осознает необходимость использования межпредметных связей в процессе обучения. При этом приводят следующие аргументы: а) возможность изучения материала по разным предметам как единого целого; б) широкая возможность для развития речи учащихся; для расширения кругозора; в) развивается умственная деятельность; г) появляется желание учиться; д) формируются положительные нравственные качества. Преобладающее большинство опрошенных решает проблему межпредметных связей на уровне двух учебных предметов. При этом получается достаточное количество парных комбинаций, которые можно применять при обучении иностранному языку.

Интегрированный урок можно характеризовать по следующим признакам: наличие основания для интеграции (проблема, теория, метод или объект изучения); интегрированный подход к отбору содержания образования (знаний, умений, ценностных ориентаций на основе разных форм постижения действительности (научное знание, философия, искусство, мифология); выбор адекватной содержанию формы проведения урока, обеспечивающей развитие разных сфер личности школьников.

Интеграция – это путь к достижению целостного взгляда на окружающий мир. Основой интеграции являются межпредметные связи, интеграция тесно связана дифференциацией и немыслима без нее. Интеграция выступает как естественная взаимосвязь наук, учебных дисциплин, разделов и тем разных учебных предметов на основе ведущей идеи и ведущих положений с последовательным и многогранным раскрытием изучаемых процессов и явлений. На современном этапе различают 3 формы интеграции: 1) полная – слияние учебного материала в едином курсе; 2) частичная – слияние большей части учебного материала с выделением специфических глав; 3) блоковая – построение автономных блоков с самостоятельными программами или разделами общей программы. Целесообразнее осуществлять интеграцию с блоковой, рассчитанной на четверть, полугодие или год.

Любой учебный предмет является интегрированной системой. Есть предметы, в которых изначально установлена и осуществляется внутри предметная интеграция. Так как в таких предметах уже установлена внутрипредметная интеграция, следовательно, задача учителя двигаться к межпредметной интеграции. Основой разработки интегрированных уроков является интегративно-тематический подход, который означает, что за содержательную, методическую и организационную единицу процесса обучения берется не урок, а учебная тема (раздел) учебной дисциплины.

Интегративно-тематический подход позволяет установить, что изучаемая тема может быть связана с другими темами учебного предмета и курса, а также дисциплин учебного плана, т.е. в изучаемой теме могут действовать внутрипредметные, внутрикурсовые и межпредметные связи одновременно.

Рассмотрим основные положения методики интегрированного урока.

1. Четкое определение цели проведения интегрированных уроков. Общепредметной целью является формирование у школьников целостного взгляда на окружающий мир, места человека в нем определенного стиля мышления, позволяющего видеть объекты, явления, процессы в их взаимосвязи и системы. Каждый урок имеет свою конкретную цель и задачи заданные с позиции интегрирования. Цель: усилить прикладную значимость иностранного языка, как средства не только для расширения общего кругозора, но и для пополнения и углубления своих знаний в области истории, МХК, литературы и информатики. Задачи: а) приобретение новых знаний в области иностранного языка и МХК, истории, психологии; б) обобщение фактов и формирование выводов из прочитанного и услышанного; в) формирование умений и навыков чтения, аудирования; г) развитие творческих способностей.

2. Пересмотр содержания изучаемого материала для проведения интегрированных уроков необходимо: а) проанализировать программы по различным учебным предметам; б) выявить одинаковые темы; в) объединить их с позиции ведущей идеи и ведущих положений. Рассмотрим темы: «Архитек-

тура Европы» изучается на МХК; «Профессии, выбор профессии, закон о трудоустройстве молодежи» изучается в 9 классе по граждановедению; «Религия и конфессии» изучается на уроках обществознания; «Война и мир. Служба в армии и ее альтернатива» изучается в 9-ом классе на уроках граждановедения; «Страх и его преодоление» изучается на уроках психологии (факультатив). Планируя систему интегрированных уроков, учитель: 1) выявляет сходные темы в разных учебных предметах; 2) определяет, какой учебный материал из других предметов можно включить в качестве компонента при изучении немецкого языка; 3) подбирает дополнительный материал из разных областей наук (литературные, музыкальные, ИЗО, сведения из психологии, истории).

3. Существенной характеристикой интегрированного урока является методы и средства обучения, направленные на освоение равноценных по значимости компонентов в единой системе. Взаимосвязанная деятельность учителя и учащегося на уроке способствует созданию творческих ситуаций, которые поднимают систему на новый уровень интегрированных знаний (например, опера «Луна» К. Орфа и либретто; картина К. Шпицвега «Бедный поэт» и музыка).

Таким образом, интегрированный урок включает в себя сочетание методов обучения: словесных, наглядных, практических – разных по уровню познавательной активности и самостоятельности учащихся. Предпочтение отдается методам, которые активизируют самостоятельную, познавательную, творческую деятельность учащихся: 1) повышение уровня знаний по предмету; 2) изменение интеллектуальной деятельности; 3) развитие речи школьников; 4) эмоциональное развитие учащихся; 5) рост познавательного интереса учащихся; 6) включение учащихся в творческую деятельность, результатом которой могут быть их собственные стихотворение, рисунки, поделки. Методика интегрированного урока основана на взаимосвязи целевого, содержательного и организационно-методического компонентов процесса обучения.

РОЛЬ КРЕАТИВНОСТИ В ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ И УСЛОВИЯ ЕЕ РАЗВИТИЯ

СЕМЕНОВА Н.И.

*г. Челябинск, Муниципальное учреждение
дополнительного образования детей детская школа искусств № 11*

Креативность – важное и ценное качество современного человека, определяющее гибкое и конструктивное восприятие, мышление и поведение. В последнее время, когда жизнь людей постоянно и стремительно изменяется,

проблема креативности, развития творческих способностей и создания необходимых условий для творческой самореализации каждого человека стала особенно актуальной.

Приведем некоторые толкования креативности:

– дивергентное мышление – предполагает, что на один и тот же вопрос может быть дано множество оригинальных, зачастую не совпадающих с общепринятой точкой зрения ответов, в отличие от конвергентного, ориентированного на единственно верное с точки зрения предыдущего опыта и знаний, решение;

– творческие способности – обусловлены тем, что образование и умственное воспитание повышают гибкость и подвижность мышления, снижают стереотипность способов мышления. Для творческой деятельности характерна мотивация, эмоциональная подвижность, умение и желание работать самостоятельно и др.;

– сферы творческой личности – предполагают такие качества, как самоуверенность, инициативность, неконформизм, смелость, способность сочетать в себе удивление и воображение ребенка с познавательными навыками зрелого и реалистичного взрослого.

Наиболее благотворным периодом развития креативности, как и любых других личностных качеств, являются младший школьный и подростковый периоды. Хорошо известно, что любое качество личности или отдельное психическое образование формируется под влиянием различных факторов.

Формирующее влияние, безусловно, принадлежит ближайшему окружению подростка – семейная микросреда (отношение к подростку со стороны родителей, отношение между родителями и другими членами семьи, единство – расхождение в требованиях, взаимопонимание – непонимание, принятие – непринятие, требовательность – попустительство и т.п.). Семья должна предъявлять ребенку меньше однозначных требований, которые способствуют раннему образованию социальных стереотипов и не благоприятствуют развитию креативности. Безусловно также влияние школы – подходов к обучению, оцениванию знаний, личностного принятия и т.д.

Подросток очень чуток к оценке взрослыми отдельных качеств его личности, интеллекта, способностей. Этому возрасту свойственна большая раннимость, болезненная реакция на критические замечания. Иногда критические замечания попадают на почву неуверенности в себе, своих возможностях и способностях – это вызывает аффективные переживания в виде обиды и тоски, потери уверенности в себе. Эти переживания в дальнейшем могут стать одним из устойчивых состояний его психики, инвариантным внутренним условием, определяющим формирование его личностных качеств.

Для того чтобы ученик смог реализовать свои творческие способности, у него должна быть сформирована достаточно высокая самооценка, которая

стимулировала бы его к деятельности. Поэтому творческие достижения ученика не следует оценивать с позиций общепринятых нормативных стандартов, особо отмечать индивидуальные достижения ученика, при этом оценочный фокус должен быть перенесен с самого ученика на то дело, открытие, которое им сделано. Необходимо, чтобы воспитание оживляло и поддерживало чувство самостоятельности, смелости в отступлении от общепринятого шаблона, поиск нового способа решения.

Несовпадение реального и идеального «Я» – вполне нормальное, естественное следствие роста самосознания. При переходе от детства к отрочеству и далее, самокритичность растет. Расхождение реального и идеального «Я» – функция не только возраста, но и интеллекта. У интеллектуально развитых подростков и юношей это расхождение значительно больше, чем у ребят со средними способностями. То же – у более творческих людей, у которых гибкость и независимость мышления часто сочетается с недовольством собой, повышенной ранимостью. Творческое мышление направлено на создание новых идей, а критическое мышление – на выявление их недостатков и дефектов. Для эффективного решения задач необходимы оба вида мышления, разумное их сочетание. Развитие позитивной Я-концепции является важнейшим условием полной реализации потенциальных возможностей человека. Исследователям известно, что даже творчески одаренные дети, имеющие низкую самооценку, часто не могут реализовать своих способностей и даже становятся неуспевающими учениками.

Как показывают многочисленные исследования, дети не реализуют своих способностей, если родители соответствующим образом не подкрепляют в них настойчивость и упорство. Воспитание целеустремленности, настойчивости у школьников имеет огромное значение, так как является залогом успехов во взрослой жизни. Многие специалисты полагают, что привитое ребенку стремление доводить дело до конца впоследствии может стать его внутренней потребностью.

Здесь следует сказать и о факторах, которые мешают проявлению творческого потенциала: конформизм и внутренняя цензура. Конформизм – желание быть похожим на другого. Человек опасается высказать необычные идеи из-за боязни показаться смешным или не очень умным. Подобное чувство может возникнуть в детстве, если первые фантазии, продукты детского воображения не находят понимания у взрослых и закрепиться в юности, когда молодые люди не хотят слишком отличаться от своих сверстников. Внутренняя цензура заключается в том, что человек боится собственных идей, склонен к пассивному реагированию на окружающее и не пытается творчески решать возникающие проблемы.

Гармоничная подготовка к творческой деятельности предполагает ориентацию на систему общих для разных видов творчества качеств личности,

таких как: эмпатическое отношение к людям, готовность делиться вещами и идеями, независимость в мышлении и поведении, отсутствие нетерпения в ожидании вознаграждения, соревновательность, уверенность в своих силах и способностях, внутренняя мотивация, реалистическая Я-концепция, склонность к самоанализу, развитые познавательные способности и навыки, владение большим объемом информации, богатый словарный запас, перенос освоенного на новый материал, возможности установления причинно-следственных связей, обнаружение скрытых зависимостей и связей, умение делать выводы, умение игнорировать и синтезировать информацию, участие в решении сложных проблем, чувствительность к противоречиям, использование альтернативных путей поиска информации.

По мнению большинства исследователей, креативность поддается развитию. Для получения положительных результатов в формировании этого качества личности следует одновременно воздействовать на все сферы личности (мотивационную, характерологическую, эмоционально-волевою и т.д.). Кроме того, необходимым условием является активное, осознанное участие самой личности по созданию мотивации к развитию креативности. Особенно эффективной формой в этом отношении, на настоящее время, является взаимодействие методов активного обучения (тренинга) с созданием специальных условий.

Перечислим наиболее важные из них: 1) обеспечение психологической безопасности: уважение к ребенку как личности; отсутствие внешних оценок; перевод на самостоятельную оценку продуктивности своей деятельности; выход на реакцию «мне не нравится» вместо оценки «это плохо»; 2) обеспечение психологической свободы: свободы в выражении своих чувств и переживаний, в том числе и отрицательных. Внутренние условия: 1) открытость личности новому опыту; 2) внутреннее оценивание своего творчества с позиции «Доволен ли я собой?», а не с позиции «Будут ли довольны мной?»; 3) возможность оперировать (играть) образами и понятиями. Необходимым условием является нерегламентированная среда с демократическими отношениями и подражание ребенка творческой личности.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что, создав соответствующие условия (среда), применяя в каждой сфере обучения свою систему творческих заданий, тренинги, а также наличие образцов творческого поведения для подражания (семья, школа), мы имеем возможность воспитать важное в современном обществе личностное качество – креативность.

ПРОСТРАНСТВЕННОЕ ВООБРАЖЕНИЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

СЕДАКОВА В.И.

*г. Сургут, Тюменская область,
Сургутский государственный педагогический университет*

В традиционном курсе школьной геометрии нет целенаправленного и системного формирования пространственного мышления. Много внимания уделяется ознакомлению с отдельными геометрическими фигурами, их свойствами и отношениями, в основном метрическими. Проективные представления, как объект анализа, используются лишь при переходе от планиметрии к стереометрии, а также в курсе черчения. Что касается базовых топологических представлений, то они вообще не выделяются и целенаправленно не формируются в соответствующих понятиях. Слишком много времени уделяется измерению и построению геометрических фигур; исчезает такой важный методический прием, как стимулирование детей работе «в воображении».

Традиционно сложившаяся в школе система получения геометрических знаний, умений и представлений складывается из некоторой (достаточно расплывчатой) геометрической подготовки учащихся, включающей начальную подготовку и подготовку в старших классах. За последнее время появились работы И.М. Смирновой, В.А. Гусева и др., связанные с проблемами преподавания геометрии в школе, с развитием умственной деятельности обучаемых. В настоящее время наметилась тенденция к более раннему введению геометрии в школе – с пятого класса. Имеются попытки введения ее в начальные классы. По мнению этих ученых, при изучении математики важно использовать базовый субъективный опыт учащихся ориентации в пространстве, который формируется как опыт взаимодействия с реальными предметами.

Жизненный опыт ребенка, приобретаемый им в разных формах предметно-игровой деятельности, помогает уже в начальной школе сформировать у него в единстве топологические, проективные и метрические представления. Как отмечает авторский коллектив В.А. Гусева, учебные программы по геометрии, которые создаются в последнее время, пытаются решить следующие проблемы: 1) преодоление существенного разрыва между изучением плоских и пространственных фигур; 2) создание у учащихся гибких, многомерных пространственных образов, включающих в единстве топологические, проективные, метрические свойства и отношения изучаемых объектов; 3) сочетание инвариантного и вариативного учебного материала, позволяющего учитывать познавательный профиль ученика, его индивидуальную изобретательность к виду и форме предлагаемых заданий и упражнений.

По утверждению психологов, у детей и школьников наиболее существенным является наглядно-образное мышление, что позволяет формировать

пространственное воображение уже в раннем возрасте. При этом важно создавать условия для обобщения накопленного детьми опыта ориентации в реальном (перцептивном) пространстве, используя плавный переход от наглядных (интуитивных) представлений к таким преобразованиям, как симметрия, поворот, параллельный перенос и т.п.

Одним из важных средств формирования образного пространственного мышления является геометрический чертеж, с помощью которого создается образ условия задачи, теоремы, свойства и т.д. Важно научить работать с геометрическим чертежом, что обеспечит хорошие знания предмета. При этом учителю необходимо продумать виды умственной деятельности ученика, которые помогут ему осознать чертеж в соответствии с условиями задачи, мысленно его преобразовать, перестроить и на этой основе открыть для себя новые свойства фигур и отношения между ними. Учащиеся с интересом вникают в условие задачи, особенно, если оно сопровождается понятным рисунком или тем более моделью. Умению читать чертеж, развитию пространственного мышления и воображения способствуют задачи, в которых есть какой-нибудь персонаж (жук, бабочка, кузнечик и т.д.).

О.Б. Епишева [1] выделяет следующие типы учебных задач на развитие представления и воображения: 1) исключить лишнее (число, термин, символ, фигуру и т.д.); 2) дополнить недостающим (числом, фигурой, деталями фигур, выражением, формулой, предложением и т.д.); 3) определить, можно ли из данной развертки склеить заданную фигуру; 4) составить изображение некоторого объекта из данного набора фигур; 5) изобразить некоторый объект по его словесному описанию (по условию задачи или теоремы); 6) определить, что произойдет с данным объектом (увеличится, уменьшится и т.д.); 7) изменить структуру данного объекта так, чтобы получился новый объект с заданными свойствами.

Интересными оказываются задачи, решение которых связано с нахождением элементов реально существующих предметов, например, длины диагонали строительного кирпича, длины радиуса цилиндра, величины угла между двумя заборами, образующими острый угол. Задачи на угадывание развертки объемной фигуры и составление фигуры по заданной развертке играют важную роль в развитии пространственного воображения. Систематическое планирование и проведение с учащимися такой работы способствует формированию пространственного мышления.

Полезными в формировании пространственных представлений учащихся являются практические работы, которые можно выполнять, начиная с пятого класса. Приведем пример практической работы: вычислить длину окружности предметов, имеющих форму цилиндра. В ходе обсуждения плана выполнения работы может быть предложено учащимся несколько вариантов. Рассмотрим эти способы решения.

I. Обвязать ниткой цилиндр и сделать на нитке пометки. Для увеличения точности измерения нитку желательно обмотать 2, 3, 5 раз. Растянув длину нитки, измерим расстояние между пометками с помощью линейки. Тогда длина будет превышать искомую величину в соответствующее число раз.

II. Этот способ удобен тогда, когда цилиндр изготовлен из бумаги или другого пластичного материала. При этом нужно разрезать боковую поверхность цилиндра по одной из его образующих. Длина полученного прямоугольника является искомой величиной.

III. Поместить на стол лист бумаги, а цилиндр – на лист бумаги, провести отрезок по его образующей, пометить эту образующую, а затем катить цилиндр по поверхности стола до тех пор, пока отмеченная образующая снова не ляжет на поверхность стола. Тогда на листе бумаги надо провести второй отрезок. Расстояние между начерченными линиями будет соответствовать искомой величине.

Так как учащиеся каждую иллюстрацию в учебнике рассматривают как изображение геометрической фигуры, то неверные изображения, как и неправильные аргументы при доказательстве теоремы, совершенно недопустимы в преподавании геометрии, так как они препятствуют развитию теоретико-логического мышления. Они создают неверное пространственное представление, затрудняющее решение задач, и, возможно, самое главное, воспитывают такие черты характера, как небрежность и безответственность.

Обучение графической грамотности и на ее основе развитие образного мышления В.Н. Костицын [2] выделяет следующие принципы системы изображений в курсе геометрии: а) каждое изображение системы должно обладать свойствами, в наибольшей степени способствующими достижению целей преподавания геометрии; б) изображений должно быть достаточно много; в) должны использоваться различные изображения одной и той же фигуры; г) сложные для построения и чтения изображения должны складываться из сочетающихся с ними предшествующих простых, выполненных на одной и той же проекционной модели пространства.

Опыт педагогической работы и эксперименты показывают, что 90 % учащихся, построивших верное, наглядное и функциональное изображение рассматриваемой в задаче пространственной фигуры, в состоянии решить эту задачу. Учащихся необходимо приобщать к построению таких изображений, показывая образцы их выполнения. Осознанное построение изображений будет способствовать развитию пространственного воображения учащихся.

Литература

1. **Епишева, О.Б.** Специальная методика обучения арифметике, алгебре и началам анализа в средней школе / О.Б. Епишева. – Тобольск: ТГПИ, 2000. – 126 с.

2. **Костицын, В.Н.** Моделирование на уроках геометрии: Теория и метод. рекомендации / В.Н. Костицын. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 160 с.

МЕТОДИКА РАЗРАБОТКИ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА «ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО, АРХИТЕКТУРА И ДИЗАЙН»

СПИРЬКОВА С.В.

г. Челябинск, Институт дополнительного профессионально-педагогического образования

ДРОБЫШЕВА В.А.

г. Челябинск, Муниципальное образовательное учреждение гимназия № 96

Образовательная область «Искусство» представлена в начальной и основной школе предметами «музыка» и «изобразительное искусство». В старшей школе – предметом «мировая художественная культура».

Предпрофильное обучение по музыкальному и художественному (изобразительное искусство) направлениям может включать в себя большое количество узких специальностей: Музыка – музыкальный фольклор, музыкально-инструментальное исполнительство, хоровое пение, сольное пение, электронные инструменты и т.д.; Изобразительное искусство – живопись, графика, скульптура, декоративно-прикладное искусство, художественное оформление книг, журналов, рекламы, сайта, одежды, жилища и пр., компьютерная графика и т.д.; Синтетические виды искусства – танец, хореография, театр, кино, фотография, дизайн, телевидение, цирк, эстрада и т.д.

Базой для начального профильного обучения по данным специальностям являются учреждения дополнительного образования детей и молодежи, а также общеобразовательные школы с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла. Данные учреждения имеют соответствующий кадровый состав преподавателей и обладают необходимой материально-технической базой. У них есть богатый опыт многоуровневого профильного обучения учащихся от дошкольного возраста до выпускников. Профильные занятия в этих учебных заведениях отражают развивающий характер специального художественного образования, что важно как для его начальной стадии, так и для продолжения в среднем и высшем звене. Данный подход является императивом художественно-профессионального образования. Он формировался в России с 1917 г., вполне оправдал себя, получил широкое распространение в различных регионах страны, способствовал созданию отечественных творческих художественных школ (музыкальных, хореографических, театральных и пр.) и их утверждению на мировом уровне.

В связи с этим в художественно-профессиональной ориентации учащихся следует признать непреходящую роль общеобразовательных школ с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла, а также учреждений дополнительного образования детей и молодежи. Очевидно, что включение профильного обучения по искусству в массовую общеобразовательную школу нецелесообразно. Вместе с тем актуальным является вопрос предпрофильной подготовки девятиклассников к художественному направлению гуманитарного профиля, а также формирование нравственно-эстетической отзывчивости на прекрасное и безобразное в жизни и искусстве, т.е. «зоркости души ребенка» (Б.М. Неменский) развитие креативности мышления старшеклассников.

Нами накоплен определенный опыт разработки и внедрения методов формирования личности средствами различных видов искусства в рамках элективного курса «Декоративно-прикладное искусство, архитектура и дизайн». Декоративная деятельность, основанная на многовековом опыте, духовно развивает личность, несет в себе знания и умения многих поколений. В целом, воздействуя на личность, декоративно-прикладное искусство обогащает не только эмоционально-чувственную сферу, но и способствует приобретению профессиональных навыков, самовыражению личности.

Природа декоративно-прикладного творчества своими корнями связана с народным искусством, которое соединяет в себе две важные функции: практическую и художественную. Произведения декоративно-прикладного искусства определенным образом отражают жизнь общества, его вкусы, традиционные формы народного мастерства. Художественно-выразительный язык декоративно-прикладного искусства отличается условностью, декоративностью, формы изделия и его украшения соотносятся с утилитарно-практической значимостью предметов. Декоративно-прикладное искусство тесно связано с живописью, графикой, скульптурой и архитектурой, так как его изобразительными средствами являются цвет, линия, форма и пространство.

Творчество архитекторов, художников-дизайнеров также соединяет в себе практическую, утилитарную функции и художественное мастерство в создании предметов и изделий промышленного производства. В последние годы сфера деятельности архитектуры и дизайна распространяется не только на промышленность, но и на всю окружающую среду, включая быт людей.

Специфика творческой деятельности в области декоративно-прикладного искусства архитектуры и дизайна предполагает приобщение школьников к активному труду, привитие любви к предметному миру, развитие способности к творческой деятельности.

Цель курса – развитие художественной культуры учащихся как неотъемлемой части культуры духовной, оказание помощи школьникам осознанно выбрать дальнейший профиль.

Обучение основам декоративно-прикладного искусства архитектуры и дизайна опирается на следующие принципы:

- связь занятий с современными требованиями общества к искусству и его роли в организации художественной среды (общественная, производственная, бытовая);
- формирование понятия о правильном соотношении художественной и утилитарной функций предмета;
- развитие умений и навыков восприятия окружающего материального пространства как среды для определенной деятельности и жизни человека;
- формирование умения самостоятельно сделать законченную и художественно оформленную вещь;
- применение разнообразных технических приемов и видов практической деятельности (на плоскости, в объеме, в пространстве);
- сочетание в практической деятельности индивидуальной и коллективной форм работы.

Практические занятия тесно связаны с художественным трудом, что дает возможность школьникам самостоятельно по своим эскизам изготовить вещь в материале. Весь процесс обучения отражает творческий, исследовательский, информативный и воспитательный характер. При этом внимание учащихся направлено на восприятии художественно-эстетической стороны выполняемой практической работы, на ритмическом чередовании масс, объема, вертикалей и горизонталей, на цветовых отношениях и цветовом ритме.

Учащиеся учатся проектировать и создавать свои игрушки, несложные изделия, участвуют в оформлении игровых площадок, школьных кабинетов и т.д. Это может помочь в будущем творчески подходить к оформлению своего жилища, продумывать его оригинальное художественное решение.

Цель курса определила и следующие задачи: 1) развитие эстетической, эмоциональной отзывчивости к произведениям искусства и умения понимать их художественный образ, стремление изучать изобразительное искусство, памятники культуры и ценить художественное народное творчество; 2) знакомство с профессиями художников-проектировщиков, художников-дизайнеров, художников-прикладников, их творческой и практической деятельностью; 3) раскрытие перед учащимися социальной роли архитектуры, изобразительного, декоративно-прикладного и народного искусства, дизайна; 4) формирование понятий о стилевом характере решения интерьера и современных требованиях к внутреннему оформлению пространства; 5) развитие элементарных умений школьников в области создания образного строя внутреннего архитектурного пространства в зависимости от особенностей интерьера, роли цвета в интерьере и предметах, его составляющих; 6) формирование практических навыков художественно-творческой деятельности, понимания связи художественно-образных задач произведений с идеей и замыслом;

умение обобщать свои жизненные представления с учетом возможностей художественных средств; 7) воспитание активного эстетического отношения к действительности.

Процесс обучения опирается на представление детей об окружающем мире. Понятия об удобстве и красоте, полезности и значимости, красоты и безвкусице и др. из года в год углубляются и совершенствуются. Школьники учатся образно воспринимать окружающую действительность, архитектурно-предметное пространство; у них постепенно формируются понятия об интенсивности и полезности использования пространства квартиры, о функциональной и эстетической стороне решаемого интерьера.

На всех этапах обучения особое внимание обращается на: а) развитие образного восприятия окружающего пространства; б) формирование понятия о роли и месте декоративно-прикладного искусства и дизайна в архитектурном пространстве (их характер и значение); в) умение исходить из нескольких вариантов решения одного интерьера, определенного архитектурного пространства; г) специфику использования цвета в декоративно-прикладном искусстве, народном творчестве и дизайне.

Обучение строится на игровых методах работы. Игровая методика особенно важна на начальном периоде обучения, так как вовлекает учащихся в процесс творчества, создает на уроках творческую атмосферу и благоприятствует общей заинтересованности учащихся к предмету.

При разработке элективного курса «Декоративно-прикладное искусство, архитектура и дизайн» нами были использованы федеральные программы Т.Я. Шпикаловой «Изобразительное искусство. Основы народного и декоративно-прикладного искусства» для классов с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла (V–VIII классы), Б.М. Неменского «Изобразительное искусство и художественный труд» (1–9 классы) и Л.Г. Саенковой «Декоративно-прикладное искусство и дизайн».

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

ХАХУЛИНА С.Б.

*г. Верхний Уфалей, Челябинская область, Муниципальное
образовательное учреждение гимназия № 7 «Ступени»*

Как полагают некоторые ученые, развитие теории в области мотивации успеваемости шагнуло далеко вперед. Исследователи не устают говорить о том, какое большое значение имеет мотивация успеха в школе. И все же практическая реализация результатов исследований в этой области не дала

такого значительного эффекта, как в теоретически менее освоенных областях. Большую дистанцию между уровнем развития теории и ее преобразованием в практическую педагогическую деятельность можно объяснить тем, что имеющийся исследовательский инструментарий непригоден для практиков и что в их распоряжении имеется лишь немного диагностических методов, которые, кстати, не всегда получают одобрение исследователей [1, с. 228–229].

Таким образом, появляется необходимость в разработке методов формирования мотивационной сферы учащихся, что наиболее важно в условиях предпрофильного образования. Но прежде чем заниматься разработкой какого-то вопроса, исследователь должен четко представлять себе, в чем заключается проблема, изучить ее с различных сторон, наметить пути ее решения.

Для того чтобы выявить проблемы, связанные с формированием мотивационной учебно-познавательной деятельности учащихся, в верхнеуфалейской гимназии был проведен констатирующий эксперимент. В эксперименте принимали участие 53 учащихся 8-х классов и 42 учащихся 9-х классов, а также 30 преподавателей гимназии.

Цель эксперимента: выявить проблемы, возникающие при формировании мотивационной учебно-познавательной деятельности учащихся в условиях предпрофильного образования. Объект экспериментирования – образовательный процесс в условиях предпрофильного образования. Предмет экспериментирования – мотивация учебно-познавательной деятельности учащихся в условиях предпрофильного образования. Из цели вытекают задачи исследования, которые мы ставим перед собой и последовательно реализуем в процессе эксперимента, а соответственно задачам подбираем методы и методики исследования (Табл. 1).

Таблица 1

Задачи эксперимента и методы исследования

| Задачи эксперимента | Методы и методики исследования |
|--|---|
| 1. Изучить существующие методики по выявлению условий и факторов, стимулирующих положительную мотивацию у учащихся | Теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме изучения уровня сформированности мотивов учения, апробация некоторых опросников и анкет, предлагаемых различными авторами |
| 2. Выявить уровень сформированности основных мотивов деятельности учащихся на этапе предпрофильной подготовки по различным предметам | Анкетирование учащихся 8 и 9 классов с использованием опросников Т.И. Шамовой; статистическая обработка и графическое представление результатов исследования. |
| 3. Изучить уровень компетенций владения учителем основными методами формирования положительной мотивации | |
| 4. Наметить способы практической реализации формирования мотивов учения | Теоретический анализ обобщения результатов констатирующего эксперимента, конкретизация результатов по отдельным способам |

Гипотеза констатирующего эксперимента: если исследовать основные мотивы учебно-познавательной деятельности обучающихся и спроектировать деятельность учителя по формированию положительной мотивации к учению учащихся основной школы, то можно смоделировать процесс эффективного формирования мотивационной сферы обучающихся.

В ходе изучения уровня сформированности основных мотивов деятельности учащихся 8–9 классов выявились следующие тенденции. Из двух максимально возможных баллов группа вопросов, отражающих ситуативный интерес, получила 1,2 балла; учение по необходимости – 1,6 балла; интерес к предмету – 1,4 балла; повышенный познавательный интерес – 0,9 баллов.

Таким образом, уровень сформированности мотивации учебной деятельности учащихся оказался в целом ниже среднего (Табл. 2). Достаточным можно считать уровень сформированности лишь «мотивов учения по необходимости» и «интереса к предмету», а группа мотивов, отражающих повышенный познавательный интерес, получила наименьшее количество баллов.

Таблица 2

Уровень сформированности мотивации учебной деятельности у учащихся 8–9 классов

| Мотивационная направленность | Уровень сформированности мотивации учебной деятельности | |
|---------------------------------------|---|----|
| | Балл (max – 2) | % |
| I. Ситуативный интерес | 1,2 | 60 |
| II. Учение по необходимости | 1,6 | 80 |
| III. Интерес к предмету | 1,4 | 70 |
| IV. Повышенный познавательный интерес | 0,9 | 45 |

85 % – оптимальный уровень;

65–84 % – достаточный уровень;

40–64 % – низкий уровень.

Из перечня основных школьных предметов мотивационную обоснованность имеют: математика – 1,5 балла; физика – 1,5 балла; биология – 1,3 балла; история – 1,2 балла; русский язык – 1,1 балла.

Такое распределение баллов (Табл. 3) ребята объясняют практическим интересом к предметам естественнонаучного цикла, необходимостью изучения данных дисциплин для дальнейшего профилирования и экспериментальной направленностью способов обучения по некоторым предметам.

Таблица 3

Уровень сформированности мотивации учебной деятельности у учащихся 8–9 классов по некоторым предметам

| Предметы | Уровень сформированности мотивации | |
|------------|------------------------------------|----|
| | Балл (max – 2) | % |
| Математика | 1,5 | 75 |
| Физика | 1,5 | 75 |

| | | |
|--------------|-----|----|
| Биология | 1,3 | 65 |
| История | 1,2 | 60 |
| Русский язык | 1,1 | 55 |
| География | 1 | 50 |
| Литература | 0,9 | 45 |

Сравним результаты, полученные в ходе опроса учащихся с результатами опроса учителей (Табл. 4). Среди педагогов наиболее популярными оказались волевые методы мотивации (1,5 балла), к которым Т.И. Шамова отнесла предъявление учебных требований, формирование ответственного отношения к учению, информирование об обязательных результатах обучения и др. Именно эти методы как раз способствуют формированию мотивов по необходимости. Познавательные (1,3 балла) и социальные (1,3 балла) методы мотивации используются учителями в недостаточном объеме. Хотя педагоги владеют теоретическими знаниями о наличии этих методов, затрудняются в регулярном их практическом применении. Особую трудность представляет формирование эмоциональных методов мотивации, к которым относятся стимулирующее оценивание, свободный выбор задания, удовлетворение желания быть значимой личностью и др.

Таблица 4

Соотношение различных групп методов мотивации и стимулирования учебной деятельности

| Методы мотивации | Уровень овладения педагогами различными методами мотивации | |
|-------------------|--|----|
| | Балл (max – 2) | % |
| I Эмоциональные | 1,2 | 60 |
| II Познавательные | 1,3 | 65 |
| III Волевые | 1,5 | 75 |
| IV Социальные | 1,3 | 65 |

Таким образом, данный констатирующий эксперимент выявил следующие проблемы, связанные с формированием мотивационной сферы учащихся на этапе предпрофильной подготовки: 1) несмотря на то, что педагогический коллектив гимназии на протяжении многих лет работает над организацией учебной деятельности на уроках, сформированность мотивов учения у учащихся 8–9 классов находится на достаточном (50 %) и низком (50 %) уровнях; 2) наиболее сформированными у учащихся оказались мотивы «учения по необходимости» и «интерес к предмету», а менее сформированными – мотивы повышенного познавательного интереса; 3) наиболее стимулируемыми учителями оказались волевые методы мотивации, а менее стимулируемыми – эмоциональные.

Результаты констатирующего эксперимента позволили нам сделать следующие выводы: 1) для того чтобы повысить уровень сформированности мотивов учения, необходимо более глубокое изучение влияния различных

методов и приемов стимуляции учебной деятельности на формирование мотивационной сферы; 2) в связи с низким уровнем сформированности мотивов учения необходимо разработать практические способы их формирования для регулярного внедрения в педагогическую деятельность; 3) исследовать влияние различных методов стимулирования мотивов повышенного познавательного интереса для их формирования, так как именно эти мотивы в большей степени влияют на повышение успешности учения.

Литература

1. **Ингенкамп, К.** Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп; Пер. с нем. Н.М. Рассказова. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.

СОЗДАНИЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

РАБДАНОВА Л.Р.

п. Агинское, Читинская область,

Агинский Бурятский окружной институт усовершенствования учителей

Социально-экономические преобразования, характерные для России последних 10–15 лет, резко изменили экономические и ценностные ориентиры российского общества, привели к его расслоению, что, естественно, повлекло за собой изменение целей и задач, стоящих перед образованием. Социальный заказ на форму, качество и содержание образования стал определяться не только государственным заказом, но и спросом, возникающим в разных группах, каждая из которых отличается собственным пониманием «смысла жизни» и своими финансовыми возможностями для его воплощения в пространстве школы. Стало ясно, что продуктом системы образования должна быть не унифицированная личность, а личность, обладающая индивидуальностью, способная к непрерывному образованию, к гибкому изменению способов своей образовательной, профессиональной и социальной деятельности, умеющая работать с другими и над собой, причем работать не по стереотипу, а с учетом меняющихся условий, требований.

В настоящее время в России идет становление новой системы образования, ориентированного на вхождение в мировое образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса. Происходит смена образовательной парадигмы: предлагаются иное содержание, иные отношения, иное поведение, иной педагогический менталитет:

– Содержание образования обогащается новыми процессуальными умениями, развитием способностей оперированием информацией, творче-

ским решением проблем науки рыночной практики с акцентом на индивидуализацию образовательных программ.

– Традиционные способы информации – устная и письменная речь, телефонная и радиосвязь уступают место компьютерным средствам обучения, использованию телекоммуникационных сетей глобального масштаба.

– Важнейшей составляющей педагогического процесса становится личностно-ориентированное взаимодействие учителя с учениками.

В российском образовании провозглашен принцип вариативности, который дает возможность педагогическим коллективам учебных заведений выбирать и конструировать педагогический процесс по любой модели, включая авторские. В этом направлении идет и прогресс образования: разработка различных вариантов его содержания, использование возможностей современной дидактики в повышении эффективности образовательных структур; научная разработка и практическое обоснование новых идей и технологий.

На сегодняшний день школа по своей функции нацелена на будущее развитие общества, она должна обеспечивать это будущее развитие. И, как уже мы отмечали, назрела насущная необходимость вхождения образовательного пространства России в мировое образовательное пространство, что требует проведения учеными теоретических и прикладных исследований по изучению различных аспектов образовательного пространства. Сущность образовательного пространства рассматривается в трудах отечественных ученых-педагогов (Е.В. Бондаревской, Н.В. Борытко, В.И. Гинецинского, Л.И. Новиковой, Г.Н. Серикова), ряд исследователей анализируют дидактическое пространство (Т.И. Белова), воспитательное пространство (Н.Л. Селиванова), развитие технологии обучения в образовательном пространстве (М.И. Шенцева). Интересно рассмотрение Т.Ф. Борисовой образовательного пространства как фактора социального воспитания школьников.

Анализ литературы по данной проблеме свидетельствует об актуальности и разнообразии подходов – личностно-развивающем (J. Sechrest, J.L. Parker), системно-целостном (Г.Н. Сериков), ментально-эмоциональном (Ю.В. Копыленко, Б.М. Позднеев, И.В. Соловьева), социально-географическом (В.Г. Кинелев, Е.Б. Сошнева), выступающих как особое сознание культуры. Это пространство полного выражения индивидуальных возможностей.

Необходимо подчеркнуть, что сущность и содержание образовательного пространства связана с разработкой авторской модели развивающего пространства в основной школе. В.М. Степанов определяет развивающее образовательное пространство как специально смоделированное место и условия, обеспечивающие разнообразные варианты выбора оптимальной траектории развития личности. В большей степени эта проблема актуализируется в контексте личностного развития школьника с его особым внутренним миром. Но в целом вопросы организации развивающего пространства остаются открыты-

ми. Важными, на наш взгляд, являются компоненты диагностики развивающего образовательного процесса: основные условия реализации – качество содержания образования (выбор УМК, профилей класса и т.д.); реализация образовательного процесса – содержание предметных областей, качество преподавания (анализ уроков, анкетирование учащихся и родителей и т.д.); результаты образовательного процесса – обученность, воспитанность; состояние школьной среды – психологический климат, стиль и способы взаимодействия учителей и учеников, принципы оценивания учебных достижений и проч., а затем и влияние среды на развитие детей.

Таким образом, активизация поиска наиболее эффективных форм повышения качества образования способствует максимальному раскрытию возможностей и способностей личности. В этих условиях большое значение приобретает организация образовательного пространства в основной школе.

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ-СИРОТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ В УЧЕБНОЙ И ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

СОЛОВЬЁВА Ж.А.

*г. Невинномысск, Ставропольский край,
Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт*

Условия, в которых сегодня происходит формирование молодежи, определяются кризисными проблемами и перестройкой социально-экономических отношений в стране. Все это тяжело влияет на морально-нравственный климат, в котором происходит становление личности молодого человека, однако особо остро отразилось это на подростках, имеющих проблемы в личностном и социальном развитии, а именно категории детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Тяжелые условия сегодняшней социально экономической жизни поставили вопрос о комплексном подходе в решении проблем и оказании помощи данной категории детей. Изменение системы ценностей, резкое падение уровня жизни большей части населения, прогрессирующее ослабление этических мотиваций в обществе привели к росту социального сиротства. Сегодня по числу сирот, приходящихся на каждые 10 тысяч детей, Россия занимает первое место в мире. Здесь стоит обратить внимание на то, что процесс социализации детей-сирот и их последующая интеграция в общество протекают намного сложнее по сравнению с их сверстниками из благополучных семей, так как эти дети являются жертвами длительного пребывания на полном государственном обеспечении в искусственно благополучных условиях интернатов. Своеобразная закрытость их социального пространства, ограничен-

ность социальных контактов и зауженная сфера реализации усвоенных социальных норм и обеспечения опыта, формирование единственной социальной ролевой позиции – позиции сироты – дают о себе знать долгие годы. Как свидетельствуют результаты обследований, общее физическое и психологическое развитие детей, оставшихся без попечения родителей, тоже заметно отличается от уровня развития их сверстников, выросших в семьях. У этих детей замедлен темп психического и интеллектуального развития, слабее развита эмоциональная сфера, с задержкой формируется умение управлять своим поведением, навыки самоконтроля и т.д. Показательно, что эти особенности прослеживаются на всех этапах детства.

Особую тревогу вызывают проблемы социальной адаптации и постинтернатного становления выпускников интернатных учреждений. Сегодня выпускники детского дома испытывают кризис, порожденный трудностями социализации, профессионального самоопределения, установление дружеских и интимно-личностных отношений.

Основная масса детей-сирот после окончания ими интернатного учреждения получают профессиональное образование, и дальнейший процесс социализации происходит в условиях учебно-трудовой дисциплины, что для них является совершенно новым. Выходя из-под опеки воспитателей, считая себя уже взрослыми и всезнающими, они сталкиваются с реалиями жизни, попадают в затруднительные ситуации, становятся жертвами собственной безалаберности, необразованности и в чем-то даже наивности. В связи с этим определяются основные направления деятельности педагогического коллектива образовательного учреждения при работе с данной категорией учащихся. При этом не следует забывать, что основным контингентом в образовательных учреждениях являются подростки, имеющие семьи (хотя и не полные). Поэтому важной задачей воспитательной работы становится объединение этих двух групп в единый коллектив, в котором дети-сироты могли бы адекватно проявлять себя в межличностном общении с учащимися, имеющими отличительную от их систему ценностей и культуру, не чувствовать себя изгоями общества.

Перед коллективом образовательного учреждения ставятся следующие задачи: 1) помощь в адаптации детей-сирот к новому учебно-воспитательному процессу; 2) формирование интереса к выбранной профессии; 3) формирование профессиональных знаний, умений и навыков; 4) развитие психических и познавательных процессов; 5) оказание индивидуальной консультативной помощи; 6) оказание помощи в решении сложных социально-правовых вопросов; 7) формирование и развитие коммуникативных функций; 8) формирование понятий о семейно-брачных отношениях.

Особое внимание необходимо обратить на формирование и развитие системы ценностей у данной категории подростков, так как ценностные ори-

ентации определяют направленность личности, формируясь в определенных социально-психологических условиях, конкретных ситуациях, и являются важнейшей характеристикой, поскольку влияют на отношения и взаимодействия с окружающими людьми. Особое место также должна занимать работа по формированию и развитию семейно-брачных отношений – семья является тем институтом социализации, в котором закладываются основы будущей личности. Так как у детей-сирот полностью или частично отсутствует пример семьи, затрудняется общее представление о семье, получение практических навыков формирования семейно-брачных отношений, ролевых функций родителей.

Реальность же такова, что на сегодняшний день благополучные семьи создают лишь немногие из них, большинство в силу слабой информативности в вопросах семьи и брака, не умеют принимать на себя роль супругов. В итоге увеличивается рост неблагополучных и неполных семей, которые пополняют статистику разводов, и количество детей от которых отказались в роддоме.

Для реализации указанных задач необходимо: 1) создание молодежных общественных организаций с идеалами духовности и нравственности; 2) проведение молодежных слетов, олимпиад, игр и т.д.; 3) создание новых циклов передач и программ для современной молодежи с содержанием, отвечающим нормам духовности и нравственных ценностей; 4) разработка межведомственной программы подготовки к семейной жизни – клубы молодых семей, клубы для будущих молодых семей, клуб для будущих матерей; 5) создание новых форм устройства детей сирот, т.е. развитие института приемной семьи – устройство детей-сирот в семьи на выходные дни, каникулы, праздники и т.д. с оплатой семьям пребывания в них детей; 6) создание новой государственной социально-экономической политики, которая должна быть направлена на решение проблемы профилактики социального сиротства.

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ ВВЕДЕНИЯ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

БЕЛОУСОВА Н.Н.

г. Челябинск, Муниципальное образовательное учреждение гимназия № 26

Профилизация старшей ступени общеобразовательной школы, как одно из направлений модернизации, вызвала необходимость нововведений в школьную практику. По мнению Т.Г. Новиковой [2, с. 4], к числу дополнительных инновационных изменений относятся: 1) организация информационной работы и профильной ориентации старшеклассников по подготовке к выбору профиля обучения; 2) изменение порядка и процедуры проведения аттестации учащихся, заканчивающих вторую ступень основной школы; 3) построение рейтинговой оценки ученика, поступающего в профильную школу, которая

включает обязательные экзамены, экзамены по выбору, соответствующие избираемому профилю; все это дополняется портфелем индивидуальных достижений – «портфолио», а также введение курсов по выбору в рамках предпрофильной и профильной подготовки.

Следует отметить, что последнее из названных нововведений является самым существенным изменением в опыте российской школы. Нами выявлено, что курсы по выбору были представлены еще в образовании бывших социалистических стран Европы, о чем утверждает исследование А.М. Абрамова. Так, количество часов, выделяемых на изучение курсов по выбору за период обучения в 10–11 классах в ВНР составляло 544, в НРБ – 394, в ГДР – 140, в ЧССР – 245. В образовательной системе СССР элективные курсы отсутствовали и до проведения реформы образования, связанной с введением профилизации на старшей ступени сводилась только к наличию факультативов, которые не являлись обязательными для изучения, а также зачастую расходовались на иные цели – УПК, дополнительные занятия и т.д.

Проведенный анализ сравнения факультативных и элективных курсов по четырем основаниям можно привести в виде таблицы (Табл. 1).

Таблица 1

Сравнение факультативных и элективных курсов

| Факультативные курсы | Элективные курсы |
|---|--|
| 1. Время введения в образовательную практику школ | |
| Введены в практику обучения в 1966 г. | Введены в практику в рамках эксперимента с 2004/2005 учебного года |
| 2. Количество времени отводимое на изучение курса(ов) | |
| По времени факультативные занятия четко не нормированы | Отводится 20 % от общей нагрузки учащихся (50 % – базовые предметы и 30 % – профильные предметы) |
| 3. Обязательность посещения учащимися | |
| Факультативные занятия для посещения учащимися не обязательны | Элективные курсы для посещения учащимися обязательны |
| 4. Предопределяется ли дифференциация обучения проведением курсов | |
| Факультативные курсы не способствуют дифференциации | Элективные курсы способствуют дифференциации |

З.А. Малькова отмечает [1], что элективные курсы – курсы по выбору (данный перевод соответствует латинскому слову *electus* т.е. «избранный», а также переводу с французского «выборный») система выбора предметов по выбору возникла в американской средней школе в начале XX в. На сегодняшний день в США профильное обучение существует на последних двух или трех годах обучения в школе. Учащиеся могут выбрать три варианта профиля: академический, общий и профессиональный, в котором дается предпрофильная подготовка. Вариативность образовательных услуг в них осуществляется за счет расширения спектра различных учебных курсов по выбору

учащихся. При этом учитываются запросы и пожелания родителей, планирующих профиль для своих детей. В российском варианте элективные курсы профильного образования обязательные для посещения учебные курсы, но по выбору учащихся. Они входят в состав определенного профиля обучения в старшей профильной школе. Предлагается следующий список профилей: физико-математический, естественнонаучный, социально-экономический, гуманитарный, филологический, информационно-технологический, агротехнический, художественно-эстетический и оборонно-спортивный.

Становится очевидным следующее, что при таком разнообразии профилей будет отмечаться и разнообразие элективных курсов. Поэтому, чтобы избежать хаоса при составлении программ элективных курсов, необходимо выделить общие подходы, общие требования, причем требования системного характера для создания элективных курсов.

Литература

1. **Малькова, З.А.** Современная школа США / З.А. Малькова. – М.: Просвещение, 1971.
2. Теория и практика организации предпрофильной подготовки / Под ред. Т.Г. Новиковой. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 110 с.

О НЕОБХОДИМОСТИ СОЗДАНИЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПО КЛАССУ ВОКАЛА ДЛЯ ДЕТЕЙ

БУНАТА О.М.

*г. Челябинск, Центр развития творчества детей и юношества
Центрального района*

В общеобразовательных и музыкальных школах организовываются и создаются вокальные классы и вокальные отделения, как следствие этого, стали появляться вокальные конкурсы различных статусов. Педагоги, работающие с детьми, имеют хормейстерское образование или вокальное (направленное на сольное пение или преподавательскую деятельность с людьми, достигшими совершеннолетия). Преподавание осуществляется по наитию, без научной педагогической основы: отсутствует программное обеспечение (преподаватели сочиняют самостоятельно, опираясь на программы средних и высших учебных заведений); методика преподавания остаются прежними, новые технологии и методы работы с детьми, которые дают результаты, не принимаются традиционной «школой» преподавания; научными деятелями в области музыкальной педагогики вокал, как род занятий ребенка, рассмат-

ривается с точки зрения вокально-хоровой работы как коллективной формы вокального развития.

Многочисленными современными исследователями достаточно убедительно доказано, что социальный и образовательный фактор оказывают непосредственное влияние на формирование психических свойств и функций личности, в том числе на усвоение языка, формирование умственных структур, составляющих основу логических операций, выработку ценностных ориентацией, социальных и моральных норм. Музыкально-эстетическое воспитание развивает музыкальный и поэтический слух, способность воспринимать красоту природы и произведений изобразительного искусства, активизирует воображение и эмоциональные реакции, раскрывает творческий потенциал.

В развитии аудитивного (слухового) музыкального восприятия ведущую роль играет пение. Человеческий голос – это прекрасный и доступный каждому музыкальный инструмент, а пение создает самые благоприятные условия для формирования общей культуры.

Уместно вспомнить, что в XVI–XVIII вв. обучение пению начиналось с детства и носило элитарный подход в воспитании. Преподавание велось эмпирическим методом («пой так, как пою я»). В XIX в. вокальная педагогика имела дело с обучением пению детей и кастратов, а также с использованием натуральных регистров голоса. В исполнении господствовала итальянская музыка и итальянский язык, фонетика которого считалась наиболее благоприятствующей пению. Вокальная педагогика строилась так же, как и в прошлых веках, на преподавании с детства. Данный подход в вокальном образовании к концу XIX в. стал исчезать. В XX столетии певческая деятельность носила, в основном, массовый характер: хоровые коллективы разных направлений (академического и народного), сольное пение рассматривалось, как вид вокально-хоровой деятельности. Вокальная педагогика XX в. и нашего времени базируется на обучении взрослых. В первое десятилетие XXI в. помимо народного и академического способа вокализации в практике появляются новые направления и понятия – эстрадный и джазовый вокал, становится популярна вокальная работа с детьми в этих манерах звукоизвлечения. Социальный запрос современного общества порождает новое явление в музыкальной педагогике – детский вокал (постановка голоса, сольное пение) как предмет преподавания.

В 2005 г. в рамках исследования необходимости создания и внедрения спецкурса по подготовке педагогов к вокальной работе с детьми в академической манере пения руководителям учреждений дополнительного образования в системе культуры и образования г. Челябинска (13 музыкальных школ, школы искусств, 1 центр творчества, 6 общеобразовательных школ одного района, 2 хоровые студии) было предложено ряд вопросов:

1. Ведется в Вашей школе преподавание предмета «вокал»?

2. Количество, работающих в данном направлении.
3. Какое образование имеет преподаватель: среднее специальное, высшее.
4. Специализация по диплому: вокальное искусство, дирижер хора.
5. Каков подход в обучении (данный вопрос освещает количество выделяемых часов на одного учащегося в неделю): предмет по выбору, специальность,
6. Какое количество обучается в 2005–2006 году данному предмету.

Опрос показал, что в данном направлении трудятся 59 преподавателей, обучая 560 воспитанников. Опрос выявил, что педагоги, работающие с детьми, имеют хормейстерское (32 педагога) или вокальное (27 человек) образование, направленное на сольное пение или преподавательскую деятельность с людьми, достигшими совершеннолетия. 14 из 59 преподавателей имеют высшее образование.

В общеобразовательных и музыкальных школах организованы и созданы вокальные классы, ведется предмет по выбору, в двух музыкальных школах существуют вокальные отделения, где преподавание предмета осуществляется как специальность. Как следствие этого, стали появляться вокальные конкурсы различных статусов например региональный в г. Миассе Челябинской области, Всероссийские в г. Дубне и Челябинске, Международные в г. Екатеринбурге, Москве, Сочи, что подтверждает наличие педагогов, работающих с детьми в данном направлении не только в Челябинске и в Челябинской области, но и в России в целом.

В марте 2006 г. в рамках II Всероссийского конкурса юных вокалистов «Маленькие певчие Урала» проведен опрос педагогов конкурсантов и аналитическая работа с заявками на участие в конкурсе. Целью проделанной работы стали вопросы, выявляющие обоснование составления в дальнейшем методологической работы в области детской вокальной педагогики: 1) выяснить, какое образование и квалификация педагогов, участвующих в конкурсе; 2) каким образом данные педагоги получали квалификацию преподавателя класса вокала; 3) какое обучение получают конкурсанты в представленных учебных заведениях.

На конкурс принято 67 заявок (девочек – 51 человек, мальчиков – 16 человек) из 13 городов России от 34 учреждений (сфера культуры: детские школы искусств – 22, музыкальные колледжи – 2, сфера образования: школы хорового искусства – 3, Центры и дворцы творчества – 4, МОУ СОШ, гимназии, лицеи – 3). Представлены воспитанники 33 педагогов. Педагогический состав конкурса имеет: высшее образование – 18 человек; музыкально-педагогическое образование – 1; среднее специальное – 4; не обозначено в анкетах образование – 10. Данные преподаватели имеют следующее образование: дирижерско-хоровое – 20 человек; вокальное – 5; дирижерско-хоровое

и вокальное – 8. Преподавание конкурсантов осуществляется следующим образом: предмет по выбору – 43 человека; специальность вокал – 13; кружок – 8; общий вокал – 3.

Опрос выявил, что преподавательский состав в количестве 20 человек проходил только практический предмет общий вокал (1 час в неделю в течение 2–3 лет обучения в средних и высших учебных заведениях). 8 человек, обучаясь в различное время на двух отделениях, проходили обучение по предмету вокал как общий предмет и как специальность (3 часа в неделю в течение 4–5 лет обучения), 5 человек имеют специальность вокальное искусство, обучаясь по классу вокала 3 часа в неделю, и прослушали курс методики преподавания вокала со взрослыми людьми.

Таким образом, анализ опроса и заявок конкурса показывает, что во многих городах нашей страны как в сфере культуры, так и в сфере образования существует предмет вокала (постановка голоса, вокал, сольное пение). Преподавательский состав имеет специальности, косвенно позволяющие преподавать данный предмет, как специализацию, специально не обучаясь данному предмету. Основной вывод состоит в том, что при существовании данного вида педагогической деятельности детьми в России не существует методики его преподавания.

Так как ни один музыкальный вуз или колледж не готовят специалистов по данному профилю и не дают квалификации преподавателя по классу вокала с детьми до восемнадцати лет, встает острая необходимость в воспитании педагога, разбирающегося профессионально в области постановки детского голоса в оперной (взрослой) манере звукоизвлечения, как основой любого голосообразования (эстрадного, джазового и т.д.).

В заключение хочется перефразировать слова В.А. Сухомлинского о том, что вокальное воспитание – это не воспитание музыканта, а прежде всего воспитание человека. И в этом случае нельзя полагаться только на интуицию, необходимы знания.

ОРГАНИЗАЦИЯ РАЗВЛЕЧЕНИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

ЗУЕВА Т.В.

*г. Челябинск, Муниципальное дошкольное учреждение
Центр развития ребенка детский сад № 329*

Исследования российских и зарубежных ученых свидетельствуют о том, что продуманная организация свободного времени детей дошкольного возраста способствует его разностороннему развитию. У детей закрепляются

навыки и умения, полученные на занятиях, формируются интересы, развивается творчество.

Развлечения для детей имеют компенсаторный характер, возмещающая издержки будничности и однообразия обстановки. Развлечение – красочный момент в жизни ребенка, обогащающий впечатления и развивающий творческую активность. Они способствуют эстетическому развитию ребенка, так как ребенок может познакомиться с различными видами искусства: музыкой, изобразительной деятельностью, литературой, театром и т.д., которые возбуждают радостные чувства и развивают эмоции, поднимают настроение и жизненный тонус. У ребенка формируются положительные качества: доброжелательность, взаимопомощь, доброта, симпатия, жизнерадостность и т.д.

Создание комфортного состояния у детей может быть хорошей основой для последующего обучения в школе, так как закрепляют навыки и умения, полученные на занятиях, в интересной и увлекательной форме вызывают у ребенка потребность познания нового материала. Особую роль развлечения играют в формировании культурных и художественно-эстетических вкусов и способностей. Дети знакомятся с лучшими образцами художественного слова, слушают музыкальные произведения, смотрят представления кукольного и теневого театров, закрепляют знания об окружающем мире, развивают речь, ее интонационную окраску, а также расширяют свой кругозор.

Существуют возможности для организации взаимодействия между детьми разного возраста. Выполняя работу сообща, дети учатся согласовывать свои действия, формируется способность сочетать личные интересы с деятельностью других, так развивается коммуникативная функция речи.

Работа по подготовке и проведению развлечений должна строиться с учетом требований программы данной возрастной группы, также необходимо планировать и заранее продумывать весь ход и проведение развлечения. При этом надо учитывать индивидуальные особенности детей, их интересы, умения и навыки. В дошкольном учреждении могут проводиться традиционные виды и формы развлечений: концерты, музыкальные игры, инсценирование сказок, игры-соревнования, показ видеофильмов и т.д.

Для того чтобы работа с детьми вливалась в воспитательно-образовательный процесс и способствовала развитию культурной личности, воспитатель определяет, в каком виде культурно-досуговой деятельности участие ребенка целесообразно: кто будет рисовать, кто участвовать в спектакле и т.п. Разнообразные формы организации участия детей в подготовке к развлечениям (подгруппами, индивидуально) позволяют объединить детей с разными интересами. Мероприятия, оказывающее эмоциональное воздействие на детей, лучше проводить в начале недели, когда у ребенка еще не наступило утомление и не исчезла свежесть восприятия. При проведении раз-

влечения воспитателю необходимо учитывать продолжительность, длительность подготовки к нему, а также время года.

Самым любимым видом развлечений является театрализованное представление, так как куклы очень выразительны. Кукольный театр позволяет решить несколько воспитательных задач сразу: сплочение детского коллектива, повышение уровня развития детей, воспитание моральных качеств, положительных черт характера. Другим не менее интересным развлечением является театр игрушки и театр картинок. Декорациями может служить кукольная мебель и другие игрушки. Воспитатель прямо перед глазами ребенка берет куклу и начинает разыгрывать сюжет сказки или пьесы, импровизировать ситуации из детей группы. Участниками становятся и дети, начиная со среднего возраста. Организация концертов в дошкольном учреждении как одна из форм развлечений позволяет сочетать несколько видов искусства (музыка, поэзия, изобразительное искусство), что в свою очередь способствует дальнейшему развитию личностных качеств детей. В концерте может быть чередование сольных и коллективных выступлений. Особенно важны выступления детей на концертах, посвященных календарным праздникам, так как родители являются не только зрителями, но и активными участниками в подготовке и проведении концертов.

При организации развлечений надо правильно выбрать методы и приемы. Они могут быть игровыми, трудовыми, учебными. Опыт показывает, что работа по организации развлечения должна распределяться между воспитателем и музыкальным работником, педагогом дополнительного образования и ребенком, педагогом и родителем, родителем и ребенком. Только при полном взаимопонимании, тесном сотрудничестве, творческом отношении между всеми участниками подготовительной работы возможен наилучший результат – яркий, эмоциональный, запоминающийся детский праздник.

Праздник – это день, наполненный радостью и весельем. Само слово «праздник» заимствовано из старославянского языка и буквально означает: «не занятый делами, свободный от работы». Однако праздник – это далеко не безделье. К.Д. Ушинский отмечал, что праздник для ребенка не совсем то, что для взрослого. Праздник – это деятельность, направленная на физическую и душевную разрядку, на реализацию социальных требований.

Если обратиться к истории, самые первые праздники были связаны с земледельческим календарем. Их называли календарными или годовыми. В их основе лежали языческие представления об устройстве мира, о взаимодействии людей с космосом, природой, божествами. На Руси в XIX–XX вв. отмечалось много праздников православной церкви. Это не просто праздники религиозного характера – это возможность приобщиться к тайне, познать иное. В период царствования Петра I в России были введены Гражданские праздники: Новый Год, дни рождения царской семьи, праздники в честь побе-

ды царского оружия. Они воспитывали чувство патриотизма, любви к Родине. Каждый праздник имел свои обычаи и традиции, свой сценарий. Праздник имел главных и второстепенных лиц, свои атрибуты, песни, блюда, игры, хороводы. Некоторые русские церковные и гражданские праздники, утерянные в советское время, возродились в наше время. Их традиции, видоизменившись, находят отражение и в современных праздниках.

Существует такое понятие, как культура праздника; она состоит из культуры игры, слова, моды, костюма, этикета, обычая, ритуала. Подготовка к празднику имеет огромное значение для формирования основ культуры ребенка, так как он получает знание традиций и обычаев, учится сохранять их. У ребенка постепенно формируются навыки организации праздничного веселья, складывается культура проведения праздника.

Создать у ребенка радостное настроение, вызвать положительный эмоциональный подъем и сформировать праздничную культуру – первая цель дошкольного учреждения в проведении детского праздника. Самое главное, чтобы ребенок не был пассивным созерцателем, наблюдателем, слушателем. Активное участие в подготовке праздника: в играх, танцах, инсценировках обеспечивает социализацию ребенка, формирует активную позицию и приобщает к человеческой культуре, сохранению традиций и обычая русского народа, а также помогает преодолеть собственные комплексы, развивает личность ребенка.

МЕТОДИКА ИЗГОТОВЛЕНИЯ ВОЙЛОКА

ЛИТВИНЕНКО О.В.

*г. Стерлитамак, Республика Башкортостан,
Детская художественная школа № 1*

В век высоких технологий и применения разнообразных современных материалов человечество вновь обратилось к истокам древних ремесел, к культурным и историческим ценностям родного края. Изготовление войлока было издавна одним из традиционных занятий башкир. К сожалению, время беспощадно к произведениям искусства, и сейчас многие художественно-орнаментальные традиции войлока частично утеряны либо упрощены. Поэтому целью данной статьи является описание методики изготовления войлочного полотна в современных условиях с применением новых технологий.

Мягкость, необычный ворс, плотность и одновременно пластичность, особая фактура войлока – физические качества этого материала. Испокон веков войлочными покрывалами устилали полы и кровати, утепляли стены юрты, в войлочные одеяла заворачивали младенцев; встречая гостя, стелили

под ноги белые войлочные ковры, да и девушка, не знающая всех тонкостей изготовления войлока, не готова была к замужеству. Войлок входил в обязательный перечень приданого.

В современном мире искусство изготовления войлока переживает свое второе рождение. Интерес к нему постоянно растет. В разных уголках мира организовываются симпозиумы, конференции, мастер-классы, посвященные изготовлению войлока. Уникальный, экологически чистый, универсальный, обладающий потенциалом совершенствования, а также лечебными свойствами, войлок привлекает технологов, дизайнеров, художников по ткани, модельеров и других специалистов. Способность войлока впитывать излишки влаги, пропуская воздух, благотворно влияет на нервную систему человека, снимая напряжение и усталость. Уникальные свойства войлока оздоравливающе воздействуют на позвоночник, суставы, почки, повышают сопротивляемость организма к простудным заболеваниям. А разнообразие войлочных изделий, своеобразие орнаментальных и цветочных композиций свидетельствует о глубоких корнях и преемственности.

В Кыргызстане, Казахстане, Туркмении, Монголии, Башкортостане, Алтайском крае, на Северном Кавказе и Закавказье выполнение войлоков тесно связано с укладом жизни народов, проживающих на этих территориях. Существуют некоторые особенности в технологии изготовления войлока. Например, у забайкальских бурят, тувинцев, алтайцев, монголов обычным сырьем для изготовления войлоков служила овечья шерсть, козий и верблюжий пух, а также конский, коровий волос.

Процесс изготовления состоял из нескольких этапов и был приурочен к жаркой сухой погоде. Просушенную, очищенную шерсть раскладывали на какой-либо шкуре и приступали к взбиванию (для чего использовали ивовые прутья). Затем шерсть обрызгивали водой и начинали накручивать на гладко обструганное бревнышко толщиной до 20 см и длиной до 2,5–3 м. Размеры готового войлока обычно доходили до 2 м при толщине 1–3 см. Накрученная шерсть образовывала валик, который закрепляли ремнями, веревками к лошади. Далее выбирался ровный участок земли протяженностью около километра. Лошадь прогоняли по этому маршруту до окончательной закатки войлока. Готовое изделие раскручивали, выравнивали края и хорошо просушивали. Обычно в изготовлении войлочных ковров принимали участие несколько семей. В некоторых регионах из-за большой физической нагрузки использовалась мужская сила.

Очень нарядно выглядели войлочные ковры Кыргызстана, Казахстана. Такие ковры считались предметом особой гордости. Они исполнялись из дорогих материалов – кожи, бархата, особой выделки тонкого белого войлока, декорировались вышивкой, кораллами, золотым шитьем, ювелирными изделиями. Такой вид узорного войлока назывался тускииз и представлял собой

настенный ковер прямоугольной формы. Это был талисман семьи – оберег, философский символ, содержащий космогонические представления.

Художественное оформление войлока у башкир более простое по технике орнаментации и лаконичности рисунка. К изготовлению войлочного полотна рукодельницы подходили с особой тщательностью. Процесс напоминал ритуальное действо – читали молитвы, пели национальные песни, рассказывали притчи. Были и основные художественные приемы оформления: вваливание узора – наиболее древний и простой способ, а также аппликация и вышивка. Так, при вваливании узор выкладывался с одной стороны. Свернутые цветные валики шерсти раскладывались в определенном порядке на шерстяную, слегка скатанную основу. Их валяли до тех пор, пока между ними не происходило прочного соединения, и кошма не приобретала нужную прочность.

Более подробно остановимся на способе вваливания узора в современных условиях. Данный способ может успешно применяться на уроках декоративно-прикладной композиции в детской художественной школе, в студиях. Доступность материала, простота в процессе изготовления вкупе с постоянным совершенствованием, экспериментирование позволяют добиться прекрасных результатов. Для работы может использоваться шерсть всех сортов: овечья, длинные волокна козьей шерсти и пуха, верблюжья шерсть, персюк, ангорский пух. В ход идут клубки разноцветной шерсти, нити и обрезки льняной грубой ткани. Фантазия художника безгранична, поэтому технологический процесс никогда не стоит на месте и постоянно совершенствуется.

Технология изготовления войлока, на наш взгляд, состоит из трех этапов: 1. Подготовительный этап. 2. Этап создания изображения. 3. Валяние. Кратко опишем данные этапы.

1. Подготовительный этап. Может проводиться как вручную, с применением чесок, так и механически (в специальном цеху). Механический способ прочесывания шерсти очень удобен при выполнении изделия больших размеров в целях экономии времени. Шерсть предварительно очищается от мусора, грязи, сортируется по длине волокон. При необходимости часть материала отправляется на покраску, для чего шерсть стирают и красят, применяя искусственные или натуральные красители.

2. Этап создания изображения. Второй этап включает в себя работу по эскизу с шерстью и другими материалами. В качестве основы, на которую выкладывают слоями шерсть, используется грубая ткань брезент, покрывало без ворса. Ее размер должен превышать размеры выкладываемого ковра (с каждой стороны по 10 см). Прочесанная шерсть распределяется равномерно высотой от 3 до 15 см. Толщина зависит от замысла и условий эксплуатации готового изделия. Выложенная шерсть проверяется на ощупь для выявления пустот и заполнения их шерстью. Шерстяная основа как фон может быть

цветной с применением разных по свойствам и фактуре материалов. Чередую шерсть различных сортов, можно регулировать мягкость, эластичность ковра.

3. Валяние. Для сокращения времени валяния может использоваться полиэтилен, который подкладывается под работу. Клеенка, благодаря своим свойствам, в процессе катания сохраняет тепло и влагу. Сверху работу накрывают тканью, которая предохраняет рисунок от искажения и смещения. Для этого подходят лавсан, тюль, синтетические тонкие ткани. Далее необходимо подготовить палку, круглую в разрезе, ровную, без сучков. Ее размер не должен превышать длину изделия. Но до этого всю работу необходимо равномерно смочить кипятком и плотно намотать на палку для образования валика. Движением вперед-назад начинается процесс валяния. За это время работа неоднократно разворачивается, поправляется рисунок и обильно смачивается водой. Таким образом, процесс катания необходимо повторить несколько раз. Для этого изделие наматывается на палку с каждой стороны. Чем дольше катают, тем плотнее становится полотно. Постепенно нижний слой шерсти начинает проявляться, и рисунок теряет свои резкие очертания. В итоге готовое изделие должно представлять собой поверхность плотную, приятную и мягкую на ощупь, волокна шерсти которой имеют крепкое сцепление между собой. И, наконец, чтобы изделие приобрело белизну, чистоту цвета, необходимо его сполоснуть в проточной воде и по возможности выстирать с применением любых СМС для шерсти. Просушенное изделие необходимо прогладить утюгом через марлю.

Таким образом, описанная в данной статье методика изготовления войлока может использоваться преподавателем ИЗО детской художественной школы и позволяет добиться ощутимых результатов в работе и обучении. Методика апробирована автором на протяжении ряда лет в преподавании ИЗО. Кроме того, автор статьи является неоднократным участником международных, всероссийских и региональных выставок, где были представлены его работы (в том числе и войлоки).

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А

Агафонова М.С. 16
Алексеева Е.Д. 231
Андреева И.А. 234
Антонова Л.Е. 126
Антонова М.С. 139
Анфалова И.В. 146
Апушкина К.Н. 130
Аюрова Д.Д. 133

Б

Батогалсанова Б.Д. 150
Бекаревич Т.И. 227
Бекмурзов В.К. 136
Белобородова Т.Г. 13, 46
Белоусова Н.Н. 273
Берсенева С.В. 93
Боброва Г.В. 38
Бобылева Л.А. 136
Большакова О.Н. 88
Бонарёва Н.Д. 49
Боровинский В.Г. 96
Букреева И.В. 170
Буната О.М. 275
Буров К.С. 188

В

Виноградова Л.А. 52
Власова В.Н. 3
Власова В.С. 192
Власова М.А. 54
Волков В.В. 100

Г

Гаврилова И.С. 91
Глебова Г.Ф. 184
Голобородкина Р.В. 46
Горбань Л.В. 214
Горюнова М.С. 104
Грабина Л.В. 41
Гребнева Г.А. 188
Григорьева Т.В. 57

Грицунова (Кулаева) З.А. 60

Д

Данилова С.А. 221
Данилова Ю.Г. 237
Драница Н.Е. 52
Дробышева В.А. 262
Дудина Н.В. 194

Е

Ераносян В.П. 8

З

Залялетдинова И.М. 79
Зуева Т.В. 278

И

Ивашкина А.О. 237
Ивлева Т.Н. 35
Игнатенко В.В. 244
Ильиных И.М. 178
Ищенко А.Н. 88, 117

К

Кашкин С.Н. 240
Кецелашвили Д.В. 52
Кибыш А.И. 110
Клещева Т.В. 154
Ковалева-Кривоносова Т.Л. 217
Коваль Е.М. 196
Кокова А.В. 62
Кондратенко Л.Н. 201
Кунгурова И.М. 114
Курдакова М.Е. 157
Кухта Л.Н. 204

Л

Лисичкина Н.В. 221
Литвиненко О.В. 281
Лобанова Н.В. 248
Лузик Н.С. 180
Ляхов Н.Н. 107

М

Макаев Х.Ф. 13
Маслова С.Е. 251
Межина А.В. 227
Митрофанова Я.С. 21
Мифтахова Г.М. 57
Монако Т.П. 6
Морозова Т.А. 65
Мошев Е.Р. 194
Мырзин Г.С. 194

Н

Нагорная В.А. 174
Никитина С.Н. 253

О

Обухова Л.А. 240

П

Пастухова Д.А. 123
Привалова Н.Ф. 28

Р

Рабданова Л.Р. 269
Радыгина Э.Ю. 67
Рафикова Э.Р. 25
Рачёва С.С. 32
Руденко Т.О. 82
Рюмина О.В. 117

С

Сакун М.В. 43
Самсонова Н.В. 82
Седакова В.И. 259
Седых Т.В. 70
Семенова Н.А. 162
Семенова Н.И. 255
Соловьева Ж.А. 271
Соломахо Э.П. 237
Спирькова С.В. 262
Стародуб И.В. 159

Т

Табакова И.А. 117, 123, 162
Тактаева Л.И. 165
Торлопова Н.И. 167
Трунтова Е.С. 73

Ф

Фурашова Е.Н. 143

Х

Хазиева М.Х. 120
Хахулина С.Б. 265
Храмцова Л.Н. 93, 104, 123

Ц

Цыбенова С.Ц. 173

Ч

Черникова Е.Г. 146
Черных Н.А. 107
Черняева Т.Н. 107

Ш

Шагеева А.Г. 242
Шаталова Н.П. 75
Шевченко В.А. 19
Шелестий М.Ю. 174
Шуклина Е.В. 170
Шумилина Т.О. 207

Ю

Югова Л.М. 211
Юрьева И.В. 224

Я

Яковлева А.Н. 85
Янголова Н.Г. 198

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АГАФОНОВА М.С., ст. преподаватель кафедры уголовного права и процесса Архангельского государственного технического университета, г. Архангельск.

АЛЕКСЕЕВА Е.Д., аспирант кафедры педагогики Стерлитамакской государственной педагогической академии, г. Стерлитамак.

АНДРЕЕВА И.А., директор Концертного зала камерной и органной музыки, г. Челябинск.

АНТОНОВА Л.Е., Заслуженный работник образования Бурятии, преподаватель Бурятского республиканского училища культуры и искусств, г. Улан-Удэ.

АНТОНОВА М.С., канд. истор. наук, доцент, Заслуженный работник культуры Республики Бурятия, зам. директора Института музыки Восточно-Сибирской государственной академии культуры и искусств, г. Улан-Удэ.

АНФАЛОВА И.В., директор Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 8, г. Челябинск.

АПУШКИНА К.Н., ст. преподаватель Института дополнительного профессионально-педагогического образования, г. Челябинск.

АЮРОВА Д.Д., зав. отделением дошкольного и начального образования Агинского Бурятского окружного института усовершенствования учителей, г. Агинск Республики Бурятия.

БАТОГАЛСАНОВА Б.Д., зав. отделением управления Агинского Бурятского окружного института усовершенствования учителей, г. Агинск Республики Бурятия.

БЕКАРЕВИЧ Т.И., канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальных классах Московского городского педагогического университета, г. Москва.

БЕКМУРЗОВ В.К., педагог дополнительного образования Дворца детского творчества, г. Беслан Республики Северная Осетия – Алания.

БЕЛОБОРОДОВА Т.Г., канд. техн. наук, ст. преподаватель кафедры машиноведения Стерлитамакской государственной педагогической академии, г. Стерлитамак Республики Башкортостан.

БЕЛОУСОВА Н.Н., учитель географии Муниципального образовательного учреждения гимназия № 26, г. Челябинск.

БЕРСЕНЕВА С.В., специалист Психологического агентства «Логос-М», г. Братск.

БОБРОВА Г.В., преподаватель кафедры социально-культурной деятельности Алтайской государственной академии культуры и искусств, г. Барнаул.

БОБЫЛЕВА Л.А., канд. биол. наук, доцент кафедры методики начального обучения Северо-Осетинского государственного университета, г. Владикавказ.

БОЛЬШАКОВА О.Н., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии Братского филиала Иркутского государственного университета, г. Братск.

БОНАРЁВА Н.Д., методист по практике Барнаульского торгово-экономического колледжа, г. Барнаул.

БОРОВИНСКИЙ В.Г., руководитель структурного подразделения кадетских классов Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 21, г. Челябинск.

БУКРЕЕВА И.В., канд. пед. наук, доцент Ставропольского краевого института повышения квалификации работников образования, г. Ставрополь.

БУНАТА О.М., педагог дополнительного образования Центра развития творчества детей и юношества Центрального района, г. Челябинск.

БУРОВ К.С., канд. пед. наук, научный сотрудник кафедры педагогики и философии образования Института дополнительного профессионально-педагогического образования, г. Челябинск.

ВИНОГРАДОВА Л.А., канд. техн. наук, доцент Кемеровского технологического института пищевой промышленности, г. Кемерово.

ВЛАСОВА В.Н., канд. пед. наук, доцент кафедры управления образованием Ростовского государственного педагогического университета, г. Ростов-на-Дону.

ВЛАСОВА В.С., учитель Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 1, г. Карабаш Челябинской области.

ВЛАСОВА М.А., канд. пед. наук, преподаватель, председатель ПЦК иностранных языков Педагогического колледжа, г. Бузулук Оренбургской области.

ВОЛКОВ В.В., аспирант Сибирского государственного технологического университета, г. Красноярск.

ГАВРИЛОВА И.С., канд. филос. наук, ст. преподаватель кафедры иностранных языков Волгоградского государственного медицинского университета, г. Волгоград.

ГЛЕБОВА Г.Ф., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики Смоленского государственного университета, г. Смоленск.

ГОЛОБОРОДКИНА Р.В., канд. техн. наук, доцент кафедры машин и аппаратов химических производств Филиала Уфимского государственного нефтяного технического университета, г. Стерлитамак Республики Башкортостан.

ГОРБАНЬ Л.В., специалист Городского методического центра Городского отдела образования, г. Полярный Мурманской области.

ГОРЮНОВА М.С., студент Братского филиала Иркутского государственного университета, г. Братск.

ГРАБИНА Л.В., ст. преподаватель Южно-Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

ГРЕБНЕВА Г.А., канд. филос. наук, доцент кафедры педагогики и философии образования Института дополнительного профессионально-педагогического образования, г. Челябинск.

ГРИГОРЬЕВА Т.В., канд. техн. наук, доцент кафедры информатики, математики и физики Филиала Уфимского государственного нефтяного технического университета, г. Стерлитамак Республики Башкортостан.

ГРИЦУНОВА (КУЛАЕВА) З.А., ст. преподаватель кафедры иностранных языков Владикавказского института управления, г. Владикавказ.

ДАНИЛОВА С.А., сотрудник Дальнегорского индустриально-экономического института филиала Дальневосточного государственного технического университета, Дальнегорск Приморского края.

ДАНИЛОВА Ю.Г., преподаватель Школы природной грамотности, г. Мытищи Московской области.

ДРАНИЦА Н.Е., ассистент Кемеровского технологического института пищевой промышленности, г. Кемерово.

ДРОБЫШЕВА В.А., учитель Муниципального образовательного учреждения гимназия № 96, г. Челябинск.

ДУДИНА Н.В., Почетный нефтяник, преподаватель Пермского нефтяного колледжа, г. Пермь.

ЕРАНОСЯН В.П., канд. пед. наук, доцент кафедры управления образованием Ростовского государственного педагогического университета, г. Ростов-на-Дону.

ЗАЛЯЛЕТДИНОВА И.М., студент Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

ЗУЕВА Т.В., зам. заведующей по учебно-воспитательной работе Муниципального дошкольного образовательного учреждения № 329, г. Челябинск.

ИВАШКИНА А.О., преподаватель Школы природной грамотности, г. Мытищи Московской области.

ИВЛЕВА Т.Н., канд. пед. наук, доцент, профессор Кемеровского государственного университета культуры и искусств, г. Кемерово.

ИГНАТЕНКО В.В., учитель математики Муниципального образовательного учреждения физико-математический лицей № 39, г. Озерск Челябинской области.

ИЛЬИНЫХ И.М., зам. директора по воспитательной работе Волгодонского филиала Ростовского государственного педагогического университета, г. Волгодонск Ростовской области.

ИЩЕНКО А.Н., студент Братского филиала Иркутского государственного университета, г. Братск.

КАШКИН С.Н., методист Воронежского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Воронеж.

КЕЦЕЛАШВИЛИ Д.В., доцент Кемеровского технологического института пищевой промышленности, г. Кемерово.

КИБЫШ А.И., канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Филиала Российского государственного гуманитарного университета, г. Калининград.

КЛЕЩЕВА Т.В., преподаватель психологии Филиала Иркутского государственного университета, г. Братск.

КОВАЛЕВА-КРИВОНОСОВА Т.Л., педагог-психолог Муниципального образовательного учреждения гимназия № 1, г. Калининград.

КОВАЛЬ Е.М., учитель Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 7, г. Троицк Челябинской области.

КОКОВА А.В., зам. директора Саянского техникума экономики, менеджмента и информатики, г. Саяногорск Республики Хакасия.

КОНДРАТЕНКО Л.Н., методист научно-методического центра Института повышения квалификации, г. Новокузнецк.

КУНГУРОВА И.М., ассистент кафедры педагогики и психологии Ишимского государственного педагогического института им. П.П. Ершова, г. Ишим Тюменской области.

КУРДАКОВА М.Е., ассистент кафедры педагогики и социальной работы, аспирант Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск.

КУХТА Л.Н., преподаватель музыки, председатель циклового объединения концертмейстеров Красноярского хореографического училища, г. Красноярск.

ЛИСИЧКИНА Н.В., зам. директора по учебной работе Дальнегорского индустриально-экономического института филиала Дальневосточного государственного технического университета, Дальнегорск Приморского края.

ЛИТВИНЕНКО О.В., преподаватель ИЗО Детской художественной школы № 1, г. Стерлитамак.

ЛОБАНОВА Н.В., аспирант Волгоградского государственного педагогического университета, г. Волгоград.

ЛУЗИК Н.С., методист Мурманского областного института повышения квалификации работников образования, г. Мурманск.

ЛЯХОВ Н.Н., канд. физ.-мат. наук, начальник научно-исследовательской части Иркутского государственного университета путей сообщения, г. Иркутск.

МАКАЕВ Х.Ф., канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры гуманитарных наук Филиала Уфимского государственного нефтяного технического университета, г. Стерлитамак Республики Башкортостан.

МАСЛОВА С.Е., преподаватель Невинномысского государственного гуманитарно-технического института, г. Невинномысск.

МЕЖИНА А.В., студент Московского городского педагогического университета, г. Москва.

МИТРОФАНОВА Я.С., ассистент кафедры информационного и электронного сервиса Тольяттинского государственного университета сервиса, г. Тольятти.

МИФТАХОВА Г.М., канд. техн. наук, доцент кафедры информатики, математики и физики Филиала Уфимского государственного нефтяного технического университета, г. Стерлитамак Республики Башкортостан.

МОНАКО Т.П., канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры математического анализа Северо-Осетинского государственного университета, г. Владикавказ.

МОРОЗОВА Т.А., зав. кафедрой финансов и кредита Северного филиала Московского гуманитарно-экономического института, г. Коряжма Архангельской области.

МОШЕВ Е.Р., канд. техн. наук, доцент Пермского государственного технического университета, г. Пермь.

МЫРЗИН Г.С., ассистент Пермского государственного технического университета, г. Пермь.

НАГОРНАЯ В.А., заведующая Муниципального дошкольного образовательного учреждения № 382, г. Челябинск.

НИКИТИНА С.Н., учитель немецкого языка Муниципального образовательного учреждения гимназия № 96, г. Челябинск.

ОБУХОВА Л.А., докт. пед. наук, профессор Воронежского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Воронеж.

ПАСТУХОВА Д.А., студент Братского филиала Иркутского государственного университета, г. Братск.

ПРИВАЛОВА Н.Ф., канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии Волгодонского филиала Таганрогского государственного педагогического института, г. Волгодонск Ростовской области.

РАБДАНОВА Л.Р., зав. кафедрой Агинского Бурятского окружного института усовершенствования учителей, г. Агинск Республики Бурятия.

РАДЫГИНА Э.Ю., преподаватель кафедры русского языка и литературы Канского педагогического колледжа, г. Канск Красноярского края.

РАФИКОВА Э.Р., канд. экон. наук, доцент кафедры управления образованием Ростовского государственного педагогического университета, г. Ростов-на-Дону.

РАЧЁВА С.С., канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков Института государства и права Тюменского государственного университета, г. Тюмень.

РУДЕНКО Т.О., соискатель Российского государственного университета им. И. Канта, г. Калининград.

РЮМИНА О.В., студент Братского филиала Иркутского государственного университета, г. Братск.

САКУН М.В., канд. полит. наук, доцент кафедры управления образованием Ростовского государственного педагогического университета, г. Ростов-на-Дону.

САМСОНОВА Н.В., докт. пед. наук, профессор кафедры педагогики и психологии Российского государственного университета им. И. Канта, г. Калининград.

СЕДАКОВА В.И., канд. пед. наук, декан факультета математики и информатики Сургутского государственного педагогического университета, г. Сургут.

СЕДЫХ Т.В., методист Центра переподготовки и повышения квалификации преподавателей Сибирского государственного технологического университета, г. Красноярск.

СЕМЕНОВА Н.А., студент Братского филиала Иркутского государственного университета, г. Братск.

СЕМЕНОВА Н.И., зам. директора Муниципального учреждения дополнительного образования детей детская школа искусств № 11, г. Челябинск.

СОЛОВЬЕВА Ж.А., преподаватель Невинномысского государственного гуманитарно-технического института, г. Невинномысск.

СОЛОМАХО Э.П., канд. пед. наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии Московского государственного университета леса, г. Мытищи Московской области.

СПИРЬКОВА С.В., методист Института дополнительного профессионально-педагогического образования, г. Челябинск.

СТАРОДУБ И.В., ст. преподаватель Тюменского областного государственного института развития регионального образования, г. Тюмень.

ТАБАКОВА И.А., ст. преподаватель Братского филиала Иркутского государственного университета, г. Братск.

ТАКТАЕВА Л.И., Заслуженный работник образования Удмуртской Республики, зав. лабораторией начального образования Института повышения квалификации и переподготовки работников образования Удмуртской Республики, г. Ижевск.

ТОРЛОПОВА Н.И., преподаватель кафедры возрастной педагогики Института психолого-педагогического образования Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, г. Нижний Тагил Свердловской области.

ТРУНТОВА Е.С., ассистент Филиала Поволжской академии государственной службы им. П.А. Столыпина, г. Балашов Саратовской области.

ФУРАШОВА Е.Н., ст. преподаватель Института дополнительного профессионально-педагогического образования, г. Челябинск.

ХАЗИЕВА М.Х., канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой психологии и педагогики Норильского межотраслевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки, г. Норильск.

ХАХУЛИНА С.Б., учитель физики и астрономии Муниципального образовательного учреждения гимназия «Ступени», г. В. Уфалей Челябинской области.

ХРАМЦОВА Л.Н., канд. психол. наук, доцент Братского филиала Иркутского государственного университета, г. Братск.

ЦЫБЕНОВА С.Ц., методист-психолог Агинского Бурятского окружного института усовершенствования учителей, г. Агинск Республики Бурятия.

ЧЕРНИКОВА Е.Г., педагог-психолог Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 8, г. Челябинск.

ЧЕРНЫХ Н.А., сотрудник Иркутского государственного университета путей сообщения, г. Иркутск.

ЧЕРНЯЕВА Т.Н., сотрудник Иркутского государственного университета путей сообщения, г. Иркутск.

ШАГЕЕВА А.Г., учитель Муниципального образовательного учреждения Козыревская средняя общеобразовательная школа, п. Мирный Челябинской области.

ШАТАЛОВА Н.П., канд. физ.-мат. наук, доцент Куйбышевского филиала Новосибирского государственного педагогического университета, г. Куйбышев Новосибирской области.

ШЕВЧЕНКО В.А., канд. пед. наук, доцент кафедры управления образованием Ростовского государственного педагогического университета, г. Ростов-на-Дону.

ШЕЛЕСТИЙ М.Ю., зам. заведующей по учебно-воспитательной работе Муниципального дошкольного образовательного учреждения № 382, г. Челябинск.

ШУКЛИНА Е.В., преподаватель Ставропольского краевого института повышения квалификации работников образования, г. Ставрополь.

ШУМИЛИНА Т.О., ст. преподаватель кафедры педагогики Поморского государственного университета им. М.В. Ломоносова, г. Архангельск.

ЮГОВА Л.М., учитель русского языка и литературы Муниципального образовательного учреждения гимназия № 96, г. Челябинск.

ЮРЬЕВА И.В., директор Межшкольного методического центра, г. Копейск Челябинской области.

ЯКОВЛЕВА А.Н., докт. пед. наук, профессор, зав. кафедрой немецкой филологии Якутского государственного университета, г. Якутск.

ЯНГОЛОВА Н.Г., зам. директора по информатизации Барнаульского торгово-экономического колледжа, г. Барнаул.

О Г Л А В Л Е Н И Е

Раздел 1. Непрерывное профессиональное образование как тенденция развития современного общества

Власова В.Н.

Проектирование образовательного пространства дополнительного профессионального образования как методологический объект. 3

Монако Т.П.

О профессиональной направленности обучения дисциплинам общеобразовательного цикла. 6

Ераносян В.П.

Дополнительное профессиональное образование педагогических кадров в свете Болонской декларации. 8

Белобородова Т.Г., Макаев Х.Ф.

Компетентностный подход преподавателей вуза при проектировании образовательных и рабочих программ. 13

Агафонова М.С.

Университетская наука в условиях модернизации образования. 16

Шевченко В.А.

Управление качеством образования как педагогическая проблема. 19

Митрофанова Я.С.

Социально-экономические особенности информатизации образования при формировании управленческой политики вуза. 21

Рафикова Э.Р.

Проблемы экономического образования в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования. 25

Привалова Н.Ф.

К вопросу осмысления оснований содержания педагогического образования. 28

Раздел 2. Содержательное и педагогическое обеспечение интеграции профессионального и дополнительного профессионального образования

Рачёва С.С.

Социально-психологические особенности организации процесса дополнительного профессионального образования. 32

Ивлева Т.Н.

Роль курса «Организационное поведение» в процессе повышения квалификации менеджеров социально-культурной сферы. 35

Боброва Г.В.

Повышение квалификации управленческого персонала организации социально-культурной сферы. 38

| | |
|---|----|
| Грабина Л.В. | |
| Вопросы организации обучения в сфере дополнительного образования на примере Сахалинского государственного университета. | 41 |
| Сакун М.В. | |
| Формирование правосознания менеджера образования в системе непрерывного правового образования в подготовке менеджеров образования. . . | 43 |
| Белобородова Т.Г., Голобородкина Р.В. | |
| Модульно-рейтинговая система оценки знаний студентов как фактор эффективности учебного процесса. | 46 |
| Бонарёва Н.Д. | |
| Учебная имитационная фирма как гибкая образовательная технология практического обучения в СПО. | 49 |
| Виноградова Л.А., Драница Н.Е., Кецелашвили Д.В. | |
| К вопросу о методическом обеспечении самостоятельной работы студентов по дисциплине «Органическая химия» | 52 |
| Власова М.А. | |
| Научно-педагогическое обеспечение актуализации взаимосвязи родного и иностранного языков. | 54 |
| Григорьева Т.В., Мифтахова Г.М. | |
| Использование контрольных тестов как условие повышения качества профессиональной подготовки инженерных кадров. | 57 |
| Грицунова (Кулаева) З.А. | |
| Межпредметная интеграция как средство профессионализации самостоятельной работы студентов в вузе. | 60 |
| Кокова А.В. | |
| Формирование целей образовательного учреждения как составляющая методического обеспечения учебного процесса. | 62 |
| Морозова Т.А. | |
| Самостоятельная работа студентов при изучении дисциплины «Мировая экономика» | 65 |
| Радьгина Э.Ю. | |
| Организация учебной практики на факультете русского языка и литературы. | 67 |
| Седых Т.В. | |
| Проблема организации самостоятельной работы преподавателей высшей школы в системе дополнительного профессионального образования. | 70 |
| Трунтова Е.С. | |
| Самостоятельная работа студентов при изучении иностранного языка. . . . | 73 |
| Шаталова Н.П. | |
| Модель преподавания с точки зрения конструктивизма. | 75 |
| Заялетдинова И.М. | |
| Учет стилей учебной деятельности и опыта работников профессионально-педагогической сферы на курсах повышения квалификации учителей. | 79 |

| | |
|--|-----|
| Раздел 3. Психолого-педагогическое и социальное сопровождение образующейся личности | |
| Самсонова Н.В., Руденко Т.О. | |
| Понятийное поле межкультурной коммуникации как основа историко-педагогического исследования формирования межкультурной компетентности педагогов. | 82 |
| Яковлева А.Н. | |
| Проблемы психолого-педагогической подготовки молодых преподавателей. | 85 |
| Большакова О.Н., Ищенко А.Н. | |
| Проблема мотивации студентов вузов при организации самостоятельной работы. | 88 |
| Гаврилова И.С. | |
| Экспериментальная компьютерная фасилитация в педагогических условиях. | 91 |
| Храмцова Л.Н., Береснева С.В. | |
| Психологические условия, способствующие самоосуществлению личности индивидуального предпринимателя в малом бизнесе. | 93 |
| Боровинских В.Г. | |
| Методологический аспект понятия «традиция» по сущности и содержанию. | 96 |
| Волков В.В. | |
| Культура и искусство в контексте культуротворчества личности. | 100 |
| Храмцова Л.Н., Горюнова М.С. | |
| Успешность в профессиональной деятельности. | 104 |
| Ляхов Н.Н., Черных Н.А., Черняева Т.Н. | |
| Привлечение талантливой молодежи в вуз и развитие научно-образовательных комплексов типа университет – профильный лицей | 107 |
| Кибыш А.И. | |
| Решит ли пробация проблему преступности несовершеннолетних?. | 110 |
| Кунгурова И.М. | |
| Педагогические условия эффективной реализации профессионально-творческого саморазвития субъектов образовательного процесса в вузе. | 114 |
| Табакова И.А., Ищенко А.Н., Рюмина О.В. | |
| Адаптация и успех в трудовой деятельности. | 117 |
| | |
| Раздел 4. Формирование и совершенствование профессионально важных качеств специалистов в системе непрерывного профессионального образования | |
| Хазиева М.Х. | |
| Повышение профессиональной компетентности педагога – основное условие модернизации процесса образования. | 120 |
| Храмцова Л.Н., Табакова И.А., Пастухова Д.А. | |
| Адаптивность в системе психологических свойств личности. | 123 |
| Антонова Л.Е. | |
| Рефлексивное мышление как ядро компетентности. | 126 |

| | |
|--|-----|
| Апушкина К.Н. | |
| Критерии развития экономического мышления будущего менеджера. | 130 |
| Аюрова Д.Д. | |
| Повышение квалификации педагогов детских садов в вопросах личностно-ориентированного обучения. | 133 |
| Бекмурзов В.К., Бобылёва Л.А. | |
| Коррекция девиантного поведения детей и подростков в процессе проектно-исследовательской экологической деятельности. | 136 |
| Антонова М.С. | |
| Совершенствование профессиональной компетентности преподавателей музыки. | 139 |
| Фурашова Е.Н. | |
| Психологическая сущность стратегического мышления менеджера. | 143 |
| Анфалова И.В., Черникова Е.Г. | |
| Повышение социально-психологической компетентности начинающих педагогов в работе с подростками девиантного поведения. | 146 |
| Батогалсанова Б.Д. | |
| Особенности повышения квалификации педагога дополнительного образования в духовно-нравственном воспитании школьников. | 150 |
| Клещева Т.В. | |
| Социально-психологическая компетентность как фактор успешной деятельности учителя. | 154 |
| Курдакова М.Е. | |
| Системология как принцип формирования профессиональной компетентности специалиста в сфере гостиничного сервиса. | 157 |
| Стародуб И.В. | |
| Конкурентоспособность педагога как фактор социального успеха. | 159 |
| Табакова И.А., Семенова Н.А. | |
| Роль социального интеллекта в адаптации современного человека. | 162 |
| Тактаева Л.И. | |
| Формирование методической культуры учителя начальной школы. | 165 |
| Торлопова Н.И. | |
| К вопросу о развитии проектировочных умений педагога. | 167 |
| Шуклина Е.В., Букреева И.В. | |
| Формирование коммуникативной компетенции учителя русского языка и литературы. | 170 |
| Цыбенова С.Ц. | |
| Особенности совершенствования профессиональной компетентности педагога-психолога в условиях Института усовершенствования учителей. | 173 |
| Нагорная В.А., Шелестий М.Ю. | |
| Компетенции педагогического персонала как условие взаимодействия с детьми, страдающими аллергопатологией. | 174 |

| | |
|---|-----|
| Раздел 5. Педагогические и управленческие инновации. | |
| Инновационные технологии в образовании | |
| Ильиных И.М. | |
| Развитие социальной активности студентов через студенческое самоуправление. | 178 |
| Лузик Н.С. | |
| Интегративный подход к формированию инновационной культуры учителя в системе повышения квалификации. | 180 |
| Глебова Г.Ф. | |
| Технологический подход к управлению инновационными процессами в современной школе. | 184 |
| | |
| Раздел 6. Дистанционное обучение и новые информационные технологии в образовании | |
| Гребнева Г.А., Буров К.С. | |
| Возможности открытого образования в развитии системы повышения квалификации кадров. | 188 |
| Власова В.С. | |
| Организация работы школьного сайта. | 192 |
| Дудина Н.В., Мырзин Г.С., Мошев Е.Р. | |
| Использование специализированной комплексной информационной системы в учебном процессе. | 194 |
| Коваль Е.М. | |
| Дистанционно-обучающая программа для повышения квалификации работников образования по графическому редактору CORELDRAW11. | 196 |
| Янголова Н.Г. | |
| Подготовка преподавателей к использованию ИКТ в учебном процессе ССУЗа. | 198 |
| | |
| Раздел 7. Роль и функции методических служб в повышении квалификации кадров в межкурсовой период | |
| Кондратенко Л.Н. | |
| Анализ состояния методической работы с учителями математики крупного промышленного центра. | 201 |
| Кухта Л.Н. | |
| Роль методической и научно-методической работы в становлении профессиональных качеств концертмейстеров балета Красноярского хореографического училища. | 204 |
| Шумилина Т.О. | |
| Опыт организации научно-методической службы в общеобразовательной гимназии. | 207 |
| Югова Л.М. | |
| Содержательные аспекты моделирования процесса совершенствования компетентности классного воспитателя. | 211 |

| | |
|--|-----|
| Горбань Л.В. | |
| «Лаборатория современного урока» как форма организации профессионального развития педагога в муниципальном методическом центре. | 214 |
| Ковалева-Кривоносова Т.Л. | |
| Проектирование благоприятной образовательной среды как форма развивающей работы педагога-психолога. | 217 |
| Лисичкина Н.В., Данилова С.А. | |
| Учебно-методический комплекс в вузе. | 221 |
| Юрьева И.В. | |
| Формирование нового качества образования в Копейском городском округе в условиях Межшкольного методического центра. | 224 |
| | |
| Раздел 8. Методическое и дидактическое обеспечение образовательного процесса в общеобразовательных учреждениях | |
| Бекаревич Т.И., Межина А.В. | |
| Развитие патриотических чувств младших школьников на уроке иностранного языка (на примере проведения экскурсии на английском языке) | 227 |
| Алексеева Е.Д. | |
| Методика работы по формированию речевой культуры младших подростков. | 231 |
| Андреева И.А. | |
| Диагностика музыкального мышления у детей младшего школьного возраста. | 234 |
| Соломахо Э.П., Данилова Ю.Г., Ивашкина А.О. | |
| Технология, побуждающая к чтению. | 237 |
| Обухова Л.А., Кашкин С.Н. | |
| Методическое обеспечение образовательного процесса в рамках реализации предпрофильной подготовки школьников. | 240 |
| Шагеева А.Г. | |
| Обоснование необходимости разработки стилевого управления учебно-познавательной деятельностью учащихся в условиях предпрофильного образования. | 242 |
| Игнатенко В.В. | |
| Ответственность как сущностная характеристика личности школьника. | 244 |
| Лобанова Н.В. | |
| Система задач как основной элемент методического обеспечения процесса изучения математики. | 248 |
| Маслова С.Е. | |
| Влияние трудового воспитания на развитие личности учащегося. | 251 |
| Никитина С.Н. | |
| Межпредметные связи в процессе обучения иностранным языкам. | 253 |
| Семенова Н.И. | |
| Роль креативности в воспитании учащихся и условия ее развития. | 255 |
| Седакова В.И. | |
| Пространственное воображение при обучении математике. | 259 |

| | |
|--|-----|
| Спирькова С.В., Дробышева В.А. | |
| Методика разработки элективного курса «Декоративно-прикладное искусство, архитектура и дизайн» | 262 |
| Хахулина С.Б. | |
| Проблемы формирования мотивационной сферы учащихся основной школы. | 265 |
| Рабданова Л.Р. | |
| Создание развивающего образовательного пространства. | 269 |
| Соловьёва Ж.А. | |
| Социальное воспитание детей-сирот в образовательных учреждениях в учебной и внеучебной деятельности. | 271 |
| Белоусова Н.Н. | |
| Актуальность проблемы введения элективных курсов в российском образовании. | 273 |
| Буната О.М. | |
| О необходимости создания научно-методической работы профессионально-педагогической подготовки преподавателей по классу вокала для детей. | 275 |
| Зуева Т.В. | |
| Организация развлечений для детей дошкольного возраста. | 278 |
| Литвиненко О.В. | |
| Методика изготовления войлока. | 281 |
| Алфавитный указатель. | 285 |
| Сведения об авторах | 287 |

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

Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции
Часть 6

Ответственный редактор Д.Ф. Ильясов
Корректор Л.Г. Махмутова
Технический редактор К.С. Буров
Дизайн обложки П.В. Федоров
Ответственный за выпуск Л.Н. Золотарева

Изд. лицензия ЛР №040812 от 14 мая 1997 г.
Сдано в набор 20.03.06. Подписано в печать 03.04.06.
Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Arial.
Усл. печ. л. 18,75. Тираж 250 экз. Заказ № 462.
Цена договорная

Информационно-издательский учебно-методический
центр «Образование»
454048, г. Челябинск, ул. Каменный Лог, 11
тел.: (8–351) 266–82–16